

دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در مقطع دکتری مدیریت آموزشی از نظر اعضای هیئت علمی و کارفرمایان: پژوهش کیفی

سید محمد میرکمالی*

محمد رضا کرامتی**

محبوبه عارفی***

فرانک مختاریان****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار مقطع دکتری رشته مدیریت آموزشی اجرا شده است. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ۱۱ تن از اعضای هیئت علمی و مدیران دانشگاهی از دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی شهر تهران (تهران، شهید بهشتی، خوارزمی) و ۵ نفر از کارفرمایان (از حوزه‌های بانکداری، صنعت نفت، خودروسازی و صنایع غذایی) بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. روش پژوهش از نوع کیفی بود. داده‌های مورد نیاز از طریق فرم مصاحبه نیمه ساختاریافته، گردآوری شد و با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش چهار حوزه کلی (آموزشی - دانشگاهی، سازمانی - مدیریتی، اجتماعی - فرهنگی، انسانی، ۱۷ زیرمجموعه و ۷۰ دستاورد یادگیری را نشان داد.

واژگان کلیدی: دکتری مدیریت آموزشی، دستاوردهای یادگیری مورد انتظار، پژوهش کیفی

*استاد گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)
(mkamali@ut.ac.ir)

**دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران
***دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی
**** کارشناس پژوهشی سازمان سنجش آموزش کشور

مقدمه

نقش مدیران آموزشی به‌طور عام و مدیران آموزش و پرورش به‌طور خاص در پایه‌ریزی اقدام‌های تربیتی نسل نوپای جامعه بر کسی پوشیده نیست. توسعه فردی آحاد جامعه، توسعه ملی کشورها در ابعاد مختلف و تفاوت‌هایی که از این حیث در جهان وجود دارد، از هدف‌گذاری صحیح، برنامه‌ریزی دقیق و همه‌جانبه و اجرای کارآمد برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزش و پرورش کشورها نیز به‌ویژه در بعد اجرایی آن، یعنی مدرسه، سرچشمه می‌گیرد و توفیق نیافتن آنها در عرصه رقابت‌های مختلف اجتماعی نیز به همین موضوع بازمی‌گردد (شمس مورکانی، ۱۳۸۹، ۱۳). بنابراین، توجه به کیفیت دوره‌ها و برنامه‌های مدیریت آموزشی و بازنگری دوره‌ای آنها به تناسب تحولات جامعه، امری است که باید همواره مورد توجه مسئولان و سیاست‌گذاران نظام آموزشی باشد.

ایجاد ظرفیت‌های جدید، تولید دانش و فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در اقتصاد جهانی ایجاب می‌کند آموزش از یک نظام برنامه‌ریزی، توسعه، ارزشیابی و اعتباربخشی برخوردار باشد تا به کمک آن بتوان به ارتقای مستمر کیفیت اقدام کرد و خود-ارزشیابی را جزئی از فرایند مداوم مدیریت مراکز آموزشی و پژوهشی به شمار آورد (پورجم، محمدی و قلی‌زاده، ۱۳۸۵، ۱۵). در عین حال، یکی از دغدغه‌های اصلی هر رشته تحصیلی، کیفیت یادگیری‌های دانشجویان و ارتباط هر چه بیشتر آن با نیازها و تحولات دنیای کار است. صاحب‌نظران مدیریت آموزشی نیز همچون سایر رشته‌های تحصیلی همواره در جستجوی روش‌هایی بوده‌اند که بتواند کیفیت آموزش و یادگیری فراگیران را ارتقا دهد. پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی مدیریت آموزشی مانند بیگدلی، کرامتی و بازرگان (۱۳۹۱)؛ شادفر، لیاقتدار و شریف (۱۳۹۰)؛ عارفی (۱۳۸۴)؛ علیمیرزایی (۱۳۸۱)؛ موسی‌پور و شعبانی (۱۳۷۶) و هواس‌بیگی (۱۳۸۸) مبین آن است که برنامه درسی موجود دکتری مدیریت آموزشی با تحولات این رشته تحصیلی هماهنگ نبوده و توان پرورش مدیران و متخصصان مورد نیاز برای فعالیت در محیط‌های آموزشی را ندارد. افزون بر این، مواردی همچون ضرورت برقراری ارتباط مدیران با اجتماع بیرون از مدرسه (گروه کارشناسان OECD)، لزوم توجه به کارآموزی (مهدوی، ۱۳۷۴ و شریف‌زاده و محبوبی، ۱۳۹۰) مهارت‌های تفکر

(صالحی عمران و رحمانی قهدریجانی، ۱۳۹۲؛ هرناندزپینا و مونروی، ۲۰۱۵؛ پژوهشگاه نیرو، ۱۳۹۱) مهارت‌های ارتباطی (مارتینز و همکاران، ۲۰۱۴؛ هرناندزپینا و مونروی، ۲۰۱۵؛ صالحی عمران و رحمانی قهدریجانی، ۱۳۹۲؛ یعقوبی و غفاری، ۱۳۸۶)، رفتار فردی (مارتینز و همکاران، ۲۰۱۴؛ پژوهشگاه نیرو، ۱۳۹۱)، کاربرد دانش (هرناندزپینا و مونروی، ۲۰۱۵)، توانایی رهبری، آشنایی با زبان‌های دیگر، یادگیری مادام‌العمر (یعقوبی و غفاری، ۱۳۸۶)، تسلط بر دانش پایه (فیض و بهادری‌نژاد، ۱۳۸۹) از جمله شایستگی‌های مورد توجه در پژوهش‌های صورت گرفته بوده است.

در مجموع، برنامه‌های آموزش مدیران در دانشگاه‌ها با مشکلات اساسی روبه‌رو است. ضمن اینکه افزایش کمی ظرفیت پذیرش دانشجویان دکتری مدیریت آموزشی، خود مسئله‌ای است که مستلزم توجه بیشتر به کیفیت این دوره‌ها است. همان‌گونه که در جدول (۱) دیده می‌شود، آمارهای مربوط به سال‌های ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۴ سازمان سنجش آموزش کشور افزایش تعداد شرکت‌کنندگان آزمون دکتری را نشان می‌دهد. افزون بر این، تعداد شرکت‌کنندگان مرد در آزمون دکتری تخصصی در سال‌های ۹۴-۱۳۹۰ بیشتر از زنان بوده و تنها در سال ۱۳۹۵ این تعداد تقریباً مساوی شده است. ضمن اینکه روند کلی پذیرفته‌شدگان تا پیش از سال ۱۳۹۵ رشد مثبتی را نشان می‌دهد. تعداد پذیرفته‌شدگان دوره‌های روزانه نیز از سایر دوره‌ها بالاتر است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Hernandez-Pina & Monroy

2. Martinez et al

جدول (۱) توزیع فراوانی پذیرفته‌شدگان آزمون دکتری رشته مدیریت آموزشی در سال‌های

۱۳۹۰ تا ۱۳۹۵

سال آزمون	نام رشته	پذیرفته شده																
		روزانه			شبانه			پیام نور			پر دیس خودگردان			جمع کل				
		جمع	مرد	زن	جمع	مرد	زن	جمع	مرد	زن	جمع	مرد	زن	جمع	مرد			
۱۳۹۰	مجموعه علوم تربیتی	۱۲۴	۶۹	۵۵	۱	۰	۱	۱	۰	۱	۲	۸	۱۰	۰	۰	۰	۷۷	۱۳۵
۱۳۹۱	مدیریت آموزشی	۳۵	۲۱	۱۴	۳	۶	۹	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۲۷	۴۴
۱۳۹۲	مدیریت آموزشی	۳۷	۲۳	۱۴	۴	۴	۸	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۴	۴۱	۶۵
۱۳۹۳	مدیریت آموزشی	۴۷	۲۹	۱۸	۳	۵	۸	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۰	۳۹	۷۰
۱۳۹۴	مدیریت آموزشی	۳۸	۲۳	۱۵	۳	۱	۴	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۲	۴۱	۷۱
۱۳۹۵	مدیریت آموزشی	۳۹	۲۱	۱۸	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۹	۲۵	۵۲

بنابراین مسئله اصلی مورد نظر که ضرورت اجرای این پژوهش را تبیین می‌کند، عدم شناسایی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار رشته مدیریت آموزشی در برنامه درسی فعلی و لزوم تعیین و تصریح آنهاست. به‌منظور پاسخ به مسئله یاد شده، پرسش‌های پژوهشی زیر مطرح شده و مورد بررسی قرار گرفته است:

۱. دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در مقطع دکتری مدیریت آموزشی کدام‌اند؟
۲. طبقه‌بندی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در مقطع دکتری مدیریت آموزشی به چه صورت است؟
۳. مدل مفهومی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در مقطع دکتری مدیریت آموزشی چگونه است؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

از نظر پیتمن^۱ (۲۰۰۳) اغلب اوقات، اثربخشی یک مؤسسه آموزشی بر اساس دستاوردهای آن، مانند رضایت دانشجویان، برنامه‌های آنان برای ادامه تحصیل، موفقیت و میزان تحقق دستاوردهایشان سنجیده می‌شود. ویلیامز^۲ (۲۰۰۷) نیز دستاوردهای یادگیری دانشجویان را شامل میزان پیشرفت آنان در جهت تحقق هدف‌های مهم آموزشی می‌داند. ضمن اینکه هاردی^۳ (۲۰۰۵) دستاوردهای یادگیری را ارزیابی خودگزارش شده دانشجویان از پیشرفت‌های صورت گرفته، منافع کسب شده یا دستاوردهای محقق شده از طریق هدف‌های آموزشی که از مشارکت در تجارب دانشگاهی ناشی می‌شود، تعریف کرده است. در مجموع، منظور از دستاوردهای یادگیری، رشد فردی، ذهنی، تحصیلی و حرفه‌ای کسب شده دانشجویان است که در جریان تجارب دانشگاهی حاصل می‌شود (محمدی و همکاران، ۱۳۹۱، ۱۵۵). در عین حال، مؤسسه آموزشی که فراگیران را توانمند می‌سازد تا دانش، توانایی و قابلیت اشتغال خود را افزایش دهند به نظر می‌رسد در تلاش‌های خود و ارائه آموزش باکیفیت، موفق بوده است (چسرهک؛ ۲۰۱۳).

دستاوردهای یادگیری برای همه کشورهای نوردیک^۴ نیز بخش مهمی از چارچوب کیفیت ملی محسوب می‌شود. مؤسسات آموزش عالی در ایسلند و سوئد و پلی‌تکنیک‌های فنلاند، دستاوردهای یادگیری را معرفی کرده‌اند. در دانمارک، همه مؤسسات بر اساس دستاوردهای یادگیری کار می‌کنند. در نروژ، مؤسسات توصیف‌هایی از هدف‌های برنامه مطالعاتی تدوین کرده‌اند که کاملاً مشابه توصیف‌های دستاوردهای یادگیری است. برخی از مؤسسات ابتکاراتی را برای ارائه توصیفات مرتبط‌تر از برنامه‌های مطالعاتی به عمل آورده‌اند (گالوارا و همکاران؛ ۲۰۰۷). در ژوئن ۱۹۹۹،

1. Pittman

2. Williams

3. Hardy

4. Cheserek

۵. به مجموع کشورهای شمال اروپا (اسکاندیناوی) و اقیانوس اطلس که دارای قرابت فرهنگی بسیار هستند اطلاق می‌شود و شامل کشورهای ایسلند، دانمارک، فنلاند، نروژ و سوئد و همچنین قلمروهای خودمختار جزایر الند، گرینلند و فاروئه است.

