

Assessing the Learning Outcomes of Elementary Graduates at Farhangian University Based on the Objectives of the Curriculum¹

Mohammad Nikkhah¹, Reza Mohammadi²

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran; (Corresponding Author), Email: m.nikkhah22@cfu.ac.ir

2. Associate Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran. Email: remohammadis@ut.ac.ir

Article Info**ABSTRACT**

Article Type:
Research Article

Objective: The purpose of this research was to measure the learning outcomes of the elementary education graduates.

Received:
2023.10.07

Methods: The type of research was applied, and the method was descriptive-analytical and survey. The statistical population of the research included all university graduates(2016-2019), who were selected by random cluster method in five provinces of Semnan, Kerman, Hamedan, Chaharmahal Bakhtiari & Fars, and randomly 365 of them were selected. The data collection tool was a closed-answer questionnaire made by the researcher. The validity was confirmed by ten experts and its reliability was calculated as 0.97 by Cronbach's alpha method.

Received in
revised form:
2024.02.13

Results: Learning outcomes were examined in three dimensions: knowledge, ability and attitude. According to the results, in most of the studied indicators, the learning outcomes were relatively favorable ($p < 0.01/0.05 \leq 5/3$ &). Examining the fit of the structural measurement models and the general model by pls method showed the confirmation of the presented model. ($\alpha > 0.7$, $CR > 0.7$, $AVE > 0.5$, $FL > 0.5$ & $t\text{-values} > 1.96$).

Accepted:
2024.03.09

Conclusion: Although the mission of Farhangian University and elementary education, according to the goals of its curriculum, is the training of qualified and high-quality graduates (teachers), but according to the results of this research, the learning outcomes in the field of knowledge, attitude and ability, from the point of view of graduates, were not at the desired and expected level, and it is necessary to think of appropriate measures in this case, designing and implementing the curriculum of the field.

Published online:
2024.03.25

Keywords: Farhangian University, curriculum, Assessing, Learning outcomes, Elementary education.

Cite this article: Nikkhah, Mohammad; Mohammadi, Reza (2024). Assessing the Learning Outcomes of Educational Elementary Graduates at Farhangian University Based on the Objectives of the Curriculum *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 14(45), 179-208. DOI: 10.22034/EMES.2024.2017827.2530



© The Author(s).

Publisher: National Organization for Assessment & Evaluation of Educational System (NOAES)



ریاست جمهوری

سازمان ملی سنجش ارزشیابی نظام آموزش کشور

مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی

شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۲۸۶۵ شاپا الکترونیکی: ۲۷۸۳-۰۹۴۲

سنجش دستاوردهای یادگیری دانش آموختگان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بر اساس هدف‌های برنامه درسی^۱

محمد نیکخواه^۱، رضا محمدی^۲

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران؛ (نویسنده مسئول)، رایانامه: m.nikkhah22@cfu.ac.ir

۲. دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: remohammadis@ut.ac.i

| اطلاعات مقاله | چکیده |
|---|--|
| نوع مقاله: مقاله پژوهشی | هدف: این پژوهش با هدف سنجش دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، اجرا شد. |
| دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۱۵ | روش پژوهش: نوع پژوهش، کاربردی و روش آن توصیفی-تحلیلی و پیمایشی (ترکیبی) بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموختگان سال‌های ۱۳۹۵ تا ۱۳۹۸ دانشگاه بود که طبق تقسیم‌بندی قطب‌های آموزشی سازمان سنجش، به روش خوشه‌ای تصادفی، پنج استان سمنان، کرمان، همدان، چهارمحال و بختیاری و فارس انتخاب شد و از بین ۵۱۵۳ نفر از دانش‌آموختگان این استان‌ها به روش تصادفی ۳۶۵ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها یک پرسشنامه بسته‌پاسخ محقق ساخته بود. روایی پرسشنامه را ده تن از صاحب‌نظران تأیید کردند و پایایی آن به روش آلفای کرانباخ، ۰/۹۷ محاسبه شد. |
| اصلاح: ۱۴۰۲/۱۱/۲۴ | یافته‌ها: دستاوردهای یادگیری، در سه بعد دانشی، توانشی و نگرشی مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس نتایج پژوهش در اکثر شاخص‌های مورد بررسی، دستاوردهای یادگیری در حد نسبتاً مطلوب بود ($p < 0/01$ و $4/5 \leq \bar{X} \leq 5/3$). بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری، ساختاری و مدل کلی به روش PLS نشان‌دهنده تأیید مدل ارائه شده بود ($\alpha > 0.7$, $CR > 0.7$, $AVE > 0.5$, $FL > 0.5$ & $t\text{-values} > 1.96$). |
| پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۱۹ | نتیجه‌گیری: گرچه رسالت دانشگاه فرهنگیان و رشته آموزش ابتدایی، با توجه به هدفهای برنامه‌هدرسی آن، تربیت دانش‌آموختگانی (معلمان) شایسته و با کیفیت است، اما طبق نتایج این پژوهش، دستاوردهای یادگیری رشته در زمینه دانشی، نگرشی و توانشی، از دیدگاه دانش‌آموختگان مورد بررسی در حد مطلوب و مورد انتظار نبوده و لازم است در زمینه طراحی و اجرای برنامه‌هدرسی رشته، تدابیر مناسبی اندیشیده شود. |
| انتشار: ۱۴۰۳/۰۱/۰۶ | واژه‌های کلیدی: دانشگاه فرهنگیان، برنامه درسی، سنجش، دستاوردهای یادگیری، آموزش ابتدایی. |
| استناد: نیکخواه، محمد، محمدی، رضا (۱۴۰۳). سنجش دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بر اساس هدف‌های برنامه درسی. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۴(۴۵)، ۱۷۹-۲۰۸. DOI: 10.22034/EMES.2024.2017827.2530 | |
| ناشر: سازمان ملی سنجش و ارزشیابی نظام آموزش کشور حق مؤلف © نویسندگان | |



۱. این مقاله برگرفته از یک طرح پژوهشی، مربوط به اولویت‌های پژوهشی سال ۱۴۰۰ دانشگاه فرهنگیان، با همین عنوان است.

مقدمه

از جمله رسالت‌های مهم آموزش عالی، تربیت نیروهای متخصص مورد نیاز جامعه است و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی با تربیت این نیروها ممکن می‌شود. آموزش عالی، زمانی ثمربخش و کارآمد است که برون‌دادهای آن با نیازها، خواسته‌ها و واقعیت‌های جامعه سازگار باشند (فری‌پور و همکاران، ۱۳۹۹). اثربخشی و کارآمدی آموزش عالی به کیفیت آن بستگی دارد. سنجش کیفیت آموزش عالی، دربرگیرنده زمینه‌ها، درون‌داده‌ها، فرایندها و برون‌داده‌ها، شامل تمامی نتایج مورد نظر، مطلوب و نامطلوب آن است (استافل‌بیم^۲، ۲۰۰۳، ص ۳). در اغلب پژوهش‌های مرتبط با کیفیت آموزش عالی، کیفیت دانش‌آموختگان برای ارائه بهترین تصویر از کیفیت دانشگاه و کسب حمایت‌های مالی و غیرمالی، رتبه‌بندی علمی و ارزیابی و توسعه برنامه‌های آن بررسی می‌شوند (شیربگی و بهرامی، ۱۳۹۷). از جمله روش‌های ارزیابی کیفیت آموزش عالی، سنجش قابلیت‌هایی است که دانش‌آموختگان به آن دست یافته‌اند شامل دامنه گسترده‌ای از دانش، مهارت، توانایی، نگرش، انگیزه‌ها و به تبع آنها رفتارهایی است که آنان را قادر می‌کند تا وظایف شغلی خود را به طور اثربخشی انجام دهند (هانگ‌هوا و یان‌هوا^۳، ۲۰۰۹، ص ۴).

گرچه امروزه، همگام با تحولات بین‌المللی و افزایش تقاضا برای گسترش و تنوع آموزش عالی، اطمینان از کیفیت و کیفیت‌بخشی آن برای پاسخگویی و بهبود عملکرد آن ضرورت یافت اما چون روش‌های سنتی ارزشیابی، از ملاک‌ها و مقیاس‌های مناسب برای ارزیابی کیفیت برخوردار نیستند، لازم است با توجه به الگوها و روش‌های مناسب، کیفیت آنها مورد سنجش قرار گیرد (کاسپرسن و سمبای^۴، ۲۰۱۷، ص ۲۱). یکی از رویکردهای سنجش کیفیت، رویکرد دستاوردمحور^۵ است و مهم‌ترین روش این رویکرد، سنجش دستاوردهای یادگیری^۶ است.

از طرفی یکی از نظام‌های آموزش عالی، نظام تربیت معلم است و این قاعده کلی که اگر یک نظام آموزشی از معلمان با کیفیت بالا برخوردار نباشد، نمی‌تواند به رشد و توسعه بالایی دست یابد (آدوسان و همکاران^۷، ۲۰۰۹، ص ۱۰۷)، به طور صریح اهمیت تربیت معلمان را گوشزد می‌نماید. در تربیت معلم یک رخداد انسانی شگفت‌تعقیب می‌شود که در آن یک انسان نامعلم به مرتبه معلمی که مرتبه وجودی بالاتری است، دست می‌یابد که خود معرف مرتبه‌ای از حیات طیبه است (مهرمحمدی، ۱۳۹۴).

-
1. context, input, process & output
 2. Stufflebeam
 3. Honghua & Yanhua
 4. Caspersen & Smeby
 5. education outcome-based
 6. learning outcomes assessment
 7. Adeosun et al

بنابراین اطمینان از کیفیت برنامه درسی تربیت معلم، علاوه بر اینکه نگرانی عمده سیاست‌گذاران تربیتی و جامعه است، از جمله ابزارهای مهم در سیاست داخلی و یک عامل مهم تأثیرگذار در اعتبار بین‌المللی مراکز تربیت معلم است (معروفی و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۸۳).

در کشور ما، دانشگاه فرهنگیان، وظیفه تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی نظام تربیت رسمی-عمومی و تربیت دانش‌آموختگانی برخوردار از شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای را بر عهده دارد (هیئت امنای دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵، ص ۱۳)، بنابراین آگاهی از کیفیت برنامه درسی آن ضروری است. از این رو در سال ۱۳۹۳ با تصویب هیئت امنای دانشگاه، معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت، با هدف ارتقای کیفیت فرایندهای دانشگاهی و بهبود عملکرد آن، تأسیس و اقدام به تدوین برنامه سنجش دستاوردهای یادگیری دانشجویان (سدید)، برای سه سطح برنامه درسی مصوب، اجرا شده و کسب‌شده و سنجش حداقل شایستگی‌های پایه دانش‌آموختگان، برای تعیین نارسایی‌های آموزشی دانشگاه در ابعاد مختلف و ارائه اطلاعات مناسب و قابل استناد در مورد برنامه‌ها و سازوکارهای تربیت معلم، به مسئولان، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نمود (معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴، ص ۱۱-۶).

از سوی دیگر، یکی از مهم‌ترین دوره‌های تحصیلی، دوره ابتدایی است و لازم است معلمان این دوره از شایستگی‌های متعددی برخوردار باشند. بنابراین یکی از مهم‌ترین رسالت‌های تربیت معلم از ابتدای امر تاکنون، تربیت معلم دوره ابتدایی است. مطالعه تاریخچه تربیت معلم نشان‌دهنده است که از زمان تصویب قانون تأسیس دارالمعلمان مرکزی در سال ۱۲۹۷، تا سال ۱۳۷۲ برنامه درسی دانشسراهای مقدماتی و دوره‌های کاردانی و کارشناسی این رشته، تحولات متعددی را تجربه کرد. اما طی سال‌های ۱۳۷۲ تا ۱۳۹۱، علی‌رغم تحولات گسترده حوزه علوم تربیتی و برنامه‌های درسی دوره ابتدایی، برنامه درسی این رشته تغییرات چندانی نداشت. بعد از تأسیس دانشگاه فرهنگیان (در سال ۱۳۹۱)، در راستای بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی متناسب با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت طبق سند تحول بنیادین و سند ملی برنامه درسی، برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی طراحی و تدوین و طی سال‌های ۱۳۹۳، ۱۳۹۵ و ۱۳۹۹ مورد بازنگری قرار گرفت.

