

دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش‌آموختگان دوره کارشناسی رشته علوم

تربیتی: یک مطالعه کیفی^۱

Expected Learning Outcomes of Undergraduates in the Field of Educational Sciences: A Qualitative Study

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۱۴، تاریخ ارزیابی: ۱۴۰۲/۵/۲۲، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۵/۲۸

 [20.1001.1.25382241.1402.14.27.11.3](https://doi.org/10.1001.1.25382241.1402.14.27.11.3)

H.Feizbakhsh, Dr.K.Salehi,
Dr.M.Javadipour

حمیده فیض بخش^۲، کیوان صالحی^{۳*}، محمد جوادی

پور^۴

Abstract: Identifying and measuring learning outcomes is a developing approach to higher education that is applied to evaluate and improve its quality. The aim of this study was to identify and categorize the Expected Learning Outcomes of undergraduates in the field of educational sciences. For this purpose, a qualitative approach and a systematic plan of grounded theory at the level of conceptual ordering have been used. In this study, several data collection sources including the curriculum of the undergraduate course of educational sciences approved in 2016 and the views of key experts including faculty members of the University of Tehran, employers of related jobs, and undergraduates of the University of Tehran were used. The qualitative data collection was performed through semi-structured in-depth interviews and with a snowball sampling strategy. The data saturation was obtained with 37 interviews. Analysis of qualitative data was performed using software MAXQDA2018 and Strauss open coding and led to the identification of learning outcomes in 4 categories including: cognitive, skill, mental-emotional and social. The findings of this study could form a basis for multiple applications such as curriculum development and revision, tool designing, and quality assessment of Expected Learning Outcomes to improve and ensure the quality of teaching-learning activities in higher education. **Keywords:** higher education, qualitative research, undergraduates, Expected Learning Outcomes, educational sciences

چکیده: شناسایی و سنجش دستاوردهای یادگیری یک رویکرد در حال توسعه در آموزش عالی است که به منظور ارزیابی و ارتقای کیفیت آن مورد استفاده قرار می‌گیرد. پژوهش حاضر با هدف شناسایی و دسته‌بندی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش‌آموختگان دوره کارشناسی علوم تربیتی انجام شده است. بدین منظور از رویکرد کیفی و طرح نظام‌مند نظریه برخاسته از داده‌ها در سطح نظم‌دهی مفهومی بهره‌گیری شده است. در این پژوهش، از چند منبع گردآوری داده شامل برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی مصوب ۱۳۹۵ و نظر مطلعان کلیدی شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران، کارفرمایان مشاغل مرتبط و دانش‌آموختگان دانشگاه تهران استفاده شد. گردآوری داده‌های کیفی از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته و با راهبرد نمونه‌گیری گلوله‌برفی انجام شد. اشباع داده‌ها با ۳۷ مصاحبه به دست آمد. تحلیل داده‌های کیفی، با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA2018 و کدگذاری باز استراش انجام و به شناسایی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در چهار دسته «شناختی»، «مهارتی»، «ذهنی-عاطفی» و «اجتماعی» منجر گردید. یافته‌های این پژوهش می‌تواند زمینه‌ای برای استفاده‌های چندگانه مانند تدوین و بازنگری برنامه درسی، ساخت ابزار و ارزیابی کیفیت تحقق دستاوردهای یادگیری به منظور ارتقا و تضمین کیفیت فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در آموزش عالی قرار گیرد. **کلمات کلیدی:** آموزش عالی، پژوهش کیفی، دانش‌آموختگان، دستاوردهای یادگیری مورد انتظار، علوم تربیتی.

^۱ مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران است.

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

hamidehfeizbakhsh@ut.ac.ir

^۳ دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران (نویسنده مسئول). keyvansalehi@ut.ac.ir

^۴ دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران javadipour@ut.ac.ir

مقدمه

توجه به کیفیت آموزش و یادگیری و همچنین رعایت تناسب یادگیری دانشگاهی با نیازهای جامعه امروز، بر کیفیت نقش‌آفرینی دانش‌آموختگان در تأمین نیازهای جامعه خواهد افزود (فراستخواه، ۱۳۹۹). کیفیت فرایند آموزش و یادگیری در دانشگاه‌ها و همچنین کیفیت مهارت‌ها و آموخته‌های دانش‌آموختگان آن‌ها، انعکاسی از کیفیت آموزش عالی هستند (یمنی‌دوزی سرخابی، ۱۳۹۸ ب). بنابراین دغدغه اصلی در هر رشته دانشگاهی، کیفیت یادگیری دانشجویان است (میرکمالی و همکاران، ۱۳۹۸). یکی از رویکردهای در حال توسعه در آموزش عالی به‌منظور تضمین کیفیت، سنجش دستاوردهای یادگیری آموزش عالی^۱ است (دولنیکار و همکاران، ۲۰۱۸؛ نیازی و همکاران، ۲۰۲۰؛ ون‌رنزبورگو نیاونهاس^۲، ۲۰۱۸) که از طریق طراحی و ساخت ابزار سنجش مناسب به بررسی دستاوردهای یادگیری در آموزش عالی می‌پردازد (فراهانی، ۱۳۹۳). پرواضح است شناسایی و تعریف دستاوردهای یادگیری^۳ مورد انتظار دانشجویان، اولین گام در فرایند سنجش دستاوردهای یادگیری محسوب شود (سکولسکی و دنیسون، ۲۰۱۸).

هدف اصلی در هر نظام آموزشی دستیابی به حداکثر دستاوردهای یادگیری مورد انتظار است. تأمین عوامل آموزشی مناسب همراه با طراحی و کارآمدسازی فرایند یاددهی - یادگیری در رشد و تعالی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار اهمیت زیادی دارد (نادری، ۱۳۹۸). «آنچه که شخص می‌داند، درک می‌کند و قادر به انجام آن در پایان فرایند یادگیری است»، دستاوردهای یادگیری مورد انتظار را نشان می‌دهد (لیل و بران، ۲۰۱۴؛ کندی، ۲۰۰۶). دستاوردهای یادگیری مورد انتظار به فراگیران در سطوح مختلف کمک می‌کنند تا به‌طور دقیق آنچه از آن‌ها انتظار می‌رود، درک کنند و سپس فعالیت‌های یادگیری خود را مطابق با آن سازمان دهند (جردن، کارلیل و استاک، ۲۰۰۸ / ۱۳۹۸). بار^۴ (۱۹۹۸) برای دانشگاه‌ها، تأمین حداقل پنج شرط شامل شناسایی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار؛ ایجاد سیستمی برای اندازه‌گیری میزان تحقق دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در سطوح مختلف آن؛ تأکید برنامه درسی بر

¹Assessment of Higher Education Learning Outcomes

² Dolnicar et al

³Neyazi et al

⁴ Van Rensburg & Nieuwenhuis

⁵Learning Outcomes

⁶Secolsky & Denison

⁷Lile & Bran

⁸Kennedy

⁹Jordan, Carlile & Stack

¹⁰Barr

دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش‌آموختگان...

دستاوردهای یادگیری مورد انتظار و توسعه آن‌ها؛ ارائه روش‌هایی مؤثر برای تحقق دستاوردهای یادگیری مورد انتظار؛ و بررسی روش‌های مختلف توانمندسازی فراگیران در یادگیری به صورت پیوسته و سیستماتیک را لازم می‌داند (به نقل از هوبا و فرید، ۲۰۰۰). استفاده از دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در آموزش عالی به عنوان یک فرصت در نظر گرفته می‌شود (هولمز، ۲۰۱۹؛ سی، ۲۰۱۵).

امروزه نمی‌توان توسعه دانشگاه‌ها را صرفاً در کمیت‌هایی چون تعداد دوره‌ها و رشته‌ها جستجو کرد؛ توسعه دانشگاهی در گرو ارتباط و پیوستگی آموزش و پژوهش و نظریه و عمل در بستر جامعه ملی و بین‌المللی است (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۸ الف). توجه به نیازهای جامعه و نهادینه کردن مجموعه‌ای از قابلیت‌ها و توانمندی‌ها در دانشجویان الزامی است؛ چراکه تحولات روزافزون محیطی، الزامات آموزشی جدیدی را پدید آورده است. اکنون مؤسسات آموزشی ناگزیر به تربیت دانش‌آموختگانی هستند که بتوانند با توسعه سریع فناوری همراه شوند (ناکیران^۴ و همکاران، ۲۰۱۸). بنابراین چالش‌های پیش‌روی نظام آموزش عالی در عصر حاضر، ضرورت توجه به حفظ و ارتقای کیفیت در محیط آموزش عالی را دوچندان می‌نماید (محمدی، خدایی و ظفری‌پور، ۱۳۹۶). این موضوع در مورد علوم انسانی به‌طور کلی، و در مورد رشته علوم تربیتی به‌طور خاص که انتظار می‌رود دانش‌آموختگان آن با احراز مشاغل آموزشی، به نوعی در نظام آموزشی کشور تأثیرگذار باشند، از حساسیت بیشتری برخوردار است. در واقع آینده ایران تحت تأثیر دانش‌آموختگان رو به تزاید علوم انسانی خواهد بود که عهده‌دار مشاغل مختلف تخصصی کشور می‌شوند و در اداره امور، بسته به نحوه تعلیم و تربیتی که در علوم انسانی شده‌اند، نقش آفرینی خواهند کرد (فراستخواه، ۱۳۹۹).

ارائه آموزش‌های نظری و نیرداختن مطلوب به آموزش‌های عملی در نظام متداول آموزش عالی کشور به‌طور کلی و ارتباط ناکافی دانشگاه با عرصه عملی رشته علوم تربیتی به‌طور خاص، تردیدهای آشکاری را در تربیت دانش‌آموختگانی کارآمد و مورد نیاز جامعه به وجود آورده است (شجاعی و همکاران، ۱۳۹۸). اگرچه این پدیده متأثر از عوامل متعددی است، بدون شک سیاست‌های آموزشی در بُروز آن نقش داشته است. برخی پژوهش‌ها این آسیب‌ها را در علوم انسانی، ناشی از عدم کفایت نیروی انسانی مؤثر در علوم انسانی می‌دانند که البته نتیجه روش‌های نامناسب آموزش دانشگاهی و تربیت دانش‌آموختگانی با دانش و مهارت ناکافی است که در جایگاه استادان، پژوهشگران و صاحب‌نظران آتی رشته‌های علوم انسانی به چنین روندی ادامه داده و به دشواری‌ها و چالش‌های علوم انسانی دامن می‌زنند (کدخدایی و همکاران، ۱۳۹۶).

