

## تأثیر دانش پژوهی آموزشی بر عملکرد اساتید دانشگاه فرماندهی و ستاد ارتش جمهوری اسلامی ایران

علی اشرف سعیدی فرد<sup>۱</sup>\*

### چکیده

مفهوم دانش پژوهی و به ویژه، دانش پژوهی آموزشی، از مفاهیمی است که در دو دهه اخیر، در حوزه آموزش عالی، مورد توجه قرار گرفته است. اخیراً نیز قرار گرفتن این مفهوم در ماده یک آئین نامه ارتقای رتبه اعضای هیئت علمی، توجه به این مسئله را وارد مرحله جدیدی کرده است. از این رو این پژوهش کاربردی، با روش توصیفی و رویکرد آمیخته و با هدف بررسی میزان تأثیر دانش پژوهی آموزشی بر عملکرد اساتید دانشگاه فرماندهی ستاد آجا انجام شد. جامعه مورد مطالعه شامل کلیه اساتید دانشگاه فرماندهی و ستاد آجا و جامعه آماری این پژوهش اساتید سازمانی دانشگاه بوده که با استفاده از فرمول کوکران و با سطح اطمینان ۹۵٪ و خطای قابل تحمل (d) ۰/۱ حجم نمونه ۴۶ نفر محاسبه، و به علت همگن بودن جامعه آماری از روش نمونه گیری ساده تصادفی استفاده شد. در این پژوهش در گام اول (کیفی) از طریق مصاحبه با خبرگان و صاحب نظران داده های جمع آوری شده از اسناد و مدارک و مصاحبه دسته بندی، پردازش و تصمیم گیری (قضاوت) انجام گرفت و در گام بعدی (روش کمی) با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی به تجزیه و تحلیل داده ها پرداخته و میزان تأثیر دانش پژوهی آموزشی بر عملکرد اساتید این دانشگاه بررسی و در جهت ارتقاء عملکرد اساتید در مبحث دانش پژوهی آموزشی، پیشنهادهای کاربردی ارائه شد.

### واژه های کلیدی:

دانش پژوهی آموزشی، عملکرد اساتید، مدیریت و رهبری آموزشی، برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه فرماندهی و ستاد

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری ژئوپلیتیک دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

\* نویسنده مسئول alisaieidi55629@gmail.com

## مقدمه

از دیرباز و با بروز جنگ‌های جهانی و گسترش درگیری‌های بین‌المللی و منطقه‌ای نیاز جامعه به اختراعات و ابتکارات، محیط‌های دانشگاهی را بر آن داشت که به‌سوی این پژوهش‌ها روی آورند و این امر منجر به توسعه فزاینده پژوهش، به‌عنوان الگویی از عملکرد اعضای هیئت‌علمی شد. در اواخر دهه ۱۹۵۰ و در دهه ۱۹۶۰، این رقابت پژوهشی در دانشگاه‌ها سرعت گرفت. این امر تا به آنجا پیش رفت که افراد با هدف آموزش در دانشگاه‌ها استخدام می‌شدند ولی تنها مبنای ارزشیابی آن‌ها توانایی و عملکردشان در زمینه انجام پژوهش بود. انتظارات در زمینه انجام تحقیقات و انتشار نتایج آن‌ها روزبه‌روز بیشتر می‌شد و تصمیم‌گیری در مورد ارتقای علمی آن‌ها منحصراً بر اساس تعداد مقالات به چاپ رسیده، که معیاری ملموس و به‌راحتی قابل‌اندازه‌گیری بود، صورت می‌گرفت. این مسئله باعث شد اعضای هیئت‌علمی جوان‌تر که در جستجوی پیشرفت و کسب وجهه و اعتبار در محیط کاری خود بودند، تأکید اصلی خود را بر انجام پژوهش متمرکز سازند و نقش خود در آموزش را سرسری بگیرند. این دوگانگی بین آموزش و پژوهش تا سال‌های آخر دهه ۱۹۸۰ و اوایل دهه ۱۹۹۰ ادامه داشت به‌گونه‌ای که تا اوایل دهه ۱۹۹۰، جامعه دانشگاهی به‌ندرت آموزش، دانش پژوهی و ارتقای علمی را در کنار یکدیگر به کار می‌برد (Boyer, L, ۱۹۹۰: ۳۷).

بااینکه آموزش به‌عنوان یک جزء ضروری و یک جنبه مورد انتظار از فعالیت‌های علمی تلقی می‌شد. بااین‌وجود، این برداشت وجود داشت که فعالیت‌های آموزشی نمی‌توانند برای ارتقای علمی اعضای هیئت‌علمی به کار روند و به‌عبارت‌دیگر، اگرچه این دسته از فعالیت‌ها برای حضور در محیط دانشگاهی ضروری بودند، ولی برای ارتقای رتبه، کافی نبودند. بر اساس مطالعه‌ای که در سال‌های ۸۸-۱۹۸۷ توسط جیمز فیرودر انجام شد، در تمام انواع مؤسسات آموزش عالی، تدریس در بهترین حالت، هیچ تأثیری بر درآمد اعضای هیئت‌علمی نداشت و در بدترین حالت بر آن اثر منفی می‌گذاشت. (همان: ۳۸) از آن زمان به بعد، در بسیاری از دانشگاه‌های بزرگ، توجه به تحصیلات تکمیلی و پژوهش به‌شدت آموزش دوره‌های عمومی را تحت تأثیر قرار داده و سایه عظیمی بر آن افکنده است به‌گونه‌ای که آموزش و حتی به کار بردن دانش (به‌جای کشف آن) برای حل مشکلات موجود، به‌ندرت مورد توجه محیط‌های دانشگاهی قرار می‌گیرند. در ایران، رویه مشابهی در طی سال‌های اخیر وجود داشته است. آنچه همواره اعضای هیئت‌علمی برای ارتقای‌شان نگران آن بوده‌اند، مسئله پژوهش بوده است و این ماده، به‌عنوان شرطی برای ارتقاء، به‌سختی برای آن‌ها فراهم می‌شده است. این در حالی بود که به‌ندرت اعضای هیئت‌علمی در دستیابی به امتیازات مربوط به کمیت و کیفیت آموزش دچار دشواری

بوده‌اند. این مسئله مهم تا حدود زیادی آموزش را تحت‌الشعاع قرار داده است به‌گونه‌ای که بسیاری از اعضای هیئت‌علمی از آن به‌عنوان عاملی برای افت کیفیت آموزش نام می‌برند. در حقیقت، این روال سبب شده است فعالیت‌های پژوهشی اساتید اولویت بیشتری نسبت به فعالیت‌های آموزشی اساتید پیدا کند. در دو دهه اخیر، اساتید و دانشجویان خواستار آن شده‌اند که دانشگاه‌ها به‌جای تأکید محض بر پژوهش، به آموزش توجه بیشتری داشته باشند. این گروه‌ها بر نقش اعضای هیئت‌علمی به‌عنوان مدرس تأکید داشتند (جلیلی، ۱۳۸۸: ۱۶۸). این امر موجب شد تا توجه به آموزش به‌عنوان نقش مهم دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بار دیگر مورد توجه قرار گیرد.

دانش پژوهی آموزشی بر اساس تعریف (جلیلی، ۱۳۸۸: ۱۷۲): "کاربرد دانش و شواهد مربوط به آموزش در فرآیندهای یاددهی - یادگیری، نقد آموزش مبتنی بر شواهد و ملاحظات آموزشی هدفمند توسط فرد و مشارکت دادن نتایج و عقاید با سایر افراد است". دانش پژوهی فعالیتی آموزشی تلقی می‌شود که دلالت بر دانش روز و دربرگیرنده دستاوردهای روز علمی در زمینه تدریس باشد، از مرور همگان استقبال نماید و تحقق یادگیری در دانشجو را جستجو نماید. برای این که فعالیتی جزو فعالیت‌های دانش پژوهی طبقه‌بندی شود، لازم است این فعالیت اولاً بدیع بوده و ضمن داشتن ابعاد کمی و کیفی مناسب دربرگیرنده تعامل انجام دهنده (گان) آن فعالیت با جامعه آموزشی نیز باشد (گنجی، ۱۳۹۵: ۲۶).

در یک تقسیم‌بندی می‌توان فعالیت‌های آموزشی را در یکی از پنج حیطه زیر قرار داد: تدریس، تدوین برنامه درسی، راهنمایی تحصیلی، رهبری و مدیریت آموزش و ارزیابی فراگیران. بدیهی است فعالیت‌های دانش پژوهی آموزشی می‌توانند در هر یک از این حیطه‌ها صورت گیرند و یک مدرس ممکن است در یک یا چند مورد از این حیطه‌ها فعالیت نماید (یزدانی و حسینی، ۱۳۹۶: ۱۵). دانشی که از طریق پژوهش‌های پایه به دست می‌آید و یا با ادغام کردن معلومات به‌دست آمده در زمینه‌های مختلف کسب می‌شوند، تنها زمانی سودمند واقع می‌شود که با روشی مؤثر و معنی‌دار قابل انتقال به دیگران باشد. از همین رو، لازم است اعضای هیئت‌علمی بتوانند به نحو مؤثری دانش و تجربه خود را در اختیار فراگیران قرار دهند. همچنین این مفهوم بسط یافته از دانش پژوهی به دانشگاه‌ها کمک می‌کند اهداف و رسالت خود را با دقت بیشتری مشخص و تعریف کنند (همان: ۱۶).