یکی از مهم‌ترین رشته‌های درسی دانشگاه فرهنگیان، که از نظر کمی نیز از بیشترین فراوانی دانشجویان برخوردار است، رشته آموزش ابتدایی است و برنامه درسی آن باید علاوه بر ایجاد دانش تخصصی در این حوزه، مهارت‌های استفاده از این دانش را در خارج از دانشگاه نیز به دانشجویان آموزش

دهد (میرکمالی و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۱۳۰). با توجه به تحولات گسترده‌ای که طی یک دهه اخیر در برنامه درسی رشته انجام گرفته و همچنین با توجه به تحولاتی که در دوره ابتدایی و همچنین حوزه علوم تربیتی انجام شده، لازم است دانشگاه فرهنگیان نیز متناسب با این تغییرات، برنامه‌های درسی خود را طراحی، تدوین و اجرا نموده و پیامدهای آن را مورد ارزشیابی قرار دهد. با این وجود، بررسی‌های انجام‌گرفته توسط پژوهشگران مختلف که در بخش پیشینه پژوهشی به آنها اشاره شده و تجربیات پژوهشگران طی سال‌ها فعالیت در تربیت معلم، نشان‌دهنده آن است که همواره نارسایی‌ها و مشکلات متعددی در زمینه دستیابی دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان و رشته آموزش ابتدایی به شایستگی‌های لازم برای فعالیت در دوره ابتدایی وجود داشته است. از این رو با توجه به هدف‌های برنامه سدید (معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴، ص ۱۳) و یافته‌های پژوهش‌های مختلف، لازم است دستاوردهای یادگیری دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان و رشته آموزش ابتدایی، به روش‌های مختلف، مورد سنجش و ارزیابی قرار گیرند. بنابراین در آن پژوهش حاضر این مسئله مد نظر بوده که دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه، با توجه به هدف‌های برنامه درسی رشته چگونه بوده است؟

مبانی نظری پژوهش

یکی از چالش‌های مهم نظام دانشگاهی، علی‌رغم توسعه کمی آن، عدم وجود هم‌خوانی بین آموزش‌های نظری دانشگاهی و شایستگی‌های عملی کسب‌شده توسط دانش‌آموختگان است (ویلسون^۱، ۲۰۰۸). بنابراین سنجش کیفیت برنامه درسی دانشگاه‌ها مورد توجه بسیاری از سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان، با تأکید بر رویکردهای کسب شایستگی‌های^۲ کیفی، قرار گرفت (گارسیا^۳، ۲۰۱۲). آموزش عالی با کیفیت دارای یک ساختار توسعه‌یافته، شامل کیفیت منابع انسانی و امکانات مادی، فنی و اطلاعاتی، فرایندهای یاددهی-یادگیری و برنامه‌های درسی آن است. سنجش کیفیت به تدوین مقررات، رویه‌ها و ابزار تضمین کیفیت، دستاوردهای یادگیری، نظارت و به‌روزرسانی برنامه‌های درسی، توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای استادان و امکانات مادی و فنی، گسترش نظام‌های اطلاعاتی و اصول یکپارچه‌سازی فرایندهای آموزشی و فرهنگی و بهبود عملکرد دانشگاه کمک می‌نماید (شاروا و همکاران^۴، ۲۰۲۳، ص ۷۰۱).

یکی از رویکردهای مهم سنجش کیفیت و اثربخشی و کارآمدی آموزش عالی، رویکرد دستاوردمحور است. این رویکرد که از سال ۱۹۸۰ وارد نظام آموزش عالی شده و طی سال‌های اخیر توسعه‌های

1. Wilson
2. competencies
3. Garcia
4. Sharova et al

زیادی را تجربه کرده، بر قابلیت‌ها و توانمندی‌های دانش‌آموختگان تأکید دارد و یکی از ابزار مهم اصلاح برنامه درسی و ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری شناخته می‌شود (یوسفی افراشته و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۲۰۳). از جمله روش‌های رویکرد مذکور، روش سنجش دستاوردهای یادگیری است. با توجه به اهمیت موضوع، کشورهای مختلف، از این رویکرد برای ارزیابی آموزش عالی استفاده کرده‌اند، به‌گونه‌ای که آژانس تضمین کیفیت انگلستان، از طریق اقداماتی مانند تعیین چارچوب شایستگی‌ها، ارزیابی موضوعات و ویژگی‌های برنامه‌های درسی، آموزش عالی را به سمت توجه به دستاوردهای یادگیری سوق داد (ماهر^۱، ۲۰۰۴). سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۲، در سال ۲۰۰۸، نظام سنجش دستاوردهای یادگیری آموزش عالی^۳ را با هدف بررسی امکان توسعه معیارهای بین‌المللی دستاوردهای یادگیری سطوح بالای آموزشی، قضاوت در مورد قابلیت پاسخ‌گویی به نیازهای دانشجویان، جامعه و کارفرمایان، تعیین نقاط قوت و ضعف سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌های درسی، ارزش‌سنجی مدارک تحصیلی، تخصیص و بودجه‌بندی مناسب و عادلانه منابع مالی و مادی نظام‌های آموزش عالی راه‌اندازی کرد. همچنین مؤسسه‌های آموزش عالی ایسلند، سوئد و دانمارک و پلی‌تکنیک‌های فنلاند و بسیاری از کشورهای دیگر، امروزه برای ارزیابی آموزش عالی بر دستاوردهای یادگیری متمرکز شده‌اند. در کشورهای شمال اروپا (اسکاندیناوی)، دستاوردهای آموزش عالی، بخش مهمی از چارچوب کیفیت ملی محسوب می‌شود و این کشورها برنامه‌های درسی خود را به‌گونه‌ای بازنگری کرده‌اند که بر مبنای آن بتوانند دستاوردهای یادگیری را تنظیم کنند (میرکمالی و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۱۳۱).

واژه دستاورد یادگیری ریشه در آموزش مبتنی بر پیامد^۴ دارد. آموزش مبتنی بر پیامد، بر رویکرد نظام‌دار آموزش مبتنی بر شایستگی مبتنی^۵ است که با هدف تعریف و ارزشیابی عملکرد فراگیران طراحی شد (همان، ص ۱۷۴).

-
1. Maher
 2. Organisation for Economic Co-operation and development (OECD)
 3. Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO)
 4. Outcomes-Based Education (OBE)
 5. competency-based education

جدول (۱) برخی تعریف‌های دستاوردهای یادگیری (کندی، ۲۰۱۲)

| صاحب‌نظر | تعریف |
|-----------------------------|--|
| اوتر ^۲ | آنچه فراگیران می‌دانند و می‌توانند به‌عنوان نتیجه یادگیری انجام دهند |
| بینگهام ^۳ | توصیف آشکار آنچه فراگیران باید بدانند، درک کنند و بتوانند به‌عنوان نتیجه یادگیری انجام دهند |
| جنکینز و آنوین ^۴ | گزاره‌هایی در مورد آنچه فراگیران به‌عنوان نتیجه فعالیت یادگیری قادر به انجام آن هستند |
| گاسلینگ و مون ^۵ | گزاره‌هایی از آنچه از فراگیران انتظار می‌رود بدانند، درک کنند و در پایان دوره یادگیری بتوانند ارائه دهند |
| دیویس ^۶ | حداکثر میزان یادگیری فرایند و آنچه فراگیر باید بتواند در پایان یک دوره تحصیلی از خود نشان دهد |
| آدام ^۷ | یک گزاره مکتوب از آنچه انتظار می‌رود یک فراگیر در پایان یک پودمان، واحد درسی یا کسب مهارت انجام دهد |
| تورسون (۲۰۰۷) | پاسخ به این سؤال که از دانشجویان انتظار می‌رود چه چیزی را فرا گرفته و چگونه در عمل مورد استفاده قرار دهند؟ |

کندی (۲۰۱۲، ص ۱۲)، با جمع‌بندی تعریف‌های بالا (جدول ۱)، دستاوردهای یادگیری را یک بیانیه (مکتوب)، توصیف، یا آنچه انتظار می‌رود فراگیران در نتیجه اتمام یک دوره، فعالیت یا تجربه آموزشی، بدانند، درک کنند، علاقه‌مند باشند یا بتوانند انجام یا نشان دهند، تعریف کرد.

گرچه اغلب پژوهشگران روی دستاوردهای یادگیری سطح پایین، مانند روش‌های کلاس‌داری و آموزش استادان تأکید دارند (کاپلر و همکاران^۸، ۲۰۱۹، ص ۳۲)، اما دستاوردهای یادگیری در سه سطح مؤسسه آموزشی، رشته و درس قابل بررسی هستند. سنجش دستاوردهای یادگیری، معطوف به هدف‌های سطح بالای آموزش عالی، با توجه به استانداردهای شغلی و حرفه‌ای، الزامات و نیازهای جامعه، انتظارات و نیازهای دانشجویان، دانش‌آموختگان و سایر افراد علاقه‌مند هستند. برای سنجش دستاوردهای یادگیری (برنامه کسب‌شده)، شاخص‌ها و مؤلفه‌های متعددی مطرح شده که از جمله آنها می‌توان به مؤلفه‌هایی مانند دانش، مهارت‌ها و توانایی‌ها و نگرش‌ها در ابعاد مختلف فردی، سازمانی و اجتماعی اشاره نمود (استوکالو و لیتوین^۹، ۲۰۲۱، ص ۱).

1. Kennedy
2. Otter
3. Bingham
4. Jenkins & Unwin
5. Gosling & Moon
6. Davis
7. Adam
8. Kapler et al
9. Stukalo & Lytvyn

دانشگاه استنفورد^۱ (۲۰۱۰)، برای تبیین دستاوردهای یادگیری ویژگی‌های واضح و مشخص، واقع‌بینانه، قابل دسترس، عملی، مناسب، خاص برنامه، در راستای برنامه درسی و متمرکز بر برون‌دادهای آن برشمرده است. ضمن اینکه برای سنجش دستاوردهای یادگیری از انواع ابزار یا فنون مستقیم مانند استفاده از پرسشنامه‌ها و مقیاس‌های اندازه‌گیری استاندارد، آزمون‌های کتبی، پروژه‌ها، نمونه فعالیت‌های عملی، عملکرد تحصیلی دانشجویان و شغلی دانش‌آموختگان، پایان‌نامه‌ها و نشریه‌های دانشجویی، یا غیر مستقیم، مانند بررسی دیدگاه کارفرمایان، مقایسه عملکرد شغلی و حرفه‌ای دانش‌آموختگان با هم‌تایان خود و میزان ماندگاری آنان در یک شغل، تحلیل برنامه‌های درسی دانشگاه و روش‌های تدریس استادان و میزان ارتباط بین آموزش‌ها و برنامه‌های شغلی دانش‌آموختگان استفاده می‌شود (کندی، ۲۰۱۲، ص ۲۳).

با توجه به موارد مذکور، یکی از وظایف مهم معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه فرهنگیان، سنجش دستاوردهای یادگیری، به‌منظور ارائه اطلاعات در زمینه مناسب بودن برنامه‌ها و سازوکارهای تربیت معلم، به مسئولان، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان است. اجرای این برنامه منبع بسیار ارزشمندی برای ارزشیابی برنامه‌های درسی رشته‌های موجود در دانشگاه را فراهم نموده تا نسبت به تغییرات لازم در جریان آماده‌سازی دانشجویان اهتمام لازم فراهم آید. از این رو پژوهش حاضر در این راستا انجام گرفته است.

پیشینه پژوهش

با توجه به اهمیت سنجش دستاوردهای یادگیری آموزش عالی، پژوهش‌های متعددی در داخل و خارج کشور، انجام گرفته که هر یک ابعاد خاصی از آن را مورد بررسی قرار داده‌اند. در جدول‌های (۲ و ۳)، به اختصار نتایج برخی پژوهش‌هایی که به نحوی مرتبط با این پژوهش بوده‌اند، به ترتیب سال اجرا آورده شده است.