¹ Huba & Freed

² Holmes

³ Say

⁴ Nakkeeran

تداوم این وضعیت در آموزش عالی و ادامه مسیر مطابق با روال موجود، علاوه بر این که موجب هدر دادن سرمایه‌های اقتصادی و انسانی کشور می‌شود، سبب از دست رفتن انگیزه دانشجویان در طول مدت تحصیل‌شان خواهد بود. رشته‌های علوم انسانی در صورتی می‌توانند عملکرد موفق‌تری داشته باشند که هم از کارایی مناسب در فرایندهای آموزشی خود برخوردار باشند و هم برنامه‌ریزی‌های علمی و دقیقی به‌منظور اعتلای سطح یادگیری دانشجویان داشته باشند (معارف‌وند، شمس مورکانی و صباغیان، ۱۳۹۷).

اگرچه امروزه یکی از دغدغه‌های مهم دانشجویان، اشتغال پس از فارغ‌التحصیلی است و این امر در انگیزه و فعالیت تحصیلی آن‌ها آثاری منفی به جای گذاشته است (یمینی‌دوزی سرخابی، ۱۳۹۸ الف) اما کسب توانمندی‌های مورد نیاز برای احراز شغل، تنها بخشی از نیازهای دانش‌آموختگان را تشکیل می‌دهد. آن‌ها باید بتوانند مهارت‌های لازم برای زندگی کردن در خانواده و جامعه و بالندگی فردی را به دست آورند. دانشگاه در کنار انتقال دانش و آماده‌سازی دانش‌آموختگان برای حرفه‌های متفاوت، باید آن‌ها را به صورت شهروندانی روشن‌بین، با فرهنگ متعالی که قادر به پذیرش نقش‌های مفید خود در زندگی مدنی باشند نیز تربیت کند (یمینی‌دوزی سرخابی، ۱۳۹۸ ب). نظر به ظرفیت قابل توجه پذیرش دانشجویان کارشناسی علوم تربیتی، جستجوی روش‌های ارتقای کیفیت دوره‌ها و یادگیری فراگیران در راستای پاسخگویی به بازار کار و نیازهای واقعی جامعه ضروری می‌نماید (میرکمالی و همکاران، ۱۳۹۸؛ بیگدلی، کرامتی و بازرگان، ۱۳۹۱). به‌منظور بهبودی و ارتقای مستمر کیفیت یادگیری‌های دانشجویان، لازم است ابتدا دستاوردهای یادگیری مورد انتظار شناسایی و سپس به سنجش کیفیت آن‌ها اقدام گردد (یوسفی‌افراشته و همکاران، ۱۳۹۳). استفاده از چنین رویکردی، حلقه مفقوده و مکمل روندهای متداول آموزشی در رشته دانشگاهی علوم تربیتی است.

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های متعددی در ایران، موضوع دستاوردهای یادگیری را مورد بررسی قرار داده‌اند (نارنجی ثانی، عمویی و حجازی، ۱۴۰۰؛ شاه‌جوان و مومنی مهموئی، ۱۳۹۸؛ ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷؛ نبوی، امین‌بیدختی و جعفری، ۱۳۹۷؛ مختاریان، ۱۳۹۶؛ فراهانی، ۱۳۹۳؛ یوسفی‌افراشته، ۱۳۹۳؛ آردین، ۱۳۹۳؛ یگانه، ۱۳۹۳؛ جعفری و عبدشرفی، ۱۳۹۳؛ اوجی و مرزوقی، ۱۳۹۲؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۱؛ شریف‌زاده و محبوبی، ۱۳۹۰). در بررسی‌های انجام‌شده، تاکنون پژوهشی به شناسایی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار رشته علوم تربیتی نپرداخته است. شناسایی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار رشته علوم تربیتی در دوره کارشناسی، اولین قدم در سنجش کیفیت دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش‌آموختگان آن و منبع مفیدی برای شناخت این رشته دانشگاهی است. شناسایی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار رشته علوم تربیتی می‌تواند به داوطلبان ورود به آموزش عالی در تصمیم‌گیری صحیح برای انتخاب این رشته؛ به دانشجویان در ارتقای انگیزه و هدایت

دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش‌آموختگان...

کوشش‌های یادگیری؛ به کارفرمایان در استفاده از ظرفیت‌های دانشی، بینشی و توانشی دانش‌آموختگان علوم تربیتی در مشاغل مرتبط؛ به برنامه‌ریزان در تصمیم‌گیری برای بهبودی مستمر این دوره؛ و در نهایت به نهادهای ارزیابی کیفیت در شناخت، سنجش و ارتقای کیفیت دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در این رشته دانشگاهی کمک نماید. برای این منظور، استفاده از پارادایم تفسیرگرایی و رویکرد اکتشافی، زمینه‌ای را فراهم می‌آورد که مؤلفه‌ها و نشانگرهای دستاوردهای یادگیری مورد انتظار، بر اساس نظرات اطلاع‌رسانان حوزه علوم تربیتی کشور، به صورتی ژرفانگر، بافتارمند و مبتنی بر نیازهای واقعی جامعه، شناسایی و احصاء گردد. از این رو در پژوهش حاضر تلاش می‌شود بر اساس رویکرد اکتشافی و با پژوهش کیفی، به این سؤال پاسخ داده شود که دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی چیست؟

روش‌شناسی

با توجه به این که یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند برای تدوین یا بازنگری برنامه درسی، ساخت ابزار سنجش و ارزیابی کیفیت تحقق دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در راستای ارتقا و تضمین کیفیت فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در آموزش عالی مورد استفاده قرار گیرد، بنابراین به لحاظ هدف از نوع کاربردی است. بر اساس سؤال پژوهش که به چستی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی می‌پردازد، از پژوهش کیفی استفاده شده است. شناسایی و طبقه‌بندی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار، با بهره‌گیری از طرح نظام‌مند نظریه برخاسته از داده‌ها در سطح نظم‌دهی مفهومی^۱ بوده است.

داده‌های پژوهش، از چند منبع گردآوری داده شامل برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی مصوب ۱۳۹۵ و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته گردآوری شدند. مصاحبه با بیان موضوع پژوهش و ارائه تعریفی واحد از دستاوردهای یادگیری مورد انتظار آغاز و سپس با پرسش‌های کلی در مورد رشته علوم تربیتی و همچنین رویکرد آموزشی دستاوردمحور، به سمت سؤال‌های اصلی مصاحبه؛ یعنی پرسش در مورد دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در حوزه‌های مختلف دانش، بینش و توانش هدایت می‌گردید. به‌طور کلی، سؤالات مصاحبه و محورهای اصلی آن، متمرکز بر استخراج دستاوردهای یادگیری مورد انتظار بوده و از طریق مطالعه پیشینه پژوهش و همچنین با بررسی و تأیید تنی چند از متخصصان حوزه علوم تربیتی تدوین شده است.

^۱ Conceptual Ordering

انتخاب افراد مطلع^۱ مبتنی بر راهبرد نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی و با رعایت تنوع گروه‌ها انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۳۷ نفر از سه گروه شامل اعضای هیئت علمی و مدرسان دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران (۱۵ نفر)، کارفرمایان مشاغل مرتبط (۹ نفر) و دانش‌آموختگان رشته علوم تربیتی دانشگاه تهران (۱۳ نفر) بودند. در جدول‌های ۱، ۲ و ۳، به ترتیب اطلاعات هر یک از مشارکت‌کنندگان نشان داده شده است.

جدول ۱- اطلاعات مشارکت‌کنندگان در گروه اعضای هیئت علمی

ردیف	کد مصاحبه	گروه آموزشی	رتبه علمی	نوع مصاحبه	مدت مصاحبه (به دقیقه)
۱	IN-F-04	روش‌ها و برنامه‌های آموزشی	استادیار	تلفنی	۷۳
۲	IN-F-07	روش‌ها و برنامه‌های آموزشی	دانشیار	حضور	۴۶
۳	IN-F-17	مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی	دانشیار	مجازی	-
۴	IN-F-19	روش‌ها و برنامه‌های آموزشی	استادیار	مجازی	-
۵	IN-F-20	مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش	استادیار	تلفنی	۷۲
۶	IN-F-22	مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی	استادیار	حضور	۳۷
۷	IN-F-25	روش‌ها و برنامه‌های آموزشی	استادیار	تلفنی	۳۷
۸	IN-F-27	مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی	استادیار	تلفنی	۷۷
۹	IN-F-28	آموزش کودکان استثنایی	استاد	حضور	۲۶
۱۰	IN-F-29	مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی	استادیار	حضور	۴۹
۱۱	IN-F-31	مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش	استاد	حضور	۲۳
۱۲	IN-F-32	مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش	استادیار	مجازی	-
۱۳	IN-F-33	روش‌ها و برنامه‌های آموزشی	مدرس	تلفنی	۳۷
۱۴	IN-F-34	روش‌ها و برنامه‌های آموزشی	مدرس	تلفنی	۵۴
۱۵	IN-F-35	مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی	استاد	مجازی	-

¹ Informants

جدول ۲- اطلاعات مشارکت کنندگان در گروه کارفرمایان

ردیف	کد مصاحبه	سمت شغلی	سابقه کاری (به سال)	تحصیلات	نوع مصاحبه	مدت مصاحبه (به دقیقه)
۱	IN-E-03	معاون آموزشی پیش دبستان و دبستان غیرانتفاعی پسرانه	۲۶	کارشناسی ارشد	حضوری	۵۷
۲	IN-E-06	کارشناس آموزش سازمانی	۱۵	کارشناسی ارشد	تلفنی	۷۰
۳	IN-E-15	ناظر آموزشی و مدرس ضمن خدمت فرهنگیان	۴۴	کارشناسی ارشد	تلفنی	۵۲
۴	IN-E-16	مدیر آموزشی دبیرستان دوره دوم غیرانتفاعی پسرانه	۱۸	کارشناسی ارشد	حضوری	۵۱
۵	IN-E-21	مدیر آموزشی دبستان دولتی دخترانه	۲۷	دانشجوی دکتری	تلفنی	۵۶
۶	IN-E-23	کارشناس مسئول گروه روان شناسی سازمان پژوهش و برنامه ریزی درسی آموزش و پرورش	۳۸	دکتری	تلفنی	۸۰
۷	IN-E-26	مدیر آموزشی پیش دبستان و دبستان غیرانتفاعی دخترانه	۲۸	کارشناسی ارشد	تلفنی	۳۴
۸	IN-E-36	مدیر آموزشی پیش دبستان و دبستان غیرانتفاعی پسرانه	۳۰	کارشناسی ارشد	تلفنی	۲۰
۹	IN-E-37	مشاور و مدرس یادگیری و توسعه منابع انسانی	۱۳	دکتری	تلفنی	۵۲

