

ارزیابی عملکرد یاددهی - یادگیری مدرسین دروس عملی دانشگاه علوم انتظامی امین (مورد مطالعه**مدرسین و دانشجویان دوره ۳۱ مصوب رسته مرزی)**ایمان امینی^۱، روح‌الله کریمی خویگانی^۲، روح‌الله سالار^۳، مهدی ایران‌پناه^۴**چکیده**

زمینه و هدف: ارائه صحیح آموزش‌های مؤثر در مأموریت‌های ناجا، وابسته به فراگیری مهارت‌های عملی توسط دانشجویان و منوط به ارزیابی تدریس و یادگیری مدرسان دانشگاه است. هدف از پژوهش حاضر، ارزیابی عملکرد یاددهی - یادگیری مدرسین دروس عملی دانشگاه علوم انتظامی امین (مورد مطالعه دانشجویان دوره ۳۱ مصوب مرزی) است.

روش: تحقیق حاضر از لحاظ هدف کاربردی، از نظر شیوه کمی و نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری تحقیق شامل تمامی مدرسان دروس عملی به استعداد ۱۵۹ نفر و دانشجویان به تعداد ۵۰۰ نفر می‌باشد. نمونه‌گیری در پژوهش برای مدرسان تمام‌شمار و برای دانشجویان از طریق فرمول کوکران ۲۱۷ نفر و به صورت تصادفی ساده بود. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی نیز استفاده شد. ابتدا به ویژگی‌های نمونه آماری و مشخصه‌های توصیفی متغیرها پرداخته شد و سپس از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای تشخیص نرمال بودن متغیرها، آزمون t تک نمونه‌ای و t مستقل برای پاسخ به سوالات تحقیق و فریدمن برای رتبه‌بندی مؤلفه‌ها با بهره از نرم افزار SPSS نسخه ۲۰ استفاده شد.

یافته‌ها: مدرسان دروس عملی به میزان زیادی به تحلیل ویژگی‌های دانشجویان، بیان اهداف آموزشی و طرح درس، انتخاب و بکارگیری روش‌ها، رسانه‌ها و مواد آموزشی، مشارکت‌دهی دانشجویان و ارزشیابی و بازنگری آموزشی توجه می‌نمایند. همچنین رتبه‌بندی نشان از آن است که مدرسان دروس عملی از نظر اساتید بهترین عملکرد را در مورد «ارزشیابی و بازنگری آموزشی» و از نظر دانشجویان در خصوص «بیان اهداف آموزشی و طرح درس» داشته‌اند. از نظر اساتید ضعیف‌ترین عملکرد در مورد تحلیل ویژگی‌های دانشجویان و از نظر دانشجویان در خصوص «بکارگیری روش‌ها و رسانه‌های آموزش» بوده است.

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج آزمون‌ها، عملکرد مدرسان دروس عملی از نظر خودشان و دانشجویان مثبت و قابل قبول ارزیابی شد ولی ارزیابی مدرسان دروس عملی از عملکردشان در یاددهی - یادگیری، مطلوب‌تر از ارزیابی دانشجویان از عملکرد آنان می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: ارزیابی، عملکرد، مدرسین دروس عملی، یاددهی - یادگیری، دانشگاه علوم انتظامی امین.

۱. استادیار گروه اخلاق، دانشگاه علوم انتظامی امین. Imanamini929@yahoo.com

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه علوم انتظامی امین. Hosein.m137@yahoo.com

۳. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه علوم انتظامی امین. R.salar93@gmail.com

۴. نویسنده مسئول: کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه علوم انتظامی امین. I_a_60@yahoo.com

مقدمه

در نگاهی نظام‌مند به آموزش عالی راهبردهای یاددهی - یادگیری به‌عنوان یکی از ارکان اصلی نظام آموزشی محسوب می‌شوند و به‌موجب آن متخصصان تعلیم و تربیت هرگونه تغییری در این نظام را به آن مرتبط می‌سازند. آنچه مسلم است تغییرات اساسی در نیازهای جامعه و نقش کلیدی که آموزش عالی و در نهایت برنامه درسی آموزش عالی در هماهنگی با دنیای در حال تغییر و پارادایم جدیدی که نظام‌های آموزشی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات دارند از یک سو متخصصان و صاحب‌نظران برنامه درسی را به بازاندیشی و بازسازی برنامه درسی و از سوی دیگر به تجدید حیات و غنی‌سازی محیط یادگیری برای برقراری تعامل میان یادگیرنده و منابع یادگیری ملزم می‌سازد (بویل و همکاران، ۲۰۱۱، ۲۰۱). در این مسیر یکی از چالش‌ها میزان اهمیت به یادگیری چگونه یادگرفتن و روش‌های یاددهی - یادگیری و آخرین تحولات آنها در مطالعات برنامه درسی عصر جدید است؛ بنابراین این تحولات بازنگری در نظام آموزشی و رویکردهای یاددهی - یادگیری را به‌طور مداوم ایجاب می‌کند. افزون بر این؛ آموزش و تدریس محتوای برنامه درسی از پرچالش‌ترین بحث‌های برنامه‌ریزان درسی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ۱۵). متخصصان برنامه درسی معتقدند که روش تدریس؛ در میان تمام عناصر برنامه درسی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است چرا که با ایده‌گیری مطلوب دانشجویان رابطه مستقیم داشته و از دیگر سو دستیابی به اهداف برنامه درسی از کیفیت روش تدریس و فرایند یاددهی - یادگیری تأثیر می‌پذیرد. تدریس و آموزش دانشجویان از مهم‌ترین وظایف اعضای هیئت علمی است که کیفیت آن در ارتقای انگیزه، نشاط، نوآوری و افزایش کیفیت استاد و دانشجو تأثیر بسزایی دارد (وگت و روزلا، ۲۰۰۹، ۱۰۵)؛ بنابراین می‌توان چنین بیان داشت که یاددهی - یادگیری مهم‌ترین ثمره و نتیجه تدریس به شمار می‌آید (محمدی مهر و همکاران، ۱۳۹۳، ۱۸۲). امروزه در مراکز آموزشی از ارزیابی به‌عنوان عامل تعیین‌کننده در کیفیت اثربخش بحث می‌شود. همچنین در یک سیستم آموزشی عامل تضمین کیفیت و مهم‌ترین شرط ارتقاء ارزشیابی است (نوری امام‌زاده‌ئی، ۱۳۷۵، ۳). ارزیابی و بهبود مستمر کیفیت تدریس و یادگیری در آموزش عالی طی دهه‌های اخیر از سوی دانشگاه‌ها در سراسر جهان مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته است. ارزیابی یعنی یک ارتباط پویا و متقابل که با هدف تسهیل و ایجاد یادگیری در فراگیران بین یاددهنده و یادگیرنده برقرار می‌شود (کریمی، ۱۳۹۰، ۸). ارزیابی یکی از جنبه‌های مهم در فرایند فعالیت‌های آموزشی

است و توسط آن می‌توان به کاستی‌ها و نقاط قوت برنامه آموزشی پی برد و راهکار مناسبی را در جهت حل مشکلات برنامه آموزشی ارائه کرد. در این میان، ارزیابی استاد به‌عنوان یک استراتژی مهم برای ارتقای کیفیت آموزشی مورد توجه دانشگاه‌ها بوده است، به همین جهت مراکز آموزش عالی برای تعیین شایستگی اساتید خود ملاک‌هایی را تعیین می‌کنند و بدین وسیله عملکرد آن‌ها را از طریق فرایندی مدون مورد ارزیابی قرار می‌دهند. هدف این نوع ارزیابی‌ها، بهبود نحوه تدریس و ارتقای اثربخشی آن است تا از رهگذر ارزیابی عملکرد تدریس معلمان منجر به بهبود کیفیت تدریس آنان شود (ریگی، ۱۳۹۲، ۲).

به علاوه با استفاده از نتایج ارزیابی ما قادر خواهیم بود نقاط ضعف و قوت عملکرد مدرس را شناسایی و با تقویت جنبه‌های قوت و مثبت و رفع نارسایی‌ها و نقاط ضعف عملکرد آموزشی راه حل‌های مناسب‌تر بکارگیری نماییم. به همین دلیل مراکز و مؤسسات آموزشی از دیرباز ارزشیابی از تدریس اساتید را به کار می‌گرفتند و با گذشت زمان، کاربرد آن فزونی گرفته همچنین در بعضی موارد به‌عنوان تنها منبع اطلاعاتی درباره اثربخشی تدریس به شمار رفته است. به گونه‌ای که اولین موج مطالعات در این خصوص در دهه ۱۹۲۰ ایجاد شد. مساله اساسی این است که آیا با صرف هزینه‌های سنگین، در مباحث زمان، نیروی انسانی و منابع نتایج مورد نظر حاصل می‌شود یا خیر. برنامه‌ریزی مهم‌ترین ابزار تحقق بخشیدن اهداف و رسالت‌های کلی نظام آموزشی به شمار می‌رود (عابدینی و همکاران، ۱۳۹۴، ۶۴۵).