دانشگاه فرماندهی و ستاد آجا به‌عنوان بالاترین مرکز تاکتیکی در مقطع کارشناسی ارشد و دکترای حرفه‌ای در آجا در انجام رسالت خود از اساتید نخبه و برجسته‌ای بهره می‌برد که نظام آموزشی، ارزشیابی و ارتقای اساتید این دانشگاه برابر مقررات وزارت علوم بوده و همان‌گونه که

گفته شد از مؤلفه‌های دانش‌پژوهی در سامانه آموزشی و ارزیابی خود بهره می‌گیرد؛ پرداختن به دانش‌پژوهی آموزشی می‌تواند مزایایی همانند: کمک به برنامه‌ها و نوآوری در آموزش، تغییر در روش تدریس اساتید دافوس و کمک به افزایش دانش، تغییر در چگونگی فهم و بیان ما از یادگیری و تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بر یادگیری و موفقیت دانشجویان و عدم توجه به مبحث دانش‌پژوهی آموزشی علاوه بر تأثیر منفی قابل توجه بر ارتقاء رتبه علمی اساتید، آسیب‌هایی مانند: تضعیف جایگاه تدریس در ارائه آموزش مؤثر و انتقال دانش و درنهایت موجب تضعیف نیروی انسانی تحت آموزش به‌عنوان مهم‌ترین منابع در اختیار و به تبع آن، کاهش توان رزمی آجا را در پی خواهد داشت. لذا هدف این پژوهش تبیین میزان تأثیر دانش‌پژوهی آموزشی بر عملکرد اساتید دانشگاه فرماندهی و ستاد در ابعاد: تدریس اثربخش، برنامه‌ریزی آموزشی، مدیریت و رهبری آموزشی و ارزیابی فراگیران بوده و سؤال اصلی این پژوهش این است که: دانش‌پژوهی آموزشی به چه میزان بر عملکرد اساتید دانشگاه فرماندهی و ستاد ارتش جمهوری اسلامی ایران تأثیر دارد؟

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

دانش‌پژوهی آموزشی تعامل با دانش موجود در آموزش و یادگیری، بازاندیشی در تدریس، یادگیری در رشته و به اشتراک‌گذاری عمومی ایده‌ها در مورد آموزش و یادگیری در درون رشته است. این نوع آموزش بر آموزش در سطح دانشکده و در درجه اول بر کلاس درس تمرکز دارد و رشته محور است و در حالت ایدئال کاربرد و استفاده را درگیر می‌کند. می‌توان آن را تولید دانشی تعریف کرد که برای نقد و استفاده عمومی در دسترس است و به نوبه خود باعث مشروعیت بخشیدن به کار و اقدامات اساتید حاضر در دانشگاه می‌شود. اساتید به‌عنوان مربیان حرفه‌ای، موظف به شرکت در تحقیقات آموزشی و به اشتراک‌گذاری آن هستند (جلیلی، ۱۳۸۸: ۱۶۸). بررسی‌ها نشان می‌دهد دانشگاه‌ها از رویکردهای مختلفی برای مقابله با این چالش استفاده کرده‌اند؛ برگزاری دوره‌های توجیهی برای اساتید، به‌خصوص اساتید تازه‌کار و برگزاری دوره‌های آموزشی برای به‌روز نمودن اساتید جهت تهیه مواد آموزشی و کمک آموزش نوین و ساده‌سازی فرآیند ثبت اجرای دانش‌پژوهی از جمله این اقدامات است که به نظر می‌رسد از اثرگذاری چندان مطلوبی برخوردار نبوده‌اند (همان: ۱۷۱).

در مجموع می‌توان گفت علی‌رغم این‌که چندین سال است موضوع دانش‌پژوهشی آموزشی در دانشگاه‌ها مطرح شده است اما به نظر می‌رسد همچنان این موضوع در میان اعضای هیئت‌علمی

غریب است و برای بهینه‌سازی آن باید از خرد جمعی و تجربیات موفق داخل و خارج کشور استفاده نمود (گنجی، ۹۵: ۲۵).

### برنامه‌ریزی آموزشی

برنامه‌ریزی راه و روشی منظم و سیستماتیک برای هدایت فعالیت‌های انسانی برای اهداف و مقاصد مشخص است. برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، ترکیب پیچیده‌ای از اهداف آموزشی، محتویات دوره، استراتژی‌های آموزشی، پیامدهای یادگیری، تجارب آموزشی، ارزیابی محیط آموزشی، روش‌های یادگیری، برنامه زمان‌بندی‌شده، برنامه کاری و عملیاتی و... است که نیازمند توانایی‌های عملی، خلاقیت، تحقیق و تفحص، صرف وقت و دقت نظر است و برای شناسایی نواقص احتمالی، ضرورت انجام برنامه به صورت پایلوت و تحقیق بررسی نتایج کار ضروری است. نظر به اینکه اولین وظیفه هر مرکز، توسعه آموزش و بهبود برنامه درسی است تا منطبق به نیازهای جامعه و مبتنی بر وظیفه‌ای باشد که آموزش‌گیرندگان در آینده انجام خواهند داد. لذا اساتید به طور ویژه به تقویت مهارت‌های برنامه‌ریزی درسی و بهبود کیفیت مواد یاددهی، یادگیری و ارزیابی یادگیری دانشجویان و کارایی آموزش می‌پردازند (ونتلینگ<sup>۱</sup>، ۱۳۷۶: ۵۹).

### اهداف و فعالیت‌های برنامه‌ریزی آموزشی

- ۱) بازنگری و بهینه‌سازی برنامه‌های موجود.
  - ۲) هدایت برنامه‌های آموزشی از وضعیت سنتی به سمت برنامه‌های نوین.
  - ۳) تغییر در نحوه طراحی برنامه‌ها.
  - ۴) بررسی استانداردهای برنامه آموزشی.
  - ۵) استفاده از توانایی دانشکده‌ها و همکاری گروه‌های آموزشی.
  - ۶) تطبیق برنامه‌های موجود با استانداردهای آموزشی ملی.
  - ۷) تحقیق و مطالعه نتایج برنامه‌های ارائه‌شده. (ثمری، ۱۳۹۴: ۳۵)
- از منظری دیگر برنامه‌ریزی آموزشی دارای دو بعد کمیتی و کیفیتی است؛ بعد کمیتی برنامه‌ریزی آموزش به مسائلی می‌پردازد که جنبه مقداری و شمارشی دارند، از قبیل تعداد افراد موردنیاز، در سطوح مختلف دانش و مهارت و تخصص، برای بخش‌های مختلف تولید و خدمات. تعداد افرادی که بایستی در گروه‌های مختلف سنی آموزش‌ها را فراگیرند، تعداد شاگردان در دوره‌های مختلف رسمی عمومی، تعداد شاگردان در دوره‌های و رشته‌های مختلف تخصصی تحصیلات رسمی، تعداد شاگردان در برنامه‌های مختلف غیررسمی، تعداد معلمان برای دوره‌ها،

1. ventling

رشته‌ها و برنامه‌های مختلف آموزشی، تعداد مدیران و کارکنان آموزشی، تعداد مدارس و مراکز و تأسیسات مختلف آموزشی، تجهیزات و وسایل آموزشی و... (همان: ۳۷).  
 بعد کیفیتی برنامه‌ریزی آموزشی با محتوای آموزش و پرورش و چگونگی انجام آن سروکار دارد و مسائلی از قبیل: فلسفه آموزش، آرمان‌ها، مقاصد و هدف‌های آموزش و پرورش، مواد درسی، تربیت معلم و مدیر، روش‌شناسی آموزش، ارتباطات آموزش و پرورش، محیط و فضای معنوی و روانی آموزش و... شامل می‌شود (تایلر<sup>۱</sup>، ۱۳۹۶: ۲۹).

### فرآیندها/ نیازهای آموزشی

اگر مفهوم جامعیت آموزش و پرورش را به‌طور عمیق و با عمق و وسعت بیشتری بررسی کنیم، می‌بینیم که آموزش باید به نیازهای فردی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بشر بپردازد. این نیازها را ابعاد چهارگانه آموزش و پرورش نیز نامیده‌اند.

✓ نیازهای فردی: به مفهوم پرورش توانایی‌ها، بینش‌ها، خلاقیت، خودآگاهی و خویشتن‌یابی.  
 ✓ نیازهای اجتماعی: به مفهوم پرورش دگر آگاهی، تعاون و اشتراک مساعی برای ساختن محیط اجتماعی زیست.

✓ نیازهای اقتصادی: به مفهوم پرورش کارایی و بهره‌وری نیروی انسانی در تأمین رفاه و آسایش زندگی و ساختن محیط مادی زیست.

✓ نیازهای فرهنگی: به مفهوم پیش راندن و گسترش مرزهای دانش و معرفت، فن و هنر، برای ساختن محیط فرهنگی زیست.

بدین ترتیب می‌بینیم که آموزش و پرورش نیازی است که هم زیربنای جامعه است و هم غایت مقصود (داودی، ۹۳: ۱۰).

### مدل پارکر در برنامه‌ریزی آموزشی

۱- تشخیص نیازهای آموزشی ۲- تعیین اهداف آموزشی ۳- طراحی برنامه‌های آموزشی ۴- طراحی و انتخاب روش‌های ارزشیابی و روش‌های آموزش ۵- روند طراحی ۶- اندازه‌گیری نتایج ۷- هدایت و رهبری (تقی‌پور، ۱۳۷۰: ۱۲).

پس از تعیین اهداف و تحلیل موقعیت آموزشی معلم باید به تحلیل و انتخاب و تنظیم محتوا بپردازد. البته محتوایی باید انتخاب شود که کاملاً متناسب با اهداف و قابل تدریس در زمان تعیین‌شده باشد. به عبارت دیگر تحلیل محتوا و هدف‌های آموزشی هر دو باید بر اساس رفتار مورد انتظار دانش آموزان تعیین شوند. به کارگیری محتوا در فعالیت‌های آموزشی باید موجب

1 . Tayler

تحقق اهداف موردنظر گردد. سازمان‌دهی و تنظیم محتوا در فرآیند اجرا بسیار حائز اهمیت است. محتوا باید با توانایی دانش‌آموزان انطباق داشته باشد و بر اجزای اصلی آموزش تأکید کند و اطلاعات را به‌طور مؤثر و قابل‌درک، ارائه نماید. محتوای درسی مناسب یا ابزار اولیه تدریس هستند. اگر خوب انتخاب یا سازمان‌دهی نشوند، ممکن است فعالیت‌های آموزشی و در نتیجه رسیدن به اهداف آموزشی را دچار اختلاف نمایند معلمان باید توجه کنند که هرگز نباید محتوا را جایگزین اهداف آموزشی کنند (گروئلند<sup>۱</sup>، ۱۳۹۳: ۱۷).

### راه‌کارها و شیوه‌ها

برنامه‌ریزی آموزشی فرمول ویژه‌ای ندارد و از جایی به‌جای دیگر تفاوت می‌کند. ولی اصول برنامه‌ریزی آموزشی در همه‌جا صادق و یکسان است. به‌عبارت‌دیگر، ضمن آنکه برنامه‌ریزی آموزشی هر کشور باید فلسفه و شرایط سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و سطح پیشرفت و توسعه و سایر مقتضیات آن کشور متناسب باشد. درعین‌حال اصولی وجود دارد که کلی و عمومی هستند و باید آن‌ها را مراعات کرد. برای نگارش هدف‌های آموزشی، چهار مرحله‌ی اساسی باید طی شود. اگرچه این چهار مرحله، تسلسلی و پیوسته هستند؛ اما در فرآیند طراحی، الزاماً چنین نیستند، زیرا طراح، پس از نوشتن هر مرحله ممکن است مجدداً به عقب برگردد و به بازنگری اهداف نوشته‌شده بپردازد و به اصلاح و بازنویسی آن‌ها اقدام کند. مراحل نگارش هدف‌های آموزشی عبارت‌اند از (ثمری، ۱۳۹۴: ۲۷):

الف - تعیین هدف یا هدف‌های کلی آموزشی؛

ب - تبدیل هدف کلی به اهداف جزئی؛

ج - تبدیل هدف‌های جزئی به هدف‌های رفتاری؛

د- مرور نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی به‌ویژه نظریه‌های جدیدتر و کاراتر.