جدول ۳- اطلاعات مشارکت کنندگان در گروه دانش آموختگان

ردیف	کد مصاحبه	سال ورود به دوره کارشناسی	رشته تحصیلی / کارشناسی / گرایش یا زمینه	تحصیلات	وضعیت شغلی	نوع مصاحبه	مدت مصاحبه (به دقیقه)
۱	IN-G-01	۹۶-۱۳۹۵	علوم تربیتی / زمینه تکنولوژی آموزشی	دانشجوی ارشد / مدیریت آموزشی	-	تلفنی	۶۵
۲	IN-G-02	۹۷-۱۳۹۶	علوم تربیتی / زمینه آموزش و پرورش / پیش دبستانی و دبستان	کارشناسی	-	تلفنی	۸۰
۳	IN-G-05	۹۶-۱۳۹۵	علوم تربیتی / زمینه تکنولوژی آموزشی	دانشجوی ارشد / مدیریت آموزشی	-	حضور	۵۸
۴	IN-G-08	۹۶-۱۳۹۵	علوم تربیتی / زمینه تکنولوژی آموزشی	کارشناسی	معلم / پیش دبستانی	تلفنی	۵۷
۵	IN-G-09	۹۶-۱۳۹۵	علوم تربیتی / زمینه تکنولوژی آموزشی	دانشجوی ارشد / روانشناسی استثنائی	معلم دبستان	مجازی	-

ردیف	کد مصاحبه	سال ورود به دوره کارشناسی	رشته تحصیلی / کارشناسی / گرایش یا زمینه	تحصیلات	وضعیت شغلی	نوع مصاحبه	مدت مصاحبه (به دقیقه)
۶	IN-G-10	۹۵-۱۳۹۴	علوم تربیتی / گرایش تکنولوژی آموزشی	دانشجوی ارشد / برنامه‌ریزی درسی	-	تلفنی	۵۷
۷	IN-G-11	۹۳-۱۳۹۲	علوم تربیتی / گرایش تکنولوژی آموزشی	دانشجوی ارشد / روان‌شناسی عمومی	فعالیت پژوهشی در خانه نوآوری و تعلیم و تربیت	تلفنی	۷۱
۸	IN-G-12	۹۳-۱۳۹۲	علوم تربیتی / گرایش تکنولوژی آموزشی	دانشجوی ارشد / مشاوره خانواده	-	مجازی	-
۹	IN-G-13	۹۱-۱۳۹۰	علوم تربیتی / گرایش تکنولوژی آموزشی	کارشناسی ارشد / ارتباطات	معلم دبستان	تلفنی	۷۸
۱۰	IN-G-14	۹۵-۱۳۹۴	علوم تربیتی / گرایش تکنولوژی آموزشی	دانشجوی ارشد / مدیریت آموزشی	-	تلفنی	۳۸
۱۱	IN-G-18	۹۲-۱۳۹۱	علوم تربیتی / گرایش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی	کارشناسی	معلم دبستان	تلفنی	۵۸

ردیف	کد مصاحبه	سال ورود به دوره کارشناسی	رشته تحصیلی / کارشناسی / گرایش یا زمینه	وضعیت شغلی	نوع مصاحبه	مدت مصاحبه (به دقیقه)
۱۲	IN-G-24	۹۲-۱۳۹۱	علوم تربیتی / گرایش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی	معلم دبستان	تلفنی	۴۳
۱۳	IN-G-30	۸۲-۱۳۸۱	علوم تربیتی / ارشد / گرایش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی / دکتری / برنامه‌ریزی آموزشی / درسی	معلم ابتدایی	تلفنی	۴۱

داده‌ها بنا به خواست مشارکت‌کنندگان، با استفاده از راهبردهایی نظیر مصاحبه حضوری، تلفنی و یا مجازی (به‌صورت ارسال پروتکل مصاحبه و دریافت فایل صوتی یا متنی پاسخ‌ها در واتساپ یا رایانامه) گردآوری شد. فرایند گردآوری داده‌ها از تیر ۱۴۰۰ آغاز و تا رسیدن به اشباع داده‌ها (به‌طور کلی ۳۷ مصاحبه در سه گروه) ادامه یافت. برای ارزیابی اشباع، دو رویکرد اشباع کد^۱ و اشباع معنی^۲ مورد توجه است؛ اشباع کد به طیفی از مسائل موضوعی اشاره دارد و اشباع معنی به درک غنی از مسائل (هنینک، کیصر و مارکونی، ۲۰۱۷). در این مطالعه اشباع داده‌ها، مبتنی بر هر دو رویکرد اشباع کد و اشباع معنی بوده و با راهبردهایی نظیر درگیری طولانی‌مدت در مطالعه، توصیف غنی و جامع و همچنین مرور متخصصان ارتقاء یافته است. از مجموع ۳۷ مصاحبه انجام‌شده، ۳۱ مصاحبه به‌صورت حضوری یا تلفنی و با استفاده از سؤال‌های پیگیرانه^۳ و

¹ Data Saturation

² Code Saturation

³ Meaning Saturation

⁴ Hennink, Kaiser & Marconi

⁵ Probes

دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش‌آموختگان...

مدت‌زمان آن‌ها به‌طور میانگین ۵۳ دقیقه بوده است. محتوای مصاحبه‌ها، علاوه بر یادداشت میدانی، بااطلاع مشارکت‌کنندگان ضبط (صوتی) و سپس در قالب Word پیاده‌سازی شد. هم‌زمان با فرایند جمع‌آوری داده‌های کیفی، فرایند تحلیل با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA2018 انجام شد تا پژوهشگر بتواند درباره داده‌های موردنیاز بعدی و مشخص نمودن حدّ اشباع داده‌ها تصمیم‌گیری کند.

تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری باز^۱ و به‌منظور تأمین هدف پژوهش یعنی شناسایی و طبقه‌بندی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش‌آموختگان کارشناسی رشته علوم تربیتی انجام شد. در فرایند کدگذاری باز، فعالیت‌های کلیدی به شرح ذیل انجام شده است:

- داده‌ها در قالب گزاره‌های دقیق و صریح فهرست شدند به‌نحوی که تا حد امکان کوتاه و معنارسان باشند؛
 - به هر واحد متنی، برجستگی مفهومی تعلق گرفت، پله‌پله به‌صورت مداوم از مفهوم‌های کوچک، طیف‌های مفهومی (زیرمقوله‌ها) تشکیل شد. از هر طیف مفهومی، یک مقوله به دست آمد و به‌این ترتیب کل داده‌ها، عنوان‌بندی شدند؛
 - برای بررسی پایایی و روایی تحقیق، اعتبار خود مقولات، از طریق چک شدن توسط اعضای تیم^۲ و مشارکت‌کنندگان در تحقیق^۳ کنترل شد (فراسخواه، ۱۳۹۸).
- در راستای اعتباربخشی به یافته‌های مرحله کیفی، به‌منظور تأمین اعتمادپذیری^۴ از راهبرد چندسویه‌سازی^۵ گر گردآوری داده‌های کیفی از منابع مختلف (بررسی برنامه درسی رشته علوم تربیتی در دوره کارشناسی و اجرای مصاحبه‌های کیفی با سه گروه اعضای هیئت‌علمی، کارفرمایان و دانش‌آموختگان) و استفاده از پروتکل مصاحبه نیمه ساختاریافته که مورد تأیید چند تن از متخصصان حوزه علوم تربیتی قرار گرفت، بهره گرفته شد. پس از پیاده‌سازی متن مصاحبه‌های کیفی، از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا در صورت تمایل و ضمن مرور متن مصاحبه، موارد اصلاحی یا تکمیلی را اعلام نمایند. در ادامه، علاوه بر درخواست از مشارکت‌کنندگان برای بررسی یافته‌ها و دریافت نظرات پنج تن از اساتید حوزه علوم تربیتی، از راهبرد بازبینی اعضا^۶ نیز استفاده گردید؛ نظرات ایشان در تفسیرها، بازنمائی‌ها و طبقه‌بندی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار اعمال شد. برای تحقق انتقال‌پذیری^۸ یافته‌ها، به توصیف دقیق

¹ Field Notes

² Open Coding

³ Member checking

⁴ Audit checking

⁵ Credibility

⁶ Triangulation

⁷ Member Check

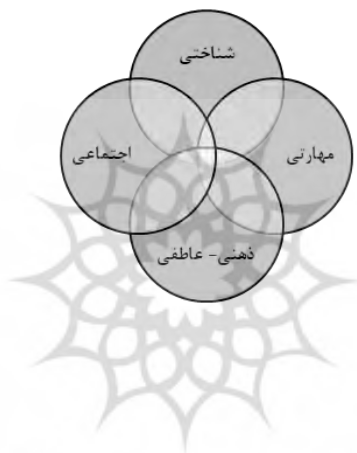
⁸ Transferability

حمیده فیض بخش ، کیوان صالحی* ، محمد جوادی پور

زمینه، ویژگی‌ها و شرایط پژوهش پرداخته شد. به منظور ارتقای اعتمادپذیری^۱ یافته‌ها تلاش شد گزارش دقیقی از فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها تا طبقه‌بندی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار، بازبینی و تأیید همکاران پژوهشی ارائه شود.

یافته‌ها

جستجوی منظم برای شناسایی و دسته‌بندی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی، درنهایت به شناسایی ۲۹ دستاوردهای یادگیری مورد انتظار (ملاک) و ۱۰۰ نشانگر، در چهار بُعد اصلی «شناختی»، «مهارتی»، «ذهنی-عاطفی» و «اجتماعی» منتج گردید. شکل ۱، قلمرو حیطه‌های مختلف شناسایی شده برای دستاوردهای یادگیری مورد انتظار کارشناسی رشته علوم تربیتی را نشان می‌دهد.



