

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۰/۱۱

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۲/۵

مقاله مروری

## مبانی تدریس: فلسفه‌ای برای تعلیم و تربیت نظامی در

دانشگاه افسری امام علی(ع)

علیرضا مقدم<sup>۱</sup>

### چکیده

هدف: هدف از مقاله حاضر جمع‌آوری جنبه‌های شعور متعارف مناسب برای ترویج تدریس مؤثر در بین استادان در محیط دانشگاه افسری امام علی (ع) به‌منظور پرورش مهارت تصمیم‌گیری در دانشجویان دانشگاه افسری امام علی (ع) است. روش: مقاله حاضر به لحاظ ماهیت جزء تحقیقات کیفی است که به روش تحلیلی- استنتاجی انجام‌گرفته است. گردآوری اطلاعات با استفاده از سند کاوی در کتابخانه و متون مکتوب اعم از کتاب، مقاله و دیدگاه‌های صاحب‌نظران فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و نیز منابع مکتوب درزمینه‌ی روش تدریس و آموزش تصمیم‌گیری صورت گرفته است. تجزیه و تحلیل به این شکل انجام‌شده است که پس از مطالعه‌ی عمیق فلسفه‌ی تدریس به استخراج راهبردهای مناسب برای آموزش تصمیم‌گیری پرداخته‌ایم. سطح تحلیل در این پژوهش، توصیفی- تفسیری است. یافته‌ها: این تحقیق نشان داد که مهارت تصمیم‌گیری را می‌توان با استفاده از راهبردهای تدریس مناسب تقویت کرد. نتیجه‌گیری: استادان مؤثر کسانی هستند که به‌خوبی در نقش خود، به‌عنوان تسهیل‌کننده و مربی برای پرورش مهارت تصمیم‌گیری در دانشجویان آشنا باشند و دانشگاه افسری امام علی (ع) وظیفه دارد توانایی‌هایی را که استادان برای تبدیل شدن به استاد مؤثر نیاز دارند را توسعه دهد. یکی از این راهکارها برای توسعه این توانمندی ارائه دستورالعمل‌های مناسب در مورد انواع روش‌های و راهبردهای تدریس است تا استادان خود را با توجه به دنیای مدرن به‌روز نگاه‌دارند.

**کلیدواژه‌ها:** تدریس، دانشگاه افسری امام علی، تصمیم‌گیری

---

<sup>۱</sup> دکتری فلسفه تعلیم و تربیت و مدرس دانشگاه افسری امام علی(ع) Email: alirezamoghdam1354@gmail.com

## بیان مسئله

برای یک جامعه در حال پیشرفت، ضروری است که مربیان بهترین شیوه‌های تدریس را بشناسند و از آن‌ها استفاده کنند. تدریس در طول تاریخ هم به‌عنوان هنر و هم علم تعریف شده است. بسیاری از مربیان، تدریس را صرفاً به‌عنوان وسیله‌ای تعریف می‌کنند که به کمک آن آموزش صورت می‌گیرد، یا از طریق آن دانش به مخاطب منتقل می‌شود. استادان دانشگاه افسری امام علی (ع) به‌عنوان یک متخصص، ممکن است دانش بسیار خوبی در امور حرفه نظامی داشته باشند؛ اما برای آموزش دیگران باید بهترین روش‌ها انتقال دانش خود را نیز بدانند تا منجر به تضمین موفقیت در تدریس شود. اصول کلی خاصی برای یادهی-یادگیری وجود دارد که مربیان نظامی باید بدانند و بتوانند در تدریس از آن‌ها استفاده کنند. برخلاف سایر دانشگاه‌ها که در آن‌ها دانشجویان دارای اهداف متنوعی هستند و رشته‌های آموزشی متعددی را دنبال می‌کنند، مخاطبان و موضوعات در دانشگاه افسری امام علی (ع) ثابت‌اند و نماینده جامعه نظامی منحصربه‌فرد افسران نیروی زمینی هستند که در آن دانشجویان بر بهبود توانایی خود برای موفقیت در جنگ متمرکز هستند. آموزش کارکنان نظامی نه‌تنها برای فرد سودمند است، بلکه به نفع یگان‌های مختلف نظامی خواهد بود که قرار است در آن خدمت نمایند. یکی و شاید مهم‌ترین هدف از تربیت افسران در دانشگاه‌های افسری ارتقاء ظرفیت تصمیم‌گیری دانشجویان در جنگ است و شاید بتوان گفت بالاترین کیفیتی است که یک افسر می‌تواند داشته باشد. تمرکز دانشگاه افسری امام علی (ع) نیز بر بهبود این توانایی در دانشجویان خود برای موفقیت در جنگ است. یکی از راه‌های تحقق این خواسته از مجرای راهبردها و روش‌های تدریس اساتید است؛ بنابراین ضروری است که استادان راهبردهای و روش‌های تدریس مؤثر را به‌دقت انتخاب کنند تا دستیابی دانشجویان به محتوا و نتایج درس را مهیا کنند. این موضوع اهمیت آشنایی استادان نسبت به راهبردهای تدریس مؤثر و ضرورت پژوهش در این حوزه را دوچندان می‌کند؛ بنابراین در دانشگاه افسری امام علی (ع) تدریس و نتیجه‌نهایی تدریس مؤثر و هدف آموزش نظامی حرفه‌ای باید یکسان کردن تلاش‌های دانشگاه در جهت فراهم کردن پایه یا چارچوبی باشد

که از طریق آن دانشجویان بتوانند توانایی خود را برای تصمیم‌گیری مؤثر در همه موقعیت‌ها و از جمله جنگ توسعه دهند. براین اساس هدف از مقاله حاضر جمع‌آوری جنبه‌های شعور متعارف مناسب برای ترویج تدریس مؤثر در بین استادان در محیط دانشگاه افسری امام علی (ع) به منظور پرورش مهارت تصمیم‌گیری در دانشجویان است. علیرغم اهمیت این موضوع تاکنون پژوهشی که به‌طور اختصاصی به دنبال بررسی این امر در دانشگاه افسری امام علی (ع) باشد صورت نپذیرفته؛ لذا ضرورت دارد خلأ موجود، موضوع پژوهشی خاص قرار گیرد. به بیانی روشن می‌توان گفت مسئله‌ای که این پژوهش سعی دارد به آن پاسخ دهد این است که کدام راهبردها و روش‌های تدریس استاد در کلاس می‌تواند برای تقویت ظرفیت تصمیم‌گیری دانشجویان در جنگ مؤثر باشد.

## مبانی نظری پژوهش

### تدریس

گرچه در نگاه اول تدریس برای مربیان و مجریان برنامه‌های درسی مفهومی آشنا به نظر می‌رسد؛ اما واقعیت این است که آن‌ها به‌ندرت با معنی و ماهیت درست آن آشنایی دارند. آموزش مستلزم دانش در مورد موضوعات و مهارت‌هایی است که فراگیران را به‌طور مؤثر درگیر می‌کند. بین<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) معتقد است بهترین مربیان، تدریس را به‌عنوان امری که ممکن است یادگیری دانشجو را ارتقا دهد، معنا می‌کنند؛ بنابراین معلم مهندس محیط یادگیری است. بسیاری از مربیان بر این باورند که یادگیری هدف همه آموزش‌هاست، باین‌حال مربیان در نحوه مهندسی محیط یادگیری از طریق راهبردها و روش‌های تدریس در کلاس درس و فلسفه‌های تعلیم و تربیت تفاوت‌های اساسی دارند (سیندی، ۲۰۱۲، ۱).