6. Gallavara et al

نمایندگان وزارتخانه‌های آموزش ۲۹ کشور اروپایی در بولونیا ایتالیا با هدف استقرار حوزه آموزش عالی اروپایی مشترک گرد هم آمدند. از جمله نتایج آن این بود که همه کشورهای حوزه آموزش عالی اروپا ملزم شدند که تا سال ۲۰۱۰ تمامی عناصر برنامه درسی خود را بازنگری کرده و آن را بر مبنای دستاوردهای یادگیری تنظیم کنند (کندی و همکاران، ۲۰۱۲، ۲).

واژه پیامدهای یادگیری در «آموزش مبتنی بر پیامد» ریشه دارد. آموزش مبتنی بر پیامد، مبتنی بر رویکردی نظام‌دار به نام «آموزش مبتنی بر شایستگی» است که هدف تعریف و ارزشیابی عملکرد فراگیر را در نظر دارد (مکنیل، ۱۹۹۶، ۶۰). آموزش مبتنی بر شایستگی رویکردی آموزشی است که برنامه‌های آموزشی را تدوین می‌کند بر اساس تحلیل نقش‌هایی که دانشجوی پس از پایان برنامه ایفا خواهد کرد. در این رویکرد به توانایی دانشجو و مهارت‌ها یا قابلیت‌های او در ایفای نقش‌های آتی توجه می‌شود، نه توانایی توفیق یافتن او در امتحاناتی که نشان‌دهنده احاطه وی بر مطالب درسی است. نهضت آموزش مبتنی بر شایستگی در اوایل دهه ۱۹۷۰ میلادی به‌عنوان ابتکاری در تدوین برنامه درسی مؤثرتر و عملاً مفیدتر رواج یافت. در مجموع می‌توان گفت، آموزش مبتنی بر شایستگی، نوعی اصلاح آموزشی است که می‌کوشد هماهنگی نزدیک‌تری میان آموزش عالی و نیازهای جامعه، به کارکنان ماهر و شهروندان توانا ایجاد کند (ونگ، ترجمه آراسته، ۱۳۸۳، ۸۴-۸۳). تعاریف مختلفی از شایستگی مطرح شده است که آنها را می‌توان در پنج گروه دسته‌بندی کرد: ۱. شایستگی به‌عنوان توانایی عمل کردن در سطحی مطلوب یا در جهت یک استاندارد معین. در این تعریف کلی، شایستگی به‌عنوان برون‌داد در نظر گرفته می‌شود؛ ۲. شایستگی به‌عنوان توانایی در انتخاب و استفاده از ویژگی‌ها (دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها) که مستلزم عملکرد در سطحی مطلوب است. این تعریف، ویژگی‌های فراشناختی را نیز در برمی‌گیرد؛ ۳. شایستگی به معنای تسلط پیدا کردن بر ویژگی‌هایی (دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها) معین یا شایستگی به‌عنوان

1. Bologna

2. Kennedy et al

3. Outcomes-based education (OBE)

4. Competency-based education

5. McNeil

6. Competency-based education

7. Wang

درون داد؛ ۴. شایستگی به عنوان توصیفی محض از آنچه یک فرد می تواند انجام دهد. در این تعریف نیز شایستگی به عنوان برون داد مد نظر است؛ ۵. تعریفی از شایستگی که عناصر چهار گروه از تعاریف بالا (عمل کردن در سطحی مطلوب یا در جهت یک استاندارد، توانایی در انتخاب و استفاده از ویژگی ها، تسلط پیدا کردن بر ویژگی ها، توصیفی محض از آنچه یک فرد می تواند انجام دهد) را در برمی گیرد. با توجه به تعریف گروه های مذکور می توان شایستگی را مجموعه منسجمی از دانش، مهارت ها و نگرش ها دانست که ویژگی های شخصی و جنبه هایی از عملکرد حرفه ای که بر رشد شایستگی ها تأثیر می گذارد را در برمی گیرد (هدایتی و همکاران، ۱۳۹۴، ۵۳-۵۲). در عین حال، دستاورد یادگیری^۱ به این پرسش پاسخ می دهد که از فراگیران انتظار می رود چه چیزی را فرا گرفته و در عمل مورد استفاده قرار دهند (ثورسون، ۲۰۰۷، ۶). دستاوردهای یادگیری، گزاره های مربوط به اموری هستند که از یک فراگیر انتظار می رود بدانند، درک کند و/ یا بتواند به عنوان نتیجه تکمیل یک فرایند یادگیری به انجام رساند (کندی و همکاران، ۲۰۱۲، ۴). خلاصه تعاریف مربوط به دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در جدول (۲) ترسیم شده است.

جدول (۲) تعاریف مربوط به دستاوردهای یادگیری مورد انتظار

سال	صاحب نظر	تعریف
۱۹۹۲	اوتر ^۳	دستاوردهای یادگیری، چیزی هستند که فراگیر می داند و می تواند به عنوان نتیجه یادگیری انجام دهد (نوشه ^۴ ، ۲۰۰۸، ۷).
۱۹۹۹	بینگهام ^۵	دستاوردهای یادگیری، توصیف آشکار چیزی هستند که فراگیر باید بدانند، درک کند و بتواند به عنوان نتیجه یادگیری به انجام رساند (کندی و همکاران، ۲۰۱۲، ۴).
۲۰۰۱	جنکینز و آنوین ^۶	دستاوردهای یادگیری، گزاره هایی درباره چیزی هستند که فراگیر به عنوان نتیجه فعالیت یادگیری قادر به انجام آن خواهد بود (کندی و همکاران، ۲۰۱۲، ۴).

1. Learning outcomes

2. Thorsson

3. Otter

4. Nusche

5. Bingham

6. Jenkins & Unwin

سال	صاحب‌نظر	تعریف
۲۰۰۱	گاسلینگ و مون ^۱	دستاورد یادگیری، گزاره‌ای از چیزی هستند که از فراگیر انتظار می‌رود بدانند، درک کند یا در خاتمه دوره یادگیری بتواند آن را ارائه کند (کندی و همکاران، ۲۰۱۲، ۴).
۲۰۰۲	مون ^۲	دستاورد یادگیری، گزاره‌ای از چیزی است که از فراگیر انتظار می‌رود بدانند، درک کرده و بتواند در خاتمه دوره یادگیری انجام داده و اینکه به چه صورت، یادگیری خود را نمایان سازد (کندی و همکاران، ۲۰۱۲، ۴).
۲۰۰۳	دیویس ^۳	دستاورد نشان‌دهنده حداکثر میزان یادگیری فراگیر است؛ آن عبارت از چیزی است که فراگیر باید بتواند در خاتمه یک دوره تحصیلی نشان دهد (دیویس، ۲۰۰۳)
۲۰۰۴	آدام ^۴	دستاورد یادگیری، یک گزاره مکتوب از چیزی است که از یک فراگیر انتظار می‌رود بتواند در خاتمه یک پودمان/ واحد درسی با کسب مهارت به انجام رساند.
۲۰۰۵	دانلی و فیتزماوریس ^۵	دستاورد یادگیری، گزاره‌ای از چیزی است که انتظار می‌رود فراگیر بدانند، درک کرده و/ یا بتواند در خاتمه دوره یادگیری به انجام رساند.
۲۰۰۵	راهنمای کاربران ECTS	دستاوردهای یادگیری، گزاره‌هایی از اموری هستند که از یک فراگیر انتظار می‌رود بدانند، درک کند و/ یا بتواند به‌عنوان نتیجه تکمیل یک فرایند یادگیری به انجام رساند (کندی و همکاران، ۲۰۱۲، ۴).
۲۰۰۷	ثورثون	دستاورد یادگیری به این سؤال پاسخ می‌دهد که از فراگیران انتظار می‌رود چه چیزی را یاد بگیرند (ثورسون، ۲۰۰۷، ۶).

رویکرد مبتنی بر پیامد، به کار جنبش رفتاری در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ در ایالات متحده بازمی‌گردد. یکی از طرفداران این نوع تدریس، رابرت میگر^۶ (۱۹۷۵) بود که ایده مربوط به نوشتن گزاره‌های بسیار خاص درباره دستاوردهای قابل مشاهده را مطرح کرد. او این گزاره‌ها را هدف‌های آموزشی^۷ نامید. او با استفاده از این هدف‌های آموزشی و پیامدهای عملکردی، سعی کرد نوعی از یادگیری را تعیین کند که در نتیجه آموزش رخ داده و اینکه چگونه یادگیری باید ارزیابی شود. این هدف‌های آموزشی بعدها در جهت تعریف دقیق‌تر دستاوردهای یادگیری، توسعه یافتند (کندی و همکاران، ۲۰۱۲،

1. Gosling & Moon

2. Moon

3. Davis

4. Adam

5. Donnelly & Fitzmaurice

6. Robert Mager

7. Instructional Objectives

۳. دپارتمان آموزشی استرالایای غربی؛ آموزش مبتنی بر دستاورد^۱ را به این صورت تعریف کرده است: یک فرایند آموزشی که مبتنی بر تلاش برای دستیابی به دستاوردهای خاص در قالب یادگیری فردی فراگیر است. بنابراین، باید درباره امور اساسی که فراگیران باید آنها را درک کنند و بتوانند انجام دهند یا صلاحیت‌هایی که آنها باید در خود توسعه دهند، تصمیم‌گیری شود. ساختارهای آموزشی و برنامه درسی در جهت تحقق این قابلیت‌ها و صلاحیت‌ها تنظیم می‌شوند. در اینجا ساختارهای آموزشی و برنامه درسی به‌عنوان ابزار و نه هدف، مورد توجه قرار می‌گیرند (لویی و شام،^۲ ۲۰۱۳، ۲). ویلیام برادی^۳ نیز برای تعریف آموزش مبتنی بر دستاورد، چهار اصل را پیشنهاد کرده است: (۱) طراحی برنامه درسی، انتقال آموزش و ارزشیابی، بر آنچه فراگیران در خاتمه تجربه تحصیلی خود باید نمایان سازند، متمرکز است؛ (۲) طیف گسترده‌ای از فرصت‌ها در دسترس فراگیران قرار دارد تا چیزهایی که از آنها انتظار می‌رود را یاد بگیرند؛ (۳) از فراگیران انتظار می‌رود به سطح بالایی عملکرد دست یابند؛ (۴) برنامه درسی باید در انطباق با دستاوردهای یادگیری طراحی شود (مکنیل، ۱۹۹۶، ۶۰). آموزش مبتنی بر پیامد به دنبال آن است که کیفیت تدریس و یادگیری را بهبود بخشد تا استانداردهای بین‌المللی را محقق ساخته یا از آنها فراتر رود. طبق این رویکرد، سنجش دستاوردهای یادگیری دانشجوی درواقع، تعیین صلاحیت‌های دانشجوی و نقاط میانگین تراکمی دانشجوی برای هر نیمسال تحصیلی است (زاین و همکاران؛^۴ ۲۰۱۲، ۹۱).