امروزه بسیاری از دانشگاه‌ها به ایجاد سیستم‌های تضمین کیفیت مبادرت ورزیده‌اند؛ به رغم کوشش‌هایی که دانشگاه‌ها در جهت استقرار سیستم‌های تضمین کیفیت انجام می‌دهند (آل ابراهیم و قرائی‌پور، ۱۳۹۳، ۴). با اطمینان می‌توان گفت اکثر پژوهش‌گران بر این باورند که ارزیابی دانشجویان روشی معتبر، قابل اعتماد و ابزاری با ارزش برای ارزشیابی تدریس است. این در حالی است که تاکنون هیچ‌گاه با نگاهی جامع و کلی و با استفاده از روش علمی به ارزیابی تدریس یاددهی و یادگیری مدرسان دانشگاه مورد سنجش قرار نگرفته است. همچنین در تکمیل مطالبی که گفته شد؛ پژوهش‌هایی چون بختیاری (۱۳۹۳)، براتی مصلح، شکری‌پور و محبی (۱۳۹۵)، خزاعی، محبی و نوری (۱۳۹۵) در دانشگاه علوم انتظامی امین نشان می‌دهد رضایتمندی از تدریس اعضای هیئت علمی و مدرسان دانشگاه در حد متوسط و حتی پایین‌تر از متوسط بوده و روش‌های کنونی تدریس اساتید دانشگاه علوم انتظامی مورد رضایت فرماندهان و مدیران دانشگاه نمی‌باشد. این در حالی است که امروزه با توجه به افزایش کمیت در پذیرش دانشجویان دانشگاه علوم انتظامی، لزوم توجه بیشتر به آموزش و تدریس، در راستای پرورش نیروی انسانی کارآمد مساله‌ای

ضروری و تعیین‌کننده به‌منظور اثربخشی و تحقق اهداف و رسالت‌های نیروی انتظامی است. با توجه به مواردی که پیش‌تر به آن اشاره شد؛ به نظر می‌رسد دانشگاه علوم انتظامی با توجه به انتظارات مردم از پلیس، انواع نیازهای پلیس تخصصی، تماس با جرم و جنایت و... مانند هر سازمان پویای دیگری نیاز به تغییر و بهبود کیفیت آن به ویژه در حوزه تخصصی یعنی تدریس و یادگیری می‌باشد و در این راستا باید موضوع تدریس و یادگیری اعضای هیئت علمی به‌عنوان یکی از دغدغه‌های اصلی و مهم فرماندهان و مدیران دانشگاه مورد توجه قرار گیرد. چرا که ارائه آموزش‌های مؤثر و کاربردی در حوزه مأموریت‌های مختلف ناجا وابسته به ارزیابی تدریس و یادگیری مدرسان دانشگاه است. از این رو پژوهش حاضر به‌دنبال پاسخ به این سؤال است که ارزیابی عملکرد یاددهی و یادگیری مدرسین دروس عملی بر اساس مدل اشور^۱ در دانشکده علوم و فنون مرزی دانشگاه علوم انتظامی امین چگونه است؟ تا از این طریق اساتید به بازنگری در شیوه‌های آموزش و تدریس خود پرداخته و در صورت تحقق چنین امری، قابلیت‌ها و توانایی‌های منابع انسانی و دانشجویان آموزش دیده در این مرکز آموزشی بهینه شده و ارتقا خواهد یافت. بدیهی است نتایج حاصل از ارزیابی عملکرد مدرسین در دروس عملی (بر مبنای تعریف معاونت تربیت و آموزش دانشگاه) و ارتقای منشعب از ارزیابی و رفع نقایص مربوط به این وجه از برنامه درسی باعث می‌شود نیروهای بکار گرفته شده در مرزبانی ناجا بتوانند وظایف محوله را اصولی‌تر، سریع‌تر و با کیفیت بهتری برای دستیابی و برقراری نظم و امنیت در جامعه انجام دهند.

پیشینه و مبانی نظری

الف) پیشینه

کریمی و محبی (۱۳۹۹)، در پژوهش «ارزشیابی عملکرد یاددهی - یادگیری اعضای هیئت علمی بر اساس مدل اشور» نشان داد عملکرد اعضای هیئت علمی در شاخص‌های اهمیت دادن به علائق و انتظارات دانشجویان، تبیین طرح درس به‌طور شفاف برای دانشجویان، گوش دادن به نظرات دانشجویان با روی باز و سعه‌صدر، ارزشیابی متناسب با اهداف آموزشی و روش تدریس از امتیازات بالاتری برخوردار بوده‌اند. نتایج حاصل از پژوهش سبحانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۷)، با عنوان «ارزشیابی وضعیت یاددهی، یادگیری معلمان دوره ابتدای یزد» نشان داده که میانگین اقدام معلمان دوره ابتدایی در ابعاد تحلیل ویژگی‌های دانش آموزان و انتخاب روش‌ها، رسانه‌ها و مواد آموزشی پایین‌تر از حد متوسط و در بعد میزان بکارگیری

رسانه‌ها و مواد آموزشی در حد متوسط بوده است. در بعد هدف‌های آموزشی کلاس درس و مشارکت‌دهی دانش‌آموزان ارزشیابی آموزشی در فرآیند تدریس بالاتر از حد متوسط بوده است. معلمان دارای سابقه بالاتر به طور معناداری از رسانه‌ها و مواد آموزشی بیشتر استفاده می‌کنند.

سلیمان‌نگلی و همکاران (۱۳۹۶)، طی پژوهش «راهکارهای تعامل و برقراری ارتباط بین فردی در بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری مدارس هوشمند استان سمنان» اعلام نمودند که رتبه اول تجهیز کارگاه رایانه متصل به شبکه؛ رتبه دوم ارتباط رایانه با سایر مدارس و عضویت فعال در مدارس هوشمند در بهبود فرآیند یاددهی و یادگیری مدارس هوشمند رتبه سوم را به خود اختصاص دادند.

یوسف‌زاده و همکاران (۱۳۹۵)، در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی تدریس کیفی بر اساس مدل هنارد و روسو» نشان دادند بین خط مشی‌های هفتگانه تدریس کیفی (افزایش آگاهی درباره تدریس کیفی، سیستم مدیریت و هدایت تدریس، مشارکت دانشجویان، هماهنگی خط مشی‌های سازمانی برای افزایش تدریس کیفی، برجسته نمودن ابداعات و طرح‌های ابتکاری به‌عنوان محرک تغییر روشن، توسعه حرفه‌ای مدرسان، ارزشیابی) هم در وضع موجود و هم در وضع مطلوب تفاوت معناداری وجود دارد.

قاسم‌پور (۱۳۹۵)، در پژوهشی با عنوان «آسیب‌شناسی کاربرد روش‌های تدریس فعال» که با هدف شناسایی مشکلات استفاده از روش‌های تدریس فعال از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی پسرانه شهر تهران صورت گرفت اذعان نمود: ۱- سطح پایین دانش و مهارت معلم تا حد زیادی مانع استفاده از روش‌های تدریس فعال است. ۲- سطح پایین کارایی مدیریت تا حد زیادی مانع استفاده از روش‌های تدریس فعال می‌شود. - سطح پایین امکانات و تجهیزات آموزشی، تا حد زیادی به‌عنوان یک مانع در استفاده از روش‌های تدریس فعال نقش دارد. ۴- از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی مناطق چهارگانه تهران، از بین عوامل یادشده، سطح پایین امکانات و تجهیزات آموزشی مهمترین مشکل در استفاده از روش‌های تدریس فعال می‌باشد.

رضوی و امیری (۱۳۹۵)، در تحقیقی با عنوان «کیفی سازی روش‌های یاددهی آموزش‌های تخصصی علوم و فنون دریایی» بیان داشتند برای ارتقاء سطح کیفی آموزش‌های تخصصی با فراهم ساختن زیر ساخت‌های لازم مانند (منابع، مکان، زمان و مربیان) باید با استفاده از روش‌های تدریس کارگاهی - آزمایشی - عملی - نمایشی - تجربی و مشاهده‌ای استفاده کرد.

دولتی و همکاران (۱۳۹۴)، طی تحقیق «بهبود فرآیند یاددهی و یادگیری مدارس هوشمند از منظر ارزشیابی» نشان دادند از جمله روش‌های ارزشیابی، روش‌های همخوان بودن فرآیندها و ابزارهای ارزشیابی با هدف‌ها و ماهیت برنامه رتبه اول؛ به موقع بودن ارزشیابی رتبه دوم؛ انجام گرفتن ارزشیابی مداوم رتبه سوم و جامع بودن ارزشیابی رتبه چهارم و اجرای به موقع انواع ارزشیابی رتبه پنجم را در بهبود فرآیند یاددهی و یادگیری مدارس هوشمند داشته است.

جاودانی و همکاران (۱۳۹۴)، در پژوهشی با عنوان «تدوین الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی و یادگیری در دوره ابتدائی شهر شیراز» از طریق ۲۰ نفر از صاحب‌نظران کلیدی و متخصصین علوم تربیتی شیراز و پس از بررسی عوامل مورد ارزیابی (محیط فیزیکی، محیط اجتماعی روانی، آمادگی، آموزش) دریافتند محیط فیزیکی و محیط اجتماعی روانی به‌عنوان بستری برای رفع نیازهای اساسی فراگیران عمل می‌کند.