فلسفه تدریس به‌عنوان شاخه‌ای از فلسفه عملی که به مسائل فلسفی ناشی از تئوری آموزشی و شیوه‌های تدریس و همچنین به تحلیل بنیادین فلسفی رویکردهای آموزشی و شخصی به آموزش و یادگیری می‌پردازد، دو نوع رویکرد کلی مربیان به تدریس را مشخص می‌کند؛ برخی نقش معلم را انتقال دانش از طریق رویکرد معلم محور می‌دانند، درحالی‌که

<sup>۱</sup> Bain, K.

برخی دیگر نقش معلم را هدایت دانشجو به ساختن دانش از طریق رویکرد یادگیرنده محور می‌دانند (مک‌کارتی و اندرسون، ۲۰۰۰). به عبارت دیگر نقش معلم در فرآیند یادگیری اغلب با فلسفه آموزشی تعریف می‌شود. در واقع نحوه نگرش آن‌ها به نقش خود در کلاس، نحوه نگرش آن‌ها به رابطه دانشجو و معلم و روش آموزش، همگی منعکس‌کننده فلسفه و اعتقادات آن‌ها در مورد آموزش است (پیترس، ۲۰۰۳؛ یانگز، ۱۹۷۹). اسمیت<sup>۱</sup> به پنج نوع تدریس معتقد است: توصیفی<sup>۲</sup>، موفقیتی<sup>۳</sup>، ارادی<sup>۴</sup>، هنجاری<sup>۵</sup> و علمی<sup>۶</sup>. تعریف توصیفی تدریس که تأکید بر معنای سنتی و معمولی آن دارد عبارت است از: بیان مستقیم و صریح دانش و مهارت از طریق معلم به دانشجو باشد. در این تعریف تدریس به معنای ارتباط معلم و دانشجو از طریق سخنرانی در کلاس در زمینه‌ی دانش و مهارت توصیف و تحدید کرده‌اند. در تعریف تدریس به‌عنوان موفقیتی دو مفهوم تدریس و یادگیری نقش تعیین‌کننده دارند. به این معنی که عمل تدریس صورت نخواهد گرفت مگر اینکه یادگیری اتفاق افتاده باشد. در این تعبیر که نخست به‌وسیله جان دیویی مطرح و سپس به‌وسیله آیزنر<sup>۷</sup> تحلیل و تبیین شده است، تدریس برای آموختن است، آن‌چنان‌که فروختن برای خریدن است (دیویی ۱۹۳۴: ۵۳ به نقل از شعبانی، ۱۳۹۴: ۶۴). در واقع عمل تدریس با وجود دانشجو و تحقق یادگیری معنا پیدا می‌کند و تدریس تنها انتقال اطلاعات نیست بلکه یک تعامل یا ارتباط بین معلم و دانشجویان است.

تدریس در معنای ارادی عملی است هدف‌دار که از اهمیت کارکرد آن در رخدادهای آموزشی بستگی به موقف و باور معلمان دارد. این بدان معناست که آنچه فعالیت‌های آموزشی را سازمان‌دهی می‌کند و جهت می‌دهد، نگاه و باور معلمان نسبت به فرایند یاددهی -

<sup>۱</sup>. Smith, B. O

<sup>۲</sup>. description

<sup>۳</sup>. success

<sup>۴</sup>. intentional

<sup>۵</sup>. normative

<sup>۶</sup>. scientific

<sup>۷</sup> Eisner, E. W

یادگیری است. تدریس از منظر هنجاری نیز معطوف به فعالیت‌های است که بر پایه اصول اخلاقی، شواهد و استدلال بنا شده باشد. در این رویکرد هر محتوا و روشی تجویز نمی‌شود. محتوا باید ارزشمند و تفکر آفرین باشد و روش‌های یاددهی - یادگیری باید متکی بر شواهد و دلایل باشد. در این روش مربی حق ندارد اندیشه‌ها و باورهای خود را بدون دلایل و شواهد علمی تأیید کننده، بر فراگیر تحمیل کند. تدریس باید موجب اندیشیدن دانش آموزان شود و انگیزه پژوهش را در آنان ایجاد کند. مفهوم تدریس از منظر علمی فعالیت است صریح و دقیق که ریشه در تجارب گذشته معلمان و متخصصان تربیتی دارد. بر اساس چنین رویکردی تعریف تدریس باید عاری از هرگونه ابهام و عدم دقت باشد و با جملات و عباراتی بیان شود که ضمن ریشه داشتن در عرف و فرهنگ عمومی، دلالت بر رفتارهای صریح و بدون ابهام داشته باشد و آثارش از طریق تجربه تأیید شود (همان: ۶۳-۶۶).

با توجه به آنچه در بالا ذکر شد دیدگاه‌های مختلف تعاریف متعددی از تدریس ارائه می‌دهند. بعضی آن را انتقال دانش، ایجاد آگاهی و شکل‌دهی رفتار و برخی دیگر آن را تعامل بین یاددهنده و یادگیرنده و محتوای آموزشی می‌دانند و گروهی دیگر تدریس را ایجاد موقعیت مطلوب و تسهیل‌کننده یادگیری تعریف کرده‌اند. از مجموع تعاریف ارائه شده می‌توان نتیجه گرفت که تدریس یک فعالیت است که موجب تغییر و تحول در یادگیرندگان می‌گردد و روش تدریس مؤثر و ایده‌آل، روشی است که یادگیری فراگیران در آن بیشتر اتفاق بیفتد؛ و مربیان برای داشتن یک تدریس مؤثر باید با راهبردهای و روش‌های تدریس را آشنا باشند.

## یادگیری

با نگاه به دیدگاه‌هایی که در بخش قبل در مورد تدریس به آن‌ها اشاره شده تحقق یادگیری به‌عنوان هدف تدریس مورد تأکید بود، بنابراین ضروری است این مفهوم نیز تعریف و تحدید شود. اما در مورد تعریف یادگیری نیز چون بسیاری دیگر از مفاهیم حوزه تعلیم و تربیت، اختلاف نظر وجود دارد و درواقع یک تعریف از یادگیری که به‌طور همگانی به‌وسیله همه

نظریه پردازان و پژوهشگران مورد قبول باشد وجود ندارد؛ اما به ضرورت، تعاریفی از یادگیری که در راستای چشم این پژوهش باشد را نقل می‌کنیم.