شکل ۱- نمایش قلمرو حیطه‌های دستاوردهای یادگیری مورد انتظار رشته علوم تربیتی در دوره کارشناسی

۱- دستاوردهای شناختی

بُعد شناختی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار، دربردارنده دستاوردهایی است که انتظار می‌رود دانش‌آموختگان به لحاظ دانشی به‌منظور بهره‌گیری در تصمیم‌گیری و عمل مربوط به تعلیم و تربیت، کسب کرده باشند (جدول ۴). سرفصل‌های برنامه درسی (۱۳۹۵) و نظر مشارکت‌کنندگان در خصوص فرایندهای یاددهی-یادگیری نشان می‌دهد که تمرکز و اولویت برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزش عالی به‌طور کلی و رشته علوم تربیتی به‌طور خاص، بر توسعه

^۱ Dependability

دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش‌آموختگان...

توانمندی‌های شناختی دانشجویان است. این اولویت، علاوه بر آن که به‌نوبه خود مهم بوده و فرصتی برای شکوفایی اندیشه و تقویت توان تصمیم‌گیری و ارتقای اثربخشی عمل تربیتی دانش‌آموختگان فراهم می‌آورد، نگرانی‌هایی را نیز در مورد رعایت توازن و تناسب در پرورش توانمندی‌های دیگر ایجاد کرده است. عضو هیئت علمی کد IN-F-32 اظهار داشته است: "اگر بخواهیم از این ساختار آموزش عالی، مهارت و بینش دریابیم، به کمی عجیب؛ ما در سطح دانش داریم کار می‌کنیم. وجه نظری این رشته به وجه عملی و پژوهشی می‌چرب و تا وقتی این حالت باشد، ما به ذهن‌های پُری از تربیت داریم اما متأسفانه شاید خیلی اتفاقی جدی تو فضای تربیت به‌طور کلان در جامعه‌مون نیفته". عضو هیئت علمی کد IN-F-17 نیز در بخشی از مصاحبه بیان کرده است: "به‌جای آموزش اندیشه‌ها، آموزش اندیشیدن رو ما بهتر هست که مدنظر قرار بدیم. این یک نکته خیلی مهمی که عموماً مورد کم‌توجهی قرار می‌گیره. البته دانش، مهم ولی مهم‌تر از اون، تولید دانش. تولید دانش، مهم ولی مهم‌تر از اون، پرورش مهارت‌هاست، که این مهارت‌ها در ابعاد حرفه‌ای، شغلی و مهارت‌های زندگی به‌ویژه، در کتاب‌های درسی دیده نمی‌شه و به‌عنوان دستاورد معمولاً خیلی بولد نیستند در برنامه‌های آموزش عالی".

اگرچه کیفیت دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش‌آموختگان در حوزه شناختی انعکاسی از ترکیب سطوح فرایند شناختی و ابعاد دانشی است، مطابق با نظر برخی از مشارکت‌کنندگان، به‌رغم توجه خاص آموزش عالی به این حوزه از یادگیری دانشجویان و دانش‌آموختگان، عوامل مختلفی از جمله مدرک‌گرایی در جامعه، می‌تواند چالش‌هایی را برای ارتقای کیفیت یادگیری در حوزه شناختی داشته باشد. عضو هیئت علمی کد IN-F-34 بر این عقیده بوده است: "به‌خاطر مدرک‌گرا شدن جامعه، که خب دانشگاه هم از جامعه جدا نیست و یکی از نهادهای مهم جامعه هست، وقتی که افراد به سوی مدرک‌گرایی رفتن، دیگه من فکر نمی‌کنم (با توجه به طبقه‌بندی بلوم در حوزه دانشی) از دو سطح ابتدایی که حافظه‌محوری هست و دیگه خیلی زحمت بکشه به سطح دوم برسه یعنی بحث فهمیدن؛ که بتونه با بیان خودش یه چیزی رو، مثلاً نظریه کلبرگ در مورد اخلاق رو بگه، فکر نمی‌کنم از این سطح اول یا نهایتاً سطح دوم گذر کنه. یعنی عمق یادگیری دانشجویهای ما در سطح کارشناسی از این دو تا عبور نمی‌کنه و اگر به کاربرد هم می‌رسه، حالا پروژه‌ای داده میشه یا کارورزی، متأسفانه یک چیز فرمالیته، سمبلیک یا در واقع رفع تکلیف هست که فقط نامه رو بگیریم و فارغ‌التحصیل بشیم. در حالی که سطوح عمیق‌تر یادگیری به دستاوردهای یادگیری منجر میشه".

نکته مهم دیگر در ارتباط با حوزه دانش و شناخت از دستاوردهای رشته علوم تربیتی، ضرورت توجه به جنبه‌های بومی، فرهنگی و اعتقادی در جامعه است. عضو هیئت علمی کد IN-F-29 این‌طور مطرح کرده است: "قاعدتاً از لحاظ دانشی، جدای از این‌که تسلط دانش‌آموخته‌ی ما روی نظریه‌های مختلف موجود، باید تحقق پیدا کنه، اما به نکته مهم تو حوزه دانشی وجود

داره ... با توجه به علوم تربیتی بودن و اینکه علوم تربیتی، خاصه در ارتباط با رفتارها و پرورش انسان‌ها هست، خیلی می‌تونه مرزبندی فرهنگی بین آن باشه. ببینید من اول گفتم تسلط بر اون قضایا و نظریه‌ها وجود داشته باشه. شاید شما بگید مثلاً کتاب‌های علوم تربیتی رو ببینید تو کل دنیا، یک سری حرف‌های مشترک رو همه جا دارن یاد میدن. خب این درسته، اما می‌خوام بگم به لحاظ دانشی نباید محدود به این حوزه بود. خاص اون فرهنگی که توش هستید و جامعه‌ای که دَرش هستید، باید از لحاظ دانشی چیزی بهش اضافه کنید. یه جور می‌خوام بگم جنبه‌های قومی توش دیده بشه، جنبه‌های نظری. یعنی شما با افراد روبرو هستید و افراد، رفتارهای خودشون و این‌که چه چیزی رو باور می‌کنند، برگرفته از اون فرهنگی هست که درونش رشد کردند و در نتیجه شما بدون اطلاعات دانشی از اون بافت و خاستگاهی که افراد ازش بیرون اومدن، از لحاظ دانشی خیلی نمی‌تونن مؤثر باشی. یعنی شما نمی‌تونن توی جامعه ایرانی بی‌ای صرفاً از لحاظ ایدئولوژی تربیتی، حرف‌هایی که صرفاً توی غرب زده میشه رو اینجا بخوای انتقال بدی و انتظار داشته باشی که دانش‌آموخته‌ات از لحاظ دستاوردمحوری موفق باشه".

جدول ۴- دستاوردهای یادگیری مورد انتظار شناسایی شده در بُعد شناختی

نشانه‌ها	توصیف دستاورد	دستاوردهای یادگیری مورد انتظار (ملاک‌ها)
شناخت مبانی و مکتب‌های فلسفی کلاسیک و جدید شناخت فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و مبانی تربیت اخلاقی	شناخت جنبه‌های فلسفی تعلیم و تربیت برای ایجاد همانگی بین حیطه نظری و عملی	دانش فلسفی - تربیتی
شناخت تاریخ تعلیم و تربیت و شناخت تاریخ کنشگران تربیتی	دانش بررسی پدیده‌های اجتماعی در تعامل با تعلیم و تربیت	دانش جامعه‌شناختی تربیتی
شناخت مفاهیم پایه در جامعه‌شناسی و ارتباط دوسویه آن‌ها با آموزش و پرورش شناخت مسائل تربیتی در بستر اجتماعی شناخت آموزش و پرورش به‌عنوان یک نهاد اجتماعی شناخت کارکردهای اجتماعی آموزش و پرورش	شناخت ویژگی‌های روان‌شناختی یادگیرنده، یادگیری و موقعیت‌های یادگیری	دانش روان‌شناختی تربیتی
شناخت مبنا و تحول رفتار فرد در دوره‌های مختلف زندگی شناخت نظریه‌های روان‌شناختی یادگیری و انگیزش شناخت جنبه‌های روان‌شناختی موقعیت‌ها و مسئله‌های آموزشی، یادگیری و تربیتی		

نشانه‌ها	توصیف دستاورد	دستاوردهای یادگیری مورد انتظار (ملاک‌ها)
<p>آشنایی با تفاوت‌های فردی در ابعاد گوناگون و آشنایی با مشاوره تربیتی، تحصیلی و شغلی</p> <p>شناخت مفاهیم، مبانی و رویکردهای برنامه درسی</p> <p>شناخت انواع برنامه درسی رسمی و پنهان</p> <p>شناخت فرایند برنامه‌ریزی درسی</p> <p>آگاهی از اسناد برنامه درسی کشور و الزامات آموزشی و تربیتی</p> <p>در دوره‌های مختلف تحصیلی در نظام آموزشی کشور دانش لازم برای برقراری ارتباط بین مباحث آموزشی با واقعیت‌های جامعه</p>	<p>اشراف نظری بر جنبه‌های مختلف برنامه درسی؛</p> <p>به‌منظور رشد آن دسته از قابلیت‌های آموزشگری که مبتنی بر دانش برنامه درسی هستند</p>	دانش برنامه درسی
<p>شناخت نظریه‌های یادگیری و کاربرد آن‌ها در تدریس</p> <p>شناخت روش‌ها و راهبردهای یادگیری^۱</p> <p>شناخت روش‌های تدریس و سبک‌های مدیریت کلاس</p> <p>شناخت روش‌های تعلیم و تربیت اسلامی و روش‌های تربیتی اخلاقی</p> <p>شناخت صلاحیت‌های معلمي</p>	<p>دارایی شناختی فرد برای اجرای فعالیت‌های آموزشی که زمینه‌ای مناسب برای تصمیم‌گیری‌های هوشمندانه در تدریس و اقدامات مؤثر تربیتی را فراهم می‌آورد</p>	دانش یاددهی- یادگیری
<p>شناخت مفاهیم و نظریه‌های سازمان و مدیریت</p> <p>شناخت مفاهیم، رویکردها و الگوهای برنامه‌ریزی آموزشی</p> <p>آشنایی با کارآفرینی آموزشی و برنامه‌ریزی مسیر شغلی</p> <p>آشنایی با حسابداری و اقتصاد در آموزش و پرورش</p>	<p>شناخت بُعد مدیریتی و سازمانی تعلیم و تربیت؛ به‌منظور سازماندهی و هدایت فعالیت‌های آموزشی، کاهش آسیب‌ها و ایجاد فرصت‌های مفید آموزشی</p>	دانش مدیریتی- سازمانی
<p>شناخت کارکردهای فناوری در تعلیم و تربیت</p> <p>سواد اطلاعاتی</p> <p>سواد رسانه‌ای و آشنایی با شایستگی‌های رسانه‌ای</p>	<p>حیطه نظری و مطالعاتی فناوری در تعلیم و تربیت، به‌منظور بهره‌گیری از مزایای فناوری‌های جدید در فعالیت‌های آموزشی</p>	دانش فناوری نوین