جباری‌فر و همکاران (۱۳۸۹)، طی پژوهشی با عنوان «ارزیابی دانشجویان دندانپزشکی اصفهان از محیط یاددهی - یادگیری» که در رشته دندانپزشکی اصفهان انجام شد؛ نشان دادند بر اساس تغییر میانگین نمره شاخص در بخش‌های کارورزی، جراحی و رادیولوژی جنبه‌های مثبت فضای آموزشی کمتر از جنبه‌های منفی است و بالعکس شرایط یاددهی و یادگیری محیط آموزشی از نکات قابل توجه در کسب مهارت‌ها و توانمندی‌های دانشجویان در طی تحصیل و فراهم آوردن شرایط رضایت‌بخش حرفه‌ای آینده‌شان است. لازاریوس و بوخولز^۱ (۲۰۱۹)، در پژوهشی با عنوان «بررسی کیفیت تدریس درک شده توسط دانشجویان» در کشور آلمان نشان دادند در سه بعد کیفیت تدریس؛ یعنی مدیریت کلاس داری و حمایت اساتید، باعث کاهش اضطراب دانشجویان و فعال‌سازی شناختی دانشجویان توسط استاد، باعث کاهش خستگی دانشجویان و در مجموع این ابعاد باعث افزایش کیفیت تدریس می‌شوند.

یوکانویچ و مینچ^۲ (۲۰۱۹)، طی پژوهش «بررسی چگونگی بهبود کیفیت تدریس با استفاده از سازگاری مداوم برنامه‌های درسی» نشان دادند ۷۷/۳ درصد معلمان (۱۱۶ نفر) بر اهمیت استراتژی‌های تدریس در بهبود تدریس تأکید می‌کنند. ۱۳/۳ درصد معلمان بر محتوای آموزشی و ۹/۴ درصد بر مواد آموزشی تأکید داشته‌اند.

1 Lazarides & Buchholz

2 Jovanović & Minić

تادس، مناتونگا و کادیس^۱ (۲۰۱۸)، با پژوهشی با عنوان «بررسی ایجاد احساس تدریس و یادگیری با کیفیت در آموزش عالی اتیوپی» نشان دادند ویژگی‌های تدریس و یادگیری مطلوب با کیفیت در ابعاد استادان؛ دانشجویان و محیط آموزشی در کشور اتیوپی عبارتند از: آموزش مشارکتی یا تعاملی، یادگیری عملی، گفت و گو و رویکرد حل مسئله، یادگیری مستقل و یادگیری گروهی، آموزش تعامل یا روش‌های یادگیری فعال، یادگیری با پشتیبانی از فناوری اطلاعات و ارتباطات و تعامل مؤثر با محتوا، داشتن استادان با تجربه تر، کتاب‌های درسی مناسب و مواد مرجع و تجهیزات و امکانات آزمایشگاهی بهتر، محیط مناسب یادگیری، دسترسی به مواد آموزشی ضروری، داشتن زمان مناسب برای یادگیری، تجهیز کتابخانه‌ها به منابع بهتر و اینترنت.

شواک، آندرس، استین باچل، بیکرو راپچ^۲ (۲۰۱۷)، در پژوهشی با عنوان «بررسی عوامل تسهیل‌گری تدریس و یادگیری در دانشگاه‌های پزشکی آلمان» دریافتند کمبود وقت به‌عنوان مانع اصلی کیفیت تدریس (۰/۸۷) از بین عواملی که مسیر را برای افزایش کیفیت تدریس هموار می‌کنند شناخته شد. همچنین اختصاص وقت برای آماده شدن قبل از ارائه درس در حین ساعات کاری (۰/۴۸) و ایجاد درک درست از مفهوم تدریس با کیفیت در طول دوره تحصیل (۰/۲۱) به‌عنوان مفیدترین‌ها انتخاب شدند. سه چهارم از اساتید نسبت به برگزاری دوره‌هایی با هدف ارتقای مهارت تدریس اظهار علاقه کردند؛ اما ۰/۶۰ از اساتید اعلام کردند که وقت کافی برای شرکت در چنین دوره‌هایی را ندارند. در بحث نوع ارزشیابی، (۰/۷۵) اساتید ارزشیابی فرد به فرد برای حصول از نتایج یادگیری را ترجیح دادند.

اروتا آگیلار و همکاران^۳ (۲۰۱۴)، در پژوهشی با عنوان «ارزیابی جامع عملکرد تدریس در تحصیلات پزشکی» دریافتند ارزیابی عملکرد تدریس برای یادگیری دانش آموزان مهم است. هدف از این پژوهش ارزیابی عملکرد تدریس در یک دانشکده پزشکی با استفاده از سه استراتژی یعنی: موفقیت با امتحانات معتبر، ارزیابی معلمان با نظر دانش آموزان و یک ابزار خود ارزیابی بود. یافته‌ها نشان داد از نظر آماری اختلاف معنی‌داری بین استراتژی‌های ارزیابی با استفاده از نظر دانش آموزان در چهار دسته مختلف مدارس وجود دارد.

1 Tadesse, Manathinga, & Gillies

2 Schwake, Anders, - Steinbüchel, Becker & Raupach

3 Urrutia-Aguilar, Sánchez-Mendiola, Guevara-Guzmán & Martínez-González

صالح اطویل و الحدیثی^۱ (۲۰۱۲)، در پژوهشی با عنوان «ارزیابی روش‌های کیفیت تدریس موجود در دانشگاه پزشکی هاولیر عراق از دیدگاه پرسنل آموزشی دانشگاه» بیان داشتند که مشکلات بزرگی در روش‌های کیفیت تدریس فعلی است؛ از جمله شمار زیاد دانشجویان در سالن‌های کنفرانس (۰/۴۵)، تمرکز بر آموزش استاد محور (۰/۴۵) و کمبود امکانات آموزشی (۰/۲۶/۷)؛ همچنین اولویت‌بندی‌ها برای بهبود کیفیت روش‌های آموزش شامل: آموزش در گروه‌های کوچک‌تر در هر سال (۰/۳۴/۶)، بهبود وضعیت امکانات آموزشی در دانشکده (۰/۳۴/۶) و ارائه برنامه‌های آموزشی مداوم برای پرسنل آموزشی (۰/۲۴/۳) بوده است.

چیچتر^۲ (۲۰۰۸)، در تحقیقی با عنوان «مکانیزم‌های یادگیری سازمانی، مفهوم، سنجش و معانی ضمنی برای اصلاح مدارس» به بررسی نکات مربوط به یادگیری سازمانی در چارچوب مفهومی و در سطح مدارس ابتدایی پرداخت و یافته‌های او مشخص کننده آن بود که بهترین ادغام بین نتایج تجربی و فرمول بندی مفهومی است و با استفاده از این ویژگی مدارس می‌توانند سیکل یادگیری خود را ارزیابی کنند. ماسی و همکاران^۳ (۲۰۰۶)، در پژوهشی تحت عنوان «نوع شناسی چهارتایی در ارزیابی کیفیت آموزش عالی» اذعان نمودند که الگوهای حمایت‌گر که تأکید آن‌ها بر ابتکارات ارزیابی درونی در خود موسسات آموزش عالی است بیشترین بهبود را در فرآیند یادگیری و یاددهی ایجاد کرده‌اند و برعکس، الگوهای نظارت‌گرا با تأکید بر ارزیابی بیرونی، کمترین اثربخشی آکادمیک را داشته و به راهبردهایی منتهی‌ست که مستعد طفره رفتن و شانه خالی کردن اعضای هیئت علمی می‌شود.

همان‌طور که مشاهده شد اکثر مطالعات پیشینی بیشتر به بحث ارزیابی فرآیند یاددهی و یادگیری در مدارس و مقاطع پایین‌تر تحصیلی معطوف بوده است. از سوی دیگر این تحقیقات کمتر به برآورد ارزیابی عملکرد مدرسان در مؤسسات آموزش عالی و به ویژه در دروس عملی و به‌ویژه پلیس توجه کرده‌اند که این خلاء تحقیقاتی در ناجا، دانشگاه علوم انتظامی امین و به‌خصوص ارزیابی مدرسین دروس عملی با توجه به رویکرد جدید دانشگاه در آموزش‌های نظری و مهارتی به دانشجویان بیشتر مشهود است. در پژوهش حاضر محققان به دنبال آن هستند که به ارزیابی عملکرد یاددهی - یادگیری مدرسین دروس

1 Saleh Al-Tawil & Al-Hadith

2 Schechter

3 Massy, Andrea & wilgar

عملی در دانشگاه مذکور پرداخته و از رهگذر یافته‌های حاصل از پژوهش به بهبود و ارتقاء عملکرد تدریس در این دانشگاه و ارتقای کیفی آموزش کمک نمایند.