پژوهش‌های مختلفی در حوزه موضوع پژوهش حاضر انجام گرفته است. هر یک از این پژوهش‌ها، وجوهی خاص از برنامه‌های درسی این رشته را بررسی و بر ضرورت بازنگری آنها تأکید کرده‌اند. برای مثال، نتایج پژوهش فرزانه و همکاران (۱۳۹۶) در خصوص بررسی شایستگی‌های دانش‌آموختگان رشته مدیریت آموزشی برای اشتغال در بخش آموزش و توسعه منابع انسانی سازمان‌های صنعتی نشان داده است که وضعیت شایستگی مدیریت منابع انسانی در حد متوسط و شایستگی تجربی، مهارت انگلیسی و دانش عمومی در حد کمتر از میانگین بودند. شایستگی حرفه‌ای، اداری-اجرایی، توسعه

1. Education Department of Western Australia

2. Outcome-based education

3. Lui & Shum

4. William Brady

5. Zain et al

حرفه‌ای، اخلاق حرفه‌ای، سواد فاوا، نگرشی، شخصیتی، روابط انسانی و فکری بالاتر از میانگین بوده است. افزون بر این، بین دانش‌آموختگان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران از نظر وضعیت شایستگی‌ها تفاوت معنی‌داری وجود نداشته است. هرناوندزینا و مونروی (۲۰۱۵) نیز در بررسی شایستگی‌های کانونی دانشجویان رشته‌های فنی، مهارت‌های ارتباطی، مدیریت زمان، تفکر انتقادی و کاربرد دانش را مورد شناسایی قرار دادند (هدایتی و همکاران، ۱۳۹۴، ۵۳). نتایج پژوهش صالحی عمران و رحمانی قهدریجانی (۱۳۹۲) نیز نشان‌دهنده آن است که شایستگی‌هایی همچون کار با رایانه، مشتری‌مداری، کارگروهی، استفاده از فناوری ارتباطات و اطلاعات، تفکر خلاقانه، ایجاد نوآوری در محیط، حل مسئله، داشتن انتظارات شغلی معقول، درک هدف‌ها و سیاست‌های سازمان و قابلیت آموزش دیدن در حین کار، برای مدیران صنعت اهمیت زیادی دارد که از بین آنها مهارت کار کردن با رایانه، مهارت مشتری‌مداری و درک هدف‌ها و سیاست‌های سازمان به‌عنوان یک نوع مزیت و شایستگی اساسی زنان در بخش صنعت شناسایی شدند. افزون بر این، مارتینز و همکاران (۲۰۱۴) بیست شایستگی برای مدیران مدرسه‌های عمومی شناسایی کردند که اعتمادبه‌نفس، برقراری ارتباط مؤثر، کار تیمی و خود-ارزیابی، مهم‌ترین آنها بود. (هدایتی و همکاران، ۱۳۹۴، ۵۳). در پژوهش شریف‌زاده و محبوبی (۱۳۹۰) کارآموزی به‌عنوان فرصتی ارزشمند برای یادگیری تجربی، مهارت‌آموزی و آموزش عملی تلقی شده و دستاوردهای آموزشی و یادگیری، توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای، شغلی، کارآفرینی و توسعه فردی شناسایی شدند. در عین حال، مواردی همچون ضرورت برقراری ارتباط مدیران با اجتماع بیرون از مدرسه (گروه کارشناسان OECD)، لزوم توجه به کارآموزی (مهدوی، ۱۳۷۴؛ شریف‌زاده و محبوبی، ۱۳۹۰) مهارت‌های تفکر (صالحی عمران و رحمانی قهدریجانی، ۱۳۹۲، هرناوندزینا و مونروی، ۲۰۱۵؛ پژوهشگاه نیرو، ۱۳۹۱) مهارت‌های ارتباطی (مارتینز و همکاران، ۲۰۱۴؛ هرناوندزینا و مونروی، ۲۰۱۵؛ صالحی عمران و رحمانی قهدریجانی، ۱۳۹۲؛ یعقوبی و غفاری، ۱۳۸۶)، رفتار فردی (مارتینز و همکاران، ۲۰۱۴؛ پژوهشگاه نیرو، ۱۳۹۱)، کاربرد دانش (هرناوندزینا و مونروی، ۲۰۱۵)، توانایی رهبری، آشنایی با زبان‌های دیگر، یادگیری مادام‌العمر (یعقوبی و غفاری، ۱۳۸۶)، تسلط بر دانش پایه (فیض و بهادری‌نژاد، ۱۳۸۹) نیز از جمله شایستگی‌های مورد توجه در پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه بوده است. در مجموع، می‌توان پیش‌بایست‌های موجود در خصوص ضرورت تغییر برنامه درسی مدیریت آموزشی را به شرح زیر عنوان کرد:

- تغییر دیدگاه نسبت به نقش و جایگاه آموزش عالی و ضرورت پاسخگویی هرچه بیشتر آن در قبال نیازهای جامعه و بازار کار (گالاوارا و همکاران، ۲۰۰۷)
 - کاربردی نبودن آموزش‌های کسب شده توسط دانش‌آموختگان و لزوم ارائه آموزش‌های متناسب با مشاغل موجود در جامعه (بیگدلی و همکاران، ۱۳۹۰؛ شادفر و همکاران، ۱۳۹۱؛ عارفی، ۱۳۸۴؛ علیمیرزایی، ۱۳۸۱؛ موسی‌پور و شعبانی، ۱۳۷۶؛ هواس‌بیگی، ۱۳۸۸ و چسرک، ۲۰۱۳).
 - ضرورت تعریف دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در برنامه‌های درسی و مشخص بودن ارزش افزوده کسب شده فراگیران در طول دوران تحصیل (کندی و همکاران، ۲۰۱۲؛ صالحی عمران و رحمانی قهدریجانی، ۱۳۹۲)
 - ضرورت توجه چندجانبه به دستاوردهای یادگیری کسب شده توسط دانشجویان، به جای تأکید صرف بر دستاوردهای آموزشی (شریف‌زاده و محبوبی، ۱۳۹۰)
- به عبارت دیگر، لزوم وجود دسته‌بندی قابل قبولی از دستاوردهای یادگیری در رشته مدیریت آموزشی و روزآمدسازی برنامه درسی موجود بر مبنای آن، از جمله مباحثی بود که موجبات اجرای پژوهش حاضر را فراهم ساخت.

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به هدف پژوهش حاضر، یعنی شناسایی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در مقطع دکتری مدیریت آموزشی از نظر اعضای هیئت علمی و کارفرمایان، روش کیفی برای اجرای پژوهش، انتخاب و اطلاعات مورد نیاز از طریق مصاحبه‌های ساختارمند گردآوری شد. برای نمونه‌گیری افراد از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. به‌گونه‌ای که ضمن بررسی سوابق علمی و پژوهشی اعضای هیئت علمی، تلاش شد که مرتبط‌ترین صاحب‌نظران در حوزه پژوهش انتخاب شوند. بدین منظور، ۲۵ تن از اعضای هیئت علمی و مدیران دانشگاهی از دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی شهر تهران (تهران، شهید بهشتی، خوارزمی، علامه طباطبایی) به‌عنوان افراد مورد مطالعه انتخاب شدند. ضمن اینکه با افرادی که به‌عنوان کارفرما در حوزه‌های غیردانشگاهی فعالیت داشتند، نیز مصاحبه شد. لازم به ذکر است که از بین ۲۵ عضو هیئت علمی انتخاب شده، تنها ۱۱ نفر حاضر به مصاحبه شدند. برای انجام مصاحبه با بیشتر

مصاحبه‌شوندگان؛ پژوهشگر از طریق تماس تلفنی با معرفی خود و ارائه توضیحات لازم در ارتباط با هدف و روند پژوهش و جلب همکاری ایشان، زمان مناسب مصاحبه را تعیین می‌کرد. محیط این مطالعه، محل کار اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و دفاتر کار کارفرمایان غیردانشگاهی بود. در مجموع با ۱۱ عضو هیئت علمی و ۵ کارفرما مصاحبه شد. به منظور تحلیل مصاحبه‌ها، برای هر یک از مصاحبه‌شوندگان، کد جداگانه‌ای از ۱ تا ۱۶ تعیین شد. برای گردآوری داده‌های مورد نیاز، روش مصاحبه فردی نیمه ساختار یافته تا رسیدن به حد اشباع نظری، به کار برده شد. تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی (تعیین عوامل) صورت گرفته و از روند جزء به کل پیروی شده است. به این منظور، نخست مصاحبه‌ها خوانده و کدهای باز (که همان کلمات خود شرکت‌کنندگان است) استخراج شد. سپس، کدهایی که از نظر مفهومی شبیه یکدیگر بودند در یک طبقه جای گرفتند. در این قسمت، کدگذاری محوری صورت گرفت. در مرحله کدگذاری انتخابی، مفاهیم مشابه یکدیگر، در قالب مقوله‌هایی مجزا ارائه شد و پس از مشخص شدن زمینه موضوعی آنها، در قالب ۴ حوزه کلی: آموزشی- دانشگاهی، سازمانی- مدیریتی، اجتماعی- فرهنگی و درنهایت، انسانی قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

با توجه به اینکه در پژوهش حاضر، شناسایی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار مقطع دکتری مدیریت آموزشی مد نظر بوده است، ابتدا نظرات اعضای هیئت علمی و کارفرمایان، مورد شناسایی قرار گرفته و بر مبنای زمینه موضوعی دستاوردهای یادگیری به طبقه‌بندی آنها بر مبنای زمینه‌های موضوعی اقدام شد. بر این اساس، چهار طبقه‌بندی زیر شناسایی شده است:

- دستاوردهای یادگیری آموزشی - دانشگاهی: دستاوردهای یادگیری این حوزه، مؤلفه‌هایی را شامل می‌شود که به لحاظ زمینه موضوعی در حوزه فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه قرار داشته و شامل مواردی همچون دانش نظری تعلیم و تربیت، فرایندهای یاددهی- یادگیری، پژوهش در تعلیم و تربیت و ... می‌شود.

۱. برای تعیین وقت پنج نفر از مصاحبه‌شوندگان نیز مراجعه حضوری به عمل آمد.

-دستاوردهای یادگیری سازمانی- مدیریتی: به لحاظ خاص بودن زمینه موضوعی رشته مدیریت آموزشی دستاوردهای یادگیری خاصی نیز برای آن وجود داشته و لازم است در برنامه درسی این رشته لحاظ شود. زمینه‌های موضوعی این دستاوردها شامل مواردی همچون رهبری، مدیریت، برنامه‌ریزی استراتژیک و خط مشی گذاری، فناوری اطلاعات و... می‌شود.

-دستاوردهای یادگیری اجتماعی- فرهنگی: مدیریت آموزشی به لحاظ کارکردهای اجتماعی- فرهنگی خود، ناگزیر از توجه به دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در این حوزه‌ها است. در این حوزه نیز دستاوردهایی از سوی صاحب‌نظران ارائه شده است که در طبقه‌بندی‌های اخلاقیات و فرایندهای تغییر قرار می‌گیرند.