شانک<sup>۱</sup> یادگیری را تغییرات پایدار در رفتار، یا در قابلیت رفتار به شیوه‌ای معین که از تمرین یا اشکال دیگر تجربه حاصل می‌شود تعریف می‌کند. در این تعریف یادگیری شامل ایجاد اعمال جدید یا تغییر در اعمال موجود است که این تغییر رفتار در طول زمان ثابت است و یادگیری از طریق تمرین یا اشکال دیگر (مثلاً، مشاهده دیگران) صورت می‌گیرد (شانک، ۲۰۰۸: ۳-۴). یادگیری به‌عنوان فرآیندی تعریف می‌شود که باعث ایجاد تغییر در رفتاری می‌شود. این مهارتی است که باید توسط افراد به‌عنوان یادگیرنده و بعداً به‌عنوان بزرگسالان شاغل کسب شود. یادگیری همچنین به‌عنوان تغییر در رفتار انسان در نتیجه یک تجربه یا اطلاعات ورودی تعریف می‌شود. همچنین می‌تواند به‌عنوان یک نتیجه یا یک فرآیند قابل مشاهده در نظر گرفته شود. مهم‌ترین جنبه یادگیری تغییر است. یادگیری همچنین از طریق آزمایش‌های فردی به دست می‌آید که به‌موجب آن دانش گذشته با دانش کنونی برای ایجاد دانش جدید ترکیب می‌شود (قیس، ۲۰۱۵: ۶۱). به اعتقاد دنیس (۲۰۰۸) یادگیری را می‌توان به‌عنوان افزایش کمی در دانش تلقی کرد. یادگیری کسب اطلاعات یا دانستن است. یادگیری ذخیره‌سازی اطلاعاتی است که می‌تواند بازتولید شود. یادگیری به دست آوردن حقایق، مهارت‌ها و روش‌هایی است که می‌توان آن‌ها را حفظ کرد و در صورت لزوم از آن‌ها استفاده کرد. یادگیری شامل برقراری ارتباط بین موضوعات با یکدیگر و با دنیای واقعی است. از این رو می‌توان دریافت که یادگیری یک نیروی بیرونی و همچنین درونی برای یادگیرنده است. یادگیری همچنین ممکن است به‌صورت خودکار یا بدون آموزش اتفاق بیفتد هرزمانی که ما در معرض دانش جدیدی قرار می‌گیریم و آن را درونی می‌کنیم، آن دانش در اختیار ما قرار می‌گیرد (همان: ۶۱). و بخشی از یادگیری‌ای ما می‌شود.

---

<sup>۱</sup> Schunk, D.L

## آموزش و تربیت

در زیر به منظور روشن شدن و اشتراک معنا مفاهیم تربیت و آموزش دیدگاه‌های برخی صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت بررسی می‌شود تا از این رهگذر به کشف معانی ضمنی (دلالت) تدریس نائل گردیم. در مورد تعریف آموزش و تربیت در بین صاحب‌نظران تعلیم و تربیت اختلاف نظر زیادی وجود دارد و هر کس بر اساس برداشت‌های ذهنی و تجارب عملی خود تعاریف متفاوتی از مفهوم تعلیم و تربیت ارائه داده‌اند. گاهی تربیت و آموزش مترادف و در مواردی به صورت دو مفهوم مستقل تعریف شده‌اند؛ اما داشتن درک روشنی از نحوه ارتباط آن‌ها بسیار مهم است چراکه اگر این مفاهیم از صراحت و دقت کافی برخوردار نباشند برداشت‌های شخصی متداول شده و بی‌شک فرایند اجرا دچار اخلاص خواهد شد. تربیت جریانی است منظم و مستمر که هدف آن هدایت رشد همه‌جانبه شخصیت پرورش یابندگان است. بنا به این تعریف یک نظام پرورشی موفق، به فرد در شکوفا کردن استعداد ذاتی‌اش کمک می‌کند (سیف، ۱۳۹۱: ۳۷). پرورش یعنی شکوفاندن و به کار آوردن توانایی‌های درونی و استعداد‌های طبیعی (نقیب زاده، ۱۳۹۱: ۱۷)؛ اما آموزش فعالیت است هدف‌دار و از پیش طراحی شده که هدفش فراهم کردن فرصت‌ها و موقعیت‌هایی است که امر یادگیری را در درون نظام پرورشی تسهیل و سرعت می‌بخشد. هدف‌های آموزش دقیق‌تر و مشخص‌تر و زودرس‌تر از هدف‌های تربیتی است (شعبانی، ۱۳۹۴: ۶۱). آموزش فرآیند تسهیل یادگیری یا دستیابی به ارزش‌ها، دانش، تصورات و عادات است. به‌عنوان مثال اگر افراد بخواهند یک سیستم جدید را پیاده‌سازی کنند یا توانایی خاصی را بهبود بخشند، آموزش می‌تواند مختص نیاز، شغل یا مجموعه مهارت آن‌ها باشد. با این وجود، آموزش نه تنها به‌طور رسمی توسط مربیان ارائه می‌شود، بلکه زمانی که فرد از طریق تجربیات زندگی واقعی یاد می‌گیرد نیز ارائه می‌شود. به‌طور کلی آموزش در دانشگاه افسری امام علی (ع) و مدنظر ما در این پژوهش آموزش رسمی است و آن فرآیندی است که در آن آموزش سامانمند به دانشجویان ارائه می‌شود. هدف آن انتقال دانش یا مهارت‌های موردنظر به دانشجویان است. از طریق فرآیند

آموزش می‌توان به دانشجویان آموزش داد تا مهارت‌های تفکر خلاق خود را افزایش دهند و تصمیمات آگاهانه اتخاذ کنند.

در یک باهم‌نگری می‌توان نتیجه گرفت که آموزش و تربیت مفاهیم بسیار متفاوتی هستند. هر یک مکمل دیگری است، اما هر یک به نتایج متفاوتی منجر می‌شود. آموزش کسب مهارت‌های مشخصی است که به فرد اجازه می‌دهد تا در حد استاندارد عمل کند؛ بنابراین، آموزش ممکن است به‌عنوان یک تجربه یا فعالیتی تعریف شود که افراد را وادار می‌کند رفتارهای از پیش تعیین‌شده جدیدی به دست آورند. آموزش ساختار اطلاعات و طرح‌هایی از پیش تعیین‌شده‌ای است برای انجام وظیفه‌ای خاص که محصول آن توسعه مهارت است. به‌عنوان مثال؛ توانایی باز و بسته کردن یک اسلحه ژ-۳. از سوی دیگر، تربیت آن چیزی است که در جهت توسعه فرماندهان و تصمیم‌گیرندگان صورت می‌پذیرد. به‌عبارت‌دیگر تربیت عبارت است از بیرون کشیدن قدرت خلاق دانشجویان - جنبه‌های ناملموس انسانی - که جهت‌گیری آن ارائه توانایی انتزاعی برای تصمیم‌گیری است که محصول آن یک ذهن خلاق است. درحالی‌که آموزش با یک روش صحیح برای انجام یک کار خاص سروکار دارد، تربیت به ماهیت درونی مشکلی که باید حل شود می‌پردازد و به‌جای یک پاسخ صحیح، با احتمالات متعدد سروکار دارد؛ بنابراین تمایز میان این دو مفهوم را می‌توان به این شکل بیان نمود که توانایی فنی عموماً از طریق «آموزش» به دست می‌آید و ویژگی‌های ناملموس انسانی عموماً از طریق «تربیت» ایجاد می‌شوند. برای مثال و مرتبط باهدف این پژوهش؛ قضاوت خلاق موردنیاز یک فرمانده برای تصمیم‌گیری در میدان جنگ در زمان یا مکان مناسب برای درگیری با دشمن. با همه این تفاسیر در عمل، تمایز گذاشتن یا جدا کردن تربیت از آموزش همیشه آسان نیست، زیرا توانایی به‌کارگیری قضاوت خلاق به تخصص فنی نیز نیاز دارد. استادان دانشگاه افسری امام علی (ع) باید درک کنند که آموزش و تربیت مستقل از یکدیگر عمل نمی‌کنند. درواقع، آموزش را می‌توان به بهترین نحو به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از تربیت دید. هر چیزی که آموزش است، تربیت نیز هست، اما تربیت نیز فراتر می‌رود و سعی می‌کند به جنبه خلاقیت دانشجو دست یابد. اغلب، در مراحل

اولیه حرفه یک افسر نیروی زمینی باید وزن بیشتری به آموزش داده شود، زیرا او اغلب درگیر کسب مهارت‌های خاصی است؛ لیکن برای مراحل بعدی خدمت حرفه‌ای افسران نیروی زمینی باید برتری تربیت مدنظر باشد، زمانی که آن‌ها بیشتر در نقش فرمانده هستند؛ بنابراین دانشگاه هم وظیفه تربیت و هم مسئولیت آموزش را هم‌زمان بر عهده دارد. این مسئولیت دوگانه نیازمند تعادل مناسب بین آموزش و تربیت است که باید بر اساس نتیجه یا تأثیر مطلوب بر دانشجو این تعادل حفظ شود. بدیهی است با توجه به ماهیت دانشگاه افسری امام علی (ع) باید تأکید بیشتری بر آموزش در نسبت با دانشکده فرماندهی و ستاد (دافوس) شود. با این حال، در هر دو دانشگاه، نیاز به پرداختن به توانایی ناملموس انسانی مرتبط با تصمیم‌گیری، در سطوح مختلف فرماندهی، باید در اولویت باشد.