ب) مبانی نظری

مفهوم یادگیری. کمبل مفاهیم یادگیری را بصورت تغییر نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه که در نتیجه تمرین تقویت شده رخ می‌دهد، تعریف کرده است. تغییر در رفتار به این معنی که نتایج یادگیری همواره باید قابل انتقال به رفتار مشاهده‌پذیر باشند و یادگیرنده پس از یادگیری، قادر به انجام کاری خواهد بود که پیش از یادگیری نمی‌توانست آن را انجام دهد (کریمی، ۱۳۹۰، ۱۷). هنگامی که درس توسط مدرس داده می‌شود، فعالیت‌هایی مانند صحبت کردن، نوشتن روی تخته سیاه، نمودار رسم کردن، نمایش دادن درس و تمرین دادن از مدرس سر می‌زند. وقتی چیزی را یاد می‌دهد نه تنها مدرس دست به فعالیت‌هایی می‌زند بلکه دانشجویان را نیز به اجرای فعالیت‌هایی ترغیب می‌کند. یاد دادن ترغیب دیگران به توجه، ایجاد علاقه و سرانجام استدلال کردن است. کوششی که برای درس دادن بکار می‌رود، کمتر از یاد دادن است. چنانکه صحبت کردن با مردم از علاقه‌مند کردن آنان به موضوع مورد بحث آسان‌تر است.

نظریات مرتبط با فرایند یاددهی - یادگیری. به‌طور کلی پژوهش‌های انجام یافته در زمینه فرایند یاددهی - یادگیری بر پایه نظریه‌های اندیشمندان سه مکتب رفتار گرایی، شناخت گرایی و انسان گرایی استوار است که هر یک از آنها به نوعی نگرش و عملکرد دست‌اندرکاران تربیت را تحت تأثیر قرار داده‌اند. ورود به جزئیات نظری هر یک از این مکاتب از اهداف این پژوهش نیست. اما می‌توان به‌صورت مختصر یادآور شد که در رویکرد رفتار گرایانه به فرایند یاددهی یادگیری، نقش مدرس تقریباً محوری است و کنترل این فرایند در اختیار اوست. در رویکرد شناخت گرایانه، ابتدا مدرس موقعیت‌هایی را تدارک می‌بیند که یادگیرنده در آن با مسئله جدیدی در سطح شناختی خود روبه‌رو شود و با استفاده از فرصت‌های فراهم شده آزادانه به فعالیت یادگیری پردازد. به این ترتیب، در این رویکرد، یادگیرنده تحت راهنمایی مدرس از طریق کاوش‌گری، دانش، مهارت و ارزش مورد نیاز را یاد می‌گیرد. رویکرد انسان‌گرایانه بر پایه این فرض استوار است که یادگیرندگانی که با دشواری‌های زندگی به صورت واقعی در چالش هستند، شوق یادگیری در آنها بیشتر است؛ برای کشف کردن بیشتر تلاش می‌کنند و به آفرینش گرایش دارند. کار مدرس در این رویکرد مبتنی بر خوداکتشافی^۱،

خودآموزی و پژوهش شخصی است که ضمن تجربه فردی درونی شده و نمی‌تواند مستقیماً به شخص دیگری پیوسته باشد (شعبانی، ۱۳۸۹، ۱۹).

عوامل مؤثر بر یادگیری دروس عملی. عملکرد با بومی‌سازی مدل پیشنهادی خدایی و همکاران (۱۳۹۵) در دانشگاه علوم انتظامی می‌توان عوامل مؤثر بر یادگیری دروس عملی را بدین شرح عنوان نمود: الف) شرایط آموزشی و امکانات مطلوب تحصیلی: در صورتی که از حواس مختلف انسان برای یادگیری استفاده شود، مسلماً یادگیری راحت و عمیق صورت می‌گیرد و شرایط و امکانات آموزشی به تحقق این امر کمک شایانی می‌کند. نبود امکانات مطلوب تحصیلی و شرایط آموزشی معمولاً عواملی هستند که در ایجاد افت تحصیلی دخیل هستند. امکاناتی از قبیل دانشگاه، کلاس، کتاب‌های درسی مناسب و بهره‌مندی از اساتید باسواد و کارآمد، همه از عواملی‌اند که باعث ایجاد انگیزه تحصیلی برای یادگیری می‌شوند.

ب) شرایط فیزیولوژیک یادگیرنده: معمولاً شرایط فیزیولوژیک دانشجویان در مدارس و دانشگاه‌ها مورد غفلت قرار می‌گیرند. بعضی دچار ضعف شنوایی هستند (حدود ۴ درصد سخت شنوا هستند). بعضی ضعف بینایی دارند. مساله دیگر گرسنگی افراد یادگیرنده است. تحقیقات نشان داده‌است دانش‌آموزان و دانشجویانی که از تغذیه مناسب برخوردارند، علاقه‌مندی بیشتری به یادگیری نشان می‌دهند.

ج) شرایط روانی - حرکتی: مانند دانش‌آموزان و دانشجویانی که مبتلا به صرع می‌باشند یا آنهایی که دچار لکنت زبان هستند. از آنجا که نمی‌توانند افکار خود را بازگو کنند، دائماً در فشار روانی، اضطراب و تنش به سر می‌برند. گروه دیگر آنهایی هستند که به فلج مغزی دچار هستند. این قبیل افراد لزوماً عقب مانده نیستند بلکه برخی از آنها تیزهوش نیز هستند و افت تحصیلی آنها به دلیل این است که فاقد حرکت هستند. برای ایجاد انگیزه در بین این گروه از فراگیران باید آنها را شناخت و به صورت جداگانه در آنها ایجاد انگیزه کرد.

د) سازش نیافتگی رفتاری: دانش‌آموزان و دانشجویانی که به ناسازگاری عاطفی مبتلا هستند از نظر رفتاری با محیط سازش ندارند و از تعامل بین فردی به نحو مطلوب برخوردار نیستند. ۹۹ درصد از این افراد چون سازگاری با محیط خود ندارند افت تحصیلی بیشتری دارند. به‌طور کلی رفتارهایی از قبیل (بیش‌فعالی، بی‌توجهی، کمرویی، در خود فرو ماندگی و پرخاشگری) همه تحت عنوان سازش نیافتگی رفتاری خوانده می‌شوند و در ایجاد افت تحصیلی مؤثرند.

ه) شرایط عاطفی و روانی: همواره سخن بر این است که میان ظرفیت بالقوه آموزش و آنچه انجام می دهند فاصله‌ای وجود دارد. امروزه روانشناسان معتقدند که نباید صرفاً به دنبال سنجش هوش افراد بود بلکه باید ظرفیت یادگیری آنها را به دست آورد. زیرا همواره ظرفیت یادگیری در یادگیرنده بسیار بیشتر از آن است که می آموزند که این خود عاملی در افزایش ایجاد انگیزه در بین افراد است. مطابق تحقیقات انجام شده میان دانش آموزان و دانشجویان دلایل متفاوتی برای ترک تحصیل بیان داشته‌اند. دلایل مربوط به حضور در مدرسه یا دانشگاه ۷۷٪، دلایل خانوادگی ۳۴٪، دلایل کاری ۳۲٪ (زارعی، ۱۳۹۹، ۲۱) خاص ترین دلایل هم: بی‌علاقه به حضور در مدرسه و دانشگاه ۴۶٪، مردودی ۳۹٪، عدم ارتباط خوب با مدرس ۲۹٪، پیدا کردن کار ۲۷٪ بودند (فضلی خانی، ۱۳۹۵، ۶۲).

چارچوب نظری و مدل مفهومی پژوهش

در این تحقیق از مدل یادگیری/اشور که بر پایه نظریه شناختی یادگیری بنا شده، بهره‌گیری شده است. این نظریه که شامل نظریه گشتالت، پیاز، برونر، آزوبل، بلوم و... می‌باشد، اعتقاد دارد یادگیری ناشی از شناخت، ادراک و بصیرت بوده و یادگیری‌های جدید فرد با ساخت‌های شناختی قبلی شخص تلفیق می‌شود. یادگیری یک جریان درونی و دائمی است و همچنین فراگیران موجوداتی فعال و کنجکاو و محیط باید متناسب آنها سازماندهی شود؛ از این رو فرایند یادگیری در این نظریه مشارکتی و یادگیرنده در آن عنصری پویا و فعال است. همچنین این مدل از ارزیابی عملکرد مدرسان به واسطه شمولیت ابعاد و مراحل قادر است ارزیابی موثرتری از عملکرد مدرسان را ارائه نماید (سبحانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۷، ۶۷). مراحل مدل/اشور شامل تجزیه و تحلیل فراگیران، تعیین اهداف و انتخاب بهترین رسانه و مواد برای برنامه آموزشی است. مراحل الگوی اشور شامل شش مرحله و به شرح زیر می‌باشد:

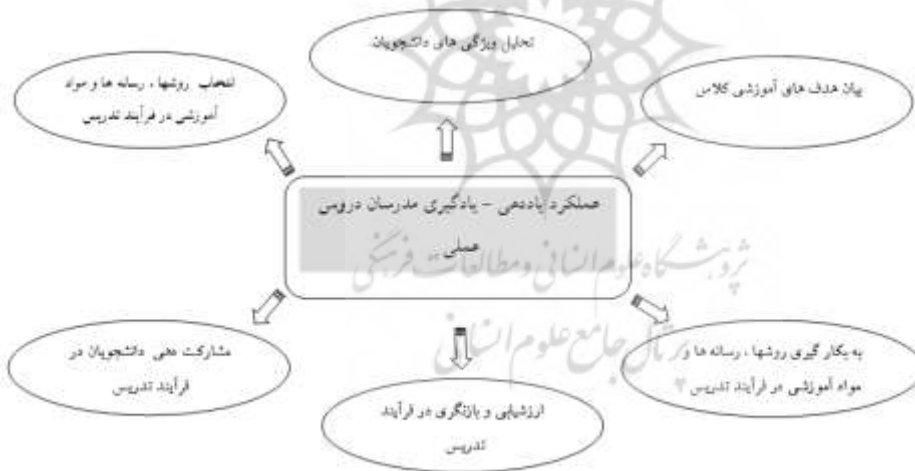
- ۱) تحلیل ویژگی‌های یادگیرندگان: در این مرحله یادگیرندگان شناسایی شده و از طریق تحلیل توانایی ایشان و شناسایی عمده‌ترین ویژگی‌های مخاطبان صورت می‌گیرد.
- ۲) بیان اهداف آموزشی: اهداف از سرفصل دوره آموزشی یا راهنمای برنامه درسی استخراج می‌شود. اهداف باید در قالب آنچه یادگیرنده قادر به انجام آن است و به‌عنوان بازده آموزش بیان شود.
- ۳) انتخاب روش‌ها، رسانه‌ها و مواد آموزشی: در این مرحله علاوه بر رسانه‌ها و مواد آموزشی؛ روش‌های مناسب برای تحقق اهداف آموزشی انتخاب می‌شوند.