راه‌کارها و شیوه‌های اعمال نظریه‌ها در محیط‌های واقعی آموزش یعنی مدارس و کلاس‌های درس، عوامل تشکیل‌دهنده محتوا، بحث تعادل روش و محتوا در برنامه‌های درسی، راهنمای تهیه و تدوین و یا تألیف محتوای آموزش در هر سطح، از طریق تهیه کتاب‌های درسی و کمک‌درسی، نقش روش‌های یاددهی-یادگیری در تحقق اهداف، برنامه‌ها و به‌ویژه جایگاه و تأثیر ارزشیابی در همان راستا، زمینه‌های عمده و مورد نظری است که انتظار می‌رود برای بحث

1 .geeroland

و تبادل نظر و نقد و بررسی، با پیشنهادهای مفید و مؤثر فرهیختگان، کارشناسان و صاحبان علم و اندیشه مورد توجه قرار گیرد (بیلر<sup>۱</sup>، ۱۳۹۴: ۲۰).

### طراحی آموزش

در علم مدیریت «برنامه‌ریزی به‌عنوان یک نگرش و یک راه زندگی است که متضمن تعهد به مبنای اندیشه، تفکر آینده‌نگر و عزم راسخ به برنامه‌ریزی منظم و مداوم است» (تایلر<sup>۲</sup>، ۱۳۹۶: ۲۳). بنابراین مدیریت و برنامه‌ریزی به‌هیچ‌وجه قابل انفکاک نبوده، در هر کاری بدون برنامه‌ریزی تحقق اهداف ناممکن و یا با مشکلات متعددی روبرو خواهد شد. گام‌های اصلی برنامه‌ریزی آموزشی را می‌توان به شرح ذیل بیان کرد (مطلبی و فارسانی، ۱۳۹۳: ۴۷):

- ۱- تعیین هدف‌های کلی و هدف‌های ویژه آموزشی؛
- ۲- تعیین محتوا؛
- ۳- تعیین مدت اجرای برنامه؛
- ۴- تعیین شرایط شرکت‌کنندگان؛
- ۵- تعیین روش‌های آموزش؛
- ۶- پیش‌بینی تسهیلات و خدمات آموزشی.

### تدریس اثربخش

در دنیای کنونی، آموزش عالی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. هر کشوری با داشتن سیستم آموزش عالی مؤثر و اثربخش می‌تواند گام‌های مؤثری در ابعاد مختلف سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بردارد و موجبات توسعه پایدار کشور را فراهم سازد. می‌توان اذعان داشت که برنامه‌های درسی موتور محرکه هر نظام آموزشی است و از اهمیت چشم‌گیری برخوردار هستند و بر اساس آن‌هاست که می‌توان در خصوص کم و کیف یک سیستم آموزشی در هر دوره و پایه‌ای اظهار نظر نمود و به ارزشیابی آن پرداخت. کشورهایی که توانسته باشند در زمینه طراحی، تدوین و اجرای مناسب این برنامه‌های درسی عملکرد بهتری داشته باشند، بی‌شک در تربیت نیروی انسانی نیز عملکرد به‌مراتب بهتری خواهند داشت. یکی از مهم‌ترین عناصر برنامه‌های درسی که اغلب نظریه‌پردازان این حوزه به آن اشاره نموده‌اند، تدریس است.

1. baillir

2 . tyler



درواقع طراحی و برنامه‌ریزی اتفاقات تدریس همواره یکی از وظایف کار متخصصان برنامه درسی است (اسدیان، ۱۳۹۶: ۱۳۳).

تدریس از جمله موضوعاتی است که از گذشته تا به امروز جزو دغدغه‌های اساسی پژوهشگران و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت در سرتاسر جهان بوده است. هنگامی که سخن از آموزش و پرورش یا آموزش عالی به میان می‌آید، مفاهیمی همچون معلم و به‌ویژه تدریس به‌مراتب بیشتر از سایر متغیرهای مربوط نمایان می‌شوند تا آنجا که حتی عده‌ای تدریس را مترادف با آموزش و پرورش تلقی کرده‌اند (فتحی‌آذر، ۱۳۹۱: ۷۵). یادگیری به‌عنوان یکی از مهم‌ترین هدف‌های تربیتی، محصول تدریس است. به‌عبارت‌دیگر اگر تدریس منجر به یادگیری نگردد، می‌توان ادعا نمود که اصلاً تدریسی نیز صورت نگرفته است.

مدرسان با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس، قادر خواهند بود به اصلاح شیوه‌ها و روش‌های آموزشی و در نتیجه، افزایش کیفیت تدریس خود بپردازند (ذوالفقار، ۱۳۷۵: ۵۵). تدریس در محیط دانشگاه همیشه اثربخش نیست؛ بنابراین گرچه مدرسان دانشگاهی معمولاً از نظر دانش محتوایی مرتبط با رشته خودشان قوی هستند، اما بسیاری از آن‌ها دانش محدودی درباره نظریه‌ها و الگوهای تدریس دارند (غنچی و حسینی، ۱۳۹۵: ۳۵). بدیهی است که هر تلاش جدی در جهت بهبود و ارتقاء کیفیت و اثربخشی تدریس و یادگیری باید از درک این موضوع که افراد در حال حاضر در کلاس‌های درس مشغول چه فعالیت‌هایی هستند، شروع شود. به عبارتی دقیق‌تر نقطه آغاز و تداوم آموزش و تدریس حرفه‌ای معلمان نیازمند درک این نکته است که معلمان چه درکی از فعالیت‌های خود در کلاس دارند و از طرف دیگر توجه به روش‌هایی که دانش‌آموزان به‌واسطه آن‌ها فعالیت‌های کلاسی خود را سازمان‌دهی می‌کنند، نیز حائز اهمیت است (حشمتی نبوی، ۱۳۹۳: ۵۹).

### روش تدریس

محققان پس از سال‌ها مطالعه و تجربه به این نتیجه رسیده‌اند که دست‌یابی به اهداف آموزشی، زمانی امکان‌پذیر است که منابع انسانی دانا، متخصص و با انگیزش کافی، با در اختیار داشتن منابع لازم، هدایت و رهبری کلاس را به عهده بگیرد؛ استادان در کلاس باید از فن رهبری در به‌کارگیری روش‌های صحیح در تحقق اهداف آموزشی آگاه باشند تا با استفاده از روش‌ها و فنون صحیح و مناسب نتایج مطلوبی را به دست آورند (فتحی‌آذر، ۱۳۹۱: ۷۶).

تعلیم و تربیت فراگیران در هر نظام آموزشی در چرخه‌ای از فرآیند تدریس و یادگیری تحقق می‌یابد. به‌طوری‌که تحت تأثیر افکار سنتی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی انتظار می‌رود بیشترین میزان یادگیری و تغییرات رفتاری در هنگام تدریس شکل گیرد. تدریس از جمله

موضوعاتی است که از گذشته تا به امروز جزو دغدغه‌های اساسی پژوهشگران و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت در سرتاسر جهان بوده است. یادگیری به‌عنوان یکی از مهم‌ترین هدف‌های تربیتی، محصول تدریس است و ارتباط متقابل و نزدیکی بین این دو مفهوم برقرار است (غلامی و اسدی، ۱۳۹۳: ۲۳).

پس از سپری شدن پنج دهه از تحقیقات مربوط به اثربخشی تدریس معلم، متخصصان بر این باورند که تدریس اثربخش معلم یکی از مهم‌ترین عواملی است که در نهایت منجر به یادگیری بهتر فراگیران می‌شود (اچسون و گال<sup>۱</sup>، ۱۳۸۰: ۲۳). پژوهش‌گران در ده سال اخیر کاوش‌های زیادی در ارتباط با تدریس اثربخش انجام داده‌اند. به نظر می‌رسد تمام واژه‌های به‌کاربرده شده به توصیف مشابه یک خصیصه موردنظر از بهترین نوع تدریس به‌کاربرده شده‌اند. تدریس اثربخش و مؤثر یکی از شاخص‌های آموزش و پرورش پویا است. اساتید برای ایجاد یک تدریس اثربخش از راه و روش‌های خاصی استفاده کرده و با توجه به موضوعات درسی از آن‌ها بهره می‌جویند. تدریس اثربخش باید فعالیتی منظم و مرتب و هدف‌دار باشد و هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری باشد و استاد و دانشجو بر هم تأثیر بگذارند. نکته مهم در این فرآیند این است که استاد باید دارای یک سری توانایی برای یادگیری بهتر فراگیران باشد (صالحی، ۱۳۸۰: ۱۲). در تحقیقات صورت گرفته در حیطه روش تدریس، ویژگی‌های انتقال شفاف مطالب، خلاقیت و نوآوری در تدریس و ایجاد انگیزه در دانشجو، اولویت‌های مهم از دیدگاه دانشجویان بوده و از دیدگاه اساتید علاوه بر ویژگی‌های انتقال شفاف مطالب و ایجاد انگیزه در دانشجو، مدیریت مناسب کلاس نیز به‌عنوان اولویت مهم شناخته شد. در مطالعات انجام شده در سایر دانشگاه‌های کشور نیز شیوایی بیان و قدرت تفهیم مطالب و تأثیرگذاری استاد در انگیزه فراگیر به‌عنوان شاخص‌های عمده روش تدریس و از مهم‌ترین عوامل در تدریس موفق و مؤثر شناخته شده‌اند. متخصصان آموزش بر این عقیده‌اند که تدوین طرح درس علاوه بر تسهیل شیوه تدریس، سبب ترغیب دانشجویان برای شرکت در بحث‌های یادگیری می‌شود. از طرفی، یکی از ویژگی‌های آموزش مؤثر، فعالیت‌هایی است که فرصت مناسب را برای مشارکت دانشجویان در آموزش و یادگیری فراهم می‌کند. مشارکت دانشجویان باید همراه با ایجاد انگیزه باشد که در این میان علاوه بر انتقال شفاف مطالب، ایجاد ارتباط میان محتوای مطالب درسی و تجربیات دانشجویان و به چالش کشیدن آن‌ها حائز اهمیت است. از نظر اساتید، مدیریت کلاس جزء اولویت‌های مهم شمرده شد. در مدیریت کلاس، ارائه طرح درس، چینش صندلی‌ها با توجه به ماهیت درس، حضور به‌موقع دانشجویان و استاد در کلاس، وجود دستورالعملی صریح و شفاف

<sup>1</sup> . Acheson & Gall

برای انجام فعالیت‌ها و تکالیف و استفاده از وسایل کمک آموزشی مناسب در سازمان‌دهی و مدیریت کلاس تأثیر دارند (خندقی و سیفی، ۱۳۹۲: ۱۲۱).