^۱ Learning how to learn

نشانه‌ها	توصیف دستاورد	دستاوردهای یادگیری مورد انتظار (ملاک‌ها)
آشنایی با فلسفه و مبانی معرفت‌شناسی پژوهش در علوم رفتاری	شناخت مفاهیم نظری و عام روش‌های تحقیق و تحلیل در تعلیم و تربیت	دانش پژوهشی- تحلیل‌گری
روش‌شناسی پژوهش در تعلیم و تربیت		
دانش گردآوری و تحلیل داده‌های کمی (آمار توصیفی، آمار استنباطی)		
دانش گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی	حوزه نظری سنجش و ارزشیابی در آموزش و یادگیری	دانش سنجشی- ارزشیابی
شناخت هدف‌های آموزشی حوزه‌های سه‌گانه شناختی، عاطفی، روانی- حرکتی		
شناخت انواع آزمون‌های سنجش یادگیری و روش‌های آماری مورد استفاده در تحلیل و تفسیر نتایج آن‌ها		
دانش ارزشیابی آموزشی		
دانش لازم برای بهره‌گیری از متون و منابع زبان اصلی مرتبط با حوزه تعلیم و تربیت	شناخت زبان انگلیسی به‌منظور بهره‌گیری از اطلاعات علمی بین‌المللی	زبان تخصصی علوم تربیتی

۲- دستاوردهای مهارتی

بعد مهارتی دستاوردها، بخشی از دستاوردهای یادگیری مورد انتظار را شامل می‌شود که جنبه عملیاتی دارند و ناظر بر توانایی فرد برای انجام فعالیت‌های تربیتی هستند (جدول ۵). دستاوردهای رشته علوم تربیتی در بعد مهارتی، بر محور توانایی انجام صحیح یک عمل تربیتی استوار است. اگرچه انتظار می‌رود دانش‌آموختگان، این بخش از دستاوردهای یادگیری مورد انتظار را به‌منظور پیاده‌سازی مباحث نظری و دانشی در عمل تربیتی (به‌صورت اقتضائی)، در سطح مطلوبی کسب کرده باشند اما منطبق بر مصاحبه‌ها، پرورش مهارت‌های دانشجویان در رشته علوم تربیتی مورد کم‌توجهی قرار گرفته است و این امر، دانش‌آموختگان را به‌ویژه در بحث اشتغال، با نگرانی‌ها و مشکلاتی مواجه کرده است. کارفرمای کد IN-E-15 اظهار داشته است: "دانشجویان معمولاً اون جنبه دانش رو کسب می‌کنن، یعنی به لحاظ علمی، شاید از معلم‌هایی که سال‌ها قبل از خودشون، تو این فضا دارن کار می‌کنن، بالاترن؛ یعنی علم‌شون به‌روز. اما جایی که می‌خوان این دانش خودشون رو به کار ببندن و در عمل این رو نشون بدن؛

دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش آموختگان...

که مثلاً روش‌های من برای تقویت دقت بچه‌ها این، دستشون خالی و متأسفانه عرض می‌کنم؛ میرن و الگوشون همیشه معلم قدیمی مدرسه. درحالی‌که دانش خودشون کافیه، به‌روز هم هستند، شاید خیلی چیزها از معلم باسابقه بیشتر می‌دونن، ولی در حد تئوری!"

جدول ۵- دستاوردهای یادگیری مورد انتظار شناسایی شده در بُعد مهارتی

نشانه‌ها	توصیف دستاورد	دستاوردهای یادگیری (مورد انتظار (ملاک‌ها)	
توانایی تدریس و مدیریت فرایند یاددهی- یادگیری	توانایی به‌کارگیری دانش تربیتی در عمل «تدریس»	توانایی تدریس اثربخش	دستاوردهای مهارتی
به‌کارگیری نظریه‌های یادگیری در «تدریس» و توانایی رعایت سنخیت در دانش تعلیم و تربیت اتخاذ سبک مناسب مدیریت کلاس درس و توانایی اجرای آن	توانایی طرح‌ریزی و اجرای یک فرایند منظم برای تأمین اهداف آموزشی و تربیتی، بر مبنای دانش نظری تعلیم و تربیت و در سطوح مختلف آموزش عمومی و سازمانی	توانایی مدیریت فعالیت‌های آموزشی	
توانایی نیازسنجی، هدف‌گذاری و تعیین اولویت‌های یک فعالیت آموزشی	توانایی طراحی و برنامه‌ریزی فعالیت آموزشی		
توانایی اجرای فعالیت آموزشی و استفاده بهینه از زمان و منابع	توانایی ارزشیابی نتایج حاصل از فعالیت آموزشی		
توانایی به‌کارگیری ICDL، نرم‌افزارهای تولید محتوای الکترونیکی و چندرسانه‌ای و ابزارهای ارتباط مجازی و رسانه‌ای	توانایی به‌کارگیری فناوری‌های نوین در عرصه تعلیم و تربیت	مهارت‌های فناورانه	
توانایی به‌کارگیری نرم‌افزارهای تحلیلی مهارت استفاده از منابع اطلاعاتی و تعامل با پایگاه داده‌های مرتبط	توانایی استفاده مؤثر از دانش و روش پژوهش کمی و کیفی در حوزه تعلیم و تربیت	توانایی فرضیه‌پردازی و پژوهشگری	
توانایی شناسایی مسئله‌های تعلیم و تربیت در جامعه و انتخاب اولویت‌های پژوهشی			
توانایی تبیین علمی مسئله مهارت در روش‌شناسی و پژوهش			

نشانه‌ها	توصیف دستاورد	دستاوردهای یادگیری مورد انتظار (ملاک‌ها)
توانایی به‌کارگیری آزمون‌ها و شیوه‌های تحلیل داده‌های کمی و کیفی		
مهارت در تهیه طرح ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توانایی تهیه و اجرای انواع آزمون‌های پیشرفت تحصیلی و تحلیل و تفسیر نتایج آن‌ها توانایی بررسی ویژگی‌های مطلوب آزمون‌ها مهارت در طراحی، اجرا و تفسیر نتایج ارزشیابی‌های آموزشی	توانایی به‌کارگیری روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی برای توصیف، هدایت و اطمینان از کیفیت فعالیت‌های آموزشی	مهارت‌های سنجشگری
توانایی ارائه علمی مطالب به‌صورت شفاهی توانایی مذاکره و انتقال صحیح و واضح خواسته‌ها، مسئله‌ها و نقدها برخورداری از اعتمادبه‌نفس لازم برای صحبت در جمع	مهارت سخنوری و فن بیان در انتقال شفاهی مطالب به صورتی اثربخش و به‌منظور تحقق اهداف بین‌فردی	مهارت‌های گفتاری
رعایت دستور زبان و علائم نگارشی توانایی انتخاب واژگان و سبک نگارش متناسب نگارش صریح، شفاف و متعارف پیام‌ها و اطلاعات توانایی تبیین مسئله و بیان آن به شیوه‌ای واضح و علمی	معطوف به ارتباطات نوشتاری است و آن دسته از مهارت‌ها را شامل می‌شود که برای نگارش اثربخش پیام‌ها و اطلاعات و همچنین تدوین گزارش‌های علمی ضروری هستند	مهارت‌های نوشتاری
مهارت نگارش علمی و گزارش یافته‌های پژوهش		

۳- دستاوردهای ذهنی- عاطفی

دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در بُعد ذهنی- عاطفی، آن بخش از دستاوردهای یادگیری مورد انتظار که شامل راهبردهای تفکر و همچنین نگرش، احساسات، ارزش‌ها، تلاش‌ها، انگیزه‌ها و عواطف هستند را در برمی‌گیرد (جدول ۶). دستاوردهای ذهنی- عاطفی در مقایسه با دستاوردهای شناختی و مهارتی، جنبه عمومی‌تری داشته و رفتار، عملکرد و چگونگی مواجهه دانش‌آموختگان با پدیده‌های گوناگون را متأثر می‌سازد. پرورش دستاوردهای ذهنی- عاطفی در

دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش‌آموختگان...

طول دوره تحصیلی به صورت غیرمستقیم است و مشارکت‌کنندگان، نقشی پایه‌ای برای این بُعد از دستاوردها در عملکرد دانش‌آموختگان متصور هستند. دانش‌آموخته کد IN-G-05 چنین بیان کرده است: "پایه‌ای‌ترین چیز برای تغییر، به نظر من نگرش؛ یعنی نگرش فرد توی حوزه‌ای عوض بشه، خیلی از کارها حل میشه". کارفرمای کد IN-E-37 اظهار داشته است: "اون‌ها به تفکر انتقادی هم نیاز دارند؛ تفکر انتقادی یعنی به نقد کشیدن راهکارها. فارغ‌التحصیل ما فکر می‌کنه چون فلان تئوری گفته شده، دیگه وحی منزل هست و باید طبق همون بره جلو. یعنی یک بار نمیداد به چالش بکشه همین راهکار رو که ببینه اصلاً چرا درسته! این به واسطه یک ترم تحصیل کسب نمی‌شه و به واسطه این‌که یک استادی دلش سوخته و در حاشیه یک کلاسی پنج دقیقه در مورد این موضوع صحبت کرده کسب نمی‌شه. بلکه نیاز به مداومت داره؛ استمرار می‌خواد. بایستی در جای جای واحدهای این رشته جای خودش رو پیدا بکنه و بیمه بشه".