۴) بکارگیری رسانه‌ها و مواد آموزشی: در این مرحله ابتدا مواد آموزشی و فعالیت‌های مورد نظر مورد بازبینی قرار گرفته؛ سپس فراگیران را آماده و امکانات و تجهیزات لازم را فراهم می‌آوریم آنگاه مواد آموزشی را در اختیار ایشان قرار می‌دهیم.

۵) مشارکت‌دهی یادگیرندگان: مشارکت یادگیرندگان در کلاس درس، برای آنها بازخوردهایی فراهم می‌آورد که بتوانند صحت پاسخ‌ها و میزان یادگیری خود را درک نمایند. این امر مستلزم مشارکت یادگیرندگان در فرآیند تدریس و یادگیری بهتر مطالب درسی است.

۶) ارزیابی و بازنگری آموزشی: در این مرحله ارزیابی اثربخشی تدریس صورت می‌پذیرد؛ بنابراین نه تنها تحقق اهداف آموزشی توسط فراگیران ارزیابی می‌شود. بلکه میزان کارایی رسانه‌های آموزشی و... نیز ارزیابی می‌شوند (رضوی و امیری، ۱۳۹۵، ۱۰۹).

الگوی اشور همچنین قادر است به مدرسان در شناخت بیشتر یادگیرندگان؛ موضوع و محیط آموزشی کمک نموده و آنها را در تدریس اثربخش‌تر یاری نماید.



نمودار ۱: مدل مفهومی ارزیابی عملکرد یاددهی - یادگیری مدرسين دروس عملي براساس مدل اشور

روش

تحقیق حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ شیوه انجام پژوهش کمی و با توجه به نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع پیمایشی است. جهت جمع‌آوری اطلاعات و پاسخگویی به سوالات پژوهش (ابزار

تحقیق) پرسشنامه محقق ساخته و بر اساس الگوی یاددهی - یادگیری مدل اشور طراحی شده است و پس از تأیید روایی از طریق خبرگان و متخصصان و تأیید پایایی آن توسط آلفای کراباخ بکار گرفته شد. نمونه آماری تحقیق مشتمل بر ۱۵۹ نفر از مدرسان دروس عملی که به صورت تمام شمار انتخاب و ۲۱۷ نفر از دانشجویان دوره ۳۱ رسته مرزی بوده که به روش تصادفی ساده گزینش گردیده‌اند. در راستای رعایت ملاحظات اخلاقی پژوهش پس از جلب نظر مساعد آنان برای همکاری و کسب اجازه از مدرسین در ساعات فراغت پرسشنامه بین دانشجویان توزیع و تکمیل شد. پرسش شوندگان با معنای مفاهیم مورد سنجش آشنا بودند و این اطمینان حاصل شد که در ابهام و صرفاً برای رفع تکلیف پرسشنامه‌ها را پر نکردند. در گام بعد پس از تکمیل پرسشنامه، داده‌های به دست آمده توسط نرم افزار SPSS نسخه ۲۰ بررسی و از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی اقدام به تحلیل داده‌ها و ارائه گزارش نهایی از آن‌ها شد.

یافته‌ها

سوال فرعی ۱: به چه میزان مدرسان دروس عملی به تحلیل ویژگی‌های دانشجویان کلاس خود اقدام می‌کنند؟

برای پاسخ به سوال فوق، از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شده است. فرضیه صفر در این آزمون، اقدام در سطح متوسط اساتید دروس عملی به تحلیل ویژگی‌های دانشجویان می‌باشد. نتیجه بررسی‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. آزمون t تک نمونه‌ای اقدام اساتید دروس عملی بر تحلیل ویژگی‌های دانشجویان

متغیر		میانگین	T	درجه	سطح معنی	فاصله اطمینان
کران بالا	کران پایین	آزادی	داری	کران بالا	کران پایین	
۱/۱۷۸	۰/۹۶۹	۰/۰۰۰	۱۵۸	۲۰/۲۸۹	۴/۰۷۳	تحلیل ویژگی‌های دانشجویان (استاد)
۰/۲۸۹	۰/۱۳۳	۰/۰۰۰	۲۱۶	۵/۳۴۵	۳/۲۱۱	تحلیل ویژگی‌های دانشجویان (نظر)

(دانشجو)

در جدول ۱، سطح معنی داری آزمون t برای هر دو جامعه استاد و دانشجو کمتر از خطای آزمون یعنی ۰/۰۵ است؛ بنابراین فرضیه صفر مبنی بر متوسط بودن میزان تحلیل ویژگی‌های دانشجویان رد می‌شود. از طرفی، کران‌های پایین و بالای اطمینان در هر دو جامعه مثبت می‌باشد. بر این اساس میانگین بیشتر از متوسط می‌باشد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد، از نظر هر دو جامعه اساتید و دانشجویان، مدرسان دروس عملی به میزان زیادی به تحلیل ویژگی‌های دانشجویان خود اقدام می‌کنند.

سوال فرعی ۲: به چه میزان مدرسان دروس عملی به بیان اهداف آموزشی و طرح درس کلاس خود اقدام می‌کنند؟

نتیجه آزمون t تک نمونه‌ای برای پاسخ به سوال دوم در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. آزمون t تک نمونه‌ای اقدام اساتید دروس عملی به بیان اهداف آموزشی و طرح درس

متغیر	میانگین	T	درجه آزادی	سطح معنی داری	فاصله اطمینان
کران بالا	۴/۱۶۱	۲۹/۱۷۹	۱۵۸	۰/۰۰۰	۱/۰۸۳
کران پایین	۳/۴۱۲	۱۳/۵۲۰	۲۱۶	۰/۰۰۰	۰/۳۵۲

بیان اهداف آموزشی و طرح درس (استاد) ۱/۲۴۰
بیان اهداف آموزشی و طرح درس (نظر) ۰/۴۷۲
(دانشجو)

در جدول ۲، سطح معنی داری آزمون t برای هر دو جامعه استاد و دانشجو کمتر از خطای آزمون یعنی ۰/۰۵ است؛ لذا فرضیه صفر مبنی بر متوسط بودن میزان بیان اهداف آموزشی و طرح درس رد می‌گردد. از طرفی، کران‌های پایین و بالای اطمینان در هر دو جامعه مثبت می‌باشد. بر این اساس میانگین بیشتر از متوسط می‌باشد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد، از نظر هر دو جامعه اساتید و دانشجویان، مدرسان دروس عملی به میزان زیادی به بیان اهداف آموزشی و طرح درس کلاس خود اقدام می‌کنند.

سوال فرعی ۳: به چه میزان مدرسان دروس عملی روش‌ها و رسانه‌های آموزشی را در کلاس خود بکار می‌گیرند؟

نتیجه آزمون t تک نمونه‌ای برای پاسخ به سوال دوم در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. آزمون t تک نمونه‌ای اقدام اساتید دروس عملی در بکارگیری روش‌ها و رسانه‌های آموزش

متغیر	میانگین	T	درجه آزادی	سطح معنی داری	فاصله اطمینان
کران بالا	۴/۲۶۴	۲۶/۱۰۶	۱۵۸	۰/۰۰۰	۱/۱۶۹
کران پایین	۳/۱۱۵	۲/۴۶۱	۲۱۶	۰/۰۱۴	۰/۰۲۳

بکارگیری روش‌ها و رسانه‌های آموزش (استاد) ۱/۳۶۰
بکارگیری روش‌ها و رسانه‌های آموزش (نظر دانشجو) ۰/۲۰۷

در جدول ۳، سطح معنی داری آزمون t برای هر دو جامعه استاد و دانشجو کمتر از خطای آزمون یعنی ۰/۰۵ است؛ بنابراین فرضیه صفر مبنی بر متوسط بودن میزان بکارگیری روش‌ها و رسانه‌های آموزشی رد می‌شود. از

طرفی، کران‌های پایین و بالای اطمینان در هر دو جامعه مثبت است. بر این اساس میانگین بکارگیری بیشتر از متوسط می‌باشد. پس با اطمینان ۹۵ درصد، از نظر هر دو جامعه اساتید و دانشجویان، مدرسان دروس عملی به میزان زیادی روش‌ها و رسانه‌های آموزشی را کلاس خود بکار می‌گیرند.