### مهارت تصمیم‌گیری

فرماندهی تنها دستیابی به هدف و انجام مأموریت‌ها نمی‌شود؛ بلکه مسائل مربوط به زندگی و مرگ زیردستان و گاه سرنوشت یک ملت را نیز شامل می‌شود (کوهن، ۱۹۹۹). رهبران نظامی و سیاسی تصور می‌کنند که تصمیمات خود را منطقی می‌گیرند؛ این درحالی است که بررسی اکثر تصمیمات اتخاذشده نشان می‌دهند که عوامل غیرمنطقی دیگری نیز بر تصمیم‌گیری آن‌ها تأثیرگذار بوده است. به‌طور خاص، تصمیمات مهم همیشه در نگاه به گذشته دارای حداکثر سود نیستند (شولتز، ۱۹۹۶: ۲). تصمیم‌گیری فرآیند انتخاب یک مسیر عمل از میان چندین اقدام جایگزین است. این شامل استفاده از آنچه می‌دانیم یا آنچه می‌توانیم یاد بگیریم، برای به دست آوردن آنچه می‌خواهیم می‌شود. به‌عبارت‌دیگر؛ تصمیم‌گیری فرآیند انتخاب یک تصمیم، جمع‌آوری اطلاعات و ارزیابی راه‌حل‌های جایگزین است. بسیاری از افراد در مواجهه با موقعیت‌هایی که ساختار روشنی ندارند از مهارت تصمیم‌گیری کافی برخوردار نیستند (تالر و سان‌استاین، ۲۰۰۹)؛ و هرگز به‌طور رسمی یاد نگرفته‌اند که تصمیم‌گیرندگان مؤثری باشند و یا تمرین کمی در این مهارت دارند. این نشان می‌دهد که تجربه به‌تنهایی معلم کارآمدی در تصمیم‌گیری نیست (هاموند و همکاران، ۲۰۰۷) و آموزش می‌تواند در بهبود مهارت تصمیم‌گیری رهبران تأثیر بسیار مهمی داشته

باشد. باین حال جای تعجب است که چرا آموزش تصمیم‌گیری به‌عنوان ابزاری برای بهبود مهارت تصمیم‌گیری در برنامه‌های درسی دانشگاه گنجانده نمی‌شود. توسعه همه‌جانبه دانشجوی باید در مرکز همه تلاش‌ها و هدف اصلی استادان در دانشگاه افسری امام علی (ع) باشد. بحث قبلی درباره تفاوت‌های بین آموزش و تربیت نشان می‌دهد که یک تصمیم‌نظامی فقط یک محاسبه ریاضی نیست. تصمیم‌گیری هم به مهارت شهودی برای تشخیص و تجزیه و تحلیل ماهیت یک مشکل و هم به توانایی خلاقانه برای ابداع یک راه‌حل عملی نیاز دارد. چندین عامل مهم و درعین حال تا حدودی نامشهود وجود دارد که در ماهیت شهودی و خلاقانه مؤثرند. هنگامی که عوامل زیر باهم جمع شوند، جوهر تصمیم‌گیری نظامی را تشکیل می‌دهند؛ یکی درک تأثیر عدم اطمینان در میدان جنگ، دوم توانایی پذیرش ریسک و اقدام سریع و درنهایت درک بعد انسانی در جنگ (اندرسن، ۲۰۱۹). پرورش این توانایی‌ها در دانشجویان کار ساده‌ای نیست. تصمیم‌گیری باید به‌عنوان یک فرآیند فکری پویا در نظر گرفته شود که درواقع می‌توان آن را ایجاد و شکل داد. با اطمینان از اینکه دانشجویان همیشه اطلاعات کامل را دریافت نمی‌کنند، می‌توان درک تأثیر عدم قطعیت در میدان جنگ را توسعه داد. باید شرایط آزمایشی طبیعی و مبهم ایجاد کرد. اگرچه این ممکن است به دلیل کمبود اطلاعات منجر به ناراحتی دانشجوی شود، اما دانشجویان باید مجبور شوند با اطلاعات ناقص تصمیم بگیرند، درست مانند جنگ. با اطلاعات ناقص ریسک به وجود می‌آید. توانایی پذیرش ریسک را می‌توان با واداشتن دانشجویان به تصمیم‌گیری و تشخیص نتایج احتمالی اقدامات خود توسعه داد. یک فرمانده نه‌تنها باید بداند که چگونه به یک تصمیم برسد، بلکه باید بداند چه زمانی بهتر است یک تصمیم تا حدی اشتباه را در زمان مناسب اتخاذ کنیم تا اینکه ساعت‌ها در مورد تغییرات مختلف در موقعیت فکر کنیم و درنهایت یک تصمیم عالی را به اجرا درآوریم که درواقع این شیوه تصمیم‌گیری خیلی دیر برای اجرا صورت می‌پذیرد. برای توسعه توانایی دانشجویان برای اقدام سریع، باید موقعیت‌هایی ایجاد کرد که دانشجویان را مجبور کند تصمیمات خود را به‌سرعت و به‌گونه‌ای منتقل کنند که بتوان آن‌ها را درک کرد و به آن‌ها پاسخ مؤثر داد. از آنجایی که جنگ تقابل بین اراده‌های

متضاد انسان‌ها است، بُعد انسانی همیشه محور جنگ خواهد بود. بعد انسانی، جنگ را با عوامل اخلاقی ناملموس خود القا می‌کند و از آنجایی که جنگ یک عمل خشونت‌آمیز مبتنی بر اختلافات آشتی‌ناپذیر است، همواره شعله‌ور می‌شود و تحت تأثیر احساسات انسانی قرار می‌گیرد. متأسفانه در یک محیط دانشگاهی امکان تکرار واقعی اثرات خطر، ترس، خستگی و محرومیت بر دانشجویان وجود ندارد؛ بنابراین، برای ایجاد درک بعد انسانی جنگ در دانشجویان، باید موقعیت‌هایی مبتنی بر شواهد و نمونه‌های تاریخی ارائه نمود که عوامل اخلاقی و احساسات ناملموس و همچنین ضعف و خطاپذیری انسانی که جنگ را شکل می‌دهند را تأکید کنند.