-دستاوردهای یادگیری انسانی: مدیریت آموزشی به لحاظ ارتباطات و تعاملات گسترده انسانی، از جمله حوزه‌هایی است که اثربخشی آن تا حد زیادی به چگونگی برقراری تعاملات انسانی بستگی دارد. در این خصوص، نکات مطرح شده از سوی صاحب‌نظران در ابعاد ادراک، رفتار فردی، رفتار اجتماعی و رفتار سازمانی طبقه‌بندی شده و این موارد در ذیل دستاوردهای یادگیری انسانی گنجانده شده است.

الف- شناسایی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در مقطع دکتری مدیریت آموزشی

همان‌گونه که در جدول (۱) دیده می‌شود، بیشتر مصاحبه‌شوندگان، بعد پژوهشی و تولید علم را در این مقطع ضروری دانسته‌اند. به عبارت دیگر، دانش‌آموخته این مقطع باید ضمن خبرگی در حوزه تخصصی خود از قابلیت گسترش مرزهای دانش برخوردار بوده و بتواند دانش کسب شده خود را در عمل مورد استفاده قرار دهد. توجه به دستاوردهای آموزشی نیز از جمله حوزه‌هایی است که در مصاحبه‌ها مورد توجه قرار گرفته است. در این خصوص نیز فرایندهای یاددهی - یادگیری از جمله موضوعات مورد تأکید بوده است. مباحث حوزه سازمانی- مدیریتی نیز به لحاظ ماهیت رشته مدیریت آموزشی، حائز اهمیت است. در این خصوص، تأکید بر کارکردهای مدیریت آموزشی از قبیل برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و... یا مباحث مربوط به کارآفرینی و ضرورت پرورش دانش‌آموختگان کارآفرین در آموزش عالی، مطرح شده است. مهارت‌های اجتماعی- فرهنگی نیز به لحاظ ماهیت اجتماعی مسائل مدیریت آموزشی و بافت فرهنگی حاکم بر نظام‌های آموزشی ارائه شده و لزوم توجه و تحلیل محیط داخلی و خارجی این نظام‌ها را مطرح می‌سازد. درنهایت، در حوزه انسانی نیز دستاوردهای مربوط به برقراری ارتباط در سطوح مختلف فردی،

سازمانی و اجتماعی، ارائه شده است. با عنایت به اینکه مدیریت، به‌نوعی هنر و چگونگی برقراری ارتباط با افراد در جهت تحقق هدف‌های سازمان است، می‌توان گفت یکی از مهارت‌های کلیدی مورد نیاز دانش‌آموختگان این رشته باید شناخت اصول زیربنایی ارتباط و مهارت‌های تعامل اثربخش در سازمان‌ها به‌طور عام و سازمان‌های آموزشی به‌طور خاص باشد. در این خصوص نیز مقوله‌هایی چون برخورداری از مهارت‌های ارتباطی چندگانه، توان مذاکره، مشاوره و... مورد توجه قرار گرفته است. خلاصه نظرات صاحب‌نظران در خصوص پرسش اول پژوهشی در جدول (۳) ارائه شده است. به جهت رعایت اختصار در جدول دستاوردهای یادگیری دکتری مدیریت آموزشی، توضیحات مربوط به کلمات و مفاهیم کلیدی مصاحبه، حذف و به جای ذکر واژگان آموزشی - دانشگاهی (آ-د)، سازمانی - مدیریتی (س-م)، اجتماعی - فرهنگی (ا-ف) نوشته شده است.

جدول (۳) خلاصه نظرات صاحب‌نظران در خصوص دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در مقطع دکتری مدیریت آموزشی

کد	کدگذاری	مقوله‌بندی	زمینه موضوعی	حوزه کلی
۲	مهارت پژوهشی - مهارت تدریس - یاددهی - یادگیری در آموزش عالی	مهارت پژوهشی	پژوهش	آ-د
		مهارت تدریس - یاددهی - یادگیری در آموزش عالی	فرایندهای یاددهی - یادگیری	آ-د
۳	پژوهش - تولید و توسعه علم - آموزش سازمانی - شناخت سازمان‌ها (آموزشی، غیر آموزشی) - کارآفرینی	پژوهش - تولید و توسعه علم	پژوهش	آ-د
		آموزش سازمانی	فرایندهای یاددهی - یادگیری	آ-د
		- شناخت سازمان‌ها (آموزشی، غیر آموزشی)	شناخت سازمان‌ها	س-م
		کارآفرینی	اقتصاد آموزش	س-م
۴	تولید و خلق دانش	تولید و خلق دانش	پژوهش	آ-د
۵	پیشبرد مرزهای دانش - عمق دانش نظری - قدرت تجزیه و تحلیل - ذهن تردید کننده - ذهن پرسشگر و کاوشگر - ذهن نقاد و تحلیل - گر - کاربردی کردن آموزش‌ها - آسیب‌شناسی مسائل سازمان - رفتار سازمانی -	پیشبرد مرزهای دانش	پژوهش	آ-د
		عمق دانش نظری	دانش نظری مدیریت و رهبری	آ-د
		قدرت تجزیه و تحلیل - ذهن تردیدکننده - پرسشگر و کاوشگر - نقاد و تحلیل‌گر	ادراکی	انسانی
		کاربردی کردن آموزش‌ها	ادراکی	انسانی

کد	کدگذاری	مقوله‌بندی	زمینه موضوعی	حوزه کلی
	سبک مدیریت- مشاوره- مشارکت کارکنان- روحیه- گزارش نویسی	آسیب‌شناسی مسائل سازمان	شناخت سازمان‌ها	س-م
		رفتار سازمانی- مشارکت کارکنان- مشاوره- روحیه	رفتار سازمانی	انسانی
		سبک مدیریت	مدیریت	س-م
		گزارش نویسی	امور اداری	س-م
۶	تولید دانش، توسعه مرزهای دانش- نوآوری- نظریه‌پردازی- خلق نظریه- یاددهی- یادگیری	تولید دانش، توسعه مرزهای دانش	پژوهش	آ-د
		نوآوری	ادراکی	انسانی
		نظریه‌پردازی- خلق نظریه	دانش نظری و مدیریت و رهبری	آ-د
	یاددهی- یادگیری	یاددهی- یادگیری	فرایندهای یاددهی- یادگیری	آ-د
		اخلاقیت- نوآوری- قضاوت- استقلال رأی- تفکر مستقل	ادراکی	انسانی
		پژوهش	پژوهش	آ-د
۷	مهارت‌های یادگیری- اعتمادبه‌نفس- مدیریت- نوآوری- توان مذاکره- فناوری اطلاعات- کاریست دانش- کارآفرینی- نوآوری- قضاوت- استقلال رأی- تفکر مستقل- مدیریت- مدیریت جریان‌های فکری	مهارت‌های یادگیری	فرایندهای یاددهی- یادگیری	آ-د
		اعتمادبه‌نفس	رفتار فردی	انسانی
		مدیریت- مدیریت جریان‌های فکری	مدیریت	س-م
		توان مذاکره	رفتار سازمانی	انسانی
		توانمندی‌های تکنولوژیک	فناوری اطلاعات	س-م
		کاریست دانش	ادراکی	انسانی
		نظریه‌پردازی- مدیریت- مدرس دانشگاه- تجزیه و تحلیل- نقد- سیاست‌گذاری- تصمیم‌سازی- تصمیم‌گیری	نظریه‌پردازی و مدیریت و رهبری	آ-د
۸	مدیریت- تصمیم‌گیری	مدیریت- تصمیم‌گیری	مدیریت	س-م
		مدرس دانشگاه	فرایندهای یاددهی- یادگیری	آ-د

کد	کدگذاری	مقوله‌بندی	زمینه موضوعی	حوزه کلی
		تجزیه و تحلیل - نقد	ادراکی	انسانی
		سیاست‌گذاری - تصمیم‌سازی	برنامه‌ریزی استراتژیک و خط مشی گذاری	س-م
		برنامه‌ریزی	مدیریت	س-م
		آئین‌نامه نویسی - فن نگارش - کارورزی -	امور اداری	س-م
		شناسایی نیازها - ارائه راه حل برای رفع نیازها	ادراکی	انسانی
		ارتباط شفاهی - مهارت‌های چندگانه	رفتار فردی	انسانی
		رفتار سازمانی	رفتار سازمانی	انسانی
		یادگیری مستمر	فرایندهای یاددهی - یادگیری	آ-د
		کفایت دانش نظری - به‌روز بودن دانش نظری	دانش نظری مدیریت و رهبری	آ-د
		روش پژوهش	پژوهش	آ-د
		مدیریت تغییر و تحول - مدیریت در سطوح مختلف آموزش و پرورش	مدیریت	س-م
		تفکر انتقادی - تفکر کل‌گرایانه - جامع‌نگری - خلاقیت و حل مسئله	ادراکی	انسانی
		رقابت‌طلبی - ریسک‌پذیری	رفتار فردی	انسانی
		توسعه منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی	س-م
		سیاست‌گذاری آموزشی - شناخت و تحلیل ارتباطات نظام آموزشی با زیر نظام‌ها - شناخت و تحلیل نظام آموزش و پرورش و آموزش عالی - شناخت و تحلیل نظام	برنامه‌ریزی استراتژیک و خط مشی گذاری	س-م
		شناخت و تحلیل ارتباطات نظام آموزشی با زیر نظام‌ها	ادراکی	انسانی

کد	کدگذاری	مقوله‌بندی	زمینه موضوعی	حوزه کلی
۱۲	تولید و توسعه علم - مهارت‌های تدریس در دانشگاه - مدیریت نظام آموزشی - آموزش سازمانی - شناخت نظام آموزشی - شناخت سازمان‌های مختلف - کارآفرینی - نظریه‌پردازی - گسترش مرزهای دانش / به کارگیری یافته‌های علمی - انتقال یافته‌های علمی	تولید و توسعه علم - گسترش مرزهای دانش	پژوهش	آ-د
		مهارت‌های تدریس در دانشگاه - آموزش سازمانی	فرایندهای یاددهی - یادگیری	آ-د
		مدیریت نظام آموزشی	مدیریت	س-م
		شناخت نظام آموزشی - شناخت سازمان‌های مختلف	شناخت سازمان‌ها	س-م
		کارآفرینی	اقتصاد آموزش	س-م
		نظریه‌پردازی	دانش نظری و مدیریت و رهبری	آ-د
		به کارگیری یافته‌های علمی - انتقال یافته‌های علمی	ادراکی	انسانی
۱۳	اشراف و پیاده‌سازی نظریات جدید در خصوص یادگیری در سازمان و بحث‌های دانش - توجه به مباحث یادگیری	اشراف به نظریات جدید در خصوص یادگیری در سازمان - توجه به مباحث یادگیری	فرایندهای یاددهی - یادگیری	آ-د
		صداقت - درستکاری - تعهد سازمانی	اخلاقیات	ا-ف
۱۴	صداقت، دقت، درستکاری، مشتری‌مداری - امانت‌داری - سرعت - تعهد سازمانی - کار تیمی - روحیه تیمی	مشتری‌مداری	رفتار سازمانی	انسانی
		دقت - سرعت	رفتار فردی	انسانی
		کار تیمی - روحیه تیمی	رفتار اجتماعی	انسانی
		مدیریت تغییر و تحول	مدیریت	س-م
۱۵	مدیریت تغییر و تحول - پژوهش - منابع انسانی	پژوهش	پژوهش	آ-د
		منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی	س-م
		پژوهش و تحقیق	پژوهش	آ-د
۱۶	پژوهش و تحقیق - دیدگاه راهبردی - توانایی تدریس - مهارت‌های یاددهی - یادگیری - طراحی نظام آموزشی - مهارت‌های ارتباطی - هوشیاری محیطی - توانایی و مهارت تصمیم‌گیری - مدیریت	دیدگاه راهبردی	برنامه‌ریزی استراتژیک و خط مشی گذاری	س-م
		توانایی تدریس - مهارت‌های یاددهی - یادگیری - طراحی نظام آموزشی - پرورش افراد	فرایندهای یاددهی - یادگیری	آ-د