سوال فرعی ۴: به چه میزان مدرسان دروس عملی به انتخاب روش‌ها، رسانه‌ها و مواد آموزشی در فرآیند تدریس خود اقدام می‌کنند؟

نتیجه آزمون t تک نمونه‌ای برای پاسخ به سوال چهارم در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. آزمون t تک نمونه‌ای اقدام اساتید دروس عملی به انتخاب روش‌ها، رسانه‌ها و مواد آموزشی

متغیر	میانگین	T	درجه سطح معنی‌فاصله اطمینان	آزادی داری	کران پایین	کران بالا
انتخاب روش‌ها و رسانه‌های آموزشی	۴/۲۲۰	۳۱/۴۵۷	۰/۰۰۰	۱۵۸	۱/۱۴۴	۱/۲۹۷
(استاد)						
انتخاب روش‌ها و رسانه‌های آموزشی (نظر دانشجویان)	۳/۳۳۸	۷/۴۸۸	۰/۰۰۰	۲۱۶	۰/۲۴۹	۰/۴۲۶
(دانشجو)						

در جدول ۴، سطح معنی داری آزمون t برای هر دو جامعه استاد و دانشجو کمتر از خطای آزمون یعنی ۰/۰۵ است؛ بنابراین فرضیه صفر مبنی بر متوسط بودن میزان انتخاب روش‌ها، رسانه‌ها و مواد آموزشی رد می‌گردد. از طرفی، کران‌های پایین و بالای اطمینان در هر دو جامعه مثبت می‌باشد. بر این اساس میانگین بیشتر از متوسط می‌باشد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد، از نظر هر دو جامعه اساتید و دانشجویان، مدرسان دروس عملی به میزان زیادی به انتخاب روش‌ها، رسانه‌ها و مواد آموزشی در کلاس خود اقدام می‌کنند.

سوال فرعی ۵: به چه میزان مدرسان دروس عملی به مشارکت دهی دانشجویان در فرآیند تدریس خود اقدام می‌کنند؟

نتیجه آزمون t تک نمونه‌ای برای پاسخ به سوال پنجم در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. آزمون t تک نمونه‌ای اقدام اساتید دروس عملی به مشارکت دهی دانشجویان

متغیر	میانگین	T	درجه سطح معنی‌فاصله اطمینان	آزادی داری	کران پایین	کران بالا
مشارکت دهی دانشجویان (استاد)	۴/۲۲۰	۲۶/۸۷۱	۰/۰۰۰	۱۵۸	۱/۱۳۰	۱/۳۱۰
مشارکت دهی دانشجویان (نظر دانشجویان)	۳/۳۳۸	۷/۳۰۵	۰/۰۰۰	۲۱۶	۰/۲۴۷	۰/۴۲۹

در جدول ۵، سطح معنی داری آزمون t برای هر دو جامعه استاد و دانشجو کمتر از خطای آزمون یعنی ۰/۰۵ است؛ بنابراین فرضیه صفر مبنی بر متوسط بودن میزان مشارکت دهی دانشجویان رد می‌شود. از طرفی، کران‌های پایین و بالای اطمینان در هر دو جامعه مثبت می‌باشد. بر این اساس میانگین بیشتر از متوسط می‌باشد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد، از نظر هر دو جامعه اساتید و دانشجویان، مدرسان دروس عملی به میزان زیادی به مشارکت دهی دانشجویان کلاس خود توجه می‌نمایند.

سوال فرعی ۶: به چه میزان مدرسان دروس عملی به ارزشیابی و بازنگری آموزشی در فرآیند تدریس توجه می‌کنند؟

نتیجه آزمون t تک نمونه‌ای برای پاسخ به سوال ششم در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. آزمون t تک نمونه‌ای اقدام اساتید دروس عملی به ارزشیابی و بازنگری آموزش

متغیر	میانگین	T	درجه سطح معنی‌فاصله اطمینان		کران بالا	کران پایین
			آزادی	داری		
ارزشیابی و بازنگری آموزش (استاد)	۴/۲۲۰	۲۱/۶۴۹	۱۵۸	۰/۰۰۰	۱/۳۳۱	۱/۱۰۹
ارزشیابی و بازنگری آموزش (نظر ۳/۳۸۹)	۶/۶۴۲	۲۱۶	۰/۰۰۰	۰/۲۷۴	۰/۵۰۴	

(دانشجو)

در جدول ۶، سطح معنی داری آزمون t برای هر دو جامعه استاد و دانشجو کمتر از خطای آزمون یعنی ۰/۰۵ است؛ بنابراین فرضیه صفر مبنی بر متوسط بودن میزان توجه به ارزشیابی و بازنگری آموزشی رد می‌گردد. از طرفی، کران‌های پایین و بالای اطمینان در هر دو جامعه مثبت می‌باشد. بر این اساس میانگین بیشتر از متوسط می‌باشد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد، از نظر هر دو جامعه اساتید و دانشجویان، مدرسان دروس عملی به میزان زیادی به ارزشیابی و بازنگری آموزشی کلاس خود توجه می‌کنند.

سوال اصلی: عملکرد یاددهی یادگیری مدرسان دروس عملی چگونه است؟

با توجه به نتایج آزمون آماری t تک نمونه‌ای که در پاسخ به سوالات فرعی پژوهش ارائه شد، می‌توان اذعان داشت که عملکرد مدرسان دروس عملی از نظر خودشان و دانشجویانشان مثبت و قابل قبول ارزیابی می‌گردد. همچنین به منظور مقایسه نظرات اساتید و دانشجویان در خصوص میزان تأثیر دروس عملی از آزمون t مستقل استفاده شده است.

رتبه	میانگین رتبه‌ای	رتبه	میانگین رتبه‌ای
۵	۳/۳۰	۶	۲/۶۲
۱	۳/۸۹	۵	۳/۱۰
۶	۲/۹۴	۳	۳/۸۵
			آموزش
۴	۳/۴۴	۲	۳/۹۰
۳	۳/۵۵	۴	۳/۵۰
۲	۳/۸۸	۱	۴/۰۳
	مربع کا: ۷۰/۰۵۹		مربع کا: ۱۰۶/۹۴۴
	درجه آزادی: ۵		درجه آزادی: ۵
	سطح معنی داری: ۰/۰۰۰		سطح معنی داری: ۰/۰۰۰

مقدار سطح معنی داری آزمون در جدول ۸ کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد بدین معنی که با اطمینان ۹۵ درصد، بین رتبه‌ها تفاوت وجود دارد. برای تعیین رتبه عوامل از میانگین رتبه‌ای استفاده شده است. بر این اساس، مدرسان دروس عملی از نظر اساتید بهترین عملکرد را در مورد «ارزشیابی و بازنگری آموزشی» و از نظر دانشجویان در مورد «بیان اهداف آموزشی و طرح درس» داشته‌اند. همچنین از نظر اساتید ضعیف‌ترین عملکرد در مورد «تحلیل ویژگی‌های دانشجویان» و از نظر دانشجویان در مورد «بکارگیری روش‌ها و رسانه‌های آموزش» بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که یافته‌های پژوهش مشخص ساخت و پس از ارزیابی عملکرد یاددهی - یادگیری مدرسین دروس عملی، مدرسان نسبتاً عملکرد مطلوبی در حوزه یاددهی - یادگیری داشته‌اند. اگرچه ارزیابی مدرسان دروس عملی از عملکردشان در یاددهی - یادگیری، مطلوب‌تر از ارزیابی دانشجویان از عملکرد آنان بوده است. براساس سوال اصلی تحقیق و با توجه به نتایج آزمون آماری تک نمونه‌ای که در پاسخ به سوالات فرعی ارائه شد، عملکرد مدرسان دروس عملی از نظر خودشان و دانشجویانشان مثبت و قابل قبول ارزیابی شد. از آنجا که سطح معنی داری آزمون کمتر از خطای آزمون یعنی ۰/۰۵ بود و با اطمینان ۹۵ درصد، ارزیابی مدرسین دروس عملی از عملکردشان در یاددهی - یادگیری، مطلوب‌تر از ارزیابی دانشجویان از عملکرد آنان می‌باشد. برای شرح بیشتر این موضوع به سراغ تحلیل یافته‌های پاسخ به سوالات فرعی می‌رویم. براساس نتایج سوال فرعی اول از نظر هر دو جامعه اساتید و دانشجویان، مدرسان دروس عملی به میزان زیادی به تحلیل ویژگی‌های

دانشجویان خود اقدام می‌کنند. این نتایج با مطالعه با تحقیقات سبحانی نژاد و همکاران (۱۳۹۷) و شوآک و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان داشت؛ از آنجا که آموزش مؤثر و مطلوب تا حد زیادی مستلزم شناخت و تحلیل ویژگی فراگیران است. چرا که شناسایی این خصایص از نظر روان‌شناختی و آموزشی مدرسان را به توانمندی‌ها و همچنین تفاوت‌های فردی فراگیران آگاه ساخته که این بینش و آگاهی مدرسان را تا حد زیادی به تدریس مناسب در دروس عملی به دانشجویان این مقطع یاری خواهد نمود؛ بنابراین هرچقدر مدرسان زمان بیشتری را به شناسایی این ویژگی‌ها و تحلیل درست آن اختصاص دهند ارتباط مدرسان با دانشجویان تسهیل شده و شناخت ویژگی‌ها و فرآیند تدریس را تسهیل خواهد نمود.