### دانش پژوهی

مأموریت یک دانشگاه در آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی خلاصه می‌شود. این مأموریت در ارتباط تنگاتنگی با سه ویژگی دانش است: به‌طور کلی کسب دانش از طریق پژوهش، اشاعه آن از راه آموزش و اجرای آن به وسیله خدمات اجتماعی صورت می‌پذیرد. فرهنگ غالب در دانشگاه‌های معتبر جهان، به‌سوی پژوهش سوق داده شده است. در این میان، پژوهش و انتشارات از جایگاه ویژه‌ای در استخدام و ارتقاء برخوردارند، اما نقش و توجه به آموزش در ارزیابی فعالیت‌های علمی کم‌رنگ شده است. به‌بیان دیگر، میزان اثربخشی و بهره‌وری اعضای هیئت علمی، بیشتر با میزان فعالیت‌های تحقیقاتی و آثار منتشر شده آنان اندازه‌گیری می‌شود. نتیجه این سیاست، کم‌توجهی به آموزش و مخاطبان اصلی آن، یعنی دانشجویان بوده است (گنجی، ۱۳۹۵: ۲۴).

### قدرت ارتباط

به‌هر حال شناخت تفاوت‌های فردی فراگیران برای یک تدریس خوب اجتناب‌ناپذیر است. یک استاد خوب باید خصوصیات دانشجویان خود را بشناسد، با آن‌ها صمیمی باشد و به همه آن‌ها به یک چشم بنگرد تا بتواند به قلب آن‌ها نفوذ کند و باعث عملکرد تحصیلی بهتر در فراگیران شود. استادان اثربخش با همه فراگیران ارتباط چشمی برقرار می‌کنند و سوگیری نمی‌کنند. استاد با مشاهده حالات فراگیر به میزان درک و فهم او از موضوع موردنظر پی می‌برد. افزون بر آنچه گفته شد، معلم باید حس شوخ‌طبعی را در کلاس درس زنده کند. آن‌گونه که هایگت<sup>۱</sup> اظهار می‌دارد: «شوخ‌طبعی پلی بین تجربه و بی‌تجربگی» است. شوخ‌طبعی، افراد را از برآشفته شدن در برابر نکته‌های انتقادی بر حذر می‌دارد. درعین حال، شوخ‌طبعی سبب تحکیم روابط می‌شود که امکان دارد در اثر شکست با سرخوردگی به سردی می‌گراید (میرزاییگی، ۱۳۹۴: ۶۹). درنهایت می‌توان گفت با استناد به رویکرد کیفیتی استادان اثربخش، موارد زیر در زمره مهارت حرفه‌ای استادان اثربخش به حساب می‌آیند:

۱- عدم ارتباط مسائل شخصی خود به کلاس؛

۲- شوخ‌طبعی؛

۳- ظاهری آراسته؛

<sup>1</sup> . Haiget

۴- انتقادپذیری؛

۵- رعایت هنجارهای اجتماعی و اخلاقی؛

۶- صبر و حوصله در برخورد با دانشجویان؛

۷- حضور به موقع در کلاس؛

۸- دارای لحن و کلام احترام آمیز؛

۹- دارای بیانی زیبا و شیوا؛

۱۰- علاقه به تدریس؛

۱۱- داشتن شخصیتی دانشگاهی؛

۱۲- شناخت کافی از دانشجویان و صمیمی بودن با آنها (همان: ۷۲).

### ویژگی‌های فردی

تایلور و فرانسیس<sup>۱</sup> نیز صلاحیت حرفه‌ای تدریس در آموزش عالی برای اعضای هیئت‌علمی را شامل: داشتن دانش پایه، آگاهی از فرآیند تدریس و درک آن، داشتن مهارت در برقراری ارتباط، داشتن مهارت در سنجش و ارزشیابی، همیاری و همفکری با سایر همکاران و تدارک شرایطی برای حرفه‌ای‌تر شدن می‌دانند و همچنین کارآموزی را عامل مهمی در ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای تدریس در آموزش عالی معرفی می‌نمایند. لذا می‌توان اذعان داشت تدریس اثربخش در آموزش عالی به‌طور گسترده‌ای معطوف به دانشجویان و یادگیری آنهاست. ان.ال.گیج<sup>۲</sup> می‌گوید: «تدریسی اثربخش است که متناسب با زمینه‌های علمی تعلیم و تربیت و روان‌شناسی باشد». یک معلم برجسته شدن، مستلزم استفاده از روش‌های خلاق، فعال و آخرین یافته‌های علمی و تجربی در خصوص تدریس و یادگیری، حداکثر استفاده را در موقعیت‌های آموزشی به عمل آورد (گیج، ۱۳۷۸: ۱۵).

اکثر افراد دارای عقاید استوار در مورد شخصیت معلم «اثربخش و ایدئال» هستند. نیمرخ‌هایی که درباره ویژگی‌های معلمان ترسیم می‌شوند در بیشتر موارد ویژگی‌هایی، چون مصمم بودن، جرئت، کارایی، توان و کاردانی را نشان می‌دهند (سیف، ۱۳۹۰: ۲۸۵). استادان اثربخش باید به سبک‌های یادگیرندگان توجه داشته باشند، یک تدریس خوب باید متنوع و جذاب باشد و در آن از انواع مختلف مواد آموزشی استفاده شود. ترکیب کردن عناصر کلامی، دیداری و لمسی هم‌زمان با تأکید بر ترجیحات یادگیری مختلف، بدون شک بر توجه دانشجویان می‌افزاید همچنین، تغییر شیوه‌های آموزش در دروس مختلف بر اساس مباحث و اهداف درس، به‌طور

1 . Taylir & Francis

2 . N.L Gage

خودکار نیازهای سبک‌های یادگیری مختلف را برطرف خواهد کرد (مویس و رینولد<sup>۱</sup>، ۱۳۸۴: ۲۱۰). بر این اساس، معلمین اثربخش کسانی هستند که ویژگی‌های کلی زیر را دارا باشند (سلطانی عربشاهی و قادری، ۱۳۹۵: ۳۲):

- الف- توالی منطقی و نظام‌دار در تدریس؛
- ب- سازمان‌دهی مناسب در زمان تدریس؛
- ج- خلق مناسب و توانایی ایجاد فضای مطلوب برای تدریس و یادگیری؛
- د- تحریک و تشویق برای یادگیری مستقل؛
- ه- بازخورد کافی به دانشجو.

در حیطه شخصیت فردی، از نظر اساتید بیان شیوا و ساده، علاقه‌مندی به تدریس و لذت بردن از کار با دانشجو و همچنین داشتن لحن احترام‌آمیز بیشترین اولویت را داشتند مسلماً هر چه استاد بر محتوای درسی مسلط‌تر باشد، سخنان او قابل‌فهم‌تر و بیان وی شیواتر و ساده‌تر خواهد بود. از دیدگاه اساتید و دانشجویان، ویژگی‌های علم و دانش، انتقال واضح مطالب، عدالت در ارزش‌یابی و بیان شیوا و ساده، به ترتیب در چهار حیطه دانش‌پژوهی، روش تدریس، قدرت ارتباط و شخصیت فردی، بیشترین اولویت را در بررسی شاخص‌های تدریس اثربخش دارند. (داودی، ۱۳۹۳: ۷).

### مدیریت و رهبری آموزشی

مدیریت آموزشی نوعی از مدیریت است که در مراکز آموزشی به صورت مجازی برگزار می‌شود. مدیریت در مفهوم کلی و عام، از دیدگاه‌های متفاوتی تعریف شده است. به عبارتی، مدیر هماهنگ‌کننده و کنترل‌کننده فعالیت‌های دسته‌جمعی برای رسیدن به هدف مطلوب سازمان با حداکثر کارایی است. در تعریف جامع، مدیریت را هماهنگی منابع انسانی و مادی در جهت تحقق هدف‌های سازمانی گفته‌اند. می‌توان گفت مدیریت، فعالیتی است منظم، در جهت تحقق اهداف معین که از طریق ایجاد روابط میان منابع موجود، انجام دادن کار با مشارکت افراد دیگر و شرکت فعال در تصمیم‌گیری صورت می‌گیرد. در مؤسسات آموزشی این اهداف مربوط به امور آموزش و پرورش و پیشبرد یادگیری و وظیفه مدیریت آموزشی است (رئیس‌دانا، ۱۳۸۸: ۲۴).

مدیریت آموزشی غالباً به معنی خاص مورد نظر است. یعنی مدیریت آن بخشی از فعالیت‌های سازمان‌های آموزشی است که مستقیماً با امر آموزش، پرورش و یادگیری مرتبط است. از جمله فعالیت‌های مربوط به برنامه‌های آموزشی، مواد و محتوای دروس، روش‌ها و وسایل آموزشی،

1 . Muijs & Reynolds

مشاوره و راهنمایی تحصیلی، اقدامات آموزشی مکمل، امور معلمان و دانش‌آموزان و غیره را می‌توان نام برد.

مهم‌ترین عوامل مؤثر در مدیریت و رهبری آموزش عبارت‌اند از:

- ۱ - اهداف غیرقابل حصول تعیین نکنید؛
- ۲ - به دنبال ایرادگیری نباشید؛
- ۳ - ترس ایجاد نکنید؛
- ۴ - در حد ضرورت سرپرستی کنید؛
- ۵ - مجادله نکنید (نکوئیان، ۱۳۸۸: ۱۲۴).