1. Stanford University

جدول (۲) نتایج پژوهش‌های مرتبط داخل کشور

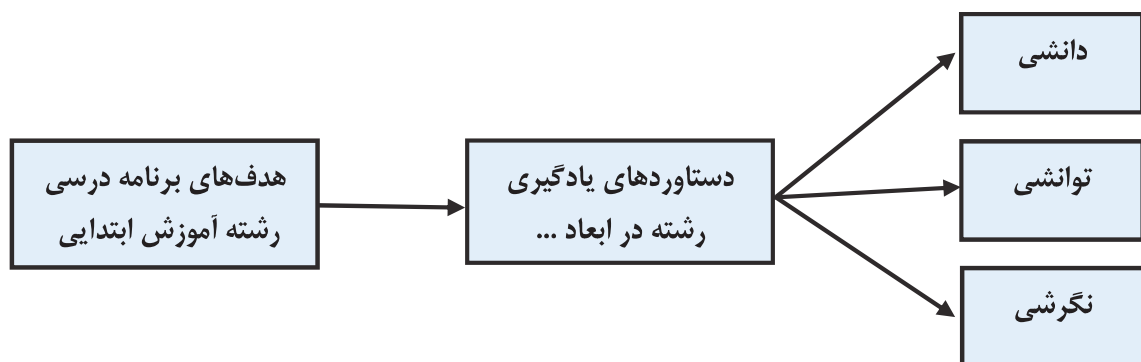
| پژوهشگر | سال | یافته‌ها/نتایج |
|-------------------------|------|---|
| اکبری و همکاران | ۱۴۰۱ | مقوله‌بندی مؤلفه‌های دستاوردهای یادگیری (شناختی، عاطفی و مهارتی) و لزوم توجه متوازن به آنها برای تربیت دانش‌آموختگانی شایسته |
| نارنجی ثانی و همکاران | ۱۴۰۱ | وجود رابطه مثبت و معنی‌دار بین حضور شناختی، اجتماعی و فرایندهای یاددهی-یادگیری، با تحقق دستاوردهای یادگیری دانشجویان |
| پاک‌زاده و همکاران | ۱۴۰۰ | تعیین پنج سازه ماهیت ارزشیابی، ارزشیابی‌کننده، بازده‌های یادگیری، ارزشیابی‌شونده و برنامه درسی، برای سنجش دستاوردهای یادگیری |
| میرکمالی و همکاران | ۱۳۹۸ | تعیین خبرگی تخصصی، قابلیت تولید، خلق، گسترش و کاربست دانش در عمل، مهارت‌های پژوهشی، برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری، کارآفرینی، اجتماعی، فرهنگی و ارتباطی، به‌عنوان مهم‌ترین دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان |
| تلخابی | ۱۳۹۷ | مناسب بودن نسبی دستاوردهای یادگیری دانشگاه فرهنگیان در زمینه تجارب کسب‌شده، عملی و کاربردی بودن درس‌ها، ارتباط سرفصل‌ها با نیازهای واقعی، تفکر فلسفی و روحیه پژوهشگری دانشجویان و مدیریت یادگیری و فعالیت‌های آموزشی |
| خروشی و همکاران | ۱۳۹۶ | شناسایی برخورداری کافی دانش‌آموختگان از شایستگی‌های دانش موضوعی، تربیتی، تربیتی-موضوعی و عمومی، خردورزی، توانایی جستجوگری و پژوهشگری، کنشگری اجتماعی و مجتهد تربیتی بودن، به‌عنوان مهم‌ترین دستاوردهای یادگیری دانشگاه فرهنگیان |
| یوسفی افراشته و همکاران | ۱۳۹۳ | تعیین ابعاد مختلف مهارت‌ها، نگرش حرفه‌ای، ارتباطات، آموزش و یادگیری مداوم، برای سنجش دستاوردهای یادگیری |
| صادقی و همکاران | ۱۳۹۳ | شناسایی و تبیین سه مقوله تخصصی-دانشی، کاربرد دانش یا تخصص در عمل (مهارتی) و نگرشی و شخصیتی برای بررسی دستاوردهای یادگیری آموزش عالی |

جدول (۳) نتایج پژوهش‌های مرتبط خارج کشور

| پژوهشگر | سال | یافته‌ها/نتایج |
|-----------------------------------|------|--|
| لی ^۱ | ۲۰۲۳ | مطلوب‌تر بودن دستاوردهای یادگیری تربیت معلم ویتنام در ابعاد مختلف از سایر دانشگاه‌های کشور |
| شاروا و همکاران | ۲۰۲۳ | عدم برخورداری دستاوردهای یادگیری دانشگاه‌های اوکراین در ابعاد کیفیت راهبردهای یاددهی-یادگیری، رشد و توسعه شغلی، حرفه‌ای و رضایت دانش‌آموختگان، استادان و دانشجویان از مطلوبیت لازم |
| استوکالو و لیتوین ^۲ | ۲۰۲۱ | مشخص شدن عدم مطلوبیت دستاوردهای یادگیری آموزش عالی اوکراین با بررسی نتایج پژوهش‌های مختلف |
| کوزیلینسکا و همکاران ^۳ | ۲۰۲۰ | مثبت و معنی‌دار بودن دستاوردهای یادگیری دوره کارشناسی دانشگاه‌های پیشرو استونیا از نظر دانشی، مهارتی و نگرشی، در ایجاد مهارت‌های کارآفرینی |
| جو و لیم ^۴ | ۲۰۱۹ | دریافت تأثیر بالای تحول دانش در سطوح مختلف دانشگاه‌ها بر ظرفیت و دستاوردهای یادگیری |
| کاسپرسن و سمبای | ۲۰۱۷ | صحیح نبودن استفاده از شاخص‌های سنجش یکسان، برای مقایسه دستاوردهای یادگیری مؤسسه‌های آموزش عالی مختلف، به دلیل وجود تفاوت‌های آشکار و پنهان محیطی و زمینه‌ای آنها و فراهم‌سازی زمینه‌های سنجش نادرست، در صورت توجه نکردن به زمینه‌های محیطی و فرامحیطی آنها |
| پستی و همکاران ^۵ | ۲۰۱۷ | پی بردن به وجود رابطه محکم توسعه حرفه‌ای معلمان با ساختار تربیت معلم، رویکردهای آموزشی، سیاست‌گذاری‌های ملی و مؤسسه‌ای، هدف‌ها و محتوای برنامه‌های درسی و نظریه و عمل تربیت معلم، از طریق تحلیل دستاوردهای یادگیری تربیت معلم مجارستان |
| انجمن پژوهشی هارت ^۶ | ۲۰۱۶ | گردآوری و تعیین مجموعه‌ای کامل از شاخص‌ها، از طریق حدود ۸۵ درصد از مؤسسه‌های عضو انجمن دانشگاه‌های آمریکا ^۷ ، برای سنجش دستاوردهای یادگیری دانشجویان دوره کارشناسی |
| چان و پروسر ^۸ | ۲۰۱۵ | تأکید بر لزوم سنجش دستاوردهای یادگیری آموزش عالی، از طریق فرصت‌ها و حمایت‌های مناسب و بهبود کیفیت آموزش‌ها متناسب با بهترین عملکرد بین‌المللی، برای اطمینان از بهبود یادگیری دانشجویان |

1. Le
2. Stukalo & Lytvyn
3. Kozlinska et al
4. Joo & Lim
5. Pesti et al
6. Hart Research Associates
7. Association of American Colleges and Universities (ACCU)
8. Chan & Prosser

| پژوهشگر | سال | یافته‌ها/نتایج |
|----------------------------|------|---|
| لیو و همکاران ^۱ | ۲۰۱۲ | وجود شکاف عملکردی قابل توجهی بین دستاوردهای یادگیری دانش‌جویان، با توجه به شرایط انگیزشی مختلف و آموزش‌های دانشگاهی |
| داکیو و ویکس ^۲ | ۲۰۱۰ | تعیین تأثیر متغیرهای برون‌زا (کیفیت آموزش، منابع و درگیری دانش‌جویان) با متغیرهای میانجی دستاوردهای شناختی و عاطفی بر رضایت دانش‌جویان، از طریق سنجش دستاوردهای یادگیری دانش‌گاه‌های آمریکا و هنجاریابی آن برای دانشگاه‌های اسپانیا |



شکل (۱) چارچوب مفهومی پژوهش

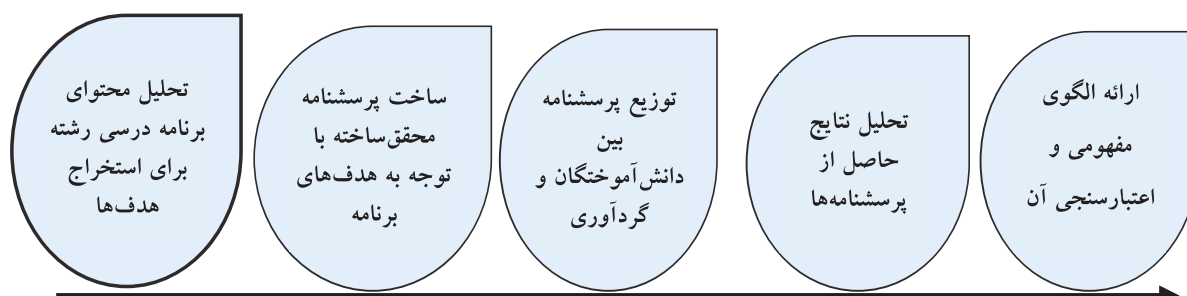
هدف‌های پژوهش

۱. تعیین مهم‌ترین هدف‌های برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه، از طریق تحلیل محتوای سرفصل درس‌های رشته
۲. تعیین مطلوبیت دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان رشته آموزش ابتدایی، در سه بعد دانشی، نگرشی و توانشی
۳. ارائه و برازش مدل مفهومی مطلوبیت دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان رشته بر اساس معادلات ساختاری

روش پژوهش

این پژوهش کاربردی و روش آن توصیفی-تحلیلی بود. داده‌های پژوهش از طریق تحلیل محتوای برنامه درسی رشته و پرسشنامه پژوهشگرساخته گردآوری شده‌اند. الگوی اجرایی پژوهش بر اساس شکل (۲) بود.

1. Liu et al
2. Duque & Weeks



شکل (۲) الگوی اجرایی پژوهش

برای ساخت ابزار گردآوری داده‌ها و سنجش دستاوردهای یادگیری رشته بر اساس آنها، ابتدا تمامی محتوای برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی (بازنگری سال ۱۳۹۵)، مورد تحلیل قرار گرفته و هدف‌های برنامه درسی رشته، طی سه کد منتخب (ابعاد دانشی، توانشی و نگرشی) و چندین کد محوری و باز به شرح جدول (۴) استخراج شد. برای خلاصه کردن، دسته‌بندی و تحلیل داده‌های حاصل از برنامه درسی رشته و استخراج کدها از چندین چک‌لیست استفاده شد. روایی چک‌لیست‌ها، توسط ده نفر از همکاران دانشگاه فرهنگیان مورد تأیید قرار گرفت. برای تعیین اعتبار کدهای استخراج‌شده و تحلیل‌ها، آنها در اختیار سه نفر از همکاران آگاه به روش‌های پژوهش کیفی و تحلیل محتوا قرار گرفت و آنان نیز تحلیل‌ها و کدگذاری‌ها را تأیید نمودند.

برای سنجش دستاوردهای یادگیری رشته از پرسشنامه استفاده شد. جامعه آماری این بخش پژوهش شامل تمامی دانش‌آموختگان سال‌های ۱۳۹۵ تا ۱۳۹۸ رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بوده که با توجه به گسترده بودن جامعه (بیش از ۶۱۰۰۰ نفر)، به روش خوشه‌ای تصادفی، طبق تقسیم‌بندی سازمان سنجش (۱۳۹۹)، طبق معادله کوکران، ۳۶۵ نفر، شامل ۶۳ درصد مرد (۲۳۰ نفر) و ۳۷ درصد زن (۱۳۵ نفر)، از بین ۵۱۵۳ نفر دانش‌آموخته پنج قطب آموزشی، شامل استان‌های سمنان (۶۹ نفر)، کرمان (۴۴ نفر)، همدان (۷۲ نفر)، چهارمحال و بختیاری (۹۶ نفر) و فارس (۸۴ نفر) به روش تصادفی انتخاب شد.

از طریق تحلیل محتوای برنامه درسی رشته و انجام مصاحبه و تعیین کدهای منتخب، محوری و باز آنها، پرسشنامه محقق ساخته بسته‌پاسخ (در طیف پنج‌درجه‌ای)، در سه بُعد دانشی با هشت حوزه یادگیری و ۵۷ گویه، توانشی با هفت مهارت و ۶۲ گویه و نگرشی با شش مؤلفه و ۳۴ گویه تدوین شد. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه توسط ۱۰ نفر همکار متخصص دانشگاه فرهنگیان تأیید شد. ضریب پایایی و همبستگی درونی سؤال‌های پرسشنامه، با استفاده از نرم‌افزار SPSS26، ۰/۹۷ محاسبه شد.

بعد از تعیین روش، ساخت ابزار، تعیین نمونه آماری و اخذ مجوزهای لازم، به دلیل شیوع بیماری کرونا و لزوم رعایت فاصله اجتماعی در زمان اجرای پژوهش، پرسشنامه‌ها به صورت الکترونیکی تهیه و لینک آن، با تماس با افراد از طریق پیام کوتاه و شبکه‌های اجتماعی مختلف در اختیار آنان قرار گرفت و بعد از پیگیری‌های متعدد، ۳۶۵ پرسشنامه تکمیل شد. در ادامه، با تعیین پیش‌فرض‌های استفاده از آزمون‌های پارامتریک و معادلات ساختاری، با توجه به نرمال بودن توزیع نمره‌ها (طبق آزمون کولموگروف اسمیرنوف)، برابر بودن واریانس نمره‌ها (طبق آزمون لوین) و نمونه آماری بالای ۳۰ نفر، با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS26، MAXQDA، و Smart-PLS و روش‌های آماری مناسب، داده‌ها تحلیل شدند.