### پیشینه پژوهش

برزگر بفرویی و ویسکرمی و برزگر بفرویی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان تأثیر روش تدریس بحث گروهی بر مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی به بررسی تأثیر روش تدریس بحث گروهی بر مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان ششم ابتدایی شهرستان میبد به روش نیمه آزمایشی و از نوع طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل پرداخته است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد آموزش به شیوه‌ی بحث گروهی نقش پررنگ و بااهمیتی در افزایش مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان دارد.

عابدینی، همائی و موسوی (۱۳۹۳) در تحقیقی با عنوان؛ مروری بر روش‌های تدریس و نقش آن‌ها در توسعه مهارت‌های فراشناختی در آموزش عالی، تأثیر روش‌های تدریس (حل مسئله، بحث گروهی، پرسش و پاسخ)، بر مهارت‌های فراشناختی مورد بررسی قرار دادند. پژوهش مذکور کاربردی و از نوع توصیفی پیمایشی است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که از دید دانشجویان، نقش روش‌های تدریس حل مسئله، بحث گروهی و پرسش و پاسخ بر رشد مهارت‌های فراشناخت، بالاتر از سطح متوسط است و آموزش مهارت‌های فراشناخت، مستلزم مربیانی است که متعهد به یادگیری مستمر و خودتنظیمی باشند. در واقع، به‌منظور هدایت نمودن مهارت‌های فراشناخت دانشجویان، باید روش‌های تدریس مناسبی را به کار

گرفت. نویسندگان، روش‌های تدریس چون حل مسئله، بحث گروهی و پرسش و پاسخ را مورد بحث قرار دادند که مهارت‌های فراشناخت را رشد می‌دهند.

میرزاخانی، کدیور و یاری (۱۳۸۷) در بررسی تأثیر روش تدریس یادگیری مشارکتی بر عزت‌نفس، مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (دبیرستان)، به روش شبه آزمایشی پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل به بررسی تأثیر روش تدریس یادگیری مشارکتی بر عزت‌نفس، مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال سوم متوسطه شهرستان ماهنشان در درس روانشناسی مبادرت نموده‌اند. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد روش یادگیری مشارکتی بر مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبتی داشته؛ اما چنین تأثیری بر عزت‌نفس دانش‌آموزان مشاهده نشده است.

به‌طور کلی، بررسی پیشینه نظری و تجربی نشان می‌دهد روش‌های تدریس می‌توانند بر مهارت‌ها و رفتار فراگیران تأثیر داشته باشند؛ اما باید توجه داشت که در هیچ‌یک از آن‌ها تأثیر روش‌ها و راهبردهای تدریس بر مهارت تصمیم‌گیری مورد توجه قرار نگرفته است. از آنجایی که یک افسر در طول خدمت و به‌حکم وظیفه فرماندهی و رهبری که بر عهده خواهد گرفت نیازمند سطح بالایی از مهارت تصمیم‌گیری است؛ از این‌رو می‌طلبند که از طریق پژوهشی خاص، راهبردها و روش‌های تدریس مؤثر بر رشد مهارت تصمیم‌گیری بررسی شود. به‌عبارت‌دیگر محققان به‌صورت ویژه به تأثیر مداخلات آموزشی بر مهارت تصمیم‌گیری نپرداخته‌اند. این کمبود انگیزه تلاش ما برای رفع این شکاف تحقیقاتی است.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت، جزو تحقیقات کیفی است که با روش تحلیلی-استنتاجی انجام‌گرفته است. این روش یکی از روش‌های مطرح پژوهشی در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت است و زمانی به‌کاربرده می‌شود که پژوهش‌گر مسائل تعلیم و تربیت، موضع فلسفی معینی را مبنا قرار می‌دهد و می‌خواهد آن را کاربردی کند به‌نحوی که بتواند برای مسائل تعلیم و تربیت پاسخی فراهم کند (باقری، ۱۳۹۲ به نقل از اسدی، ۱۳۹۶: ۱۱۱). ابزار و روش

گردآوری اطلاعات با استفاده از سند کاوی در کتابخانه و متون مکتوب اعم از کتاب، مقاله و دیدگاه‌های صاحب‌نظران فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و نیز منابع مکتوب درزمینه‌ی روش تدریس و آموزش تصمیم‌گیری، جمع‌آوری و مطالعه گردیده است. روش تجزیه و تحلیل به این شکل انجام شده است که پس از مطالعه‌ی عمیق فلسفه‌ی تدریس به استخراج و دسته‌بندی آموزه‌های آن برای تصمیم‌گیری پرداخته‌ایم. سپس بر اساس آن آموزه‌ها، روش‌ها و رویکردهای تدریس مناسب را برای یک برنامه‌ی آموزش تصمیم‌گیری بیان نمودهایم. سطح تحلیل در این پژوهش، توصیفی-تفسیری است. در رویکرد توصیفی-تفسیری، علاوه بر توصیف به تجزیه و تحلیل هم پرداخته شده و اطلاعات، دسته‌بندی و نتیجه‌گیری می‌شود ولی نظریه‌پردازی و نظریه‌سازی صورت نمی‌گیرد (همان: ۱۱۲).

### راهبردها تدریس و کاربرد آن‌ها در تقویت مهارت تصمیم‌گیری

راهبرد، مجموعه اقدامات یا برنامه‌هایی برای دستیابی به یک هدف یا کاری است. لائون راهبرد تدریس را: «یک طرح کلی برای یک درس به منظور ایجاد رفتار موردنظر در یادگیرنده با در نظر گرفتن اهداف، دستورالعمل‌ها و طرح تاکتیک‌های برنامه‌ریزی شده که برای اجرای راهبرد لازم است»، می‌داند. راهبردهای تدریس به روش‌هایی اشاره دارد که به متریبیان در یادگیری مطالب درسی موردنظر و دستیابی به اهداف آینده کمک می‌کند. به عبارت دیگر راهبردهای تدریس روش‌های مختلف یادگیری موجود را معرفی می‌کنند تا راهبرد مناسب را برای مواجهه با اهداف موردنظر برای یادگیرندگان فراهم شود (راویندا، ۲۰۱۸: ۵۸). در واقع اگر راهبردهای تدریس از آموزش و تدریس کنار گذاشته شود یادگیری و به‌طور کلی تحقق اهداف آموزشی به‌درستی صورت نمی‌گیرد. اندرسون (۱۹۹۴) به این نتیجه رسید که کسب نتایج برای متریبی ممکن است به‌شدت به برنامه‌ریزی آموزشی مربی، انتخاب روش تدریس و داشتن انواع فعالیت‌های یادگیری بستگی داشته باشد. یک استراتژی آموزشی مؤثر به دانش آموزان کمک می‌کند تا به اهداف و موفقیت در زندگی دست یابند (همان: ۵۸).