### ویژگی‌های رهبری آموزشی

رهبران آموزشی با یادگیری و تجربه‌اندوزی و بهره‌گیری از توانمندی‌ها و تجربه‌های خودشان و استفاده از فرصت‌های مغتنم، مهارت‌های خویش را می‌سازند. مدیریت و رهبری آموزشی یک فرآیند مستمر از رشد و یادگیری است. مدیران مدارس به‌عنوان یک رهبر آموزشی، هنگامی می‌توانند به بهترین وجه ممکن از عهده و وظایف و مسئولیت‌های خطیر خود برآیند که (همان، ۱۲۵):

الف) سبک مدیریت خود را بشناسند؛

ب) سبک‌های کاری و سبک‌های یادگیری افرادی را که قرار است تحت رهبری ایشان، باشند بشناسند؛

پ) سبک خودشان را با موقعیت و شرایط موجود محیطی هماهنگ کند.

به‌علاوه، هر رهبر آموزشی باید از ویژگی‌های کلی زیر برخوردار باشد (رئیس‌دانا، ۱۳۸۸: ۲۶):

الف) چالش‌پذیری؛

ب) الهام بخشی؛

پ) روحیه بخشی.

### ارزیابی فراگیران

صرف‌نظر از اینکه چه چیزی مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد، فرآیند اساسی ارزشیابی یکی است. در انواع مختلف ارزشیابی‌ها چیزی که تغییر می‌کند موضوع مورد ارزشیابی، نحوه کاربست فرآیند ارزشیابی و نوع تصمیماتی که گرفته می‌شوند هستند. بسته به اینکه چه چیزی مورد ارزشیابی قرار بگیرد، اطلاعات مختلفی جمع‌آوری می‌شوند، ملاک‌های مختلفی به کار می‌روند و تصمیمات مختلفی اتخاذ می‌گردند. اما فرآیند اساسی ارزشیابی همیشه یکسان است و

مفاهیم و اصول کلی اندازه‌گیری و ارزشیابی یکسانی به کار می‌روند (سیف، ۱۳۷۶: ۳۷). استافل بیم و شینک فیلد<sup>۱</sup> به نقل از کیامنش یک تعریف جامع برای ارزشیابی ارائه کرده‌اند (کیامنش، ۱۳۷۴: ۱۱۶): «ارزشیابی عبارت است از فرآیند تعیین کردن، به دست آوردن و فراهم ساختن اطلاعات توصیفی و قضاوتی در مورد ارزش و مطلوبیت هدف‌ها، طرح‌ها، اجرا و نتایج به‌منظور هدایت تصمیم‌گیری، خدمت به نیازهای پاسخگویی و درک بیشتر از پدیده‌های موردبررسی». با توجه به این تعریف جنبه‌های کلیدی یک برنامه آموزشی که باید مورد سنجش قرار گیرند و نوع ارزشیابی لازم برای هر یک از این جنبه‌ها عبارت‌اند از: تعیین هدف‌های برنامه توسط ارزشیابی زمینه؛ تهیه طرح مناسب برای رسیدن به هدف‌ها توسط ارزشیابی درون داد؛ اجرای طرح تهیه‌شده توسط ارزشیابی فراگرد و بررسی محصول بازده. معیارهای اساسی برای هر یک از چهار نوع ارزشیابی مطرح‌شده عبارت‌اند از: ارزش و مطلوبیت. بیبای<sup>۲</sup> به نقل از کیامنش ارزشیابی را چنین تعریف می‌کند: «جمع‌آوری و تفسیر نظام‌دار شواهدی که درنهایت به قضاوت ارزشی با چشم‌داشت به اقدامی معین بیانجامد» (عباسی اول، ۱۳۸۴: ۲۵).

گلاسیک<sup>۳</sup> معیارهایی را برای ارزیابی فعالیت‌های دانش‌پژوهی آموزشی پیشنهاد کرد که در آیین‌نامه ارتقا نیز فعالیت‌های دانش‌پژوهی آموزشی بر اساس همین معیارها سنجش می‌شوند. این ۶ معیار به‌قرار زیرند (کدیور، ۱۳۸۲: ۵۲):

– اهداف روشن و واضح؛

– آمادگی و مطالعه کافی؛

– روش‌های مناسب؛

– نتایج قابل توجه؛

– ارتباط مؤثر؛

– نقد بازتابی.

مستندات ارائه‌شده علاوه بر ذکر اهداف، آمادگی کافی و مطالعات بررسی‌شده، ارائه روش‌های مناسب و نتایج باید دارای شواهدی مبنی بر تعامل با جامعه علمی دانشگاه باشد. مصادیق این تعامل عبارت‌اند از: برگزاری کارگاه یا ایراد سخنرانی در مورد نتایج فعالیت آموزشی یا محصول آن، ارائه در کنگره‌های علمی، جشنواره‌های آموزشی، دعوت از مدرس برای ارائه

1. Stufflebeam & Shin;field

2. Bibai

3. Glassick

فعالیت در سایر بخش‌ها و دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها، انتشار در مجلات و ثبت در وبسایت‌های مرتبط (سیف، ۱۳۷۶: ۳۹).

### دارا بودن اهداف مشخص

برای ارزشیابی یک سیستم، بهترین نقطه هدف‌های آن سیستم است، گاه اتفاق می‌افتد که هدف‌های ادعایی و تدوین شده یک سیستم با هدف‌های واقعی آن مغایرت دارد. وظیفه ارزشیاب است که این مغایرت‌ها را پیدا کرده و مشخص کند که هدف، بد تدوین شده و یا رسیدن به هدف اشکال دارد، درواقع هدف یک سیستم را باید در درون آن سیستم جستجو کرد نه بر اساس ادعای متولیان سیستم. به‌واقع منابع عبارت است از وسایل و موادی که سیستم در اجرای نقش خود آن‌ها را مورد استفاده قرار می‌دهد منابع سیستم از دو جنبه مورد مطالعه قرار می‌گیرد ۱- منابع موجود ۲- چگونه می‌توان در آینده از منابع بیشتری استفاده کرد (هومن، ۱۳۷۴: ۱۷).

### نتایج قابل توجه

آموزش مجموعه‌ای از فعالیت‌هایی است که در پی تسهیل یادگیری است. آنچه برای معلم در امر آموزش اهمیت دارد، شناخت یادگیرنده و تسهیل یادگیری برای یادگیرنده است، لذا آموزش و یادگیری ضمن ارتباط با یکدیگر، دو فرآیند مستقل‌اند. بر همین اساس ارزشیابی از آموزش معلم و میزان یادگیری دانش آموزان ضرورت دارد تا بازده برنامه‌های آموزشی روشن گردد، به همین جهت ارزشیابی جزء لاینفک فرآیند یاددهی- یادگیری محسوب می‌شود نه حلقه جدا و مفقود یادگیری، بنابراین ارزشیابی باید در خدمت آموزش قرار گیرد. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یعنی سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با هدف‌های آموزش از پیش تعیین شده، به‌منظور تصمیم‌گیری در این باره که آیا فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش آموزان به نتایج مطلوب انجامیده‌اند و به چه میزانی. این ارزشیابی مستلزم انجام دو فعالیت است (کدیور، ۱۳۸۲: ۴۳):

- تعیین و توصیف هدف‌های آموزشی یا هدف‌های یادگیری؛
- سنجش یا اندازه‌گیری عملکرد یادگیرندگان.

### ارائه مؤثر

هرکسی که فعالیتی انجام می‌دهد، باید شواهدی را نشان دهد که مشخص سازد، آن فعالیت را در چه حد و با چه کیفیتی انجام داده است. یافته‌های حاصل از ارزشیابی، یعنی عملکردها یا آنچه انجام گرفته و رخ داده است در اختیار کسانی قرار می‌گیرد که برنامه مطالعه شده را



مورد سؤال قرار داده‌اند. در واقع ارزشیابی وسیله پاسخگویی است. فرآیند ارزشیابی می‌تواند بازخوردهایی را فراهم کند که مشخص می‌سازد چه چیزهایی خوب انجام شده و چه چیزهایی به اصلاح و بهبود نیاز دارند. هدف ارزشیابی قضاوت در مورد ارزش برنامه و مؤثر بودن برنامه برای یک سری خاص از فراگیران شرکت کننده در برنامه است، لذا ارزشیابی در بیشتر موارد یک فعالیت بیرونی است (فتحی آذر، ۱۳۹۱، ۷۸).

### بازبینی نقادانه

سؤال‌هایی که باید در هر مورد در بررسی فعالیت دانش پژوهی در بعد بازبینی نقادانه، پرسیده شود عبارت‌اند از:

- آیا کار خود را نقادانه ارزشیابی کرده است؟

- آیا برای این نقد از شواهد مناسب استفاده کرده است؟

- آیا فعالیت را در معرض نقد دیگران قرار داده است؟

مقایسه معیارهای ارزیابی دانش پژوهی در حیطه آموزش و پژوهش (کدیور، ۱۳۸۲: ۸۱):

از آنجایی که اکثر اعضای هیئت علمی با معیارهای ارزیابی و داوری طرح‌های پژوهشی و مقالات آشنایی دارند در جدول زیر معیارهای گلاسیک در فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی باهم آورده شده که تفاوت آن‌ها و نحوه اعمال معیارها واضح تر گردد.

### روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش از نوع کاربردی بوده و روش اجرای آن توصیفی و با رویکرد آمیخته انجام شده است. جامعه مورد مطالعه شامل کلیه اساتید دانشگاه فرماندهی و ستاد آجا، اسناد و مدارک و سایت‌های اینترنتی بوده که مشغول تدریس در این دانشگاه بوده و جامعه آماری این پژوهش اساتید سازمانی دانشگاه فرماندهی و ستاد آجا بوده که با احتساب ضریب به تعداد ۹۰ نفر تعیین که با استفاده از فرمول کوکران و با سطح اطمینان ۹۵٪ و خطای قابل تحمل (d) ۰/۱ حجم نمونه ۴۶ نفر محاسبه شده و به علت همگن بودن جامعه آماری از روش نمونه‌گیری ساده تصادفی استفاده شده است.

### روش و ابزار گردآوری اطلاعات و داده‌ها

روش‌های جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها روش میدانی و کتابخانه‌ای و ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه، بهره‌گیری از اسناد و مدارک و سایت‌های اینترنتی بوده است.

## تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این تحقیق در گام اول (کیفی) پس از انجام مصاحبه با خبرگان و صاحب نظران و همچنین جمع‌آوری اسناد و مدارک، داده‌ها دسته‌بندی، پردازش و مورد قضاوت قرار گرفت و در گام دوم (کمی) از طریق شاخص‌های احصاء شده در تعاریف عملیاتی، پرسشنامه تهیه و پس از تأیید روایی و پایایی ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه در بین جامعه نمونه توزیع و پس از جمع‌آوری، داده‌ها دسته‌بندی، پردازش و از طریق نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. با توجه به روند اشاره‌شده، یک پرسش‌نامه با تعدادی سؤال بسته و یک سؤال بازطراحی شد که تأثیر دانش پژوهی آموزشی بر عملکرد اساتید دانشگاه فرماندهی و ستاد ارتش جمهوری اسلامی ایران به صورت تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از روش طبقه‌بندی، تلخیص و تبیین و تقاطع (واگرایی و همگرایی) اطلاعات انجام گردید در انتها جهت نشان دادن هم‌پوشانی داده‌های حاصل از تحلیل کیفی و کمی داده‌ها، تحلیل نهایی به صورت آمیخته انجام شده است. ماحصل نظرخواهی در خصوص ارتباط شاخص‌ها با مؤلفه‌ها در ابعاد برنامه‌ریزی آموزشی (۱۱ سؤال)، تدریس اثربخش (۱۴ سؤال)، مدیریت و رهبری آموزشی (۱۴ سؤال) و ارزیابی فراگیران (۱۶ سؤال) از جامعه نمونه مطرح گردید که به منظور تجزیه و تحلیل و مشخص ساختن اطلاعات به دست آمده، آمار توصیفی و استنباطی پاسخ‌های پرسش‌شوندگان به سؤالات مطرح شده به شرح جداول زیر است.

میانگین و واریانس داده‌های با استفاده از فرمول‌ها زیر محاسبه شده است:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^k f_i x_i}{n}$$

میانگین :

$$S^2 = \frac{\sum_{i=1}^n f_i (x_i - \bar{x})^2}{n-1}$$

واریانس :

در تجزیه و تحلیل شاخص‌ها، میانگین و واریانس محاسبه شده بیانگر نظر موافق افراد پرسش‌شونده با وجود این شاخص‌ها در مؤلفه‌های مربوطه است. در ادامه با استفاده از محاسبه ضریب تغییرات اولویت این شاخص‌ها مشخص گردید.

ستون آماره آزمون فرضیه بزرگ‌تر بودن میانگین از وسط اندازه‌گیری و تمایل همه افراد به موافقت آنان در حضور شاخص‌ها در مؤلفه را مورد آزمون قرار داده که همه شاخص‌ها مورد تأیید قرار گرفته‌اند.

در این پژوهش جهت بررسی تصادفی نبودن پاسخ‌های نمونه آماری فرضیه‌های تحقیق از آزمون  $\chi^2$  دو استفاده شده است. برای این منظور محاسبات با استفاده از فرمول‌های زیر انجام شده است:

$$fe_{ij} = \frac{\sum fo_{ij}}{n} = \frac{46}{5} \Rightarrow fe_{ij} = 9.2$$

فرآوانی مورد انتظار:

آماره آزمون:

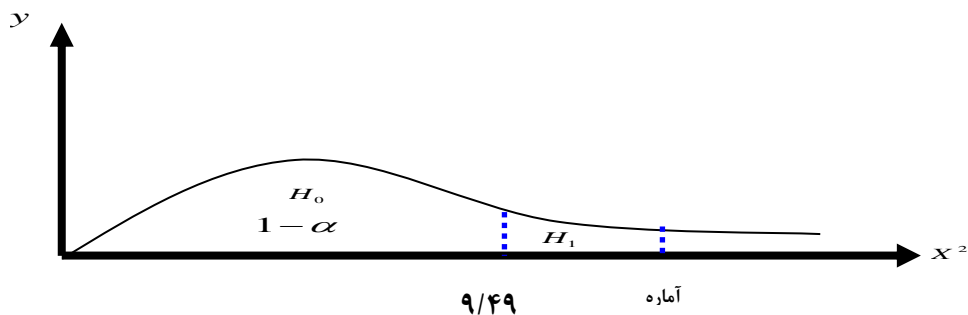
$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(Fo_i - Fe_i)^2}{Fe_i} \quad df = r - 1 = 4 \quad \alpha = 0/05$$

نقطه بحرانی:

$$\chi^2_{\alpha, df} = \chi^2_{0/05, 4} = 9.4877$$

$$\chi^2 = 9.4877 \text{ مقدار بحرانی } \chi^2 \text{ محاسبه شده}$$

(آزمون)



با توجه به مقدار بحرانی و مقدار آماره آزمون به دست آمده در جداول، از آنجاکه آماره آزمون با درجه آزادی ۴ و سطح معنی‌دار ۰/۰۵، در ناحیه  $H_1$  قرار می‌گیرد و از مقدار بحرانی جدول بزرگ‌تر است، لذا فرضیه صفر رد و فرضیه ادعا تأیید می‌گردد، بنابراین شاخص‌های موجود در هر کدام از مؤلفه‌ها در مؤلفه متناظر خودشان تأثیرگذار می‌باشند. چون  $\chi^2$  نشان‌دهنده آن است که بین دو صفت متغیر بستگی وجود دارد، برای محاسبه شدت آن (ضریب توافقی) از فرمول زیر استفاده شده است:

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + n}}$$

با توجه به شدت ضریب همبستگی (ضریب توافقی) بین شاخص‌ها و مؤلفه‌های متناظر در بعد ارزیابی فراگیران وجود ارتباط بین آن‌ها مورد تأیید بوده و این شاخص‌ها و مؤلفه‌ها از یکدیگر مستقل نبوده و بر همدیگر به میزان زیاد و بسیار زیاد تأثیرگذار می‌باشند.

جدول (۱) توزیع فراوانی مربوط به پاسخ‌های مطرح‌شده در بعد برنامه‌ریزی آموزشی

مؤلفه	شاخص	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب همبستگی	اولویت
فرایندها و نیازهای آموزشی	(۱) انجام نیازسنجی برای بهینه‌سازی آموزشی و بازنگری در برنامه‌های آموزشی موجود توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.70	0.22	0.099	1
	(۲) تطبیق برنامه‌های درسی با نیازهای سازمان و وظایف شغلی فراگیران توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.48	0.48	0.154	4
	(۳) توجه به نیازهای فردی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی در برنامه‌ریزی آموزشی توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.39	0.47	0.155	5
راه‌کارها و شیوه‌ها	(۴) هدایت برنامه‌های آموزشی از وضعیت سنتی به سمت روش‌های نوین توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.63	0.37	0.132	2
	(۵) توجه به اصول برنامه‌ریزی آموزشی (اصول مقدماتی، عمومی و متمم) توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.39	0.55	0.170	6
	(۶) ایجاد تعادل بین روش تدریس و محتوای آموزشی توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.41	0.65	0.182	8
	(۷) تألیف، تدوین و بازنگری در کتاب‌های درسی منطبق با اهداف آموزشی و نیاز فراگیران، توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.26	0.60	0.181	7
فرآیندها	(۸) تغییر در طراحی برنامه‌های آموزشی و تطبیق آن با برنامه‌های استاندارد توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.33	0.36	0.138	3
	(۹) تعیین محتوای آموزشی متناسب با اهداف آموزش و توانایی فراگیران توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.24	0.81	0.212	11
	(۱۰) طراحی آموزش با توجه به زمان آموزش، شیوه ارائه و هماهنگی در کمیت و کیفیت آموزش توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.28	0.61	0.182	9
	(۱۱) تعیین شیوه آموزش با توجه به تعیین مدت اجرای برنامه و تعیین شرایط فراگیران توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.26	0.77	0.207	10
میانگین		4.43	0.58	0.172	-

## جدول (۲) توزیع فراوانی مربوط به پاسخ‌های مطرح‌شده در بعد تدریس اثربخش

مؤلفه	شاخص	میانگین	واریانس	تعیین ضریب	اولویت
روش تدریس	۱۲) ایجاد شرایط برای مشارکت فعال فراگیران در کلاس آموزش را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.70	0.26	0.109	2
	۱۳) توجه به پرورش تفکر منطقی و انتقادی در فراگیران را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.89	0.10	0.064	1
	۱۴) توجه به ۴ عامل تدریس خوب (درک هدف، درک فراگیران، دانش نسبت به موضوع، به کارگیری روش‌های تدریس متنوع) را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.63	0.42	0.139	9
	۱۵) ارائه طرح درس، مشارکت فراگیران در مباحث، ارائه جدول زمان‌بندی در تدریس و عدالت در ارزشیابی را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.00	0.93	0.242	14
دانش پژوهی	۱۶) کسب دانش از طریق پژوهش و اشاعه آن از طریق آموزش را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.43	0.70	0.188	13
	۱۷) داشتن اطلاعات جدید و سوابق آموزشی در حیطه دانش پژوهی را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.65	0.32	0.122	6
	۱۸) تسلط بر منابع دانشی، ارائه مطالب نو و توسعه و ترویج دانش را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.70	0.35	0.126	8
قدرت ارتباط	۱۹) شناخت تفاوت‌های فردی و توجه به خصوصیات فراگیران را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.48	0.70	0.187	12
	۲۰) انتقادپذیری و توجه به مشارکت دانشجویان در مباحث آموزشی را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.39	0.47	0.155	10
	۲۱) تسلط علمی و پاسخ‌گویی به سؤالات فراگیران را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.85	0.35	0.123	5
ویژگی‌های فردی	۲۲) داشتن دانش پایه، آگاهی از فرایند تدریس و مهارت در برقراری ارتباط را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.54	0.65	0.178	11
	۲۳) استفاده از روش‌های خلاق و فعال در ارائه آخرین یافته‌های علمی و تجربی را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.74	0.29	0.113	3
	۲۴) رعایت توالی منطقی و نظام‌مند و سازمان‌دهی مناسب در تدریس را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.74	0.37	0.129	7
	۲۵) تسلط بر محتوای درس و بیان شیوای استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.80	0.29	0.113	4
	میانگین	4.57	0.52	0.158	-