یافته‌های پژوهش

الف) مهم‌ترین هدف‌های برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی (با توجه به سرفصل درس‌های آن) کدام‌اند؟

هدف دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان (مصوب وزارت عتف)، تربیت معلمانی است که واجد شایستگی‌های عمومی، تربیتی، موضوعی-تخصصی و موضوعی-تربیتی^۱، لازم برای اشتغال به فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در دوره ابتدایی باشند. منطق برنامه درسی این رشته به گونه‌ای است که با توجه به ساحت‌های شش‌گانه تربیتی سند تحول و با در نظر گرفتن اقتضائات و نیازهای کودکان، با نگاه تلفیقی به حوزه‌های یادگیری دانش، نگرش و مهارت‌های مورد نیاز یک آموزگار برای ایجاد محیط مطلوب یادگیری و خلق فرصت‌های متنوع یاددهی-یادگیری، از طریق عنوان‌ها و سرفصل‌های درس‌ها پوشش داده شود (گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم، ۱۳۹۹، ۳). تعداد کل واحدهای درسی این دوره ۱۵۰ واحد (۲۷ واحد عمومی، ۱۵ واحد تربیت اسلامی، ۱۸ واحد تربیتی و ۹۰ واحد تخصصی) است. با توجه به بررسی و تحلیل سرفصل‌های رشته (بازنگری سال ۱۳۹۵) کدهای محوری (شایستگی‌ها) و کدهای باز قابل استخراج، به تفکیک سه کد منتخب (دانشی، توانشی و نگرشی) به شرح جدول (۴) بود.

1. General Knowledge (GK), Pedagogical Knowledge(PK), Content Knowledge(CK) & Pedagogical Content Knowledge(PCK)

جدول (۴) هدف‌های برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

| نگرشی | توانشی | دانشی | شایستگی عمومی |
|--|---|---|-------------------------------------|
| الزام به پاسداشت و حفظ زبان فارسی و بهره‌مندی از آن، اهتمام به کاربست اصول نگارش خلاق و علمی در انواع نوشته‌ها | توانایی خواندن صحیح و درک مفاهیم متون فارسی، تشخیص متون نگارشی ادبی و هنری، نگارش خلافاً در قالب هنری، نقد متون نگارشی، تبیین اصول و قواعد کلی نوشتن علمی | آشنایی با نویسندگی، گزارش، خلاصه، مقاله و داستان‌نویسی، فن ترجمه، تأثیر نگارش خلاق در فرهنگ و تمدن، معیارهای زبان و بیان خلاق و هنری و انواع قالب‌های آن و نگارش علمی | زبان فارسی، نگارش خلاق و علمی |
| تقویت انگیزه‌های درک و فهم متون انگلیسی به‌عنوان زبان علم و به‌کارگیری آن | توانایی استفاده از زبان انگلیسی و فهم واژگان و مهارت‌های خواندن برای اجرای پژوهش‌های علمی و بهره‌گیری از متون علمی روز دنیا | آشنایی و مرور واژگان قبلی و فراگیری واژگان جدید زبان، معرفی مهارت‌های درست‌خوانی متون برای درک مطلب | زبان انگلیسی |
| نهادینه‌سازی ورزش برای برخورداری از یک زندگی سالم جسمانی، روانی و اجتماعی | توانایی برنامه‌ریزی برای توسعه آمادگی جسمانی، مهارت‌های استقامت قلبی-تنفسی، ترکیب بدنی، انعطاف‌پذیری، استقامت عضلانی، قدرت، سرعت و هماهنگی و تکنیک‌ها و تاکتیک‌های رشته‌های ورزشی | آشنایی با اصول و فلسفه ورزش و نقش آن در اوقات فراغت و رفتار فردی و اجتماعی، ایمنی و بهداشت، اصول نگهداری سلامت، حرکات اصلاحی و درمان بیماری‌ها و رشته‌های ورزشی | تربیت بدنی |
| علاقه‌مندی و اهتمام به رعایت اصول بهداشتی و ارتقای سلامت خود و دانش‌آموزان و رعایت مسائل زیست‌محیطی | توانایی سنجش انواع نیازهای سلامت، استفاده از پایگاه‌های اطلاعات سلامت، کاربست روش‌های ارتقای سلامت خود و دانش‌آموزان، ارائه مبانی آموزش محیط زیست | آشنایی با مبانی و روش‌های ارتقای سلامت جسمانی، روانی و اجتماعی، پایگاه‌های اطلاعات سلامت، انواع بیماری‌ها و محیط زیست | سلامت / بهداشت و صیانت از محیط زیست |
| گرایش به پذیرش موازین و معیارهای اخلاقی اسلام در زندگی فردی و اجتماعی | توانایی کاربست موازین و معیارهای اخلاقی اسلام در زندگی و مسائل فردی و اجتماعی و فضای مجازی | آشنایی با اخلاق کاربردی، خانوادگی، علمی، معیشت، مصاحبت، معاشرت، فضای مجازی، سیاسی و اجتماعی | آیین زندگی |
| تعهد و پایبندی به انقلاب اسلامی ایران و ارزش‌های آن | توانایی تحلیل تحولات فرهنگی، اجتماعی و سیاسی انقلاب اسلامی و مسائل پس از آن | آگاهی از مبانی فطری، عقیدتی و تاریخی و نقش جریان‌های فکری در شکل‌گیری انقلاب اسلامی و انحطاط نظام قبلی | انقلاب اسلامی ایران |
| پذیرش دین اسلام با آگاهی و اهتمام به مطالعه منابع معتبر تاریخی صدر اسلام تا ظهور | توانایی تحلیل رخدادها و مسائل اسلام از زمان بعثت تا غیبت از طریق منابع معتبر تاریخی | آشنایی با جهان در آستانه بعثت، حیات رسول‌الله(ص)، حوادث بعد از رحلت و نقش اهل بیت(ع) در احیای اخلاق نبوی | تاریخ تحلیلی صدر اسلام |
| تقویت روحیه دینی و قرآن‌دوستی، الفت و انس با قرآن | توانایی درک برخی مفاهیم زندگی‌ساز قرآن کریم در قالب نگرش موضوعی | شناخت قرآن، هدف آفرینش جهان و انسان، ارتباط انسان با خدا، خود و دیگران | تفسیر موضوعی قرآن |
| تقویت خودباوری و تحکیم هویت ملی اسلامی | توانایی تحلیل فرهنگ و تمدن اسلامی و ایرانی و مقایسه آن با سایر تمدن‌ها و اهتمام به گسترش آن | درک مفاهیم فرهنگ، شکوفایی علوم و نهادهای آموزشی، گونه‌شناسی هنر و معماری و تأثیر تمدن اسلامی بر جهان | تاریخ فرهنگ و تمدن اسلام و ایران |
| درک ارزش و قداست خانواده، همسرگزینی طبق موازین، تحکیم و ایمن‌سازی خانواده، فرزندآوری و فرزندپروری | توانایی انتخاب همسر متناسب با شرایط خود و معیارهای دینی و کاربست شیوه‌های مناسب فرزندپروری | آشنایی با مفاهیم خانواده قبل و حین ازدواج، اصول تحکیم خانواده، فرزندآوری و فرزندپروری | دانش خانواده و جمعیت |

| نگرشی | توانشی | دانشی | شایستگی تربیت اسلامی |
|---|--|---|----------------------------|
| علاقه‌مندی به نظام تربیتی اسلام و اهتمام به کاربرت آن در فعالیت‌های تربیتی | توانایی توصیف و تحلیل ویژگی‌ها، عناصر و مؤلفه‌های نظام تربیتی اسلام، وضعیت تربیتی موجود کشور و ترسیم وضعیت مطلوب آن | آشنایی با چیستی و ضرورت، مبانی، هدف‌ها، اصول، ساخت‌ها، مراحل، عوامل و موانع و روش‌های نظام تربیتی اسلام | نظام تربیتی اسلام |
| اهتمام به قرار دادن فعالیت‌های تربیتی خود بر مبنای مبانی و اصول فلسفه تربیت اسلامی | توانایی تبیین نقش مبانی و اصول فلسفه تربیت اسلامی در امر تربیت و مقایسه مفاهیم و مؤلفه‌های اصلی آن با سایر دیدگاه‌های تربیتی | آشنایی با تاریخچه، جایگاه، مفهوم، مبانی، چیستی، چرایی و چگونگی نظام تربیت رسمی و عمومی ج.ا.ا. | فلسفه تربیت ج.ا.ا. |
| قرار دادن عمل تربیتی خود بر مبنای قوانین نظام آموزشی و مشارکت در حل مسائل تربیتی | توانایی تبیین، مقایسه و نقد موقعیت‌های تربیتی، از منظر اسناد تحولی و چالش‌های نظام آموزشی | آشنایی با سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی و سازمان و قوانین آموزشی | اسناد، قوانین و سازمان ا.پ |
| حساسیت نسبت به درک ارزش‌های اخلاقی و رعایت اخلاق حرفه‌ای در تربیت | توانایی تحلیل موقعیت‌های تربیتی، از منظر ارزش‌های اخلاق حرفه‌ای و اتخاذ تصمیم‌های منطقی در شرایط تعارض‌آمیز تربیتی | آشنایی با مسائل اخلاق حرفه‌ای معلم، حقوق و تکالیف سازمان‌های تربیتی در قبال افراد و جامعه | اخلاق حرفه‌ای معلم |
| علاقه‌مندی به مشارکت فعالانه در اصلاحات اجتماعی | توانایی یافتن جایگاه واقعی خود در مقام یک اصلاح‌گر اجتماعی و کنش اجتماعی فعالانه و موفقیت‌آمیز، به اقتضای زمان | آشنایی با رسالت‌ها و مأموریت‌های اجتماعی معلم در عصر حاضر | نقش اجتماعی معلم |
| نگرشی | توانشی | دانشی | شایستگی تربیتی |
| اهتمام به قرار دادن فعالیت‌های آموزشی/تربیتی خود بر مبنای آخرین یافته‌های علمی مربوطه | توانایی تحلیل موقعیت آموزشی با استفاده از یافته‌های علمی جدید و اتخاذ تصمیم‌های مناسب برای پاسخگویی به نیازهای تربیتی | آشنایی با مفاهیم روانشناسی، رشد، تفاوت‌های فردی، فرایندهای شناختی، مدیریت کلاس و رفتار با کودکان | روانشناسی تربیتی |
| اهتمام به انتخاب راه‌حل‌های تربیتی مناسب، طبق مسائل عام جامعه و خاص منطقه‌ای | توانایی تحلیل تحولات آموزشی از منظر جامعه‌شناسی تربیتی و طراحی، اجرا و ارزیابی روابط مناسب اجتماعی در مدرسه | آشنایی با رویکردهای نظری رابطه مدرسه و جامعه و فرایندهای اجتماعی مدرسه | جامعه‌شناسی تربیتی |
| اهتمام به هدایت روش‌های تدریس خود در موقعیت‌های مختلف تربیتی، بر اساس نظریه‌های مختلف یادگیری | توانایی کاربرت انواع نظریه‌های یادگیری در آموزش، از طریق درک شرایط یادگیری در موقعیت‌های مختلف تربیتی | آشنایی با نظریه‌های رفتاری، شناختی، خبرپردازی، سازندگی و عصب‌شناختی یادگیری و کاربرد آنها در آموزش | نظریه‌های یادگیری و آموزش |
| التزام به قرار دادن تصمیم‌ها و فعالیت‌های آموزشی خود، بر مبنای جدیدترین یافته‌های علمی | توانایی استفاده از انواع موقعیت‌ها، راهبردها، روش‌ها و فنون آموزشی و روش‌های تدریس، به اقتضای موقعیت و شرایط موجود | آشنایی با چیستی، چرایی، مراحل، نقاط قوت و ضعف انواع راهبردها و روش‌های تدریس و کاربرت آنها | روش‌ها و راهبردهای تدریس |
| التزام به کاربرت فنون راهنمایی و مشاوره در فرایند تربیت و حل مشکلات دانش‌آموزان | توانایی استفاده از مبانی و اصول مشاوره و راهنمایی در فرایند آموزش و شناسایی مشکلات دانش‌آموزان و کمک به آنها | آشنایی با مباحث اساسی، رویکردها، فنون و فرایندهای مشاوره و راهنمایی فردی، خانوادگی، اجتماعی دانش‌آموزان | راهنمایی و مشاوره |