کد	کدگذاری	مقوله‌بندی	زمینه موضوعی	حوزه کلی
	کارکنان - پرورش افراد - رهبری کارکنان - ریسک‌پذیری	مهارت‌های ارتباطی - هوشیاری محیطی - ریسک‌پذیری	رفتار فردی	انسانی
		مدیریت - تصمیم‌گیری	مدیریت	س-م
		رهبری کارکنان	رهبری	س-م

ب- طبقه‌بندی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در مقطع دکتری مدیریت آموزشی

ضرورت تعیین چارچوبی برای ارائه دستاوردها و نیز تفکیک موضوعی آنها در قالب عوامل کلیدی، ایجاب می‌کند این دستاوردها در قالب طبقه‌بندی‌های کلی‌تر ارائه شوند. همان‌گونه که در جدول (۲) دیده می‌شود، در بخشی از مصاحبه‌های اکتشافی از صاحب‌نظران خواسته شد نظرات خود در خصوص حوزه‌های کلی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار را ارائه کنند. در بررسی دیدگاه‌های ارائه شده، برخی از صاحب‌نظران، طبقه‌بندی دانش، توانش و نگرش را مطرح ساخته و شماری دیگر نیز دسته‌بندی‌های تخصصی را مورد توجه قرار دادند. از این‌رو، در مقوله‌بندی نظرات و تدوین مدل اولیه پژوهش تلاش شد به صورت توأم، این نظرات مورد توجه قرار گیرد. به این صورت که در مرکز مدل، دسته‌بندی دانش، توانش، نگرش و رفتار لحاظ شده و عوامل کلی پژوهش نیز در چهار حوزه آموزشی - دانشگاهی، سازمانی - مدیریتی، اجتماعی - فرهنگی و انسانی، طبقه‌بندی شدند. به عبارت دیگر، ضمن اذعان بر تأثیرگذاری دسته‌بندی کلی دستاوردها، تلاش شد تا به صورت تخصصی و مشخص، تفکیک موضوعی شوند. یافته‌های مربوط به این پرسش پژوهشی، در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول (۴) حوزه‌های کلی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در مقطع دکتری مدیریت آموزشی از نظر صاحب‌نظران مصاحبه اکتشافی

کد	کلمات و مفاهیم کلیدی مصاحبه	مقوله‌بندی
۱	یکسری دوره‌های دکتری است که سازمان‌ها از ما می‌خوان. می‌گن بیابین مشکل سازمان ما رو حل کنید. به این نوع دکتری می‌گیم دکتری حل مسئله. سیکل دوم که سازمان سنجش متولی اون هست به اونا می‌گیم استاندارد محور. یعنی استاندارد هم قالب و فرمتش معلوم است. به قالب رو می‌گیم رشد. دوره‌های آزاد خودمون رو می‌گیم مثل پردیس‌ها	دکتری حل مسئله - استاندارد محور - دوره‌های آزاد
۲	وقتی می‌گید نظری بلافاصله به ذهن متبادر می‌شه که دسته‌بندی بعدی باید عملی باشه. وقتی می‌گید پژوهشی، صلاحیت آموزشی مطرح می‌شه و به همین ترتیب، در زمان ارائه صلاحیت سازمانی، صلاحیت فردی هم مطرح می‌شه - اندیشیدن رو یاد بدیم یعنی برنامه درسی پنهان و اندیشه‌ها رو یاد بدیم یعنی برنامه درسی آشکار.	نظری - عملی، پژوهشی - آموزشی، سازمانی - فردی لزوم توجه به دستاوردهای پنهان
۳	در مقطع دکتری هم بعد آموزشی یا پژوهشی مطرح است. پژوهش نیاز به آموزش داره. جدا کردن آموزش - پژوهش چیز جالبی نیست. ابعاد دانشی، بینشی، ارزشی و مهارتی به بعد است. اینها قابل تلفیق هستند و شما می‌تونید یک ماتریس درست کنید یا این که حیطه‌ای عاطفی، اخلاقی، روانی، اجتماعی، شناختی و جسمانی. این حوزه‌ها را حتی به صورت ماتریسی هم می‌تونید با همدیگر تلفیق کنید و چون بحث مدیریت آموزشی، هم بحث نظام آموزشی هست، هم بحث آموزش در سازمان‌های غیر آموزشی. در حوزه‌های کلی باید این دو بعد را هم ببینید	ابعاد دانشی، بینشی، ارزشی و مهارتی عاطفی، اخلاقی، روانی، اجتماعی، شناختی و جسمانی امکان تلفیق ماتریسی حوزه‌ها لزوم توجه توأم به سازمان‌های آموزشی و غیر آموزشی
۴	حوزه‌های کلی ترکیبی از دسته‌بندی‌های موجود است ما جدا نمی‌تونیم بکنیم. بحث KASO یعنی Attitude, knowledge, Skills و Other یعنی سایر ویژگی‌ها. این تو همه دوره‌ها هست. تو مدیریت هم که نگاه می‌کنید این سه تا سطح مهارت‌های فنی، انسانی و ادارکی نیاز هست	فنی، انسانی و ادارکی
۶	بعد اجتماعی - منظور من از بعد اجتماعی، هم cultural فرهنگیه، هم اقتصادی، تولید، اقتصاد، توسعه، هم محیط زیستیه. من توسعه پایدار رو، پایداری sustainability، زیست محیط، آینده، نسل‌های آتی، توسعه اقتصادی متوازن، اجتماعی، فرهنگی، اینا رو می‌تونم در یه چیزی به نام اجتماعی تصور کنم. حوزه‌های اخلاقی رو هم می‌تونید در فرهنگ بیارید. مثل صلح جهانی، عدم	بعد اجتماعی (فرهنگی)، اقتصادی، تولید، توسعه، محیط زیست، توسعه

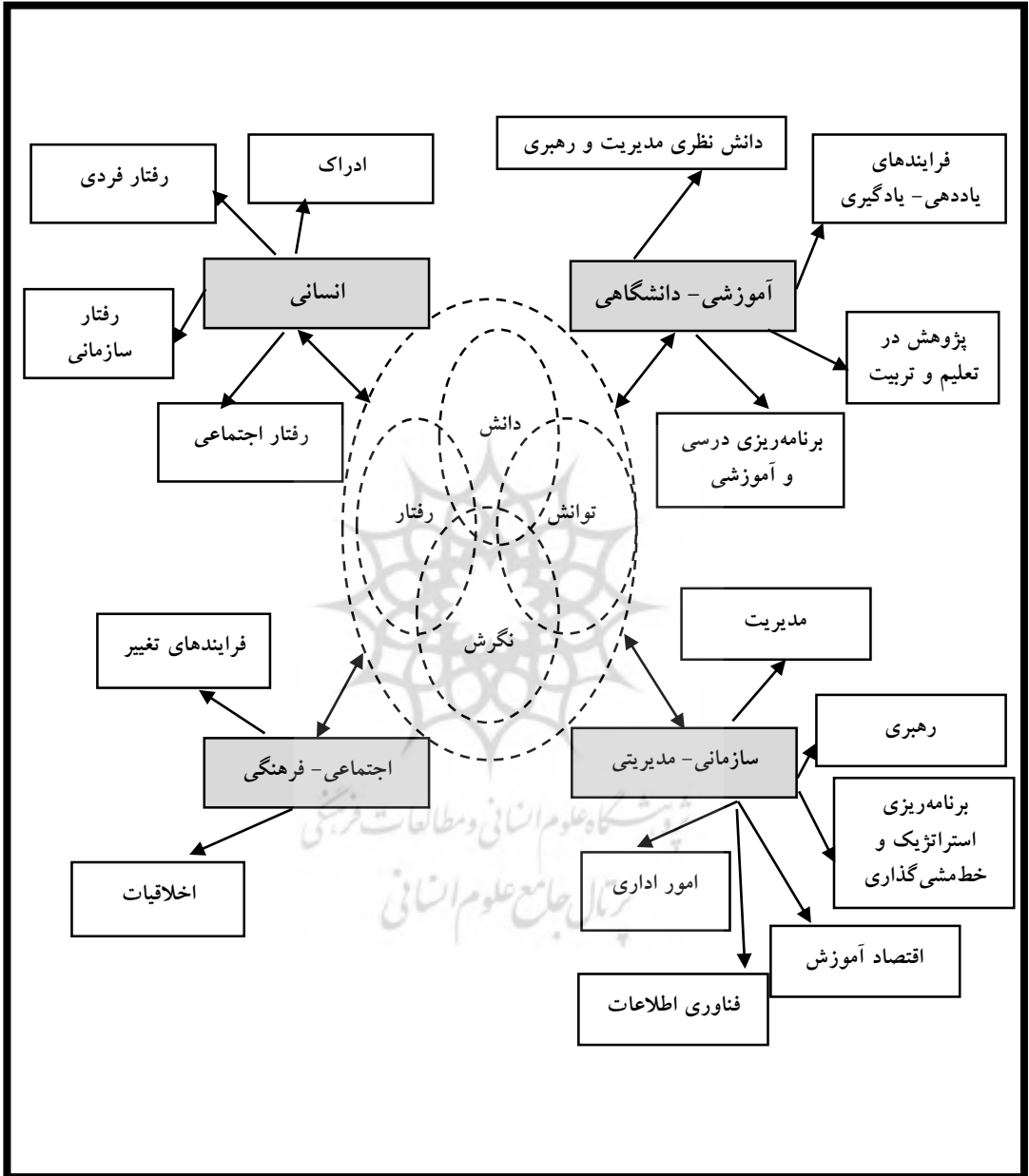
مقوله‌بندی	کلمات و مفاهیم کلیدی مصاحبه	کد
پایدار، زیست محیط، آینده، نسل‌های آتی، توسعه اقتصادی متوازن، اجتماعی، فرهنگی، حوزه‌های اخلاقی: صلح جهانی، عدم خشونت، انتقادپذیری، شایستگی‌های انسانی، نظری و عملی	خشونت، انتقادپذیری، شایستگی‌های انسانی، می‌تونه در صلاحیت‌ها مطرح بشه. شما می‌تونید صلاحیت‌ها رو در چند ملاک قرار بدید. من پیشنهاد می‌کنم شما حسب ملاک‌های مختلف، تقسیم‌بندی‌های مختلف می‌کنید، به تقسیم‌بندی بکنید نظری و عملی	
دانش، مهارت، نگرش	من همین دسته‌بندی دانش، مهارت، نگرش رو مطرح می‌کنم - تو حوزه دانشی فرد به حد اکمل رسیده باشه، قدرت تجزیه و تحلیل، نقد، ترکیبی داشته باشه، بتونه نظریه‌پردازی کنه، نظریه‌سازی کنه، سیاست‌گذاری، تصمیم‌سازی به کنه، تصمیم‌گیری رو می‌تونیم بذاریم تو حوزه مهارتی. ا حداقل اینکه نگرش تو حوزه آموزش و مدیریت آموزشی تغییر کرده باشه. منظور از تغییر اینکه، اون حوزه در فرد نهادینه شده باشه، تو حوزه مهارتی باید نظریاتی رو که یاد گرفته و باور داره رو تو مرحله عمل به کار بگیره	۸
مهارت‌های فنی، انسانی و ادراکی عمومی و اختصاصی	مهارت‌های فنی، انسانی، ادراکی رو باید داشته باشه - مدیریت آموزشی چه تو ارشد یا دکتری، برنامه درسی باید یکسری دستاوردهای عمومی داشته باشه که برای همه سطوح مشترک باشه. یکسری دستاوردهای اختصاصی باید باشه که فقط مدیر آموزشی باید اونا رو بدوننه.	۱۱
صلاحیت‌های فردی، صلاحیت‌های هنری	در حوزه فردی شاید فرد صلاحیت‌هایی رو داشته باشه که خیلی هم سازمان دنبالش نباشه یا باشه، هر دو حالت هستش. بحث‌های دانش پنهان در این جا مطرح می‌شه. یعنی چیزی‌هایی که فرد برحسب علاقه و خواسته‌های فردی خودش دنبالش رفته و مطالعات جانبی که به‌عنوان مطالعاتی در کنار رشته خودش انجام می‌ده حاصل یافته‌های ذهنی خودش، یعنی همون چیزهایی که قبلاً یاد گرفته بود، الان اونا رو به نظریه و به فرضیه تبدیل بکنه. بهترین خروجی و نمودش هم تألیف کتاب هست این طبقه‌ای است که درواقع منجر می‌شه به اون دانش برای دانش: انتشار آثار علمی	۱۲
نگرش، دانش، توانش	در دکتری بیشتر پژوهش رو در نظر می‌گیرم، تو دکتری، حالت رویکرد- محوری داره. می‌خواد رویکردها رو تغییر بده. دکتری: نگرش، دانش، توانش	۱۶