## جدول (۳) توزیع فراوانی مربوط به پاسخ‌های مطرح‌شده در بعد مدیریت و رهبری آموزشی

مؤلفه	شاخص	میانگین	انحراف معیار	اولویت	
حضور در کمیته علمی / اجرایی	۲۶) حضور در کمیته‌های علمی/ اجرایی به‌منظور کمک و یاری به بهبود و اصلاح فرایندهای آموزش را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.48	0.43	8	
	۲۷) حضور در کمیته‌های علمی/ اجرایی به‌منظور راهنمایی اعضای سازمان برای تشخیص و درک بهتر هدف‌های آموزشی را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.26	0.51	10	
	۲۸) حضور در کمیته‌های علمی/ اجرایی به‌منظور کمک به شناساندن و تفهیم هدف‌های تعلیم و تربیت به مدرسان و دانشجویان را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.41	0.38	6	
مشارکت در طراحی و تدوین برنامه درسی	۲۹) مشارکت در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی به‌منظور کمک به فراگیران در رسیدن به اهداف آموزشی را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.17	0.46	9	
	۳۰) مشارکت در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی به‌منظور ایجاد هماهنگی بین منابع و فعالیت‌های سازمان را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.33	0.31	4	
	۳۱) ایجاد زمینه مشارکت در آموزش از طریق مشورت و تبادل نظر با دیگر مدرسین را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.57	0.25	1	
جهت‌دهی به فراگرد آموزش	۳۲) هدایت فراگیران با آگاهی و اعتمادبه‌نفس به سمت اهداف آموزشی توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.37	0.55	12	
	۳۳) فراهم کردن امکانات و زمینه مساعد برای بروز خلاقیت، ابتکار و کشف استعداد فراگیران توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.67	0.40	5	
	۳۴) ایجاد زمینه مساعد برای پرورش گروه‌های شایسته در کلاس به‌جای نخبه پروری توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.46	0.65	14	
ایجاد انگیزه و فعالیت و حرکت	۳۵) بها دادن به تک‌تک فراگیران برای رسیدن به اهداف آموزشی توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.54	0.43	7	
	۳۶) توجه به تفاوت‌های فردی و کمک به کشف و بروز استعداد‌های فراگیران توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.24	0.54	13	
	۳۷) مشارکت فراگیران در تصمیم‌گیری و تبادل نظر با آنان در شیوه ارائه آموزش توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.30	0.31	3	
	۳۸) برقراری و گسترش روابط انسانی مطلوب و احترام متقابل در کلاس آموزش توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.65	0.28	2	
	۳۹) توجه به مواردی مانند قابل حصول بودن اهداف آموزشی، ایجاد جو صمیمیت و جلوگیری از ایرادگیری و ایجاد ترس در بین فراگیران در کلاس آموزش توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.50	0.57	11	
	میانگین	4.45	0.49	0.157	-

## جدول (۴) توزیع فراوانی مربوط به پاسخ‌های مطرح‌شده در بعد ارزیابی فراگیران

مؤلفه	شاخص	میانگین	واریانس	تعیین‌پذیری	اولویت
دارا بودن اهداف مشخص	۴۰) فراهم کردن زمینه تحقیق و پژوهش علمی در کتب درسی در ارزیابی فراگیران توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.17	0.37	0.146	5
	۴۱) تعیین اهداف قابل‌دسترس در ارزیابی فراگیران توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.39	0.42	0.148	6
	۴۲) تعیین میزان همخوانی نتایج و دستاوردهای آموزش با وظایف شغلی آینده فراگیران توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.11	0.54	0.179	11
	۴۳) تعیین میزان پرورش حس قضاوت و تفکر انتقادی در بین فراگیران توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.17	0.72	0.204	15
نتایج قابل توجه	۴۴) تعیین میزان توانایی فراگیران در تطبیق نیازها و ارزش‌های خود با محیط پیرامونی توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.13	0.60	0.188	14
	۴۵) سنجش و ارزیابی عملکرد فراگیران پس از اجرای آموزش به‌منظور تعیین میزان نتایج به‌دست‌آمده توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.41	0.65	0.182	13
	۴۶) تعیین میزان دست‌یابی به اهداف آموزشی و تعیین میزان بازدهی برنامه‌های آموزشی در یادگیری فراگیران توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.22	0.49	0.165	9
	۴۷) تعیین میزان تأثیر فعالیت آموزشی برگردون عرصه‌های جدید برای فعالیت‌های بعدی توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.24	0.59	0.181	12
ارائه مؤثر	۴۸) تعیین میزان کیفیت فعالیت آموزشی توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.57	0.34	0.128	2
	۴۹) بررسی تناسب بین الگوی ارتباطی استفاده‌شده و میزان برقراری ارتباط صحیح با فراگیران توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.41	0.51	0.163	8
	۵۰) خودارزیابی در خصوص میزان استفاده از منابع معتبر و پژوهش‌های جدید در جهت به‌روزرسانی آموزش توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.30	0.53	0.169	10
	۵۱) بررسی میزان اثربخشی روش آموزش در دست‌یابی به اهداف آموزشی تدوین‌شده توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.61	0.33	0.125	1
بازبینی نقادانه	۵۲) برگزاری کارگاه یا ایراد سخنرانی درباره نتایج فعالیت‌های آموزشی توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.30	0.35	0.137	4
	۵۳) ارائه نتایج فعالیت‌های آموزشی در کنگره‌های علمی و جشنواره‌های آموزشی توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.35	0.32	0.130	3
	۵۴) استفاده از شواهد مناسب برای خود انتقادی توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.11	0.99	0.242	16
	۵۵) ارائه نتایج فعالیت‌های آموزشی به‌منظور در معرض نقد دیگران قرار گرفتن توسط استاد را به چه میزان بر عملکرد اساتید دافوس آجا مؤثر می‌دانید؟	4.28	0.43	0.153	7
	میانگین	4.28	0.54	0.172	-

## نتیجه‌گیری

در خصوص میزان تأثیر برنامه‌ریزی آموزشی در راستای دانش‌پژوهی آموزشی بر عملکرد اساتید دافوس می‌توان گفت:

برای بررسی میزان تأثیر برنامه‌ریزی آموزشی بر عملکرد اساتید دافوس، شاخص‌های انجام نیازسنجی برای بهینه‌سازی آموزشی و بازنگری در برنامه‌های آموزشی موجود، هدایت برنامه‌های آموزشی از وضعیت سنتی به سمت روش‌های نوین، تغییر در طراحی برنامه‌های آموزشی و تطبیق آن با برنامه‌های استاندارد، تطبیق برنامه‌های درسی با نیازهای سازمان و وظایف شغلی فراگیران، توجه به نیازهای فردی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، توجه به اصول برنامه‌ریزی آموزشی از اولویت بالاتری نسبت به سایر شاخص‌ها شناسایی شده و در بررسی اسناد و مدارک و همچنین نظرات جامعه آماری مورد توافق بوده و با توجه به شدت ضریب همبستگی (ضریب توافقی) بین شاخص‌ها و مؤلفه‌های متناظر در بعد برنامه‌ریزی آموزشی وجود ارتباط بین آن‌ها مورد تأیید بوده و این شاخص‌ها و مؤلفه‌ها از یکدیگر مستقل نبوده و ضمن تأیید فرضیه، بر عملکرد اساتید دافوس به میزان بسیار زیاد تأثیرگذار می‌باشند.

در خصوص میزان تأثیر تدریس اثربخش در راستای دانش‌پژوهی آموزشی بر عملکرد اساتید دافوس می‌توان گفت:

هراندازه استادان شاخص‌های بالایی را برای تدریس اثربخش (وضع مطلوب) در نظر داشته باشند به همان اندازه در گزارش تدریس خود (وضع موجود) تلاش خواهند کرد تا گزارش نسبتاً خوبی از عملکرد خود ارائه نمایند. همچنین می‌توان گفت محتوای مطالب درسی و ماهیت رشته‌های مختلف دانشگاهی به‌گونه‌ای است که توجه اساتید را به این مؤلفه بیشتر از سایر مؤلفه‌های تدریس اثربخش جلب می‌کند. در حیطه شخصیت فردی، از نظر اساتید بیان شیوا و ساده، علاقه‌مندی به تدریس و لذت بردن از کار با دانشجو و همچنین داشتن لحن احترام‌آمیز، داشتن لحن احترام‌آمیز و اعتماد به نفس بیشترین اولویت را داشتند مسلماً هر چه استاد بر محتوای درسی مسلط‌تر باشد، سخنان او قابل‌فهم‌تر و بیان وی شیواتر و ساده‌تر خواهد بود. همچنین شاخص‌های توجه به پرورش تفکر منطقی و انتقادی در فراگیران، ایجاد شرایط برای مشارکت فعال فراگیران در کلاس آموزش، استفاده از روش‌های خلاق و فعال در ارائه آخرین یافته‌های علمی و تجربی و داشتن اطلاعات جدید و سوابق آموزشی در حیطه دانش‌پژوهی در بین سایر شاخص‌ها از اولویت بیشتری برخوردارند که با توجه به شدت ضریب همبستگی (ضریب توافقی) بین شاخص‌ها و مؤلفه‌های متناظر در بعد تدریس اثربخش وجود ارتباط بین



آن‌ها مورد تأیید بوده و این شاخص‌ها و مؤلفه‌ها از یکدیگر مستقل نبوده و ضمن تأیید فرضیه، بر عملکرد اساتید دافوس به میزان بسیار زیاد تأثیرگذار می‌باشند.

**در خصوص میزان تأثیر مدیریت و رهبری آموزشی در راستای دانش‌پژوهی آموزشی بر عملکرد اساتید دافوس می‌توان گفت:**

در بررسی میزان تأثیر مدیریت و رهبری آموزشی بر عملکرد اساتید دافوس شاخص‌های ایجاد زمینه مشارکت در آموزش از طریق مشورت و تبادل نظر با دیگر مدرسین، برقراری و گسترش روابط انسانی مطلوب و احترام متقابل در کلاس آموزش، مشارکت فراگیران در تصمیم‌گیری و تبادل نظر با آنان در شیوه ارائه آموزش، ایجاد هماهنگی بین منابع و فعالیت‌های سازمان، فراهم کردن امکانات و زمینه مساعد برای بروز خلاقیت، ابتکار و کشف استعداد فراگیران، و کمک به شناساندن و تفهیم هدف‌های تعلیم و تربیت به مدرسان و دانشجویان از اولویت بالاتری نسبت به سایر شاخص‌ها برخوردار بوده که با توجه به شدت ضریب همبستگی (ضریب توافقی) بین شاخص‌ها و مؤلفه‌های متناظر در بعد مدیریت و رهبری آموزشی وجود ارتباط بین آن‌ها مورد تأیید بوده و ضمن تأیید فرضیه، این شاخص‌ها و مؤلفه‌ها از یکدیگر مستقل نبوده و بر عملکرد اساتید دافوس به میزان زیاد تأثیرگذار می‌باشند.