| | | | |
|----------------------------|---|---|--|
| ارزشیابی | آشنایی با مفاهیم، انواع، رویکردها، مراحل، هدف‌ها و روش‌های ارزشیابی و قواعد و روش‌های طراحی، اجرا و اعتباریابی آنها | توانایی طراحی، تدوین، اجرا، تحلیل و اعتباریابی و گزارش انواع الگوهای ارزشیابی در موقعیت‌های آموزشی | پایبندی به ارزشیابی دقیق از تمامی عناصر برنامه درسی، برای ارتقای کمی و کیفی آموزش |
| کاربرد زبان در تربیت | شناخت کلی و جزئی زبان، رابطه زبان و تربیت و آموزش از طریق زبان | توانایی اجرای زبان و واژگان آشنا در امر آموزش، توانایی درک عمیق و بازشناسی مفهوم تربیت با توجه به ویژگی‌های زبان | اهتمام به استفاده از زبان به‌عنوان یک مجموعه زنده و نقش‌آفرین در آموزش |
| مدیریت آموزشگاهی | آشنایی با مدرسه به‌عنوان یک سیستم اجتماعی، نظریات، اصول و مبانی مدیریت آموزشی و کلاس درس | توانایی بهسازی محیط سازمانی مدرسه، از طریق کاربرد، الگوها، سبک‌ها و روش‌های مقتضی رهبری آموزشی | اهتمام به استفاده از ظرفیت‌های خود برای تولید و بازتولید دانش مدیریت کلاس |
| آموزش و پرورش تطبیقی | آشنایی با رویکردها و روش‌های مطالعه نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف | توانایی تحلیل، نقد، تبیین و ارزیابی و استفاده از الگوها و روش‌ها، برنامه‌ها و نوآوری‌های آموزشی نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف | احترام به تفاوت‌های فرهنگی و اندیشه‌ها و ارزش‌های حاکم بر نظام‌های آموزشی کشورها |
| روانشناسی رشد کودک | کسب دانش مربوط به موضوعات اساسی در مطالعه رشد انسان در دوره‌های مختلف رشد جسمی و حرکتی، شناختی و زبانی و هیجانی/ اجتماعی | توانایی مبتنی نمودن تصمیم‌ها و اقدام‌های تربیتی/آموزشی بر ویژگی‌های دوره‌های مختلف رشدی و تعیین راهکارهای مناسب توسعه سطح توانایی‌های کودکان | التزام به درک ویژگی‌های رشدی و کمک به کودکان برای غلبه بر مشکلات یادگیری خود و ایجاد انگیزه تحصیلی |
| اصول و مبانی آموزش و پرورش | آشنایی با تعریف و مفهوم، مبانی، اصول و هدف‌های آموزش و پرورش | توانایی تحلیل تأثیرپذیری موقعیت‌های تربیتی/آموزشی از اصول و مبانی تربیت و کاربرد آنها | متعهد بودن به اتخاذ تصمیم‌های آگاهانه در موقعیت‌های پیچیده تربیتی |
| روش تحقیق و آمار | آشنایی با ماهیت، نقش، طرح، انواع و فرایندها و مراحل پژوهش‌های کمی و کیفی تربیتی | توانایی تهیه طرح و انجام انواع پژوهش‌های کمی و کیفی تربیتی در سطوح مختلف آموزشی | برخورداری از روحیه پژوهشگری و اهتمام به کاربرد آنها در تربیتی |
| ادبیات کودکان و نوجوانان | آشنایی با ماهیت، ضرورت، انواع، مدل‌ها، معیارهای انتخاب و نقد ادبیات کودک و نوجوان | توانایی بررسی اعتبار منابع و عملکرد کتاب‌ها و کتابخانه‌های کودک و نوجوان و پرورش مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان | اهتمام به تقویت انگیزه مطالعه کتاب‌های مفید و افزایش مهارت‌های خواندن کودکان |
| آموزش زبان فارسی | آشنایی با مبانی، تاریخچه، رویکردها، مهارت‌های پایه، برنامه درسی، ساختار، طراحی واحد یادگیری، آموزش مهارت‌های چهارگانه، نکات نگارشی، املائی، دستوری و ادبی فارسی ابتدایی | توانایی طراحی، اجرا و ارزشیابی واحد یادگیری از طریق شناخت وسعت و توالی مفاهیم و مهارت‌های چهارگانه زبان و توسعه مهارت خواندن، نگارش خلاق، توانایی‌های زبانی، مهارت تفکر | تقویت حس علاقه و انگیزه کاربرد مهارت‌های زبانی در زندگی، تفکر، خلق متون ادبی و علمی در دانش‌آموزان |
| آموزش ریاضی | آشنایی با ماهیت، ضرورت، اصول، استانداردها و منابع آموزش ریاضی، طراحی واحد یادگیری و ارزشیابی بر مبنای رویکرد حل مسئله | توانایی تحلیل و تبیین سازمان‌دهی مفاهیم و طراحی فرصت‌های یادگیری درس ریاضی، درک اصول و هدف‌های برنامه، طراحی، اجرا و ارزیابی موقعیت یادگیری | اهتمام به کسب فرصت‌های اکتشاف خلاقانه پدیده‌ها و حل مسائل علمی و پرورش تفکر ریاضی در دانش‌آموزان |

| | | | |
|-----------------------------------|---|--|---|
| آموزش علوم | آشنایی با معنا، اهمیت، ضرورت، هدف‌ها، محتوا، مهارت‌های یادگیری، طراحی، اجرا و ارزشیابی واحد یادگیری، وسایل و مواد مورد نیاز آموزش علوم | توانایی طراحی، اجرا و ارزیابی پروژه‌های علمی-آموزشی و واحد یادگیری در آموزش علوم، متناسب با موقعیت یادگیری، امکانات و ظرفیت‌های موجود | علاقه‌مندی به علوم و درک اهمیت آن در زندگی و اهتمام به تقویت روحیه خلاقیت، حل مسئله و کاوشگری |
| آموزش مطالعات اجتماعی | آشنایی با مفاهیم و تعاریف، تاریخچه، برنامه و کتاب‌های درسی، راهبردهای آموزش و طراحی، اجرا و ارزیابی واحد یادگیری در آموزش مطالعات اجتماعی | توانایی تحلیل مباحث اساسی حوزه مطالعات اجتماعی و کاربرست نظریه‌های مختلف در انتخاب و سازمان‌دهی هدف‌ها، محتوا، روش‌های تدریس و طراحی واحد یادگیری | درک و دریافت ارزش مطالعات اجتماعی در برقراری ارتباط مثبت و سازنده با دیگران و مشارکت‌پذیری |
| آموزش دینی | آگاهی از جایگاه، برنامه درسی و مواد آموزشی، ساختار کتاب‌ها و روش‌های طراحی واحد یادگیری در آموزش دینی | توانایی طراحی واحد یادگیری درس دینی، از طریق تحلیل موقعیت یادگیری و تقویت ارزش‌ها و باورهای دینی دانش‌آموزان | برخورداری از انگیزه و علاقه‌مندی به آموزش دینی و اهتمام به کاربرست آنها در زندگی |
| آموزش قرآن | آشنایی با فلسفه، رویکردها، اصول، هدف‌ها و مهارت‌های آموزش قرآن در دوره ابتدایی | توانایی تحلیل و کاربرست روش‌های مناسب طراحی واحد یادگیری و آموزش روخوانی، روان‌خوانی و درک معانی قرآنی | نهادینه‌سازی عشق به روخوانی، روان‌خوانی و درک مفاهیم قرآنی و کاربرست آن در زندگی |
| آموزش هنر | آشنایی با کلیات، اهمیت، آثار، تاریخ و نقد هنری و زیباشناسی، برنامه درسی و طراحی واحد یادگیری (نقاشی، کاردستی، قصه‌گویی، نمایش، خوشنویسی، موسیقی و تربیت شنوایی) | توانایی شناسایی مفهوم و درک ابعاد چهارگانه هنر، خلق آثار هنری، برانگیختن علائق هنری دانش‌آموزان از طریق ایجاد موقعیت‌های یادگیری مختلف | ایفای مشتاقانه نقش هنری در تمام زمینه‌های آموزشی، تقویت و بهبود حس زیباشناسی و خلق آثار هنری در دانش‌آموزان |
| آموزش تربیت بدنی | آشنایی با ماهیت و حیطة تربیت بدنی، شناخت ویژگی‌های رشد حرکتی کودکان، محتوای برنامه درسی، برنامه‌ریزی و تنظیم طرح درس، سازمان‌دهی و مدیریت کلاس درس تربیت بدنی | توانایی شناسایی نیازها، ظرفیت‌ها، محدودیت‌ها و مشکلات جسمانی و حرکتی دانش‌آموزان و طراحی فرصت‌های یادگیری برای تقویت قوای جسمانی آنان | تقویت نگرش مثبت نسبت به وضعیت جسمانی و اهتمام به انجام فعالیت‌های بدنی در اوقات مختلف |
| آموزش و پرورش فراگیر | آشنایی با روش‌های شناسایی، تهیه برنامه آموزشی، طراحی فعالیت‌های حسی، زبان و سواد و خودنظم‌دهی یادگیری در آموزش کودکان دارای نیازهای ویژه | توانایی شناسایی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه و طراحی، اجرا و ارزیابی راهبردهای مداخله‌ای و آموزشی، متناسب با نیازهای آنان | اهتمام به ارائه خدمات آموزشی عادلانه به همه دانش‌آموزان، متناسب با نیازهای آنان |
| برنامه‌ریزی درسی کلاس‌های چندپایه | آشنایی با مفهوم و تعریف کلاس‌های چندپایه و نحوه تنظیم جدول ساعات هفتگی، سازمان‌دهی محتوا و فرصت‌های یادگیری، برای آنها | توانایی طراحی، اجرا و ارزیابی فرصت‌های یادگیری در کلاس‌های چندپایه، از طریق تحلیل ویژگی‌های آنها و مدیریت زمان و بهره‌گیری از تجربیات متمایز یادگیرندگان | اهتمام به افزایش ظرفیت‌های یادگیری دانش‌آموزان مناطق روستایی و تبدیل تهدیدهای آموزشی به فرصت، از طریق ظرفیت‌های محلی آنان |
| زبان تخصصی | آشنایی با واژگان و اصطلاحات و مباحث مهم حرفه معلمی | توانایی ترجمه مفاهیم تخصصی و متون علمی مربوط به زبان فارسی | تقویت تمایل استفاده از جدیدترین یافته‌های علمی، از طریق استفاده از متون علمی |

| | | | |
|--|--|---|--|
| تعهد و الزام داشتن به تدارک فرصت‌های یادگیری متنوع برای کمک به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری | طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه‌های آموزشی و فراهم‌سازی موقعیت‌های یادگیری مناسب برای آموزش دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری | آشنایی با مفهوم، انواع و نظریه‌ها، سبب‌شناسی، ارزیابی و تشخیص و برنامه‌ها و راهبردهای یاری‌دهنده به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری | اختلالات یادگیری |
| اهتمام و الزام به مطالعه، بازنگری و بازتولید برنامه‌های درسی و طراحی آموزشی و واحدهای یادگیری برای تدریس | توانایی تحلیل، اجرا و بازنگری در برنامه‌های درسی مصوب و تولید برنامه متناسب با شرایط و موقعیت مدرسه، تحلیل و ارزیابی مؤلفه‌های طراحی آموزشی و طراحی واحد یادگیری بر اساس نتایج حاصل از تحلیل برنامه‌های درسی و استانداردهای آموزشی | آشنایی با تعاریف و مفاهیم، رویکردها، نظریه‌ها، فرایندها، مراحل، عناصر و مؤلفه‌ها برنامه درسی، طراحی آموزشی و طراحی واحد یادگیری | برنامه‌ریزی درسی، طراحی آموزشی و واحد یادگیری |
| اهتمام به کسب تجربه در زمینه تحلیل مواد آموزشی و مشارکت در فرایند تولید مواد آموزشی | توانایی تحلیل محتوای آموزشی و مواد درسی ابتدایی به روش‌های کمی و کیفی و با استفاده از ملاک‌های مختلف | آشنایی با ساختار و روش‌های تحلیل محتوا، مواد آموزشی و کتاب‌های درسی دوره | تحلیل محتوای کتاب‌های درسی |
| درک واقعی اهمیت فناوری در زندگی روزمره و تمایل به فراگیری آن با رعایت مسائل و شئون اخلاقی | توانایی طراحی و پیاده‌سازی فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر فناوری، استفاده از منابع دیجیتال و برخط و کاربرد فناوری در آموزش | آشنایی با اهمیت ICT، مهارت‌های فناوری، سخت‌افزارها و نرم‌افزارهای آموزشی و کاربرد آنها در آموزش و مدیریت و سازمان‌دهی کاربردی فناوری در آموزش | فناوری اطلاعات و ارتباطات |
| تعهد و اهتمام به توسعه حرفه‌ای خود و حل مشکلات تربیتی، از طریق تأمل در تجربیات خود، اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی | توانایی واکاوی تجربیات شخصی خود/دیگران از موقعیت‌های آموزشی/تربیتی، طراحی، اجرا، ارزیابی و گزارش اقدامات مناسب برای حل مسائل آموزشی و برنامه‌های درس‌پژوهی با مشارکت همکاران | آشنایی با ماهیت تجربه، روایت‌نویسی و پژوهش روایی، چرایی، چراهی، مراحل، روش‌ها و رویکردهای اقدام‌پژوهی، تعریف، تاریخچه، ابعاد و گستره، هدف‌ها و ماهیت، فرایند و اجرای درس‌پژوهی | پژوهش و توسعه حرفه‌ای |
| اهتمام به تلفیق نظریه و عمل در تمامی اعمال تربیتی و یادگیری از تجربیات عملی و واقعی کلاس درس و انطباق آنها با نظریه‌های آموزشی | توانایی تلفیق نظریه و عمل تربیتی و واکاوی تجربیات آموزشی، مشاهده تأملی موقعیت و یافتن مسائل آموزشی، طراحی فعالیت‌های یادگیری، تحلیل تدریس و کنش تربیتی/آموزشی، طراحی واحد یادگیری و اجرا در کلاس و استفاده از درس‌پژوهی | آشنایی با روش‌های مشاهده موقعیت‌های آموزشی، روش‌های مسئله‌یابی، طراحی خرده‌فعالیت‌های یادگیری، کنش‌پژوهی فردی و گروهی و طراحی واحد یادگیری، تفکر و اندیشه و گزارش من معلمی و توسعه عمل تربیتی خود | کارروزی |
| درونی شدن دانش کسب‌شده و انگیزه به تصویر کشیدن من حرفه‌ای خود با نگاه ژرف و همه‌جانبه در قالب مکتوب | توانایی واکاوی، تحلیل و تفسیر تجربه‌های روایت‌شده دوره آموزشی، با استفاده از خودکاوی روایتی و به رشته تحریر درآوردن تجربیات متنوع و پراکنده خود در قالب روایت | آشنایی با روش‌های بروز و ظهور و نگارش تجربیات حرفه‌ای خود در طول حیات حرفه‌ای و معلمی | کارنمای معلمی |

ب) مطلوبیت دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان رشته آموزش ابتدایی (با توجه به هدف‌های برنامه درسی آن) چگونه است؟

مطلوبیت دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان، در ابعاد سه‌گانه دانشی (هشت حوزه یادگیری)، توانشی (هفت مهارت) و نگرشی (شش مؤلفه) بررسی شد. خلاصه نتایج مربوطه در جدول‌های (۵) و (۶) آورده شد.