ج- مدل مفهومی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در مقطع دکتری مدیریت آموزشی

نظر به لزوم توجه توأم به وجوه مشترک و خاص مدیریت آموزشی در تعیین حوزه‌های کلی دستاوردهای یادگیری، چهار حوزه آموزشی- دانشگاهی، سازمانی- مدیریتی، اجتماعی- فرهنگی و انسانی، به‌عنوان حوزه‌های کلی دستاوردهای یادگیری این رشته تعیین شد. همان‌گونه که در مرکز مدل دیده می‌شود، مبنای اصلی دستاوردهای یادگیری تعیین شده، دانش، توانش، نگرش و رفتار بوده است. به عبارت دیگر، چهار حوزه یاد شده در شناخت و تبیین دستاوردهای یادگیری رشته مدیریت آموزشی (و سایر رشته‌های تحصیلی) ضروری است. در عین حال، دسته‌بندی‌های تفکیکی ارائه شده، به جهت سهولت بررسی دستاوردها در حوزه‌های تخصصی ذی‌ربط بوده است. از مندرجات مصاحبه‌های اکتشافی و بررسی پیشینه دستاوردهای یادگیری دکتری مدیریت آموزشی در دانشگاه‌ها نیز چنین برمی‌آید که مدیریت آموزشی در مقطع دکتری باید تأکید بیشتری بر توسعه دانش و اجرای پژوهش داشته باشد. در مصاحبه‌های اکتشافی نیز عنوان شد که تفاوت عمده مدیریت آموزشی با سایر مدیریت‌ها، وجوه اجتماعی و فرهنگی آن است. بنابراین، همان‌گونه که در جدول دستاوردها نیز دیده می‌شود، فراوانی زیرمجموعه‌های دستاوردهای یادگیری دکتری مدیریت آموزشی، در حوزه‌های آکادمیک وجود دارد. پس از آن، حوزه‌های اجتماعی و فرهنگی نیز حائز اهمیت بوده است. همان‌گونه که در برنامه درسی دکتری تدوین شده توسط شورایی عالی برنامه‌ریزی (۱۳۷۴) نیز دیده می‌شود، فارغ‌التحصیلان این مقطع باید بتوانند عالی‌ترین مسئولیت‌های آموزشی، پژوهشی و سیاست‌گذاری را در نهادهای آموزشی عهده‌دار شوند. لازمه این امر، شناخت نظام آموزشی و توانایی تحلیل فراسیستم‌ها، زیرسیستم‌ها و فرهنگ حاکم بر این نظام‌ها است. در عین حال، برخورداری از صلاحیت‌های مدیریتی نیز از جمله دستاوردهای یادگیری انکارناپذیر در این مقطع بوده است. حوزه‌های کلی و زیرمجموعه‌های مدل دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در مقطع دکتری مدیریت آموزشی در جدول (۵) ارائه و در مدل ذی‌ربط ترسیم شده است.

جدول (۵) عناصر الگوی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در مقطع دکتری مدیریت آموزشی
(حاصل از مصاحبه‌های اکتشافی)

حوزه کلی	زمینه موضوعی	دستاوردهای یادگیری مورد انتظار
آموزشی - دانشگاهی	دانش نظری مدیریت و رهبری	مبانی نظری مدیریت و رهبری آموزشی * شناخت سازمان‌ها * به‌روز بودن دانش نظری * آسیب‌شناسی مسائل سازمان * شناخت و تحلیل نظام‌های آموزشی / آموزش عالی * نظریه‌پردازی * توانایی‌های بین‌رشته‌ای
	فرایندهای یاددهی - یادگیری	توانایی تدریس در دانشگاه * توسعه منابع انسانی * آموزش و بهسازی سازمانی * برخورداری از مهارت‌های یادگیری * طراحی نظام آموزشی * یادگیری مستمر
	پژوهش در تعلیم و تربیت	کاربرد روش‌های پژوهش در مدیریت آموزشی * کاربرد روش‌های پژوهش در تعلیم و تربیت * آینده‌پژوهی * تولید و توسعه علم
	برنامه‌ریزی درسی و آموزشی	برنامه‌ریزی درسی / آموزشی
سازمانی - مدیریتی	مدیریت	توانمندی مدیریتی در تمام سطوح آموزشی / آموزش عالی * دانش و مهارت‌های عمومی مدیریت آموزشی و آموزش عالی
	رهبری	تصدی نقش‌های رهبری در محیط‌های آموزشی * ایجاد انگیزه و هدفمندی در افراد
	برنامه‌ریزی استراتژیک و خط‌مشی‌گذاری	چشم‌انداز ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی * سیاست‌گذاری در نظام‌های آموزشی
	مدیریت منابع انسانی	مدیریت نیروی انسانی
اجتماعی - فرهنگی	اقتصاد آموزش	مدیریت کسب‌وکار * کارآفرینی در تعلیم و تربیت
	فناوری اطلاعات	کاربرد سیستم‌های اطلاعاتی در مدیریت آموزشی * بهره‌گیری از فناوری اطلاعات
	امور اداری	گزارش‌نویسی * ائین‌نامه‌نویسی * فن نگارش * کارورزی
	اخلاقیات	صداقت * تعهد سازمانی * تعهد اجتماعی * مسئولیت‌پذیری اجتماعی
انسانی	ادراک	مدیریت تغییر در سازمان‌های آموزشی
	رفتار فردی	تفکر انتقادی * ذهن پرسشگر و کاوشگر * قدرت تجزیه و تحلیل * توانایی کاریست دانش * تفکر نوآورانه * خلاقیت * توانایی قضاوت * تفکر استراتژیک * استقلال رأی * شناسایی نیازها * تفکر حل مسئله * جامع‌نگری * تفکر سیستمی * مدیریت جریان‌های فکری * تحلیل موقعیت و محیط
	رفتار سازمانی	اعتماد به نفس * سرعت در شناخت محیط * سرعت در انجام امور * دقت * انعطاف‌پذیری * انتقادپذیری * رقابت‌طلبی * ریسک‌پذیری * برخورداری از مهارت‌های چندگانه * روحیه
	رفتار اجتماعی	آشنایی با مهارت‌های رفتار سازمانی * مشارکت کارکنان * توانایی مشاوره * مشتری‌مداری
		برقراری ارتباط با فرادستان / زیردستان * مدیریت تعارض * کارگروهی



شکل (۲) دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در مقطع دکتری مدیریت آموزشی

بحث و نتیجه گیری

هدف از اجرای پژوهش حاضر، شناسایی دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در مقطع دکتری مدیریت آموزشی بود. برای تحقق این امر، سعی شد ضمن بررسی مقدماتی، چارچوب دستاوردهای یادگیری تنظیم و تدوین شود. در این راستا، با انجام مصاحبه‌های اکتشافی، دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در مقطع دکتری مدیریت آموزشی، شناسایی، طبقه‌بندی و درنهایت، بر اساس آن، مدل مفهومی برنامه درسی طراحی و ارائه شد. در مجموع، دستاوردهای یادگیری مورد انتظار مقطع دکتری مدیریت آموزشی یا به عبارتی آنچه دانش‌آموختگان این دوره باید در نتیجه مشارکت در دوره دکتری کسب کنند، در چهار حوزه کلی: آموزشی - دانشگاهی، سازمانی - مدیریتی، اجتماعی - فرهنگی و انسانی و به شرح زیر، شناسایی و ارائه شد: ۱- دستاوردهای آموزشی - دانشگاهی: دانش نظری مدیریت و رهبری، فرایندهای یاددهی - یادگیری، پژوهش در تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی درسی و آموزشی؛ ۲- دستاوردهای سازمانی - مدیریتی: مدیریت، رهبری، برنامه‌ریزی استراتژیک و خط مشی گذاری، مدیریت منابع انسانی، اقتصاد آموزش، فناوری اطلاعات، امور اداری؛ ۳- دستاوردهای اجتماعی - فرهنگی: اخلاقیات، فرایندهای تغییر و درنهایت؛ ۴- دستاوردهای انسانی: ادراک، رفتار فردی، رفتار سازمانی و رفتار اجتماعی را شامل می‌شود.