### راهبردها مؤثر در تقویت مهارت تصمیم‌گیری

**راهبرد تدریس فعال:** آموزش مؤثر برای توسعه مهارت تصمیم‌گیری با آنچه قبلاً اکثر دانشجویان تجربه کرده‌اند متفاوت است. اکثر دانشجویان از طریق استفاده از راهبردهای تدریس «غیرفعال» آموزش دیده‌اند. این فن اغلب به‌عنوان رویکرد سنتی آموزش توصیف می‌شود. می‌توان این راهبرد را با تدریس استادانی که سخنرانی را به‌عنوان روش تدریس خود انتخاب می‌کنند و دانشجویان منفعلانه گوش می‌دهند مشخص کرد. اساساً، این رویکرد استاندارد و متعارف نظامی است که در آموزش اعمال می‌شود. تمرکز مبتنی بر محتوا با پاسخ صحیح مربوطه یا راه‌حل مدرسه‌ای است. ضمناً در این رویکرد وابستگی دانشجو به استاد برای ارائه اطلاعات یا محتوا، مشهود است. به‌عنوان مثال، در محیط دانشگاه افسری، دانشجویان انتخاب کمی در مورد آنچه باید انجام دهند دارند، آن‌ها باید تکلیف مقرر را در سطح قابل قبول انجام دهند، در غیر این صورت رد می‌شوند. این در حالی است که توسعه تصمیم‌گیری در شرایط جنگ باید بر راهبردهای آموزشی «فعال» تأکید کند. راهبردهای تدریس فعال به‌جای محتوا محوری، مسئله محور هستند. آن‌ها دانشجویان را تشویق می‌کنند تا تجربیات گذشته خود را در فرآیند آموزش نشان دهند تا آن تجربه را در پرتو داده‌های جدید یا مشکلات جدید بررسی کنند. آن‌ها جو یادگیری را پیشنهاد می‌کنند که مشارکتی است (معلم با دانشجو و دانشجو با دانشجو) که در تقابل با جو اقتدارگرا (یک‌طرفه) است. این راهبردهای تدریس با مشارکت فعال دانشجویان مشخص می‌شود. این رویکرد بیشتر در مورد تربیت اعمال می‌شود. در رویکرد فعال، بار آماده‌سازی، تجزیه و تحلیل و ارائه دیدگاه‌ها بر عهده خود دانشجویان است. ارزیابی‌های یادگیری فعال با تجزیه و تحلیل عملکرد دانشجو در تمرین‌های تصمیم‌گیری در شرایط واقعی که در آن اطلاعات ناقص و محدودیت‌های بلادرنگ وجود دارد، مشخص می‌شود. ممکن است بیش از یک پاسخ صحیح وجود داشته باشد. در محیط فعال، راه‌حل صحیح مدرسه‌ای به‌اندازه فرآیندی که دانشجویان به یک‌راه حل معین می‌رسند مهم نیست. تمرکز بر روند چگونگی اندیشیدن است. بنابراین برای مهارت تصمیم‌گیری که بیشتر جنبه تربیتی دارد راهبر منابیی باشد.

**ایجاد یک محیط یادگیری مثبت:** محیطی که یادگیرندگان در آن احساس پذیرش یا احترام نکنند، باعث عدم توجه به یادگیری می‌شود. یک محیط یادگیری مثبت محیطی است که در آن شاگرد دارای احساس آرامش و حس ارتباط با استاد و همسالان خود است و باور دارد که می‌تواند موفق باشد. یادگیری مثبت منجر به تولید اندورفین در خون می‌شود که به نوبه خود موجب ایجاد احساس سرخوشی و تحریک لوب فرونتال<sup>۱</sup> می‌شود. اساساً، شاگرد به جای اینکه از یادگیری گریزان باشد، به تجربه‌ای لذت‌بخش برای او تبدیل می‌شود (بارکلی، ۲۰۱۰). یادگیری در یک شرایط خاص که در آن دانشجویان محدود و مسیر مشخص است، دشوار است. محیط‌های یادگیری مثبت و سازنده کلید موفقیت تحصیلی شاگردان است. ایجاد یک محیط یادگیری مثبت در دانشگاه افسری برای توسعه توانایی دانشجویان برای فکر کردن بسیار مفید و مهم خواهد بود. اما محیط‌های یادگیری مثبت به خودی خود اتفاق نمی‌افتند، بلکه باید ایجاد شوند. اندازه یک گروه آموزشی یکی از عوامل تعیین‌کننده مهم محیطی است که یادگیری در آن اتفاق می‌افتد. در برخی موارد، تعامل مثبت استاد با دانشجو با گروه‌های کوچک آسان‌تر است اما در مواردی نیز ممکن است این تعامل با گروه‌های بزرگ به دست آید؛ اما مهم‌تر از تعامل معلم با دانشجو، محیط یادگیری است که در آن می‌توان تعامل قابل‌توجه دانشجو با دانشجو را برای تقویت یادگیری ایجاد کرد. دانشگاه افسری از گروه‌های آموزشی (کلاس‌های آموزشی) با اندازه‌های مختلف و طیف گسترده‌ای از روش‌های تدریس برای تسهیل یادگیری استفاده می‌کند. این مورد بیشتر شامل سخنرانی‌هایی می‌شود که ممکن است برای تعداد زیادی (در قالب گردان یا گروهان) از دانشجویان باشد یا گروه‌های کوچک (دانشپایه) که ممکن است حداقل ۱۰ تا ۲۰ دانشجو داشته باشند. تفاوت آشکار در اندازه گروه‌های آموزشی را می‌توان در تفاوت قالب سخنرانی بزرگ و قالب گروه کوچک مشاهده کرد. فرصت برای تعامل دانشجو با دانشجو و استاد با دانشجو در گروه‌های آموزشی بیشتر از ۱۰۰ دانشجو یا بیشتر به‌طور قابل‌توجهی کمتر از گروه‌های آموزشی کوچک‌تر ۱۰ تا ۲۰ دانشجو است. برای برخی از دانشجویان، گروه بزرگ

<sup>۱</sup>. frontal lobe

اغلب راحت تر است، زیرا نیاز و فرصت برای تعامل بسیار کمتر از یک گروه کوچک است. به زبان ساده، در یک گروه کوچک تر جایی برای پنهان شدن وجود ندارد. علاوه بر این، در یک محیط گروهی کوچک، دانشجویان مجبورند به جای جذب صرف اطلاعات، فعالانه در آموزش خود شرکت کنند.

**مشارکت دادن دانشجویان در فرآیند یادگیری:** به کنفوسیوس نسبت داده می شود که گفته است: «می شنوم و فراموش می کنم، می بینم و به یاد می آورم، انجام می دهم و می فهمم.» (شیتس، ۱۹۹۲: ۱) این یک ادعای قابل احترام است که اغلب در گفتمان آموزشی جامعه تکرار می شود. اگر این ادعا به درستی درک شود، می تواند مبنای مناسبی باشد برای تدریس؛ دانشجویان یاد می گیرند که اگر تلاش کنند که بهتر عمل کنند و آن تلاش را ارزیابی کنند و تلاش های بعدی خود را نیز اصلاح کنند، اثربخشی آنها افزایش می یابد. این رویکرد را می توان به درستی به عنوان مشارکت دادن دانشجویان در فرآیند یادگیری توصیف کرد. آموزش تصمیم گیری به دانشجویان زمانی می تواند مؤثرتر باشد که ملزم به ارزیابی عملکرد خود باشند. با استفاده از این رویکرد، دانشجویان با مسائل واقعی مواجه می شوند که نیاز به تصمیم گیری دارند. پس از اینکه فرصتی برای تصمیم گیری به آنها داده شد، باید فرآیندی را که طی آن به یک تصمیم خاص رسیده اند تجزیه و تحلیل کنند؛ که ممکن است همراه بازخورد مربی برای یک تصمیم خاص که به دنبال پاسخ دانشجو و بحث بعدی در مورد درک مربی و دانشجو در مورد چگونگی فرموله شدن تصمیم باشد. این فرآیند با درک چگونگی اتخاذ تصمیم اولیه به اوج خود می رسد. استادان می توانند در یک محیط دانشگاهی به دانشجویان در مورد چگونگی نظارت و بهبود رفتار تصمیم گیری خود راهنمایی ارائه دهند تا به مؤثرترین شکل ممکن توانایی دانشجویان برای تصمیم گیری را توسعه دهند. این راهنمایی باید در قالب تمرین همراه با بازخورد و بحث فوری ارائه شود.