جدول (۵) داده‌های توصیفی و استنباطی مطلوبیت دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان در ابعاد مورد بررسی

| مطلوبیت | p | t | M.D | S.D | Mean | تعداد | حوزه/مهارت/مؤلفه | بعد |
|---------|-------|-------|------|------|------|-------|----------------------------|---------|
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۱۷/۸ | ۰/۷ | ۰/۷۳ | ۳/۷ | ۷ | قرآن و معارف اسلامی | دانشی |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۲۰/۲ | ۰/۷۳ | ۰/۶۹ | ۳/۷۳ | ۸ | زبان و ادبیات فارسی | |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۱۰ | ۰/۳۹ | ۰/۷۴ | ۳/۳۹ | ۹ | فرهنگ و هنر | |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۱۲/۱ | ۰/۴۹ | ۰/۷۸ | ۳/۴۹ | ۳ | سلامت و تربیت بدنی | |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۱۱/۷۷ | ۰/۴۷ | ۰/۷۸ | ۳/۴۷ | ۱۴ | علوم انسانی و اجتماعی | |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۹ | ۰/۴۳ | ۰/۹۶ | ۳/۴۳ | ۶ | ریاضیات | |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۱۴/۵ | ۰/۶۴ | ۱/۱ | ۳/۶۴ | ۶ | علوم تجربی | |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۹/۷ | ۰/۴۱ | ۰/۸۲ | ۳/۴۱ | ۴ | فناوری | |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۱۴/۳ | ۰/۴۷ | ۰/۶۳ | ۳/۴۷ | ۵۷ | مجموع | |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۱۶/۷ | ۰/۵۹ | ۰/۶۷ | ۳/۵۹ | ۱۱ | برنامه‌ریزی درسی | توانشی |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۱۸/۴ | ۰/۶۴ | ۰/۶۷ | ۳/۶۴ | ۱۱ | آموزشی و تدریس | |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۱۰/۳ | ۰/۳۸ | ۰/۷۱ | ۳/۳۸ | ۷ | پژوهشی | |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۲۲/۲ | ۰/۸۳ | ۰/۷۱ | ۳/۸۳ | ۹ | مدیریتی و کلاس‌داری | |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۲۰/۷ | ۰/۷۴ | ۰/۸۷ | ۳/۷۴ | ۱۳ | روان‌شناختی و مشاوره‌ای | |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۱۸/۱ | ۰/۸۴ | ۰/۷۳ | ۳/۸۴ | ۷ | فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی | |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۱۷/۴ | ۰/۷۳ | ۰/۸۰ | ۳/۷۳ | ۴ | سلامت، زیستی و بدنی | |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۲۱/۱ | ۰/۶۸ | ۰/۶۱ | ۳/۶۸ | ۶۲ | مجموع | |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۱۴ | ۰/۶۸ | ۰/۹۳ | ۳/۶۸ | ۳ | فلسفه تربیتی اسلام | نگرش‌ها |
| ز | ۰/۰۰۰ | ۲۷/۲ | ۱/۰۸ | ۰/۷۵ | ۴/۰۸ | ۱۱ | اخلاق اسلامی | |
| ز | ۰/۰۰۰ | ۲۴ | ۱/۱۷ | ۰/۹۳ | ۴/۱۷ | ۲ | اعتقاد و باور | |
| ز | ۰/۰۰۰ | ۲۸/۴ | ۱/۲۰ | ۰/۸۰ | ۴/۲۰ | ۶ | تعهد و مسئولیت‌پذیری | |
| ب.م | ۰/۰۰۰ | ۱۲/۹ | ۰/۵۳ | ۰/۷۹ | ۳/۵۳ | ۶ | انگیزه، علاقه و رضایت شغلی | |
| ز | ۰/۰۰۰ | ۲۰/۹ | ۰/۹۵ | ۰/۸۷ | ۳/۹۵ | ۶ | هویت دینی و ملی | |
| ز | ۰/۰۰۰ | ۲۴/۳ | ۰/۹۴ | ۰/۷۳ | ۳/۹۴ | ۳۴ | مجموع | |

طبق نتایج ارائه‌شده در جدول (۵)، مطلوبیت دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان رشته، در بعد دانشی، در مجموع ($\bar{X} = 3/47$) و برای هشت حوزه آموزش قرآن و معارف اسلامی ($\bar{X} = 3/7$)، زبان و ادبیات فارسی ($\bar{X} = 3/73$)، فرهنگ و هنر ($\bar{X} = 3/39$)، سلامت و تربیت بدنی ($\bar{X} = 3/49$)، علوم انسانی و اجتماعی ($\bar{X} = 3/47$)، ریاضیات ($\bar{X} = 3/43$)، علوم تجربی ($\bar{X} = 3/64$) و فناوری ($\bar{X} = 3/41$)، بیشتر از متوسط بود ($p < 0/01$). مطلوبیت دستاوردهای یادگیری در بعد توانشی، در مجموع ($\bar{X} = 3/67$) و برای مهارت‌های برنامه‌ریزی درسی ($\bar{X} = 3/59$)، آموزشی و تدریس ($\bar{X} = 3/64$)، پژوهشی ($\bar{X} = 3/38$)، مدیریتی و کلاس‌داری ($\bar{X} = 3/83$)، روان‌شناختی و مشاوره‌ای ($\bar{X} = 3/74$)، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی ($\bar{X} = 3/84$) و سلامت، زیستی و بدنی ($\bar{X} = 3/73$)، بیشتر از متوسط بود ($p < 0/01$). در بعد نگرشی، مطلوبیت دستاوردهای یادگیری، در مجموع ($\bar{X} = 3/97$) و برای مؤلفه‌های فلسفه تربیتی اسلام ($\bar{X} = 3/68$)، انگیزه، علاقه و رضایت شغلی ($\bar{X} = 3/53$)، هویت دینی و ملی ($\bar{X} = 3/95$) و بیشتر از متوسط و برای مؤلفه‌های اخلاق اسلامی ($\bar{X} = 4/08$)، اعتقاد و باور ($\bar{X} = 4/17$) و تعهد و مسئولیت‌پذیری ($\bar{X} = 4/20$) زیاد بود ($p < 0/01$).

جدول (۶) نتایج آزمون مانوا، برای تعیین معنی‌داری تفاوت نمره نگرش افراد طبق ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آنان

| منبع تغییرات | S.S | d.f | M.S | F | p | Eta ² |
|------------------|-------|-----|-------|-------|-------|------------------|
| استان | ۱/۸۷ | ۴ | ۰/۴۶۹ | ۰/۸۸۰ | ۰/۴۷۶ | ۰/۰۱۰ |
| جنسیت | ۰/۲۰۲ | ۱ | ۰/۲۰۲ | ۰/۳۷۹ | ۰/۵۳۸ | ۰/۰۰۱ |
| سال دانش‌آموختگی | ۰/۱۴۰ | ۱ | ۰/۱۴۰ | ۰/۲۶۳ | ۰/۶۰۸ | ۰/۰۰۱ |
| استان-جنسیت | ۰/۷۳۱ | ۴ | ۰/۱۸۳ | ۰/۳۴۳ | ۰/۸۴۹ | ۰/۰۰۴ |
| استان-سال | ۴/۰۱ | ۴ | ۱/۰ | ۲/۰۶ | ۰/۰۸۵ | ۰/۰۲۳ |
| جنسیت-سال | ۱/۱۵ | ۱ | ۲/۱۵ | ۴/۰۴ | ۰/۰۴۵ | ۰/۰۱۲ |
| تعامل سه متغیر | ۴/۳۹ | ۴ | ۱/۱۰ | ۲/۰۶ | ۰/۸۵ | ۰/۰۲۳ |
| خطا | ۱۸۳/۶ | ۳۴۵ | ۰/۵۳۲ | | | |
| کل | ۱۹۸/۴ | ۳۶۴ | | | | |

طبق جدول (۶)، تفاوت بین نمره نگرش دانش‌آموختگان پاسخ‌دهنده، با توجه به متغیرهای استان، جنسیت و سال دانش‌آموختگی آنان و تعامل بین سه متغیر، در پاسخ به سؤال‌های پرسشنامه، از نظر آماری معنی‌دار نبود ($p < 0/01$).

ج) مدل مفهومی مطلوبیت دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان رشته بر اساس معادلات ساختاری چگونه است؟

در این پژوهش مدل‌یابی معادلات ساختاری دستاوردهای یادگیری (با استفاده از نرم‌افزار Smart-PLS)، با توجه به سه بعد دانشی، توانشی و نگرشی، مبتنی بر روش حداقل مربعات جزئی بوده و معیارهای ارزیابی بر اساس سه روش بود.

۱. مدل اندازه‌گیری، برای بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری، پایایی شاخص، از طریق معیارهای آلفای کرونباخ^۱ به‌عنوان معیار کلاسیک سنجش پایایی ارزیابی پایداری درونی و پایایی ترکیبی^۲ که به جای محاسبه پایایی سازه به صورت مطلق، آن را با توجه به همبستگی سازه‌هایشان با یکدیگر، محاسبه می‌کند، روایی همگرا^۳، از طریق میانگین واریانس استخراج شده^۴، برای تعیین همبستگی هر سازه با شاخص‌های خود، روایی واگرا به روش فورنل و لاکر^۵، برای تعیین میزان رابطه یک سازه با شاخص‌های خود، در مقایسه رابطه آن سازه با سایر سازه‌ها و بارهای عاملی^۶، بررسی شد (جدول‌های ۷ و ۸).

جدول (۷) داده‌های مربوط به ضرایب پایایی و روایی ابزار

| متغیر | پایایی | | روایی همگرا | روایی واگرا | |
|--------|--------|-------|-------------|-------------|-------|
| | C α | CR | | توانشی | دانشی |
| دانشی | ۰/۹۱۱ | ۰/۹۳۳ | ۰/۶۵۴ | ۰/۸۶۸ | - |
| توانشی | ۰/۹۴۵ | ۰/۹۵۵ | ۰/۷۵۴ | ۰/۸۰۹ | ۰/۸۰۹ |
| نگرشی | ۰/۹۳۴ | ۰/۹۴۹ | ۰/۷۵۶ | ۰/۷۲۱ | ۰/۸۶۹ |

طبق داده‌های جدول (۷)، مقدار $\alpha > 0/7$ نشانگر پایایی قابل قبول و $CR > 0/7$ ، برای هر سازه، نشانگر از پایداری درونی مناسب برای مدل‌های اندازه‌گیری است. با توجه به $AVE > 0/5$ ، برای سه متغیر، روایی همگرا یا همبستگی هر سازه با شاخص‌های خود مناسب بود. همچنین چون مقادیری که در قطر اصلی قرار گرفتند، از مقادیر پایین و سمت راست، بیشتر است و میزان AVE برای هر سازه بیشتر از واریانس اشتراکی بین آن سازه و سازه‌های دیگر در مدل است، بنابراین روایی واگرای مدل مناسب است.