۱. عامل آموزشی - دانشگاهی:

۱-۱. مؤلفه دانش نظری مدیریت و رهبری: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی، برنامه درسی دانشگاه‌های داخل کشور قرار داشته و در سطح بین‌المللی در برنامه درسی دانشگاه‌های میسوری، تمپل، سیاتل، ایوا، کاپلا، سان دیگو، ادواردز، میسوری، هونگ کنگ، تگزاس، نیوآرلئان، هونگ کنگ، تگزاس و جورجیا مورد توجه قرار گرفته است. در عین حال، یافته‌های مذکور با یافته‌های پژوهش یعقوبی و غفاری (۱۳۸۶)، کنفرانس منطقه‌ای آموزش عالی و نظرات شرکت‌ها و کارفرمایان آمریکایی، کنفرانس جهانی آموزش عالی در قرن ۲۱ (۱۹۹۸) همخوان بوده است (نقل از عارفی، ۱۳۸۴).

۱-۲. مؤلفه فرایندهای یاددهی - یادگیری: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی، برنامه درسی دانشگاه‌های داخل کشور قرار داشته و در سطح بین‌المللی در برنامه درسی دانشگاه‌های هونگ کونگ، نیوآرلئان، دورهام، میشیگان، کالج سیاتل و پی بادی و ندربیلت مورد توجه قرار گرفته است. در

عین حال، یافته‌های مذکور همسو با یافته‌های پژوهشی کنفرانس جهانی آموزش عالی در قرن ۲۱ (۱۹۹۸، نقل از عارفی، ۱۳۸۴) و یعقوبی و غفاری (۱۳۸۶) بوده است.

۳-۱. مؤلفه پژوهش در تعلیم و تربیت: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی، برنامه درسی دانشگاه‌های داخل کشور قرار داشته و در سطح بین‌المللی در برنامه درسی دانشگاه‌های میسوری، نیواورلئان، اوهایو، جورجیا، تمپل، ادواردز، تگزاس، کانزاس، ایالتی دلور، ایوا، کالیفرنیا، میشیگان، هونگ کونگ، دورهام، سان دیگو و کالج سیاتل مورد توجه قرار گرفته است.

۴-۱. مؤلفه برنامه‌ریزی درسی و آموزشی: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی، برنامه درسی دانشگاه‌های داخل کشور قرار داشته و در سطح بین‌المللی در برنامه درسی دانشگاه‌های جورجیا، ادواردز و نیواورلئان مورد توجه قرار گرفته است.

۲. عامل سازمانی - مدیریتی:

۱-۲. مؤلفه مدیریت: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی، برنامه درسی دانشگاه‌های داخل کشور قرار داشته و در سطح بین‌المللی در برنامه درسی دانشگاه‌های نیواورلئان، ادواردز و دورهام مورد توجه قرار گرفته است.

۲-۲. مؤلفه رهبری: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی قرار داشته و در سطح بین‌المللی در برنامه درسی دانشگاه میشیگان مورد توجه قرار گرفته است.

۳-۲. مؤلفه برنامه‌ریزی استراتژیک و خط مشی گذاری: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی، برنامه درسی دانشگاه‌های داخل کشور قرار داشته و در سطح بین‌المللی در برنامه درسی دانشگاه‌های میسوری، هونگ کونگ و ادواردز مورد توجه قرار گرفته است.

۴-۲. مؤلفه مدیریت منابع انسانی: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی، برنامه درسی دانشگاه‌های داخل کشور قرار داشته و در سطح بین‌المللی در برنامه درسی دانشگاه‌های ادواردز، تگزاس، میشیگان و جورجیا مورد ملاحظه قرار گرفته است.

۲-۵. مؤلفه اقتصاد آموزش: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی، برنامه درسی دانشگاه‌های داخل کشور قرار داشته و در سطح بین‌المللی در برنامه درسی دانشگاه‌های میشیگان، هونگ کونگ، تگزاس، اوهایو و ادواردز مورد توجه قرار گرفته است.

۲-۶. مؤلفه فناوری اطلاعات: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی، برنامه درسی دانشگاه‌های داخل کشور قرار داشته و در سطح بین‌المللی در برنامه درسی دانشگاه‌های هونگ کونگ و ایوا مورد ملاحظه قرار گرفته است. همچنین، دستاوردهای مذکور همسو با یافته‌های پژوهش رحمانی قهدریجانی (۱۳۹۲) بوده است.

۲-۷. مؤلفه امور اداری: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی، برنامه درسی دانشگاه‌های داخل کشور قرار داشته و در سطح بین‌المللی در برنامه درسی دانشگاه‌های ادواردز، نیواورلئان و اوهایو مورد ملاحظه قرار گرفته است. دستاوردهای یادگیری مذکور با یافته‌های پژوهش رحمانی قهدریجانی (۱۳۹۲)، شریف‌زاده و محبوبی (۱۳۹۰) و مهدوی (۱۳۷۴) همخوانی داشته است.

۳. عامل اجتماعی - فرهنگی:

۳-۱. مؤلفه فرهنگ: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی، برنامه درسی دانشگاه‌های داخل کشور قرار داشته و در سطح بین‌المللی در برنامه درسی دانشگاه‌های ایوا و هاروارد مورد ملاحظه قرار گرفته است.

۳-۲. مؤلفه اخلاقیات: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی قرار داشته و در سطح بین‌المللی در برنامه درسی دانشگاه‌های تمپل، ایوا، نیواورلئان، ادواردز و کالج سیاتل مورد توجه قرار گرفته است. دستاوردهای یادگیری مذکور هم‌راستا با یافته‌های پژوهشی پژوهشگاه نیرو (۱۳۹۱)، نقل از صادقی و همکاران، (۱۳۹۳) و هاسته (۱۹۹۹)، نقل از صالحی عمران و رحمانی قهدریجانی (۱۳۹۲) بوده است. فیض و بهادری‌نژاد (۱۳۸۹) نیز در پژوهش خود به جای اخلاق حرفه‌ای، متعالی بودن انگیزه کاری را مورد ملاحظه قرار داده‌اند.

۳-۳. مؤلفه فرایندهای تغییر: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی و برنامه درسی دانشگاه‌های داخل کشور قرار داشته و در سطح بین‌المللی در برنامه درسی دانشگاه‌های میشیگان، نیواورلئان، ادواردز، هونگ

کونگ و میسوری کانزاس مورد توجه قرار گرفته است. این دستاوردهای یادگیری با یافته‌های پژوهشی کارشناسان OECD مطابقت داشته است.

۴. عامل انسانی:

۴-۱. مؤلفه ادراک: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی قرار داشته و در سطح بین‌المللی در برنامه درسی دانشگاه‌های تمپل، کانتربری انگلستان مورد ملاحظه قرار گرفته است. همچنین، دستاوردهای یادگیری مذکور همسو با یافته‌های پژوهشی هندریک کوپر و ولفتن پالته (نقل از فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۳)، صالحی عمران و رحمانی قهدریجانی (۱۳۹۲) و پژوهشگاه نیرو (۱۳۹۱) بوده است.

۴-۲. مؤلفه رفتار فردی: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی قرار داشته و در سطح بین‌المللی در برنامه درسی دانشگاه بوستون مورد توجه قرار گرفته است. در عین حال، دستاوردهای یادگیری مذکور در راستای یافته‌های پژوهشی مارتینز و همکاران (۲۰۱۴)، هراندزپینا و مونروی (۲۰۱۵)، رحمانی کرچگانی (۱۳۸۷) و آلان (۱۹۹۶) بوده است.

۴-۳. مؤلفه رفتار سازمانی: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی قرار داشته و در سطح بین‌المللی در راستای برنامه درسی دانشگاه‌های کالیفرنیا، هاروارد، نیواورلئان و اوهایو است. در عین حال، دستاوردهای مذکور همسو با یافته‌های پژوهشی هراندز پینا و مونروی (۲۰۱۵) و صالحی عمران و رحمانی قهدریجانی (۱۳۹۲) بوده است.

۴-۴. مؤلفه رفتار اجتماعی: دستاوردهای یادگیری تعریف شده این مؤلفه در راستای مصاحبه‌های اکتشافی قرار داشته و در سطح بین‌المللی در راستای برنامه درسی دانشگاه‌های والدن، تمپل، فینیکس و کالج سیاتل بوده است. در عین حال، دستاوردهای مذکور با یافته‌های پژوهشی آلان (۱۹۹۶)، یعقوبی و غفاری (۱۳۸۶) صالحی عمران و رحمانی قهدریجانی (۱۳۹۲)، هراندزپینا و مونروی (۲۰۱۵)، مارتینز و همکاران (۲۰۱۴) هم‌راستا بوده و از سوی کارشناسان OECD تأیید شده است.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، دستاوردهای استخراج شده در پژوهش حاضر، بر آن دسته از قابلیت‌ها و شایستگی‌های دانش‌آموختگان تأکید دارند که موجبات نزدیکی

هر چه بیشتر آموزش‌های دانشگاهی با نیازهای شغلی افراد را فراهم می‌سازند. در عین حال، مصاحبه‌شوندگان، لزوم کاربردی بودن آموزش‌ها را در کانون توجه خود قرار داده‌اند. با توجه به بین رشته‌ای بودن رشته مدیریت به‌طور عام و مدیریت آموزشی به‌طور خاص، بدیهی است که از جایگاه ویژه‌ای در سازمان‌ها برخوردار باشد. نتایج به دست آمده از مصاحبه‌ها نیز جایگاه مدیران آموزشی در سازمان‌ها را مورد تأکید قرار می‌دهد. اما نکته قابل توجه این است که مبانی نظری نیز به موازات مهارت‌های کاربردی این رشته، عنوان شده و از آن به‌عنوان دستاورد یادگیری مورد انتظار آموزشی - دانشگاهی در مقطع دکتری مدیریت آموزشی یاد شده است. دستاوردهای سازمانی - مدیریتی، دومین حوزه استخراج شده از مصاحبه‌هاست. در این خصوص نیز شایستگی‌های مدیریت و رهبری، برنامه‌ریزی استراتژیک و خط‌مشی‌گذاری، مدیریت منابع انسانی، اقتصاد آموزش، فناوری اطلاعات و امور اداری از جمله موضوعاتی است که مورد توجه مصاحبه‌شوندگان قرار گرفته است. افزون بر این، مدیریت آموزشی به لحاظ جایگاه اجتماعی و فرهنگی خود، مستلزم توجه به محیط اجتماعی و فرهنگی مدرسه و محیط برون‌سازمانی آن است. در عین حال، برخورداری از مهارت‌های انسانی و ارتباطی نیز از جمله موضوعاتی است که در مصاحبه‌ها، مورد توجه قرار گرفته است. در مجموع، می‌توان گفت دستاوردهای یادگیری مورد انتظار، جنبه‌های عملی و مبتنی بر نیاز را در یک رشته تحصیلی مطرح می‌سازند که تأکید بیشتری را بر کاربردهای برون دانشگاهی آموزش‌ها و رشته‌های تحصیلی مبذول می‌دارد. از این رو، بهره‌گیری از این دستاوردها تا حد زیادی می‌تواند برنامه‌های درسی موجود این رشته را متحول کند و زمینه‌های نزدیکی هر چه بیشتر آموزش‌های دانشگاهی با نیازهای واقعی بازار کار را فراهم آورد. از این رو، به‌طور خاص، پیشنهادها و پژوهش‌ها به شرح زیر ارائه می‌شود:

- ارائه دسته‌بندی‌های جامع‌تر از عوامل، مؤلفه‌ها و شاخص‌های دستاوردهای یادگیری مورد انتظار در مقطع دکتری مدیریت آموزشی
- طراحی سازوکارهای بازنگری دوره‌ای برنامه‌های درسی رشته مدیریت آموزشی بر مبنای آخرین پیشرفت‌های بین‌المللی صورت گرفته در این حوزه
- توجه بیشتر به ابعاد اجتماعی، فرهنگی و انسانی رشته مدیریت آموزشی (به‌خصوص در مقاطع تحصیلات تکمیلی) و پرهیز از توجه صرف به ابعاد آموزشی، دانشگاهی و تخصصی این رشته
- بهره‌گیری از نظرات ذی‌نفعان رشته مدیریت آموزشی (دانشجویان، دانش‌آموختگان، کارفرمایان، مدیران آموزش و پرورش و...) در بازنگری برنامه‌های درسی آموزش عالی.