جدول ۶- دستاوردهای یادگیری مورد انتظار شناسایی شده در بُعد ذهنی - عاطفی

دستاوردهای یادگیری مورد انتظار (ملاک‌ها)	توصیف دستاورد	نشانگرها
دستاوردهای ذهنی - عاطفی	تفکر نقادانه	اتخاذ یک رویکرد عمیق به یادگیری توانایی بررسی همه‌جانبه موقعیت‌ها و اطلاعات موجود
	تفکر تحلیلی	جامع‌نگری توانایی تجزیه و تحلیل اطلاعات و گزارش‌های علمی به شیوه تطبیقی، مقایسه‌ای و انتقادی توانایی تصمیم‌گیری‌های علمی و تربیتی به‌دوراز قضاوت‌های سطحی و همراه با خطا
	خلاقیت	توانایی ترکیب اندیشه‌ها به گونه‌ای منحصربه‌فرد توانایی ارائه ایده‌های جدید در حل مسائل توانایی برقراری ارتباط بین تجربه‌های گذشته و موقعیت‌های جدید
	حل مسئله	قدرت تعریف مسئله

نشانه‌ها	توصیف دستاورد	دستاوردهای یادگیری مورد انتظار (ملاک‌ها)
تقدم تفکر بر رفتار و برخورد عقلایی (قدرت تهیه فهرستی از راه‌حل‌های مختلف)	منطقی و هدفمند در تعیین و حل مسائل و مشکلات	
تفکر منطقی، استدلال تحلیلی و تصمیم‌گیری در مورد مناسب‌ترین و مؤثرترین راه‌حل		
اجرا و ارزیابی راه‌حل انتخابی و توانایی تعمیم نتیجه به موقعیت‌های دیگر		
اعتقاد و التزام عملی به دین اخلاق‌مداری (پایبندی به تعهدات اخلاقی)	گرایش فرد به معنا و هدف غایی زندگی؛ که ناظر بر بُعد معنوی وجودی انسان است	معنویت‌گرایی
بینش یادگیرندگی مداوم انگیزه‌افزایی	بهره‌مندی از انگیزه و تلاش برای کسب موفقیت در عرصه تعلیم و تربیت	موفقیت‌جویی
تلاش برای موفقیت در ابعاد گوناگون دانشی، مهارتی، عاطفی و اجتماعی خودآگاهی	قدرت تسلط فکری، احساسی و ارادی فرد در مواجهه با چالش‌ها و تجربیات جدید	مدیریت فردی
خودار تقایی و بهره‌مندی از ثبات عاطفی برخورداری از تمرکز و اراده پایدار و نظم و انضباط فردی در انجام فعالیت‌ها		

۴- دستاوردهای اجتماعی

دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در بُعد اجتماعی شامل دستاوردهای مورد انتظاری هستند که زمینه ارتقای اثرگذاری اجتماعی دانش‌آموختگان را فراهم می‌آورند (جدول ۷). این طبقه از دستاوردها به توانایی استفاده هوشیارانه از آگاهی‌ها و نگرش‌ها در تعامل مؤثر و ارزش‌آفرین با جامعه اشاره دارند. از آنجایی که تعلیم و تربیت، در جامعه و متأثر از آن، تحقق می‌یابد لذا نقش‌آفرینی دانش‌آموختگان در عرصه تعلیم و تربیت نیازمند کسب دستاوردهای اجتماعی خواهد بود. نظر عضو هیئت علمی کد IN-F-35 بر این بوده است که: "در عرصه‌های تعلیم و تربیت، تعامل بین دو یا چند طرف ضروری است و دستاوردهای ارتباطی-اجتماعی که

دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش‌آموختگان...

در قالب یک چرخه‌ی تکاملی یکدیگر را تقویت می‌کنند، باعث تسهیل و تعالی روابط می‌شوند". یکی دیگر از اعضای هیئت علمی، با کد IN-F-19 این‌طور بیان کرده است: "اول باید نوع نگرش او به این باشه که اگر در یک جامعه‌ای انسان‌ها درست تربیت بشوند، اون جامعه اصلاح‌پذیر هست. مثلاً دانشجویی که در آینده قراره بره معلم بشه، خودش به معلمی و شأن معلمی و اون جایگاه معلمی به اون اندازه نگرش نداشته باشه، نمی‌تواند دانش‌آموزش که تو کلاسش نشسته، درست تربیت کنه. برای این‌که چشمش به اینه که عجب! دانش‌آموز وضعیت مالی‌اش از من بهتر هست، پدرش از من مثلاً فلان‌تر هست، با ماشین فلان می‌آید. یعنی هنوز اون شأن و جایگاه معلمی، یعنی اون نگرش و اون بینش، اون توانمندی رو در این دانش‌آموخته ایجاد نکرده که بتونه به روحیه خودش این‌قدر مسلط باشه که بتواند این را در خودش هضم بکنه. حتماً لازم هست که این نگرش ایجاد شده باشه".

جدول ۷- دستاوردهای یادگیری مورد انتظار شناسایی شده در بُعد اجتماعی

دستاوردهای یادگیری مورد انتظار (ملاک‌ها)	توصیف دستاورد	نشانگرها
حرفه‌ای‌گرایی تربیتی	تمرکز فرد در حوزه تعلیم و تربیت و توان جهت‌دهی تلاش‌های شخصی به‌منظور ارتقای توانمندی‌های اشتغال‌ورزی در عرصه تعلیم و تربیت	نگاه ارزشی به نقش‌های تربیتی
		جهت‌گیری تربیتی
آگاهی اجتماعی- تربیتی	آگاهی فرد نسبت به پدیده‌های اجتماعی و تربیتی در جامعه، به‌منظور کنشگری آگاهانه، هدفمند و مؤثر در عرصه تعلیم و تربیت	خودباوری تربیتی و استقلال‌طلبی
		آگاهی‌های اجتماعی در حوزه تعلیم و تربیت کشور
		آگاهی از بافت سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کشور
مسئولیت‌پذیری اجتماعی	نوعی احساس تعهد و التزام به عمل در قبال جامعه که منطبق با ارزش‌های جامعه و در جهت تعالی و رشد آن باشد	آگاهی از سیاست‌گذاری‌های تربیتی و اسناد بالادستی
		تعلق خاطر اجتماعی
برقراری ارتباط مؤثر	توان برقراری ارتباط اجتماعی سازنده، سالم و کمال‌آفرین	دغدغه‌مندی تربیتی
		مسئولیت‌پذیری
		توجه و گوش‌دهی فعال
		شناخت مخاطب و توانایی همدلی
		توان ارسال پیام‌های روشن و تأثیرگذاری بر مخاطب
		رعایت حقوق دیگران و پرهیز از

دستاوردهای اجتماعی

نشانه‌ها	توصیف دستاورد	دستاوردهای یادگیری مورد انتظار (ملاک‌ها)
سوگیری‌های قومی، نژادی، سیاسی و فرهنگی		
علاقه‌مندی به همکاری و مشارکت		
صبوری، انعطاف‌پذیری و مدیریت تعارض (توان مصالحه در عدم توافق‌ها)	مدیریت تعارض‌ها، همکاری و تلاش مشترک جمعی از افراد برای تحقق هدف‌هایی مشخص	فعالیت گروهی
ایجاد هم‌کوشی گروهی		
تعهد و مسئولیت‌پذیری		
نقدپذیری		

مطابق با نظر بسیاری از مشارکت‌کنندگان، ایجاد، ارتقاء و هم‌جهت کردن دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در سطوح مختلف؛ اعم از برنامه درسی و اجرای آن در کلاس و حتی در یک جلسه، برنامه‌ریزی‌های جدی‌تری را در فرایند یاددهی- یادگیری در آموزش عالی طلب می‌کند. بازنگری و اصلاح روش‌های تدریس و روش‌های سنجش یادگیری از جمله مواردی هستند که در مصاحبه‌ها بیشتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. شکل ۲، دستاوردهای یادگیری مورد انتظار از دانش‌آموختگان کارشناسی رشته علوم تربیتی را بر اساس یافته‌های پژوهش، در قالب یک شکل کلی نشان می‌دهد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش آموختگان...



شکل ۲- دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش آموختگان دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی بر اساس یافته‌های پژوهش

تفسیر و نتیجه‌گیری

کیفیت دانشگاهی، یکی از مهم‌ترین انتظارات و دغدغه‌های جوامع امروزی است. ارتقاء کیفیت دانشگاهی به‌طور عام و ارتقاء کیفیت یادگیری دانشجویان به‌طور خاص، از طریق توجه به اطلاعات مربوط به دستاوردهای یادگیری مورد انتظار و به‌دنبال آن بهبود فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، امکان‌پذیر است. از این رو شناسایی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار برای هر یک از رشته‌های دانشگاهی ضرورت می‌یابد. در پژوهش حاضر تلاش شد دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی شناسایی و طبقه‌بندی گردد که تاکنون بررسی نشده است. در این مطالعه، ۲۹ دستاورد یادگیری مورد انتظار (ملاک) و ۱۰۰ نشانگر، در چهار بُعد اصلی «شناختی»، «مهارتی»، «ذهنی-عاطفی» و «اجتماعی» احصاء گردید. دستاوردهای یادگیری مورد انتظار استخراج شده، آن دسته از قابلیت‌ها و توانمندی‌های دانش‌آموختگی را که موجب کارآمدی در زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموختگان می‌شوند، برجسته کرده است.

اگرچه پیش از این در ایران، پژوهش‌ها به موضوع شناسایی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دوره کارشناسی علوم تربیتی نپرداخته بودند، از حیث نوع توانایی‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز دانشجویان کارشناسی و ضرورت توجه به آن‌ها، نتایج پژوهش‌هایی همچون عاصم و همکاران^۱ (۲۰۲۱)، شاه‌جوان و مومنی مهموئی (۱۳۹۸)، شجاعی و همکاران (۱۳۹۸)، سازمان همکاری اقتصادی و توسعه^۲ (۲۰۱۴)؛ به نقل از بازرگان و فراستخواه، (۱۳۹۸)، شریفی اسدی ملفه و همکاران (۱۳۹۸)، امین‌پور (۱۳۹۷)، عباباف، فراستخواه و قدوسی (۱۳۹۷)، فرزانه، زین‌آبادی و دارابی (۱۳۹۶)، مختاریان (۱۳۹۶)، انجمن دانشکده‌ها و دانشگاه‌های آمریکا^۳ (۲۰۰۷)؛ به نقل از سکولسکی و دنیسون، (۲۰۱۸)، اسماعیلی ماهانی، مطهری‌نژاد و لسانی (۱۳۹۵)، عباباف (۱۳۹۵)، هدایتی و همکاران (۱۳۹۴)، آردین (۱۳۹۳)، مومنی مهموئی و شریعتمداری (۱۳۸۸)، شارع‌پور، صالحی و فاضلی (۱۳۸۰)، با نتایج این پژوهش همسو است.