کشف<sup>۱</sup>: استادان به‌طور خاص چه کاری می‌توانند انجام دهند تا به دانشجویان کمک کنند تا توانایی آن‌ها را در تصمیم‌گیری بهبود بخشند. یک راهبرد آموزشی مؤثر اجازه دادن به دانشجویان برای کشف تصمیمات مؤثر از طریق آزمون و خطا<sup>۲</sup> است. کشف می‌تواند از طریق تجربه مستقیم رخ دهد که در آن دانشجویان به‌سادگی با تلاش برای انجام آن به تصمیمات مناسب می‌رسند. همچنین می‌تواند از طریق تجربه جانشینی<sup>۳</sup> رخ دهد که در آن دانشجویان درک خود را از تصمیم‌گیری با فکر کردن در مورد یک مطالعه موردی (مثال) خیالی ارائه‌شده توسط معلم توسعه یابد. در نهایت، راهبرد کشف می‌تواند با تجزیه و تحلیل نمونه‌های تاریخی که در آن دانشجویان رویدادهای واقعی را بررسی می‌کنند انجام شود. در هر یک از این موارد، راهنمایی با پرسیدن سؤالات، زمان موردنیاز برای کشف و جذب کامل مهارت‌های تصمیم‌گیری را تا حد زیادی کاهش می‌دهد. البته پس از کشف مهارت‌ها، دانشجویان باید در مورد نتیجه احتمالی تصمیم خود در مقایسه با سایرین بازخورد دریافت کنند. برای اینکه کشف یک راهبرد آموزشی مؤثر باشد، اساتید باید تا حد امکان از بازخورد واقعی استفاده کنند. عواقب واقعی یک تصمیم خاص چه خواهد بود، خوب یا بد؟ واکنش دانشجویان به این پیامدها چگونه است؟ برای مثال، استادان باید به دانشجویان اجازه دهند تا نتایج اقدامات خود را مشاهده کنند. به‌عبارت‌دیگر، دانشجویان باید بتوانند نتایج یک تصمیم خاص را مجسم کنند: به چه صورت بود؟ نتایج محتمل چه خواهد بود؟ - هم مثبت و هم منفی - علاوه بر این، اساتید باید به دانشجویان اجازه اشتباه بدهند. اگر پاسخ اولیه آن‌ها نامناسب است، همیشه باید فرصت دیگری به دانشجویان داده شود تا اقدام کنند. فرصت‌های مستمر برای تمرین فعال باعث افزایش موفقیت می‌شود. معلمان باید بازخوردی‌های خود را به دانشجویان در قالب پیشنهاد ارائه نمایند، نه راه‌حل را دیکته کنند. اگرچه این بازخورد باید دانشجویان را از درستی یا نادرستی تفکرشان آگاه کند، اما هرگز نباید به راه‌حل اشاره کند. این بدان معنا نیست که ارائه راه‌حل پیشنهادی نامناسب است بلکه در صورت ارائه، راه‌حل

<sup>۱</sup>. Discovery

<sup>۲</sup>. trial and error

<sup>۳</sup>. vicarious experience

باید به عنوان یک راه حل ممکن ارائه شود؛ یکی از راه حل های ممکن که لزوماً بهترین راه حل نیست. بازخورد معلمان در این زمینه باید پیشنهادهایی را ارائه دهد که به دانشجویان کمک کند تا با تأکید بر آنچه قبلاً درک کرده اند، راه بهتری را کشف کنند.

**یادگیری مشارکتی:** یکی دیگر از راهبردهای تدریس مؤثر است که می تواند در توسعه مهارت تصمیم گیری مورداستفاده قرار گیرد یادگیری مشارکتی است. این رویکرد مبتنی بر این واقعیت است که هر دانشجو مجموعه ای منحصر به فرد از تجربیات و دانش را برای یک گروه خاص به ارمغان می آورد. موفقیت این راهبرد بستگی به ایجاد یک محیط یادگیری دارد که در آن تعامل قابل توجهی بین دانشجویان رخ می دهد. فرصت کار با هم در گروه های مختلف، دانشجویان را در معرض طیف گسترده ای از دانش و تجربه فردی قرار می دهد. این تعامل فراهم کننده: (۱) بازخورد اضافی برای دانشجویان. (۲) فرصتهایی برای دانشجویان برای مشاهده نحوه نتیجه گیری و رسیدن به راه حل های هم دوره هایشان و (۳) فرصتهایی برای دانشجویان برای کشف و جستجوی رویکردهای جایگزین برای درگیری در تصمیم گیری از طریق بررسی دقیق دیدگاه های دیگر دانشجویان در مورد همان مشکل باشد. هر دانشجو از طریق تعامل با سایر دانشجویان به تجربیات دیگران کمک می کند و هم زمان از تجربیات آنها نیز استفاده می کند؛ بنابراین گروه می تواند محیطی بسیار محرک فراهم کند که در آن هر یک شرکت کنندگان به سطح بالای از عملکرد پی ببرند.

**ماهیت رابطه معلم و دانشجو:** عوامل زیادی در موفقیت تدریس نقش دارند. یکی از عوامل مهم مؤثر بر موفقیت تدریس، رابطه بین استاد و دانشجو است. کیفیت این رابطه با محیط یادگیری برای شکل دادن به نگرش دانشجویان به فلسفه آموزشی دانشگاه بستگی دارد و تا حد زیادی انگیزه دانشجویان را برای یادگیری تعیین می کند. رابطه بین دانشجو و معلم باید اعتماد و مسئولیت مشترک را تقویت کند و مشارکت برابر بین دانشجو و استاد را تقویت کند. این رابطه با مفهوم سنتی معلم مسلط و یادگیرنده وابسته بسیار متفاوت است. این ویژگی رابطه متقابل بین استاد و دانشجو است. به عبارت دیگر، معلم و دانشجو باید به یک

اندازه فعال باشند. (نادلر، ۱۹۸۲: ۷) برای مثال، دانشجویان نباید اجازه داشته باشند که از بحث کناره‌گیری کنند و منفعل و بی‌حرف باشند، یا از استاد انتظار داشته باشند که همه کارها را انجام دهد. برعکس، استادان باید بدانند که دانشجویان، تحت شرایط مناسب، می‌توانند انگیزه بالایی داشته باشند و در صورت داشتن فرصت، توانایی هدایت یادگیری خود را داشته باشند. مسئولیت اصلی استاد ممکن است کاهش دخالت خود در کمک به شاگردان برای یادگیری آزادانه باشد (ایبل، ۱۹۹۰، ۹) برای مثال، با اجتناب از تمایل به ارائه راه‌حل یا بازخورد فوری به دانشجویان، استادان می‌توانند دانشجویان را تشویق کنند تا تجربیات خود را بیشتر دنبال کنند در نتیجه به آن‌ها اجازه می‌دهد تا دانش و توانایی خود را برای یادگیری و تصمیم‌گیری بیشتر توسعه دهند. این شامل توانمندسازی یا اجازه دادن به دانشجویان برای انتخاب‌های مسئولانه در مورد مسیر یادگیری و پذیرفتن مسئولیت آن انتخاب‌ها است؛ انتخاب‌های اشتباه و همچنین درست. توانمندسازی دانشجویان به معنای توانمندسازی کسانی است که در غیر این صورت سکوت می‌کردند تا صحبت کنند.