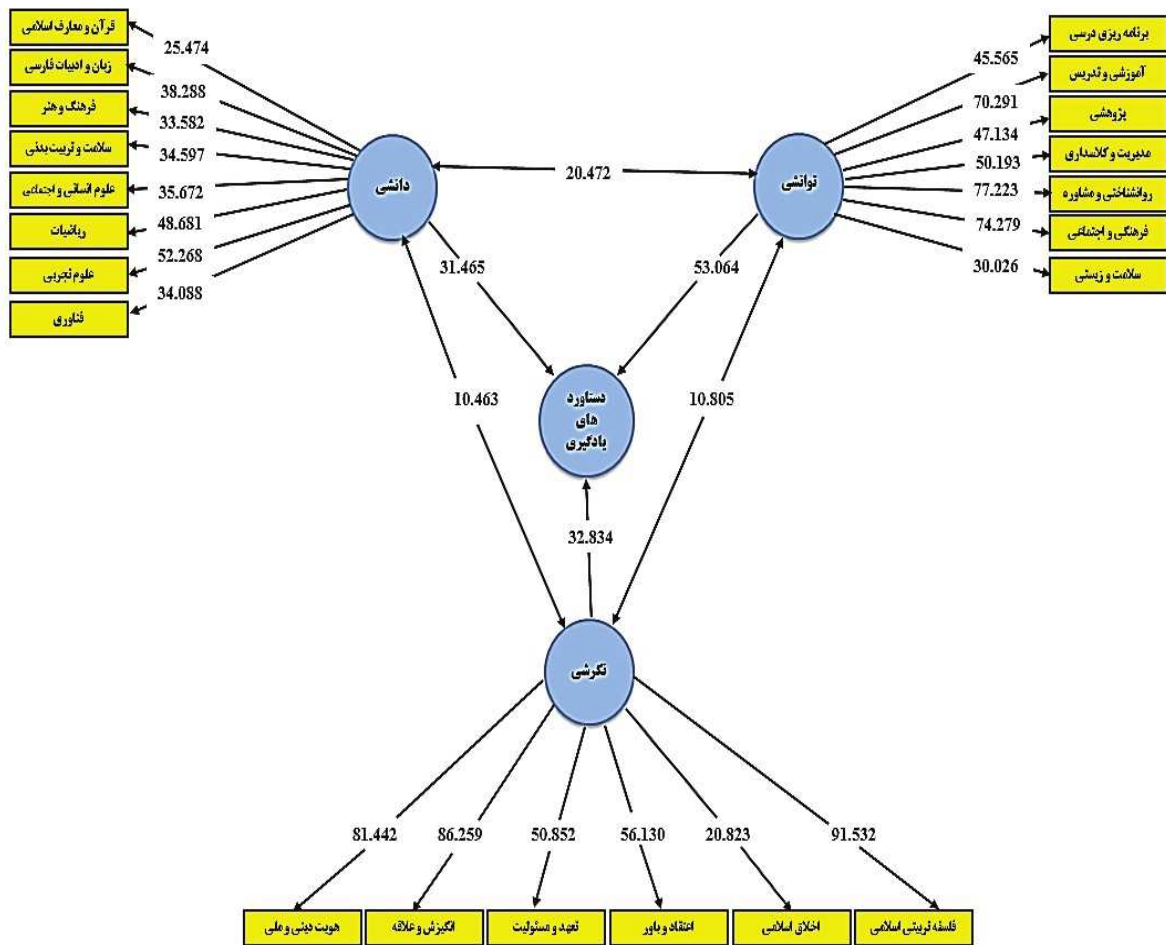
1. Cronbach's α (C α)
2. Composite Reliability (CR)
3. Convergent Validity (CV)
4. Average Variances Extracted (AVE)
5. Fornell-Larcker Divergent Validity
6. Factor Loading (FL)

جدول (۸) ضرایب بارهای عاملی، به تفکیک ابعاد و حوزه/مهارت/مؤلفه

| F.L | نگرشی | F.L | توانشی | F.L | دانشی |
|-------|----------------------------|-------|---------------------------|-------|-----------------------|
| ۰/۸۷۹ | فلسفه تربیتی اسلام | ۰/۸۵۶ | برنامه‌ریزی درسی | ۰/۷۵۸ | قرآن و معارف اسلامی |
| ۰/۹۲۳ | اخلاق اسلامی | ۰/۸۹۹ | آموزشی و تدریس | ۰/۷۸۶ | زبان و ادبیات فارسی |
| ۰/۸۷۵ | اعتقاد و باور | ۰/۸۴۰ | پژوهشی | ۰/۸۲۱ | فرهنگ و هنر |
| ۰/۸۸۹ | تعهد و مسئولیت‌پذیری | ۰/۸۳۷ | مدیریتی و کلاس‌داری | ۰/۸۰۳ | سلامت و تربیت بدنی |
| ۰/۸۱۹ | انگیزه، علاقه و رضایت شغلی | ۰/۹۱۸ | روان‌شناختی و مشاوره‌ای | ۰/۸۲۲ | علوم انسانی و اجتماعی |
| ۰/۹۱۵ | هویت دینی و ملی | ۰/۸۹۷ | فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی | ۰/۸۳۴ | ریاضیات |
| | | ۰/۷۸۸ | سلامت، زیستی و بدنی | ۰/۸۵۰ | علوم تجربی |
| | | | | ۰/۸۰۵ | فناوری |

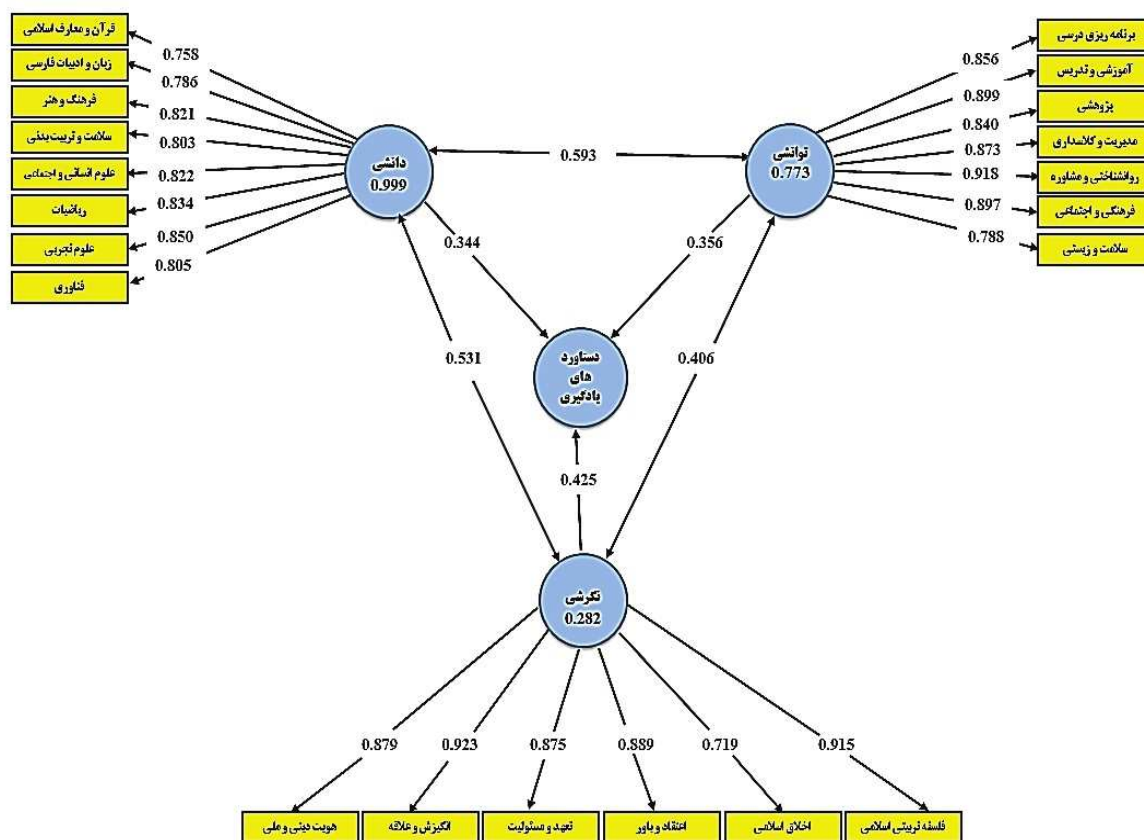
طبق جدول (۸)، با توجه به $F.L > 0/5$ ، برای تمامی مؤلفه‌های مربوط به سه بعد دانشی، توانشی و نگرشی، نشانگر مناسب بودن این معیار بود.

۲. برازش مدل ساختاری مطابق با الگوریتم تحلیل داده‌ها، از طریق روابط بین متغیرهای مکنون با یکدیگر تحلیل و معیارهای ضرایب معنی‌داری و مجذور اعداد، برای برازش مدل ساختاری بررسی شد (شکل‌های ۳ و ۴).



شکل (۳) مقادیر t، برای ارزیابی بخش ساختاری مدل پژوهش

اساسی‌ترین معیار ارزیابی برازش مدل ساختاری پژوهش استفاده از ضرایب معنی‌داری Z^1 است، طبق شکل (۲)، این مقادیر برای مسیرهای مختلف، در سطح معنی‌داری ۰/۰۵، بزرگ‌تر از ۱/۹۶ بوده که نشانگر صحت رابطه بین سازه‌ها و در نتیجه تأیید فرضیه‌های پژوهش است.



شکل (۴) ضرایب مسیر مقادیر با عاملی و R^2

طبق داده‌های شکل (۴)، مقادیر R^2 برای سازه‌های مورد بررسی نشانگر، مناسب بودن و تأیید برازش مدل ساختاری بودند.

۳. مدل کلی با معیار نیکویی برازش، با توجه به جدول‌های (۹ و ۱۰) بررسی شد.

جدول (۹) نتایج مقادیر C^2 و R^2 ، مربوط به برازش مدل کلی (معیار نیکویی برازش^۳)

| متغیرها | C | R^2 | GOF |
|---------|-------|-------|-------|
| دانشی | ۰/۵۱۸ | ۰/۹۹۹ | ۰/۶۳۶ |
| توانشی | ۰/۶۳۷ | ۰/۷۷۳ | |
| نگرشی | ۰/۶۲۲ | ۰/۲۸۲ | |
| میانگین | ۰/۵۹۲ | ۰/۶۸۴ | |

1. Coefficient Determination(CD)
2. Communalities(C)
3. Goodness of Fit(GOF)

طبق جدول (۹)، چون مقدار GOF محاسبه شده (۰/۶۳۶)، بالاتر از حد معیار (۰/۳۶) است، بنابراین برازش کلی مدل در دو بخش اندازه‌گیری و ساختاری قوی بوده است.

جدول (۱۰) نتایج مربوط به آزمون فرضیه‌های پژوهش

| روابط علی بین متغیرهای پژوهش | ضریب مسیر β | مقادیر t | نتیجه فرضیه |
|------------------------------|-------------------|----------|-------------|
| (۱) دانشی بر توانشی | ۰/۵۹۳ | ۲۰/۴۷۲ | تأیید |
| (۲) دانشی بر نگرشی | ۰/۵۳۱ | ۱۰/۴۶۳ | تأیید |
| (۳) نگرشی بر توانشی | ۰/۴۰۶ | ۱۰/۸ | تأیید |

با توجه به شکل (۲) و جدول (۱۰)، چون مقادیر آماره t در اکثر مسیرها بزرگ‌تر از ۱/۹۶ است، پس در سطح اطمینان ۹۵ درصد فرضیه‌های پژوهش تأیید می‌شوند.

بحث، نتیجه‌گیری و پیشنهادها

از جمله دستاوردهای یادگیری مورد تأکید برنامه درسی، دستاوردهای دانشی (شایستگی تخصصی یا موضوعی)، است که به دانش‌آموخته کمک کنند تا دانشی از دانش‌های بشری را فهم نموده و او را برای فعالیت در آن رشته آماده کنند. تحلیل یافته‌های این پژوهش (داده‌های جدول‌های ۵ و ۶)، حاکی از عدم بر خورداری کامل و مطلوب دانش‌آموختگان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه از دانش مربوط به حوزه‌های مذکور است. نتایج پژوهش‌های مرتبط پیشین، از جمله تلخایی (۱۳۹۷)، خروشی و همکاران (۱۳۹۶)، صادقی و همکاران (۱۳۹۳)، لی (۲۰۲۳)، شارو و همکاران (۲۰۲۳) و پستی و همکاران (۲۰۱۷)، نیز حاکی از عدم مطلوبیت مناسب دستاوردهای یادگیری در این بعد داشته است. از جمله دلایل این امر، طبق نتایج این پژوهش و پژوهش‌های مرتبط، می‌توان به بر خورداری اندک برخی استادان از تخصص، مهارت‌ها و روش‌های تحلیل، هدف‌ها و برنامه درسی دوره، تدریس به روش‌های نظری، سنتی، دانش‌محور بودن آموزش‌ها و نگاه تخصصی استادان به درس‌های دوره، اهتمام نداشتن استادان دانشگاه به استفاده از فاوا در تدریس، علاقه نداشتن دانشجویان به برخی درس‌های دوره، عدم بر خورداری دانشجویان مدرک دیپلم علوم انسانی از دانش کافی در زمینه مفاهیم علوم و ریاضی، به‌روز نبودن سرفصل درس‌ها، نبود امکانات، تجهیزات و فضاهایی مناسب آزمایشگاهی و کارگاهی، برای آموزش درس‌های عملی و کارگاهی و قدیمی بودن تجهیزات فاوای دانشگاه، اشاره نمود.