به لحاظ نوع دسته‌بندی، دستاوردهای شناختی در پژوهش حاضر با طبقه‌بندی تجدیدنظر شده‌ی حوزه شناختی (اندروسون^۴؛ ۲۰۰۱) تطابق کامل دارد. باید توجه داشت که تحقق دستاوردهای شناختی دانش‌آموختگان در سطحی مطلوب، با عبور از سطوح فرایند شناختی؛ از پایین‌ترین و ساده‌ترین سطح یعنی به یاد آوردن، تا بالاترین و پیچیده‌ترین سطح یعنی به وجود آوردن، میسر می‌شود (بازرگان و فراستخواه، ۱۳۹۸). نادری (۱۳۹۵)، متناسب با مؤلفه‌های سرمایه انسانی، انواع دستاوردهای یادگیری مورد انتظار را در چهار گروه دستاوردهای

¹ Asim et al

² Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)

³ The Association of American Colleges and Universities (AAC&U)

⁴ Anderson

دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش‌آموختگان...

«شناختی»، «فراشناختی»، «عاطفی» و «ارتباطی- اجتماعی» قابل دسته‌بندی دانسته است. طبقه‌بندی ارائه شده در پژوهش حاضر، آنجا که به دستاوردهای ذهنی- عاطفی و اجتماعی مربوط می‌شود، با دسته‌بندی ارائه شده توسط نادری (۱۳۹۵) تطابق کامل دارد. در طبقه‌بندی ارائه شده توسط نادری (۱۳۹۵)، «مهارت» (توان کاربرد اطلاعات و دانش به صورت حرفه‌ای) در ذیل دستاوردهای شناختی قرار گرفته است که ماهیت آن، با آنچه در این پژوهش به عنوان دستاوردهای مهارتی مطرح شده است، همخوانی دارد.

دسته‌بندی ارائه شده برای شایستگی‌های مورد نیاز دانش‌آموختگان کارشناسی رشته آموزش ابتدایی در پژوهش مومنی‌مهموئی و شریعتمداری (۱۳۸۸) شامل سه دسته دانش (دانش عمومی و دانش تربیتی)؛ مهارت (مهارت‌های ذهنی، مهارت‌های عمومی و مهارت‌های تربیتی)؛ و نگرش (نگرش‌های عمومی و اخلاقی و نگرش‌های تربیتی) است. عباپاف و همکاران (۱۳۹۷) نیز شایستگی‌های معلمی را در شش گروه «شایستگی‌های دانشی»؛ «شایستگی‌های فردی»؛ «شایستگی‌های توحیدی و زیباشناختی»؛ «شایستگی‌های حرفه‌ای»؛ «شایستگی‌های مهارتی»؛ و «فراشایستگی‌ها» دسته‌بندی کرده‌اند. مقایسه یافته‌ها نشان می‌دهد که عمده مؤلفه‌ها توسط آنچه در پژوهش حاضر در ابعاد چهارگانه دستاوردهای یادگیری مورد انتظار (شامل دستاوردهای شناختی، مهارتی، ذهنی- عاطفی و اجتماعی) شناسایی شده است، پوشش داده می‌شود.

اسمعیلی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۵)، شایستگی‌های عمومی مورد نیاز برای موفقیت دانشجویان در زندگی علمی و حرفه‌ای را در چهار طبقه شامل «روش‌شناختی»، «میان‌فردی»، «سیستماتیک» و «کاربردی» قرار دادند. زیرمجموعه‌های طبقه «روش‌شناختی» در پژوهش آن‌ها شامل شایستگی‌های تفکر تحلیلی؛ تفکر سیستمی؛ تفکر انتقادی؛ مهارت حل مسئله؛ و یادگیری مداوم است. شایستگی‌های «میان‌فردی» شامل سازگاری؛ شعور اخلاقی؛ ارتباط میان‌فردی؛ کار گروهی؛ مدیریت تعارض و مذاکره؛ و همچنین شایستگی‌های سیستماتیک شامل مدیریت پروژه؛ تصمیم‌گیری؛ خلاقیت؛ روحیه کارآفرینی؛ نوآوری؛ و رهبری هستند. این طبقات، با دستاوردهای ذهنی- عاطفی و اجتماعی در پژوهش حاضر همخوانی دارند. آنچه آن‌ها در ذیل طبقه «کاربردی» قرار داده‌اند، شامل شایستگی‌های استفاده از کامپیوتر و اینترنت به عنوان ابزار کار؛ استفاده از پایگاه داده؛ مهارت کلامی؛ مهارت نوشتاری؛ و تسلط به زبان خارجی است که عمدتاً با دستاوردهای مهارتی در پژوهش حاضر مطابقت دارد. از آنجایی که اسمعیلی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۵) به طبقه‌بندی شایستگی‌های عمومی مورد نیاز برای دانشجویان پرداخته‌اند، منطقی است که طبقه‌بندی آن‌ها شامل دستاوردهای تخصصی هر یک از رشته‌های دانشگاهی نمی‌شود. دستاوردهای تخصصی رشته علوم تربیتی در پژوهش حاضر، عمدتاً در طبقه شناختی و مهارتی جای گرفته‌اند.

توجه به دستاوردهای یادگیری مورد انتظار شناسایی شده می‌تواند زمینه هدایت، نظارت و اصلاح برنامه‌های آموزش عالی در راستای تربیت کارشناسان آینده‌ی تعلیم و تربیت کشور را با تمرکز بر نیازهای جامعه فراهم آورد. در حالت مطلوب، انتظار می‌رود این دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در پایان دوره تحصیلی توسط دانش‌آموختگان دوره کارشناسی علوم تربیتی کسب شده باشند. واضح است که تمرکز و اولویت اصلی بر توسعه توانمندی‌های شناختی فراگیران است (نادری، ۱۳۹۵؛ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۴) اما توجه به این نکته ضروری است که نقش آفرینی مؤثر دانش‌آموختگان در جامعه امروز، نیازمند مجموعه‌ای از دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در ابعاد مختلف «شناختی»، «مهارتی»، «ذهنی- عاطفی» و «اجتماعی» است. هرچند یادگیری ضمن کار، نقش قابل‌ملاحظه‌ای در تأمین مهارت‌های دانش‌آموختگان آموزش عالی دارد اما آموزش‌های رسمی و یادگیری‌های حین تحصیل نیز نقش زیادی داشته و حتی توسعه بخشی از مهارت‌ها از مسیر آموزش‌های رسمی مناسب‌تر خواهد بود (نادری، ۱۳۹۸). اهمیت آموزش‌های دانشگاهی بر کسی پوشیده نیست؛ دانشگاه همواره باید به نیازهای دانشجویان، ذی‌نفعان و بازار کار حساس بوده و از طریق آموزش‌های مناسب، موجبات تأمین آن‌ها را فراهم آورد (یمینی‌دوزی سرخابی، ۱۳۹۸ ب). انتظار می‌رود با رعایت تناسب و توازن در پرورش دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در ابعاد گوناگون آن و انطباق یادگیری دانشگاهی با نیازهای جامعه امروز و بازار کار، بر کیفیت و همچنین گستردگی نقش آفرینی دانش‌آموختگان کارشناسی علوم تربیتی افزوده شود.

هم‌جهت نمودن اجرای برنامه درسی با دستاوردهای یادگیری مورد انتظار (بازرگان و فراستخواه، ۱۳۹۸)، انعطاف‌پذیری در روش‌های تدریس و ارزشیابی (برینتا و همکاران، ۲۰۲۱) و تمرکز بر بهبود شیوه‌های تدریس (پائولینی^۲، ۲۰۱۵)، از جمله عوامل مؤثر در ارتقاء کیفیت دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش‌آموختگان هستند. اگرچه دانشگاه در جایگاهی قرار دارد که نسبت به برنامه‌ریزی فرایندهای یاددهی- یادگیری مسئولیت دارد و انتظار می‌رود که در برنامه درسی آشکار و نهان خود به رشد دستاوردهای یادگیری مورد انتظار کمک کند و پاسخگو باشد، لازم است دانشجویان نیز نسبت به پیگیری یادگیری، تلاش و خودتنظیمی تحصیلی خویش، احساس وظیفه کنند. درواقع ایجاد انگیزه تحصیلی و هدایت مناسب فعالیت‌های دوره کارشناسی، نه تنها باید مورد توجه برنامه‌ریزان و مسئولان دانشگاهی باشد، بلکه دانشجویان نیز باید با شناخت دستاوردهای یادگیری مورد انتظار از دوره تحصیلی‌شان، به دنبال ایجاد و ارتقاء انگیزه خویش باشند و تلاش تحصیلی خود را در راستای رشد آن‌ها قرار دهند. در پایان پیشنهاد می‌شود ضمن تأکید بر دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در برنامه درسی، ابزار مناسب برای

¹ Brintha

² Paolini

دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش‌آموختگان...

سنجش کیفیت تحقق دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی ساخته و اجرا شود. امید است زمینه‌های توفیق و بالندگی علوم تربیتی به طور خاص، و به طور عام علوم انسانی در کشور، در سایه فرهنگ اصیل و غنی اسلامی- ایرانی فراهم آید.



Abaabaaf, Z., Faraasatkhaah, M., & Ghoddoosi, F. (2020). Teaching Competencies from the Perspective of a Group of Educational Activists: Commonalities and Differences. *Education*, 36 (1), 83-106.

URL: <http://qjoe.ir/article-1-2251-fa.html>. {in persian}

Abaabaaf, Z. (2017). Curriculum Knowledge of Faculty Members: Neglected Professional Competency in Higher Education. *Higher Education Curriculum Studies*, 7 (14), 103-130. {in persian}

Aminpour, S. (2018). Development and validation of education undergraduates employability rubrics [Master's thesis, Faculty of Education and Psychology]. Shahid Beheshti University. {in persian}

Anderson, L. et al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Ardin, L. (2014). Identifying The Learning Outcomes Of Educational Planning (MA) Program From The Point Of View Of The Professionals [Master's thesis, Faculty of Psychology and Education]. University of Tehran. {in persian}

Asim, H. M., Vaz, A., Ahmed, A., & Sadiq, S. (2021). A Review on Outcome Based Education and Factors That Impact Student Learning Outcomes in Tertiary Education System. *International Education Studies*, 14 (2), 1-11. ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039.