بررسی نتایج یافته‌های سوال فرعی دوم نشان داد مدرسان دروس عملی به میزان زیادی به بیان اهداف آموزشی و طرح درس کلاس خود اقدام می‌کنند. نتایج پژوهش با یافته‌های تحقیقات دولتی و همکاران (۱۳۹۴) و یوکانویچ و همکاران (۲۰۱۹)؛ تادس و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. در تبیین این مبحث می‌توان اظهار داشت که بیان اهداف از سوی مدرسان دروس عملی، می‌تواند روش‌نگر مسیر یاددهی - یادگیری باشد و مدرسان را در شناخت موانع و آسیب‌های موجود در این فرآیند یاری می‌نماید تا بتوانند با اقدام صحیح و به موقع آموزشی به رفع این نقیصه اقدام نمایند. همچنین طرح و بیان این اهداف مدرسان را کمک می‌نماید که به نحو شایسته‌تری به ارزشیابی فراگیران پرداخته و عملکرد تدریس را با توجه به این ارزیابی ارتقا بخشند.

بر پایه یافته‌های سوال فرعی سوم مدرسان دروس عملی به میزان زیادی روش‌ها و رسانه‌های آموزشی را در کلاس خود بکار می‌گیرند. این نتایج با یافته‌های تحقیقات سبحانی نژاد و همکاران (۱۳۹۷)؛ قاسمپور (۱۳۹۵)؛ سلیمانگلی و همکاران (۱۳۹۵)؛ رضوی و امیری (۱۳۹۵)؛ تادس و همکاران (۲۰۱۸)؛ شوآک و همکاران (۲۰۱۷) و صالح و همکاران (۲۰۱۲) همسو است. از طرفی براساس رتبه‌بندی از نظر دانشجویان «بکارگیری روش‌ها و رسانه‌های آموزش» علیرغم مطلوبیت ارزیابی مدرسان دروس عملی در این بخش نشان از آن است که این مؤلفه در پایین‌ترین رتبه قرار داشته؛ که می‌توان این گونه این مطلب را تبیین نمود که افزایش فضای آموزشی محدود؛ کاهش تراکم فراگیران در دوره‌های آموزشی، اعطای تسهیلات مکفی برای اختصاص این امکانات و بکارگیری رسانه‌های آموزشی نوین؛ و متقاعد کردن مدیران برای ارائه این تسهیلات و بکارگیری از این امکانات می‌تواند موجب افزایش رتبه در سلسه مراتب رتبه‌بندی باشد.

یافته‌های سوال فرعی چهارم بیان داشت که مدرسان دروس عملی به میزان زیادی به انتخاب روش‌ها، رسانه‌ها و مواد آموزشی در کلاس خود اقدام می‌نمایند. نتایج پژوهش با یافته‌های تحقیقات سبحانی نژاد و همکاران (۱۳۹۷)؛ قاسمپور (۱۳۹۵)؛ سلیمانگلی و همکاران (۱۳۹۵)؛ تادس و همکاران (۲۰۱۸) و شوآک و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان اظهار نمود که داشتن شناخت کافی نسبت به این شیوه‌ها و رسانه‌های آموزشی از سوی مدرسان دروس عملی، انتخاب رسانه‌های متناسب با محتوای آموزشی، رضایت شغلی نسبی در مدرسان؛ دید مثبت مدرسان دروس عملی به رسانه‌ها و روش‌های ابتکاری و دسترسی به این امکانات می‌تواند مدرسان دروس عملی را در گزینش این شیوه‌ها و رسانه‌ها یاری نماید.

نتایج حاصل از بررسی سوال فرعی پنجم بیانگر آن است که از نظر هر دو جامعه اساتید و دانشجویان، مدرسان دروس عملی به میزان زیادی به مشارکت‌دهی دانشجویان کلاس خود توجه می‌کنند. نتایج پژوهش با یافته‌های تحقیقات کریمی و محبی (۱۳۹۹)، سبحانی نژاد و همکاران (۱۳۹۷)؛ سلیمانگلی و همکاران (۱۳۹۵) و تادس و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین گفت که؛ مشارکت دادن دانشجویان در فرآیند تدریس دروس عملی و همچنین فعالیت بالای این دانشجویان فرایند یاددهی - یادگیری را برای دانشجو و مدرس جذاب نموده و به اثربخشی یادگیری و مشارکت بیشتر دانشجویان در این فرایند در زنجیره تعلیم منجر خواهد شد.

براساس بررسی پاسخ‌های داده شده به سوال فرعی ششم باید بیان داشت مدرسان دروس عملی به میزان زیادی به ارزشیابی و بازنگری آموزشی کلاس خود توجه می‌کنند. نتایج پژوهش با یافته‌های تحقیقات یوسف‌زاده و همکاران (۱۳۹۵)؛ دولتی و همکاران (۱۳۹۴)؛ شوآک و همکاران (۲۰۱۷) و اروتا آگیلار و همکاران (۲۰۱۴) همخوانی دارد. نظر به این که ارزشیابی و بازنگری آموزش در فرآیند تدریس؛ به تشخیص میزان پیشرفت دانشجویان در دستیابی به اهداف تدوین شده آموزشی از سوی مدرسان و اصلاح و بازنگری در روش تدریس دروس عملی و رفع اشکالات و نواقص یادگیری کمک می‌نماید بنابراین ارزشیابی و بازنگری آموزشی در فرآیند تدریس قابل توجه است و نظر به اینکه این مؤلفه از سوی مدرسان در بالاترین مرتبه عملکردی ذکر شده است به نظر می‌رسد توجه به این مؤلفه در این مرکز آموزشی مطلوب بوده و تحقق اهداف آموزشی بیان شده که از نظر دانشجویان در رتبه اول است را تسهیل و تسریع می‌نماید. نتایج حاصل از این پژوهش اهمیت توجه مسئولان دانشگاه را به مؤلفه‌های یاددهی -

یادگیری از قبیل تحلیل ویژگی‌های دانشجویان؛ بیان اهداف آموزشی و طرح درس کلاس؛ انتخاب و بکارگیری روش‌ها، رسانه‌ها و مواد آموزشی، مشارکت‌دهی دانشجویان کارشناسی ارشد در یادگیری و ارزشیابی و بازنگری آموزشی را به منظور ارتقای عملکرد مدرسان دروس عملی در فرایند یاددهی - یادگیری آشکار می‌سازد. همچنین ارزیابی این عملکرد منجر به ایجاد یک سیستم اطلاعاتی به منظور ارزیابی کیفیت عملکرد یاددهی مدرسین و پیشرفت ایشان در فرآیند تدریس دروس عملی شده و نیز به دست‌اندرکاران آموزش این دانشگاه و دانشکده‌های تابعه کمک می‌کند به طور شفاف نقاط قوت و ضعف و همچنین زمینه‌های قابل بهبود اصلاح را شناسایی و برنامه‌ریزی‌های لازم را جهت بهبود این ابعاد و تحقق اهداف آموزشی تعیین و اجرا نمایند.

پیشنهادها

- درگیر نمودن و مشارکت‌دهی دانشجویان در تدریس و محول نمودن بخشی از تدریس به دانشجویان جهت شناخت توان علمی و توانمندی دانشجویان.
- استفاده از آزمون‌های رفتاری در هنگام ورود دانشجویان برای تحلیل بهتر ویژگی‌های دانشجویان.
- ارزشیابی‌های دوره‌ای و مستمر به منظور ارتقای عملکرد و بازنگری در تدریس دروس عملی از سوی مدرسان.
- ایجاد فضای آموزشی مناسب و بکارگیری از رسانه‌ها و تجهیزات نوین برای تسهیل ارتباط مدرس و دانشجو.
- آگاه ساختن مدیران و دست‌اندرکاران آموزش دانشکده به اهمیت بکارگیری رسانه‌های آموزشی نوین.
- ایجاد دوره‌های آموزشی برای مدرسین دروس عملی برای تسلط بر رسانه‌های آموزشی نوین و همچنین آشنایی با شیوه‌های نوین آموزشی و کارآمد.
- ارتقای سطح رضایت شغلی مدرسین جهت انگیزه ایشان برای گزینش و بکارگیری روش‌ها و رسانه‌های آموزشی نوین و متناسب با محتوای آموزشی.
- ایجاد معیار مناسب برای میزان استفاده مدرسین از این شیوه‌ها و رسانه‌های آموزشی در فرم ارزشیابی عملکرد تدریس مدرسین دروس عملی.

سپاسگزاری

نویسندگان این مقاله قدردان تمامی فرماندهان، مدرسان و دانشجویان و تمامی عزیزانی هستند که در به ثمر رسیدن این پژوهش در دانشگاه علوم انتظامی امین خالصانه یاری رساندند.