یکی از مهم‌ترین ابعاد برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان که آن را از سایر دانشگاه‌ها متمایز نمود، تأکید

بر ایجاد شایستگی حرفه‌ای و مهارت‌های معلمی است. طبق نتایج این پژوهش (جدول‌های ۵ و ۶) و پژوهش‌های مرتبط پیشین، از جمله اکبری و همکاران (۱۴۰۱)، میرکمالی و همکاران (۱۳۹۸)، تلخابی (۱۳۹۷)، خروشی و همکاران (۱۳۹۶)، صادقی و همکاران (۱۳۹۳)، استوکالو و لیتوین (۲۰۲۱)، کوزیلینسکا و همکاران (۲۰۲۰)، پستی و همکاران (۲۰۱۷)، انجمن پژوهشی هارت (۲۰۱۶)، اغلب دانش‌آموختگان در زمینه مهارت‌های مورد بررسی آنها، دارای مشکلات متعددی بوده‌اند. از جمله دلایل این امر، می‌توان به عدم تناسب کامل سرفصل‌های رشته با نیازهای شغلی دانشجویان و بعضاً تکراری، غیر مرتبط یا قدیمی بودن و عدم رعایت کامل آنها توسط استادان، رعایت نکردن سقف و شلوغ بودن کلاس‌های درس‌های عملی و کارگاهی و وجود فاصله زیاد بین نظریه‌ها در دانشگاه و عمل در محیط کاری اشاره نمود.

بعد نگرشی، یکی دیگر از ابعاد مهم برنامه درسی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی است که در تمامی اسناد بالادستی نظام آموزشی، تأکید فراوانی بر آن شد. با این وجود، طبق نتایج این پژوهش (داده‌های جدول‌های ۵ و ۶) و پژوهش‌های مرتبط پیشین، از جمله نارنجی ثانی و همکاران (۱۴۰۱)، خروشی و همکاران (۱۳۹۶)، یوسفی افرشته و همکاران (۱۳۹۳)، صادقی و همکاران (۱۳۹۳)، شارو و همکاران (۲۰۲۳)، لیو و همکاران (۲۰۱۲) و داکو و ویکس (۲۰۱۰)، دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان به دلایل مختلف، از جمله درک ناکافی هدف‌های تربیت، به دلیل فلسفی و نظری محض و کلی بودن اسناد، عدم اجرای کامل اسناد بالادستی نظام‌های آموزشی در عمل، رعایت نکردن اصول اخلاقی حرفه‌ای توسط برخی استادان و سایر عوامل، رعایت نکردن اخلاق پژوهشی، جابجایی هدف و وسیله در بسیاری از برنامه‌های دانشگاه، سطحی و ناکافی بودن برنامه‌های دانشگاه برای تقویت زمینه‌های اعتقادی و شبهه‌زدایی، برخورد قهری و کنترلی و تأثیر جو خشک، بی‌روح و گزینشی دانشگاه بر کاهش حس تعهد و مسئولیت‌پذیری و ایجاد زمینه‌های دشمنی، رقابت منفی، تنش، زیراب‌زنی، چاپلوسی و ظاهرسازی، تأثیر نگرش منفی اجتماعی نسبت به وضعیت اقتصادی شغل معلمی و کاهش انگیزه شغلی، از جمله مسائلی بوده که دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان را تحت تأثیر قرار داد.

با توجه نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود: ۱. وضعیت دانشجویان و دانش‌آموختگان، از نظر شایستگی‌ها و قابلیت‌های متعدد، با تشکیل یک نظام سنجش دستاوردهای یادگیری، به‌طور پیوسته بررسی شود؛ ۲. از استادان مسلط به تدریس، به‌ویژه استادانی که در دوره ابتدایی تدریس دارند، به جای تأکید محض بر مدرک و رشته تحصیلی تخصصی، برای تدریس مبانی نظری و آموزش استفاده شود؛ ۳. بررسی و تحلیل برگ‌به‌برگ محتوای درس‌های دوره و ارائه دانستنی‌های لازم، برای آشنایی و کسب شایستگی‌های تخصصی در دانشجویان نسبت به محتوا و مبانی نظری آنها؛ ۴. اهتمام ویژه به ایجاد

شایستگی‌های تدریس درس‌های قرآن، هنر و تربیت بدنی؛ ۵. تجهیز دانشگاه به آزمایشگاه‌ها، کارگاه‌ها و فناوری‌های آموزشی روز، برای تدریس درس‌های مختلف؛ ۶. شناسایی و تعیین نیازها و انتظارات تخصصی، تربیتی و حرفه‌ای دانشجویان، از طریق یک سیستم فعال و پویا؛ ۷. تدوین هدف‌ها، سرفصل‌ها و محتوا، منابع و مواد آموزشی و استفاده از راهبردهای آموزشی و روش‌های تدریس و ارزشیابی، با توجه به رویکردهای نوین آموزشی؛ ۸. تأکید بر ایجاد مهارت‌های پژوهشی، کلاس‌داری و مدیریت کلاس، روان‌شناختی و مشاوره‌ای، فرهنگی-اجتماعی و ارتباطی و بهداشتی و سلامت، از طریق درگیرسازی دانشجویان با موقعیت‌های واقعی؛ ۹. آشناسازی منابع انسانی و دانشجویان با فلسفه وجودی، رسالت‌ها، مأموریت‌ها و هدف‌های دانشگاه؛ و ۱۰. تجدید نظر در درس‌های معارف اسلامی و کاربردی و عملیاتی نمودن آنها.

تقدیر و تشکر

بدین وسیله از تمامی همکاران حوزه‌های معاونت‌های پژوهش و فناوری و آموزشی و تحصیلات تکمیلی سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان به خاطر حمایت‌های مالی و همکاری در اجرای پژوهش و تمامی همکاران هیئت علمی و دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان استان‌های سمنان، کرمان، همدان، چهارمحال و بختیاری و فارس، برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های این پژوهش تشکر و قدردانی می‌شود.

References

- Adeosun, O., Oni, A., Oladipo, A., Onuoha, S. & Yakassai, M. (2009). Teacher training quality and effectiveness in the context of basic education: An examination of primary education studies, Programme in two colleges of education in Nigeria. CICE Hiroshima University. *Journal of International Cooperation in Education*, 1(12), 107-125.
- Akbari, M., Naderi, H., Fathabadi, J., & Shokri, O. (2023). Categorization of components of learning outcomes for university students (grounded theory). *Eduction Strategies Medical Sciences*, 15(6), 592-602. [In Persian]
- Board of Trustees of Farhangian University. (2015). *The strategic plan of Farhangian University in the horizon of 1404*. Tehran. [In Persian]
- Caspersen, J., & Smeby, J. C. (2017). Measuring learning outcomes. *European journal of education*, 52(1), 30-20.
- Chan, C. K., & Prosser, M. T. (2015). Evidence of student learning outcomes—why and how? in international conference. *assessment for learning In Higher Education: pre-conference Workshop*.

- Deputy of Supervision, Assessment and Organisational Excellence of Farhangian University. (2014). *Roadmap of the Vice-Chancellor for Supervision, Evaluation and Quality Assurance of Farhangian University*. Tehran. [In Persian]
- Duque, L. C., & Weeks, J. R. (2010). Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 84-105.
- Faripour, T., Arefi, M., Fathi Vajargah, K., & Mohammadi, R. (2019). Evaluating the consequences of graduate students' learning in curriculum revision, *the 14th Conference on Evaluation and Quality Assurance in University Systems*, Tehran. [In Persian]
- Hart Research Associate. (2016). *Trends in learning outcomes assessment: key finding from a survey among Administrators at AAC&U Member Institutions*. DC: Association of American Colleges and Universities.
- Honghua, X., & Yanhua, W. (2009). Training system design for middle-level manager in coal enterprises based on post competency model. *Journal of Procedia Earth & Planetary Science*, 1, 1764-1771.
- Garcia, A. J. (2012). Core competencies in Internal Medicine. *Eur. J. Intern.Med.* 23(4), 338-341.
- Joo, Y. J., & Lim, K. Y. (2019). Project-based learning in capstone design courses for engineering students: Factors affecting outcomes. *Educational Research*, 29(1), 123-140.
- Kapler, I. V., Weston, T., & Wiseheart, M. (2019). Spacing in a simulated undergraduate classroom: long-term benefits for factual and higher-level learning. *Learning & Instruction*, 36, 38-45.
- Kennedy, D. (2012). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*, Cork: university college.
- Khorooshi, P., Nasr, A. R., Mirshahjafari, E., & Mosapour, N. (2017). The Conceptual model of the expected competencies of teacher-students in Farhangian University according to experts. *Educational Measurement & Evaluation Studies*, 7(18), 199-169. [In Persian]
- Kozlinska, I., Mets, T & Roigas, K. (2020). Measuring learning outcomes of entrepreneurship education using structural equation modeling. *Adm. Sci.*, 10(58), 17-1.
- Le, T. G. (2023). Exploring an approach towards measuring student learning outcomes: a case study for a pre-service teacher education programme at a university in Vietnam. *International Journal of Education, Teaching, & Social Sciences*, 3(2), 114 - 134.
- Liu, O. L., Bridgeman, B., & Adler, R. M. (2012). Measuring learning outcomes in higher

- education: motivation matters. *Educational Researcher*, 41(9), 352–362.
- Maroufi, Y., Yousefzade, M. R., & Mirzaiefar, D. (2018). The Components of the quality evaluation of curriculum of undergraduate course in Farhangian University. *Educational Measurement & Evaluation Studies*, 8(23), 81-116. [In Persian]
- Maher, A. (2004). Learning outcomes in higher education: Implications for curriculum design and student learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 3(2), 46-54.
- Mehromhammadi, M. (2014). Analyzing the distance to action in the teacher training curriculum of Iran. *Keynote speech presented at the conference of the Iranian Curriculum Studies Association*. Tarbiat Modares University, May 31. [In Persian]
- Mirkamali, M., Keramati, M. R., Arefi, M., & Mokhtarian, F. (2019). Learning outcomes at the PhD level of educational administration, from the viewpoint of the faculty and employers: a qualitative research. *Educational Measurement & Evaluation Studies*, 9(27), 202-169. [In Persian]
- Narenji Sani, F., Amoei, 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), 85-65. [In Persian]
- Pakzad, M., Khosravi Babadi, A. A., poushaneh, K., Assareh, A., & RezaZade, H. R. (2021). Phenomenology of evaluating learning outcomes. *Theory & Practice in Curriculum Journal*, 9(17), 39-90. [In Persian]
- Pesti, C., Rapos, N., Nagy, K., & Bohan, M. (2017). Analysis of learning outcome-based teacher training programmes-development experiences in Hungary. *Article in acta paedagogica Vilnensia*. 38: 76-57.
- Sadeghi, N., Farahani, M., & Kamarehei, M. (2014). The role of identification and partitioning learning outcomes in the improvement of quality higher education, case study: Electrical engineering education. *Iranian Journal of Engineering Education*, 16(63), 85-110. [In Persian]
- Sharova, T., Zemlianska, A., Sharov, S., Prosiankina, T., & Kavun, L. (2023). Independent evaluation of learning outcomes as a tool of the internal quality assurance system. *TEM Journal*, 12(2), 700-709.
- Shirbagi, N., & Bahrami, S. (2017). Perceptions of faculty members and postgraduate students about the potential, role and position of graduates in the university. *Proceedings of*

- the first international conference and the twelfth national conference on quality assessment in university systems*. Al-Zahra University: 115-135. [In Persian]
- Stukalo, N., & Lytvyn, M. (2021). Towards sustainable development through higher education quality assurance. *Education Sciences*, 11, 1-15.
- Stanford University. (2010). <http://www.stanford.edu/dept/pres-provost/irds/assessment/tools.html>
- Stufflebeam, D. (2003). The cipp model for evaluation. *Presented at the 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN)*. Portland, Oregon.
- Talkhabi, M. (2019). Experienced curriculum of elementary education at Farhangian University of Tehran. *Journal of Cognitive Psychology*, 6(4), 59-72. [In Persian]
- Wilson, J. (2008). Bridging the theory practice gap. *Australian Nursing Journal*, 16(4), 45-56.
- Yousefi Afrashte, M. (2014). Measuring achievements: a new approach in measuring engineering education. *The first international conference and the fourth national conference on engineering education*, Shiraz University: 1-8. [In Persian]
- Yousefi Afrashteh, M., Ghazi Tabatabaei, M., Gharavi Mohammad, J., Bazargan, A., & Shokouhi Yekta, M. (2014). The anticipated learning outcome of clinical laboratory sciences graduates from the point of view of employers: A qualitative study. *The Journal of Qualitative Research in Health Sciences*, 3(2), 215-202. [In Persian]