Bazargan, A., & Farasatkhaah, M. (2019). *Monitoring and Evaluation in Higher Education*. Tehran: Samt. {in persian}

Bigdely, M., Keramati, M., & Bazargan, A. (2012). The Relationship between Education and Employment Status of Psychology and Educational Sciences Alumni in Tehran University. *Research and Planning in Higher Education*, 18 (3), 111-131. {in persian}

Brintha, N. C., Ebenezer, G., Francis Saviour Devaraj, A., Sivapragasam, C., & Winowlin Jappes, J. T. (2021). Improving Student Outcome through Flexibility in Teaching and Evaluation Methods. *Engineering Education Transformations*, 34, 380-383. E-ISSN 2394-1707.

Dolnicar, S., Kaiser, S., & Matus, K. (2018). Measuring learning outcomes in higher education: A review of relevant frameworks and tools. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 35, 1-11. doi:10.1016/j.jhtm.2017.11.004

Esmaili Mahani, H., Motaharnejad, H., & Lesani, M. (2016). Evaluation of the Importance of the Generic Competencies Required for the Students' Success in their academic and professional life. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 6 (15), 167-197. {in persian}

Farahani, M. (2014). Investigating some factors affecting the learning achievements of undergraduate course in electrical engineering education (power orientation) through the construction and implementation of a learning

achievement measurement tool [Doctoral dissertation, Faculty of Psychology and Education]. University of Tehran. {in persian}

Farasatkah, M. (2020). Humanities and the Problem of Social Impact. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies. {in persian}

Farasatkah, M. (2019). Qualitative research method in social sciences with emphasis on grounded theory (GTM). Tehran: Agah. {in persian}

Farzaneh, M., Zeinabadi, H., & Darabi, F. (2018). Analysis of the Competencies of Educational Administration Graduates for Working in the Training Sector and Development of Human Resources in Industrial Organizations. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 7 (20), 73-102. {in persian}

Hedayat, A., Maleki, H., Sadeghi, A., & Sadipour, I. (2015). Expected Competencies of Master degree of curriculum graduates: a qualitative study. *Educational management innovations*, 10 (3), 51-71. {in persian}

Hennink, M. M; Kaiser, B. N; & Marconi, V. C. (2017). Code Saturation Versus Meaning Saturation: How Many Interviews Are Enough? *Qualitative Health Research*, 27 (4), 591-608. DOI: 10.1177/1049732316665344.

Holmes, A. G. (2019). Learning Outcomes – A Good Idea, Yet with Problems and Lost Opportunities. *Educational Process: International Journal*, 8 (3), 159-169.

Huba, M. E; & Freed, J. E. (2000). Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. Allyn & Bacon.

Jafari, S., & abdesharifi, F. (2014). A Structural Model of Faculty Member's Perceived Teaching Competencies and the Academic Gains of University Students. *Studies in Learning & Instruction*, 6 (1), 47-66. {in persian}

Jordan, A., Carlile, O., & Stack, A. (2019). *Approaches to Learning; A Guide for Teachers* (E. Hejazi, & R. Shahabi, Trans). Tehran: University of Tehran. (Original work published 2008).

Kadkhodaie, M. S., Akhavan Tafti, M., Khademi Ashkezari, M., Ahmadi, P., & Rezayat, G. H. (2017). The necessity of rethinking university education models in Humanities with an emphasis on social constructivism approach: A proposed model. *Research in Teaching*, 5 (1), 87-106. {in persian}

Kennedy, D. (2006). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. Cork: University College Cork.

Lile, R., & Bran, C. (2014). The assessment of learning outcomes. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 163 (2014), 125-131. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.297.

Maarefvand, Z., Shams, G., & Sabaghyan, Z. (2018). A Pathology of the Learning Culture in the Students of Humanities. *Studies in Learning & Instruction*, 10 (1), 131-167. {in persian}

Ministry of Science, Research and Technology. (2015). Curriculum for the bachelor's degree in educational sciences. Council of Development and Promotion of Human Sciences. {in persian}

Mirkamali, S. M., Keramati, M. R., Arefi, M., & Mokhtarian, F. (2019). Learning Outcomes at the PhD level of Educational Administration, from the Viewpoint of the Faculty Members and Employers: a Qualitative Research. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 9 (27), 169-202. {in persian}

Mohammadi, R., Khodaie, E., & Zafaripour, T. (2018). An analytical study on evaluation policies and improvement of upstream documents. First Conference on Governance and Public Policy, Tehran. <https://civilica.com/doc/801055>. {in persian}

Mohammadi, M., Naseri Jahromi, R., Rahmani, H., & Moeini Shahraki, H. (2012). Presenting an explanatory model for students' understanding of the quality of professors' responsibilities, hidden curriculum and their achievements of studying at the university. *Curriculum research*, 2 (1), 153-181. {in persian}

Mokhtarian, F. (2017). Designing and validating the MSc and PhD curriculum model in educational management based on the expected learning outcomes [Doctoral dissertation, Faculty of Psychology and Education]. University of Tehran. {in persian}

Momeni Mahmouei, H., & Shariatmadari, A. (2009). A competency based curriculum model for undergraduate course on primary education. *Management and Planning in Educational Systems*, 2 (2), 128-149. {in persian}

Nabavi, S. M., Aminbeidokhti, A., & Jafari, S. (2018). The Mediating Role of Cooperative Learning in Relation with Teaching Qualification and Professional Competence of Faculty Members with Students' Academic Achievement. *Educational Sciences of Shahid Chamran University of Ahvaz*, 25 (1), 145-164. {in persian}

Naderi, A. (2019). *Advanced Topics in Economics of Education: External Efficiency & Effectiveness*. Tehran: University of Tehran. {in persian}

Naderi, A. (2016). *Assessment and Evaluation of Human Capital Based on the Integrated Model*. Tehran: University of Tehran. {in persian}

Nakkeeran, R., Babu, R., Manimaran, R., & Gnanasivam, P. (2018). Importance of Outcome Based Education (OBE) to Advance Educational Quality and enhance Global Mobility. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 119 (17), 1483-1492.

Narenji Sani, F., amoe, N., & Hejazi, S. (2021). The relationship between the community of inquiry and the students' learning outcomes in e-learning environments. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 11 (3), 65-85. {in persian}

Neyazi, H. R., Abolghasemi, M., & Bakhtiari, M. (2020). Investigating the effect of learning outcomes assessment on students' academic achievement in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100868. doi:10.1016/j.stueduc.2020.100868

Owji, A., & Marzooghi, R. (2013). Investigation of the relationship between individual characteristics and students' experiences with their academic achievements in Shiraz non-profit higher education institutions. *Research in Curriculum Planning*, 10 (11), 56-71. {in persian}

Paolini, A. (2015). Enhancing Teaching Effectiveness and Student Learning Outcomes. *Effective Teaching*, 15 (1), 20-33.

Say, B. (2015). Developing Learning Outcomes in Professional Writing and Technical Communication Programs: Obstacles, Benefits, and Potential for Graduate Program Improvement. *Programmatic Perspectives*, 7(2), 25-49.

Secolsky, C., & Denison, D. B. (Eds.). (2018). *Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education (Second Edition)*. New York: Routledge.

Shahjavan, M., & Momeni Mahmouei, H. (2019). Typology of Teachers' Mentality toward Curriculum Requirements Based on the Outcomes from Application of Qi Method in Higher Education. *Higher Education Curriculum Studies*, 10 (20), 207-236. {in persian}

Sharifi Asadi Malafe, F., Khorasani, A., Fathi Vajargah, K., & Salehi Omran, E. (2019). Employability skills of Academic Graduates: an Exploratory Mixed Approach. *Theory & Practice in Curriculum*, 7 (13), 29-52. {in persian}

Sharifzadeh, A., & Mahboobi, M. (2012). An Analysis of the Expected Outcomes of Internship Course in Agricultural Education: A Case Study of Gorgan University of Agricultural Sciences and Natural Resources. *Iranian Journal of Agricultural Economics and Development Research*, 2-42 (4), 681-691. {in persian}

Sharepour, M., Salehi, S., & Fazeli, M. (2001). Evaluation of principal competencies for students, (case studies: Sharif University of Technology, University of Tehran and University of Mazandaran). *Social Sciences Letter*, 18 (18), 63-88. {in persian}

Shojaei, A. A., Arefi, M., Fathi Vajargah, K., & Shams Morakani, Gh. (2019). Designing an Entrepreneurship-based Competency Model for Graduates in Educational Sciences. *Science & Technology Policy*, 11 (1), 77-88. {in persian}

Torkzadeh, J., Marzooghi, R., Mohammad, M., & Kermaj, V. A. (2018). The Relationship Between the Competencies of the Instructors and the Experiences of the Course and Academic Achievements of the Students of Farhangian University. *Research in Teaching*, 6 (1), 99-119. {in persian}

Van Rensburg, E. J., & Nieuwenhuis, J. F. (2018). Measuring critical thinking skills in higher education: review and meta-analysis. *African Journal*

of Research in Mathematics, Science and Technology Education, 22(1), 1-12.
doi:10.1080/18117295.2018.1446888

Yamani Douzi Sorkhabi, M. (2019 A). Higher Education Development Planning. Tehran: Samt. {in persian}

Yamani Douzi Sorkhabi, M. (2019 B). The Quality in Higher Education. Tehran: Samt. {in persian}

Yeganeh, M. (2014). Recognition Entrepreneurship education Learning Outcomes of the Faculty of Entrepreneurship's Alumni [Master's thesis, Faculty of Entrepreneurship]. University of Tehran. {in persian}

Yousefi Afrashteh, M. (2014). Development and validation of a test to measure learning outcomes for undergraduate Laboratory Science [Doctoral dissertation, Faculty of Psychology and Education]. University of Tehran. {in persian}

Yousefi Afrashteh, M., Ghazi Tabatabaei, M., Gharavi, M. J., Bazargan, A., & Shokouhi Yekta, M. (2014). Need to define and measure "learning outcomes" in medical education. Medical Education, 14 (3), 266-275. {in persian}