**در خصوص میزان تأثیر ارزیابی فراگیران در راستای دانش‌پژوهی آموزشی بر عملکرد اساتید دافوس می‌توان گفت:**

در بررسی اسناد و مدارک و نظرات خبرگان و تبیین انطباق و همگرایی آن‌ها با نتایج ارزیابی کمی از جامعه آماری به نظر می‌رسد که شاخص‌های: بررسی میزان اثربخشی روش آموزش در دستیابی به اهداف آموزشی، تعیین میزان کیفیت فعالیت آموزشی، ارائه نتایج فعالیت‌های آموزشی در کنگره‌های علمی و جشنواره‌های آموزشی، برگزاری کارگاه یا ایراد سخنرانی درباره نتایج فعالیت‌های آموزشی، فراهم کردن زمینه تحقیق و پژوهش علمی در کتب درسی و تعیین اهداف قابل دسترس در ارزیابی فراگیران از اولویت بیشتری نسبت به سایر شاخص‌ها برخوردار بوده‌اند که با توجه به شدت ضریب همبستگی (ضریب توافقی) بین شاخص‌ها و مؤلفه‌های متناظر در بعد ارزیابی فراگیران وجود ارتباط بین آن‌ها مورد تأیید بوده و این شاخص‌ها و مؤلفه‌ها از یکدیگر مستقل نبوده و ضمن تأیید فرضیه، بر عملکرد اساتید دافوس به میزان زیاد تأثیرگذار می‌باشند.

## پیشنهادها

### معاونت تربیت و آموزش آجا

(الف) در دستورالعمل نظام جامع مدرسین آجا مؤلفه‌های دانش‌پژوهی آموزشی را برای ارتقاء رتبه و پایه علمی اساتید، وفق دستورالعمل وزارت عتف، منظور نمایید.

(ب) بر اساس نتایج این پژوهش، شاخص‌هایی که بیشترین تأثیر را در حوزه دانش‌پژوهی آموزشی بر عملکرد اساتید دارند، وزن‌دهی و در دستورالعمل نحوه رتبه‌بندی اساتید لحاظ نمایید.

(پ) در دستورالعمل نظام جامع مدرسین آجا در مبحث ارزشیابی و رتبه‌بندی، از شاخص‌های احصاء شده به‌منظور ارزیابی اساتید استفاده نمایید.

(ت) با برگزاری همایش‌های علمی، نسبت به اشاعه و ترویج دانش‌پژوهی آموزشی در سطح دانشگاه‌های آجا اقدام نمایید.

(ث) هر ساله با تبیین و ابلاغ رویکردهای آموزشی و عملیاتی آجا، اساتید را در جهت نیازسنجی آموزشی و تطبیق آموزش‌های ارائه‌شده در راستای اهداف سازمان هدایت نمایید.

### دانشگاه فرماندهی و ستاد آجا

(الف) در انتخاب، ارزیابی و رتبه‌بندی اساتید، میزان اهتمام و توجه به دانش‌پژوهی آموزشی را در اولویت قرار دهید.

(ب) در نظام ارزشیابی اساتید از شاخص‌های احصاء شده به‌منظور ارزیابی و رتبه‌بندی اساتید استفاده نمایید.

(پ) در پایان هر سیکل آموزشی نسبت به برگزاری نشست‌های علمی و کارگاه‌های آموزشی در خصوص ترویج دانش‌پژوهی آموزشی در بین اساتید و اشتراک‌گذاری و در معرض نقد قرار دادن یافته‌های آنان اقدام نمایید.

(ت) زمینه را برای حضور اساتید در کمیته‌های علمی و اجرایی و مشارکت در تصمیم‌گیری‌های آموزشی فراهم نمایید.

(ث) با برگزاری مسابقات مقاله‌نویسی، کتاب‌خوانی و ... زمینه را جهت تحقیق و پژوهش علمی در کتب درسی فراهم نمایید.

(ج) اساتید را در اجرای دانش‌پژوهی هدایت و نسبت به موارد ذیل راهنمایی نمایید:

(۱) به موضوع دانش‌پژوهی به‌عنوان یک فرصت برای رشد و تعالی در ارائه مؤثرتر آموزش ارتقاء رتبه اهتمام داشته باشند.

- ۲) شرایط را برای مشارکت فعال فراگیران در کلاس آموزش فراهم نمایند.
- ۳) به پرورش تفکر منطقی و انتقادی در فراگیران توجه ویژه داشته باشند.
- ۴) از روش‌های خلاق و فعال در ارائه آموزش استفاده نمایند.
- ۵) نظرات فراگیران را در خصوص نحوه ارائه آموزش جویا شده و مدنظر قرار دهند.
- ۶) نتایج و تجربیات دانش پژوهی خود را با دیگران به اشتراک گذاشته و فعالیت خود را در معرض نقد دیگر اساتید قرار دهند.

## منابع

- اچسون، کیت، گال، مردیت دانین. (۱۳۸۰). *نظارت و راهنمایی تعلیماتی*، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران: نشرکمال تربیت.
- اسدیان، سیروس، پیری، موسی، سعادت‌فر، رحمت. (بهار و تابستان ۱۳۹۶). تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجارب حرفه‌ای استادان و ارتباط آن با تدریس خود-گزارشی، *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، شماره ۱۳۵، ۱۵-۱۲۷.
- بیلر، رابرت. (۱۳۹۴). کاربرد روان‌شناسی در آموزش، کدیور، پروین، تهران: نشر دانشگاهی.
- تایلر، رالف. (۱۳۹۶). *اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزشی*، ترجمه تقی پور ظهیر، انتشارات آگاه.
- تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۷۰). *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی درسی و آموزشی*، انتشارات آگاه، تهران.
- ثمری، عیسی. (۱۳۹۴). *مبانی نظری توسعه آموزش عالی و سیستم دانشگاه*، تهران: انتشارات آفاق کلام.
- جلیلی، محمد. (تابستان ۱۳۸۸). دانش پژوهی آموزشی و کاربرد آن در ایران، *مجله آموزشی در علوم پزشکی*، ۱۷۵-۱۶۷.
- حشمتی نبوی، فاطمه، ونکی، زهره. (۱۳۹۳). مدرس بالینی اثربخش: یک مطالعه کیفی، *مجله پژوهش پرستاری*، ۶۴-۵۹.
- خندقی، امین، سیفی، غلامعلی. (۱۳۹۲). توانمندی‌ها و مهارت‌های مؤثر و موردنیاز برای تدریس در دانشگاه، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۶۹، ۱۱۹-۱۲۸.
- داودی، بنی شهره. (۱۳۹۳). مقایسه ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز، *فصلنامه آموزش پزشکی*، مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی بابل، دوره دوم، شماره ۲، ۱۳-۷.

- ذوالفقار، محسن. (۱۳۷۵). بررسی و تحلیل کیفیت تدریس مربیان عضو هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی (دانشگاه‌های شهر تهران). پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران
- رئیس دانا، فرخ لقا. (۱۳۸۸). مدیریت و رهبری آموزشی در مدارس کارآمد، فصلنامه پژوهشی-آموزشی مدارس، شماره اول، ۲۹-۲۴.
- سلطانی عربشاهی، سید کامران؛ قادری، اعظم. (۱۳۹۵). تدوین شاخص تدریس اثربخش: ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان مرکز علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی - درمانی ایران، مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران، شماره ۲۲، ۴۱-۳۲.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۷۶). روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، تهران: نشر دوران.
- صالحی، شایسته. (۱۳۸۰). تدریس اثربخش، مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد، دوره سوم، شماره ۲، ۱۷-۱۱.
- عباسی اول، کریم. (۱۳۸۴). همایش IT و ارزشیابی مستمر، ارائه یافته‌های ارزشیابی مستمر، دبیرخانه روان‌شناسی، مشهد مقدس.
- غلامی، خلیل، اسدی، محمد. (پائیز و زمستان ۱۳۹۳). تجربه حرفه‌ای اساتید در ارتباط با پدیده تدریس اثربخش در آموزش عالی، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۲، سال اول، ۲۷-۲۱.
- غنجی، مستانه، حسینی، سید محمود، حجازی، یوسف. (۱۳۹۱). تحلیل مؤلفه‌های مدیریتی تأثیرگذار با کیفیت آموزش از دیدگاه اعضای هیئت علمی پردیس‌های کشاورزی دانشگاه تهران. مجله پژوهش‌های ترویج و آموزش کشاورزی. سال ۵، شماره ۲، ۴۳-۳۵.
- فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۹۱). روش‌ها و فنون تدریس، چاپ دوم، تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
- کدیور، پروین. (۱۳۸۲). روان‌شناسی تربیتی، تهران: انتشارات سمت.
- کیامنش، علیرضا. (۱۳۷۴). روش‌های ارزشیابی آموزشی، تهران: انتشارات پیام نور.
- گروئلند. نرمان ای. (۱۳۹۳). هدف‌های رفتاری برای تدریس و ارزشیابی، امان اله صفوی، تهران انتشارات کاوش.
- گنجی، ژیلا. (۱۳۹۵). چگونه فرآیند دانش پژوهی بنویسیم، مجله تعالی بالینی، دوره هفتم شماره ۲، ۲۷-۲۰.
- گیج. ان. ال. (۱۳۷۸). هنر تدریس، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات مدرسه.
- مطلبی، نیلوفر، فارسانی، نیلوفر. (۱۳۹۳). برنامه‌ریزی درسی و روش تدریس نوین در جامعه، فصلنامه پویا، دانشگاه شهید باهنر شهرکرد، ۵۴-۴۷.
- مویس، دانیل، رینولدز، دیوید. (۱۳۸۴). آموزش مؤثر (روش تدریس کارآمد)، ترجمه محمدعلی بشارت و حمید شمسی‌پور، تهران: انتشارات رشد.

- میرزا بیگی، علی. (۱۳۹۴). *برنامه ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی*، تهران: انتشارات یسپرون.
- نکوئیان، نوذر. (۱۳۸۸). رهبری اثربخش منابع انسانی، سال سیزدهم، شماره ۱۲۰ *ماهنامه تدبیر*، ۱۲۵
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۷۴). *اندازه گیری هایی روانی و تربیتی*، تهران: نشر پارسا.
- ونتلینگ، تیم ال. (۱۳۷۶). *برنامه ریزی آموزشی اثربخش*، ترجمه محمد چیدری، تهران: دانشگاه تربیت مدرس
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton University Press, 3175 Princeton Pike, Lawrenceville, NJ 08648.