منابع

- بیگدلی، مژگان؛ کرامتی، محمدرضا و بازرگان، عباس (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین رشته تحصیلی با وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۶۵، ۱۱۱-۱۳۱.
- پورجم، محمد؛ محمدی، رضا و قلی‌زاده، آذر (۱۳۸۵). ارزیابی درونی، رویکرد مطمئن تضمین کیفیت مدیریت آموزش عالی. پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی، ۶ (۲۱)، ۱۳-۳۸.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه.
- سعیدی رضوانی، محمود و بهره‌مند، آزاده (۱۳۸۸). تأملی بر آموزش پذیری مدیریت آموزشی: انتقادات و دیدگاه‌ها. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۱۰ (۳)، ۱۹۷-۲۱۲.
- شادفر، حوریه؛ لیاقتدار، محمدجواد و شریف، مصطفی (۱۳۹۰). بررسی میزان انطباق برنامه درسی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی با نیازهای دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۶۲، ۱۲۳-۱۴۶.
- شارع‌پور، محمود؛ صالحی، صادق و فاضلی، محمد (۱۳۸۰). بررسی میزان شایستگی‌های کانونی در میان دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه‌های صنعتی شریف، تهران و مازندران). نامه علوم اجتماعی، ۱۸، ۶۳-۸۸.
- شریف‌زاده، ابوالقاسم و محبوبی، محمدرضا (۱۳۹۰). تحلیل دستاوردهای مورد انتظار از دوره کارآموزی در آموزش کشاورزی: مورد دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی گرگان. مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران، ۲ (۴۲)، ۶۸۱-۶۹۱.
- شمس مورکانی، غلامرضا (۱۳۸۹). مدیریت آموزشی. تهران: آذر، سیمای دانش.
- صادقی، ناهید؛ فراهانی، مهدی و کمره‌ای، محمود (۱۳۹۳). نقش شناسایی و افزار دستاوردهای یادگیری در بهبود کیفیت آموزش عالی، مورد پژوهی: آموزش مهندسی برق گرایش قدرت. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۱۶ (۶۳)، ۸۵-۱۱۰.
- صالحی عمران، ابراهیم و رحمانی قهدریجانی، الهه (۱۳۹۲). بررسی و شناسایی شایستگی‌ها و مهارت‌های اشتغال‌زای زنان در صنعت (مطالعه موردی: شرکت فولاد مبارکه اصفهان). فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۱۵ (۵۷)، ۵۱-۷۳.

عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). ارزیابی برنامه درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان. *مطالعات برنامه درسی*، ۱، ۴۳-۷۴.

عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). *برنامه درسی راهبردی در آموزش عالی*. تهران: مرکز انتشارات جهاد دانشگاهی، واحد شهید بهشتی.

علیمیرزایی، سعید (۱۳۸۱). *آسیب شناسی برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه های شهر تهران و ارائه راهبردهای کاربردی برای بهبود وضعیت موجود*. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه تهران.

فتحی واجارگاه، کورش؛ موسی پور، نعمت اله و یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۹۳). *برنامه ریزی درسی آموزش عالی: مقدمه ای بر مفاهیم، دیدگاه ها و الگوها*. تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر.

فرزانه، محمد؛ زین آبادی، حسن رضا و دارابی، فاطمه (۱۳۹۶). واکاوی شایستگی های دانش آموختگان رشته مدیریت آموزشی برای اشتغال در بخش آموزش و توسعه منابع انسانی سازمان های صنعتی. *فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی*. ۷ (۲۰)، ۷۳-۱۰۲.

فیض، مهدی و بهادری نژاد، مهدی (۱۳۸۹). *الگوی شایستگی حرفه ای دانش آموختگان دانشکده های مهندسی نظام آموزش عالی ایران (مورد پژوهی: دانش آموختگان دانشگاه صنعتی شریف)*. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۱۲ (۴۶)، ۳۷-۶۸.

گروه کارشناسان OECD. *رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی*. گزارش تطبیقی آخرین نوآوری ها در مدیریت آموزشی؛ ترجمه محمدرضا آهنچیان و وجیهه ظهورپرورنده (۱۳۸۸). تهران: رشد.

محمدی، مهدی و دیگران (۱۳۹۱). ارائه مدل توضیحی ادراک دانشجویان از کیفیت مسؤولیت های استادان، برنامه درسی و دستاوردهای آنان از تحصیل در دانشگاه. *پژوهش های برنامه درسی، انجمن علمی مطالعات برنامه درسی ایران*، ۲ (۱)، ۱۵۳-۱۸۱.

موسی پور، نعمت اله و شعبانی، بختیار (۱۳۷۶). *ارزشیابی برنامه درسی مقطع دکتری رشته های علوم تربیتی در ایران. مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران*. جلد دوم. صص ۴۸۱-۴۹۷.

مهدوی، محمدنقی (۱۳۷۴). نقش دانشگاه در توسعه صنعتی، اهمیت کارآموزی در زمینه ارتباط دانشگاه و صنعت. *رهیافت*، ۱۰، ۱۰-۱۵.

ونگ، زین (۱۳۸۳). آموزش قابلیت محور؛ ترجمه حمیدرضا آراسته. دایره المعارف آموزش عالی. زیر نظر نادرقلی قورچیان، حمیدرضا آراسته، پریش جعفری (۱۳۸۳). تهران: دانشنامه بزرگ فارسی. صص ۸۵-۸۳.

هدایتی، اکبر؛ ملکی، حسن؛ صادقی، علیرضا و سعدی‌پور، اسماعیل (۱۳۹۴). شایستگی‌های مورد انتظار دانش‌آموختگان دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی: یک پژوهش کیفی. *نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۱۰ (۳۹)، ۵۱-۷۱.

هواس‌بیگی، فاطمه (۱۳۸۸). *ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی از نظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران.

- Allan, J. (1996) Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 93.
- Cheserek, G. J. (2013). *Quality management in curriculum development and delivery in African universities: a case study of Moi University, Kenia*. http://www.international-deans-course.org/uploads/media/Quality_Management_in_Curriculum_Development_and_Delivery_in_African_Universities_Cheserek_.pdf
- College of Education, University of Missouri. <https://education.missouri.edu/degree/educational-administration-phd/>
- Davis, Margery H. (2006). Outcome-Based Education. *JVME*, 30 (3), 2003 AAVMC
- Delware State University. <https://www.desu.edu/>
- Durham university: <https://www.dur.ac.uk/education/postgraduate/edd/>
- Gallavara, G.; Hreinsson, E.; Kajaste, M.; Lindesjö, E.; Sølvehjelm, C.; Sørskår, A. K.; SedighZadeh, M. (2007). *Learning outcomes: Common framework – different approaches to evaluation learning outcomes in the Nordic countries*. Joint Nordic project 2007–2008, by the Nordic Quality Assurance Network for Higher Education (NOQA).

Georgia University

<https://coe.uga.edu/academics/degrees/phd/educational-administration-policy>

Hardy, L. S. (2005). *Linear relationship between campus environment, involvement and educational outcomes at tribally controlled community college*, PhD dissertation. University of Memphis. College of Education. Retrieved September 17, 2010 from World Wide Web: [Http://proquest.umi.com](http://proquest.umi.com). 17/9/2010.

Iowa state university, school of education (2005). Ph.D. Program of educational administration, learning outcomes. <http://www.education.iastate.edu/graduate/ed-admin/phd/learning-outcomes/>

Kennedy, Declan; Hyland, Áine; Ryan, Norma (2012). *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. Implementing Bologna in your institution.

Lui, Gladie & Shum, Connie (2013). Outcome-based education and student learning in managerial accounting in Hong Kong. *Journal of Case Studies in Accreditation and Assessment (JCSAA)*

<http://www.aabri.com/manuscripts/10562.pdf>

McNeil, John D. (1996). *Curriculum a Comprehensive Introduction*. 5th edition. United States of America: HarperCollins College Publishers.

Michigan State University. <https://elps.edu/academics/education/phd>. 2015/8/11

New Orleans Univeristy. <http://www.uno.edu/coehd/educational-leadership-counseling-foundations/educational-administration-degree-requirements.aspx>

Notre Dame of Marbel University. Philippines. <http://www.ndm.edu.ph>

Nusche, Deborah (2008). *Assessing of learning outcomes in higher education: a comparative review of selected practices*. OECD education working paper. No. 15. Ohio State University. <http://ehe.osu.edu/downloads/academics/program-sheets/educational-administration-specialization-in-educational-studies-phd.pdf>

Pittman, C. J. (2003). *A study of the relationship between college student experiences and achievement*. Dissertations, Theses, and Masters Projects. Paper 1550154143. <https://dx.doi.org/doi:10.25774/w4-m1dm-6578>

Seattle College. <https://www.seattlecolleges.edu/>

Temple University. <https://www.temple.edu/>

- Thorsson, Ingela (2007). *Formulating Learning Outcomes*. Department for Learning, Informatics, Management and Ethics (LIME) Karolinska Institute, Stockholm, Sweden University of California, Los Angeles (UCLA).
- <https://gseis.ucla.edu/education/academic-programs/educational-leadership-program/> 2017/09/19
- PhD Education Management (Doctorate) (Hong Kong), <http://www.phdportal.eu/studies/37356/educationalmanagement.html#tab:contents.25/10/2015>
- University of Kansas Edwards campus. <http://edwardscampus.ku.edu/program-curriculum-masters.Education.2015/8/11>
- University of Peabody Vanderbilt. http://peabody.vanderbilt.edu/departments/lpo/k-12_educational_leadership_and_policy/ 2017/1/24
- University of San Diego. www.sandiego.edu
- University of Texas. <http://eahr.tamu.edu>
- Williams, J. M. (2007). *College Student Experiences Questionnaire Research Program*, 47th Annual form of the Association for Institutional Research. Kansas City.
- Zain, Shahrom M. D.; Hamidon, Wan; Badaruzzaman, Wan; Atiq, Riza; Rahmat, O. K.; Jaafar, Othman; Ezlin, Noor; Basri, Ahmad & Basri, Hassan (2012). Learning outcome measurement for environmental and sustainable development component in the field of civil engineering. UKM Teaching and learning congress 2011. *Social & Behavioral Sciences*, 60. Pp