### بحث و نتیجه‌گیری

مفهوم تدریس مؤثر پیچیده است و طیف وسیعی از تعاریف و تفاسیر را پذیرفته است؛ بنابراین، در این پژوهش با اتخاذ یک رویکرد عمل‌گرایانه نشان داده شد که یک استراتژی تدریس مؤثر می‌تواند دانشجویان را به یادگیری تشویق کند و به افزایش کیفیت آموزش کمک کند. اگرچه به نظر می‌رسید که اغلب برای استادان دشوار است تا باورهای تدریس خود را در کلاس درس تغییر دهند؛ اما آشنایی با راهبردهای تدریس، فرصت‌های جدید را برای آن‌ها در جهت تغییر باورها و راهبردهای تدریس قدیمی -کوشش و خطا- که ممکن است در طول سال‌ها تجربه خود به‌عنوان یک دانشجو یا در سال‌های اولیه فعالیت خود به‌عنوان یک استاد تجربه کرده‌اند، فراهم کند. نتایج این پژوهش نشان داد، استادان مؤثر کسانی هستند که به‌خوبی به نقش خود، به‌عنوان تسهیل‌کننده و مربی برای پرورش دانشجویانی که قرار است تصمیم‌گیرندگان مؤثری در آینده حرفه‌ای خود باشند، آگاه‌اند. اما هر زمان که استادان بخواهند با این راهبردها تدریس کنند، با موانع و الزاماتی مواجه

می‌شوند. برخی از این الزامات، پیش‌نیاز رفتار و دیدگاه مربیان است. همچنین موانع عمده‌ای وجود دارد که با قوانین و مقررات مرتبط است؛ بنابراین برای داشتن یک تدریس مؤثر، استادان دانشگاه افسری باید از این موانع و الزامات به‌عنوان راهی برای ارتقای کیفیت تدریس آگاه باشند. اگر قرار است استادان درزمینه‌ی تدریس موفق عمل کنند باید رویکردی کاربردی برای توسعه استادان ایجاد شود؛ بنابراین دانشگاه افسری باید در ارائه دستورالعمل‌های مناسب در مورد انواع روش‌ها و راهبردهای تدریس هر از چند گاهی سرمایه‌گذاری کند و آن‌ها را موردبازنگری قرار دهد تا اساتید خود را در مواجهه با دنیای مدرن به‌روز نگه‌دارند. چراکه انتخاب راهبردهای تدریس مؤثر و فعالیت‌های یادگیری مناسب می‌تواند زمینه را برای پرورش دانش‌آموختگان خلاق و دستیابی آن‌ها به محتوا و نتایج درس فراهم کند. همچنین دانشگاه افسری امام علی (ع) وظیفه دارد توانایی‌هایی را که استادانش برای تبدیل‌شدن به استادان مؤثر نیاز دارند توسعه دهد و به استادان خود کمک کند تا برنامه درسی را بر اساس یک آموزش فعال ارائه نمایند. بخشی از این انرژی باید صرف کمک به اساتید برای انجام مهم‌ترین مسئولیت خود؛ آموزش تصمیم‌گیرندگان آینده نیروی زمینی ارتش شود.

### منابع

- اسدی، حسن و همکاران (۱۳۹۸)، «ویژگی‌های برنامه‌ی درسی صلح محور بر اساس آموزه‌های فلسفه‌ی میان فرهنگی»، مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی» انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران دوره‌ی نهم، ۱۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۸، صفحه‌های ۱۰۴-۱۳۸.
- برزگر بفرویی، مهدی؛ ویسکرمی، حسنعلی؛ برزگر بفرویی، کاظم (۱۳۹۹)، تأثیر روش تدریس بحث گروهی بر مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی، مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، شماره ۳۹ پاییز ۹۹، ۲۲-۱.

- جعفری ثانی، حسین؛ حجازی، زهرا؛ وقاری زمهریر، زهرا (۱۳۹۵)، بررسی تأثیر روش تدریس تفحص گروهی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، دوره ۴، شماره ۷، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، صفحه ۲۳-۴۱.

- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۱)، روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)، تهران، نشر دوران.

- شعبانی، حسن (۱۳۹۴)، مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)، تهران، انتشارات سمت.

- عابدینی، یاسمین؛ همائی، رضا؛ موسوی، ستاره (۱۳۹۳)، مروری بر روش‌های تدریس و نقش آن‌ها در توسعه مهارت‌های فراشناختی در آموزش عالی، نامه آموزش عالی، سال هفتم، شماره بیست و هشتم، زمستان، ۱۳۹۳، ۵۷-۳۳.

- شانک، دیل اچ (۱۳۹۳)، نظریه‌های یادگیری (چشم‌اندازی تعلیم و تربیت)، ترجمه یوسف کریمی، تهران، انتشارات ویرایش.

- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۹۱)، نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، تهران، انتشارات طهوری.

- یاریاری، فریدون؛ کدیور پروین؛ میرزاخانی، محمد (۱۳۸۷)، بررسی تأثیر روش تدریس یادگیری مشارکتی بر عزت‌نفس، مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (دبیرستان)، پژوهش‌های نوین روان‌شناختی (روانشناسی دانشگاه تبریز)، دوره ۳ شماره ۱۰، ۱۶۴-۱۶۴.

-Anderson, p.(۲۰۱۹)Foundations For Teaching: A Philosophy For The Marine Corps University- MCA.

-Barkley, E. F. (۲۰۱۰). Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty.

-Bain, K. (۲۰۰۴). What the best college teachers do. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Cindi, H. F. (۲۰۱۲). teaching style preferences and educational philosophy of teacher education faculty at a state university.
- Cohen, W. A. ( ۱۹۹۹). Battle leadership examples from the field Military Review : *The Professional Journal of the Us*, ۷ (۳), pp. ۸۲-۸۷
- Eble, K.E. (۱۹۹۰). *The Craft of Teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- McCarthy, J. P, & Anderson, L. (۲۰۰۰). Active learning techniques versus traditional teaching styles: Two experiments from history and political science. *Innovative Higher Education*, ( ۲۴) ۴, ۲۷۹-۲۹۴, (AN ۱۴۹۹۰۴۹۳).
- Nadler (۱۹۸۲). *Designing Training Programs: The Critical Events Model*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Qais, F.(۲۰۱۵). Teaching Philosophy Statements. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)* e-ISSN: ۲۳۲۰-۷۳۸۸,p-ISSN: ۲۳۲۰-۷۳۷۷X Volume ۵, Issue ۶ Ver. III (Nov. - Dec. ۲۰۱۵), PP ۶۱-۶۶.
- Ravindra, D. S. (۲۰۱۸).eaching strategies, styles and qualities of a teacher: a review for valuable higher education. *international journal of current engineering and scientific research (ijcesr) issn (print): ۲۳۹۳-۸۳۷۴, (online): ۲۳۹۴-۰۶۹۷, volume- ۵, issue- ۵.*
- Schultz, J. V. (۱۹۹۶) a framework for military decision making under risks, thesis presented to the faculty of the school of advanced airpower studies, maxwell air force base, alabama, for completion of graduation requirements, academic year ۱۹۹۵-۹۶.
- Sheets, T.E. (۱۹۹۲). *Training and Educating Marine Corps Officers for the Future*. U.S. Army War College Military Studies Program Paper: Carlisle, PA. <http://www.studylecturenotes.com/curriculum-instructions/what-is->