منابع

۱. آل ابراهیم، الهام؛ قرائی پور، رضا. (۱۳۹۳). مقایسه طراحی نظام آموزش کارکنان بر اساس مدل‌های ADDIE و Assure کنفرانس بین‌المللی مدیریت. <https://civilica.com/doc/311504>
۲. بختیاری، لطفعلی. (۱۳۹۳). ارزیابی اثربخشی دوره آموزشی رشته اطلاعات انتظامی. فصلنامه پژوهش‌های اطلاعاتی و جنایی، ۱(۳۳)، ۱۵۲-۱۲۹. http://icra.jrl.police.ir/article_18134.html
۳. بختیاری، یزدان؛ کیانی منش، کامران. (۱۳۹۳). الگوهای ارزشیابی آموزش با تاکید بر تجربه‌های نوین و کاربردی. تمدن علمی.
۴. براتی مصلح، محمد سعید؛ شکری پور، سعید؛ محبی، علی. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش‌های دوره کارشناسی ارشد فرماندهی و مدیریت انتظامی. مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی، ۹(۱)، ۹۰-۶۵. http://mape.jrl.police.ir/article_13040.html
۵. جاودانی، محمد؛ مرزوقی، رحمت‌الله؛ فولادچنگک، محبوبه؛ محمدی، مهدی؛ ترک‌زاده، جعفر. (۱۳۹۴). تدوین الگوی مدیریت فرایندهای یاددهی - یادگیری در دوره ابتدایی. دانش‌سور رفتار، ۲۲(۷)، ۱۴۸-۱۳۳. http://tlr.shahed.ac.ir/article_2459.html
۶. جباری فر، ابراهیم؛ خادمی، عباسعلی؛ خلیفه سلطانی، فخری‌السادات؛ یوسفی، علیرضا. (۱۳۸۹). ارزیابی دانشجویان دندانپزشکی اصفهان از محیط یاددهی و یادگیری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۵)، ۸۶۷-۸۶۰. <https://ijme.mui.ac.ir/article-1-1583-fa.html>
۷. خدایی، علیرضا؛ گنجه‌ای، ساسان؛ منصوریان، منصوره. (۱۳۹۵). عوامل مؤثر بر یادگیری و رشد مهارت‌های بالینی درس داروشناسی از دیدگاه دانشجویان رشته پرستاری دانشگاه علوم پزشکی تبریز. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۳(۲)، ۱۹۱-۱۸۲. http://sdme.kmu.ac.ir/article_90459.html
۸. خزاعی، محمد؛ محبی، علی؛ نوری، احمد. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش‌های عملی دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد فرماندهی و مدیریت انتظامی. پژوهش‌های دانش انتظامی، ۱۸(۴)، ۱۶۶-۱۳۵. http://pok.jrl.police.ir/article_11431.html
۹. دولتی، علی اکبر؛ جمشیدی، لاله؛ امین بیدختی، علی اکبر. (۱۳۹۴). بهبود فرایند یاددهی - یادگیری مدارس هوشمند از منظر ارزشیابی. مطالعات آموزش و یادگیری، ۷(۲)، ۲۰-۱. https://jsli.shirazu.ac.ir/article_3687.html

۱۰. رضوی، محمد؛ امیری، پرویز. (۱۳۹۵). کیفی سازی روش های یاددهی آموزش های تخصصی علوم و فنون دریایی. آموزش در علوم انتظامی، ۲۳(۱۲)، ۱۰۱-۱۲۰.
http://tps.jrl.police.ir/article_17687_db21c1b6279342a544ca42fc3c819626.pdf
۱۱. ریگی، عاطفه. (۱۳۹۲). مقایسه ارزیابی عملکرد معلمان از طریق داده های صوتی تصویری با سایر روش های موجود ارزیابی عملکرد تدریس [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کردستان].
۱۲. سبحانی نژاد، مهدی؛ سربازیان، رقیه. (۱۳۹۷). ارزشیابی وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان دوره ابتدایی شهر یزد بر اساس مدل اشور و ویژگی های جمعیت شناختی. مطالعات برنامه درسی، ۱۳(۴۸)، ۸۴-۶۳.
http://www.jcsicsa.ir/article_82617.html
۱۳. سلیمانگلی، اکبر؛ دولتی، علی اکبر؛ امین بیدختی، علی اکبر. (۱۳۹۶). راهکارهای تعامل و برقراری ارتباط بین فردی در بهبود فرایند یاددهی - یادگیری مدارس هوشمند. فناوری آموزش، ۱۱(۳)، ۱۹۶-۱۸۳.
https://jte.sru.ac.ir/article_630.html
۱۴. شعبانی ورکی، بختیار. (۱۳۸۹). رویکردهای یاددهی - یادگیری (مفاهیم، بنیادها و نظریه ها). انتشارات آستان قدس رضوی.
۱۵. عابدینی بلترک، میمنت؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ محمدی، مهدی؛ صالحی، ابراهیم. (۱۳۹۴). بررسی میزان کاربست عناصر برنامه درسی سازنده گرا در آموزش عالی: مطالعه موردی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۴(۱۲)، ۵۵۳-۵۴۴.
http://sdme.kmu.ac.ir/article_90416.html
۱۶. فضلی خانی، منوچهر. (۱۳۹۵). روش های فعال تدریس. نشر تربیت.
۱۷. فتاحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی. نشر بال.
۱۸. قاسمیور مقدم، حسین. (۱۳۹۵). آسیب شناسی کاربرد روش های تدریس فعال در مدارس ابتدایی. سومین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در علوم انسانی. <https://civilica.com/doc/513470>
۱۹. کریمی، روح الله؛ محبی، علی. (۱۳۹۹). ارزشیابی عملکرد یاددهی - یادگیری اعضای هیئت علمی بر اساس مدل اشور. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۱(۲۱)، ۳۴۳-۳۲۵.
http://www.icsajournal.ir/article_113929.html
۲۰. کریمی ارقینی، حسین. (۱۳۹۰). بررسی نظر معلمان و دانش آموزان در باره چگونگی فرایند یاددهی - یادگیری در مدارس متوسطه شهرستان خدابنده سال تحصیلی ۹۰-۱۹ [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران].

۲۱. محمدی مهر، مژگان؛ ملکی، حسن؛ نجومی، فرشاد. (۱۳۹۳). *تبیین فرایندهای یادگیری بادهمی - یادگیری در برنامه درسی دوره پزشکی عمومی با رویکرد یادگیری مادام‌العمر*. دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۷(۳)، ۱۸۹-۱۸۱.
http://edcbmj.ir/browse.php?a_id=437&sid=1&slc_lang=fa
۲۲. نوری امام‌زاده‌ئی، اصغر. (۱۳۷۵). *بررسی نظر دبیران دبیرستان‌های شهر اصفهان در مورد نحوه ارزشیابی معلمان و فرم‌های ارزشیابی عملکرد آنان* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی].
۲۳. یوسف‌زاده چوسری، محمدرضا؛ شاهمرادی، مرتضی. (۱۳۹۵). *ارزشیابی تدریس کیفی براساس مدل هنارد و روسوراز دیدگاه دانشجویان دکتری*. دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۴)، ۳۰۵-۲۹۵.
<http://edcbmj.ir/article-1-1072-fa.html>
24. Bovill, C., Bulley, C.J., & Morss, K. (2011). *Engaging and empowering first – year students through curriculum design: perspectives from the literature*. *Teaching in Higher Education*. 16(2). 197-209. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.515024>
25. Jovanović, M., & Minić, V. (2019). *Teachers of physical education on improving the quality of teaching with continuous adjustments to the curricula*. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*.
26. Lazarides, R., & Buchholz, J. (2019). *Student-perceived teaching quality: How is it related to different achievement emotions in mathematics classrooms?* *Learn and Instruction*. 61. 45–59.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.learninstruc.2019.01.001>
27. Massy, W., Andrea, K. wilgar. (2006). *A note on education quality work.national center for postsecondary improvement*. Stanford university.
28. Saleh, A., Al-Tawil, N., & Al-Hadith, T. (2012). *Teaching methods in Hawler College of Medicine in Iraq: A qualitative assessment from teachers' perspectives*. *BMC Medical Education*. 12(59). 31-59.
<https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-12-59>
29. Schwake, S., Anders, S., Steinbüchel, N.V., Becker, J.C., & Raupach, T. (2017). *Facilitators of high-quality teaching in medical school: findings from a nation-wide survey among clinical teachers*. *BMC Medical Education*.
30. Schechter, C. (2008). *Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement*. *Educational Administration Quarterly*. 44(2). 155-186. DOI:10.1177/0013161X07312189
31. Tadesse, T., Manathinga, C.E., & Gillies, R.M. (2018). *Making sense of quality teaching and learning in higher education in Ethiopia*. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 15 (5). 1-20. <http://dx.doi.org/10.14453/jutlp.v15i1.4>
32. Urrutia-Aguilar, M., Sánchez-Mendiola, M., Guevara-Guzmán, R., & Martínez-González, A. (2014). *Comprehensive Assessment of Teaching Performance in Medical Education*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 141. 252 – 259.
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

33. Vogt, F., & Rogalla, M. (2009). *Developing Adaptive Teaching Competency through coaching*. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1051-1060. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2009.04.002>

