



Research Article

## An Analysis of Learning Outcomes of Elementary Education from the point of view of Graduates and Faculty Members at Farhangian University(mixed study)

**Mohammad Nikkhah\***: Assistant Professor, Department of Education, Farhangian University, Tehran, Iran.  
[m.nikkhah22@cfu.ac.ir](mailto:m.nikkhah22@cfu.ac.ir)

### Abstract

The purpose of this research was to analyze learning outcomes of elementary education from the point view of graduates and faculty members at Farhangian University. Research method was descriptive-analytical and survey (mixed study). The statistical population of research included professors and graduates of the university from 2015 to 2018, among whom 22 faculty members and 14 graduates were selected and interviews were conducted with them interviews(subject), in a purposeful way and continued until theoretical saturation. The statistical sample of the Questionnaire section through one-stage cluster method, from 5153 graduates in Semnan, Kerman, Hamadan, Chaharmahal, Bakhtiari and Fars provinces, using the Cochran equation, 365 subjects were chosen randomly. The data were collected through Interviews using general guidance and Questionnaire of Learning Outcomes(researcher-made). The validity of the instrument was confirmed by ten experts of the university. The reliability of the Interview forms was calculated through three collaborators and the triad method, and the reliability coefficient of the Questionnaire was calculated as 0.97, after preliminary implementation using Cronbach's alpha method. Learning outcomes were examined in three dimensions: knowledge(eight areas), ability(seven skills) and attitude(six components). According to results of the interview, there were various challenges and issues in the field of learning outcomes of primary education. The drawn model of learning outcomes, related to the findings of the quantitative part (Questionnaire), according to  $X^2/D.F=4.86$ ,  $RMSEA<0.10$  and other indicators, was acceptable fit and the effects of the knowledge, attitude and ability on outcomes were significant.

**Keywords:** Elementary Education, Farhangian University, Faculty Members, Graduates, Learning Outcomes.

---

\* Corresponding Author



رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال هفدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۳۶، پاییز و زمستان ۱۴۰۱، ص: ۶۲-۴۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۰۹

مقاله پژوهشی

تحلیلی بر دستاوردهای یادگیری رشته آموزش ابتدایی، از دیدگاه دانش‌آموختگان و اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان (مطالعه ترکیبی)<sup>۱</sup>

محمد نیکخواه\*: استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

[m.nikkhah22@cfu.ac.ir](mailto:m.nikkhah22@cfu.ac.ir)

### چکیده

هدف پژوهش، تحلیل دستاوردهای یادگیری رشته آموزش ابتدایی از دیدگاه دانش‌آموختگان و اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان بود. نوع پژوهش، کاربردی، روش آن، توصیفی-تحلیلی و پیمایشی (ترکیبی) و جامعه آماری، شامل اعضای هیئت علمی و دانش‌آموختگان سال‌های ۱۳۹۵ تا ۱۳۹۸ رشته آموزش ابتدایی دانشگاه بوده است که از میان آنان ۲۲ نفر هیئت علمی و ۱۴ نفر دانش‌آموخته به روش هدفمند و ادامه تا اشباع نظری برای انجام مصاحبه انتخاب شد. نمونه آماری بخش کمی (پرسشنامه)، به روش خوشه‌ای یک مرحله‌ای، از بین ۵۱۵۳ نفر دانش‌آموخته استان‌های سمنان، کرمان، همدان، چهارمحال و بختیاری و فارس با استفاده از معادله کوکران، ۳۶۵ نفر تعیین و به روش تصادفی انتخاب شد. داده‌ها از طریق مصاحبه به روش هدایت کلیات و پرسشنامه دستاوردهای یادگیری (محقق ساخته) گردآوری شده است. روایی ابزار از سوی ده نفر از صاحب نظران دانشگاه تأیید شد. پایایی فرم‌های مصاحبه از طریق سه نفر همکار و روش سه سوسازی و ضریب پایایی پرسشنامه بعد از اجرای مقدماتی به روش آلفای کرانباخ، ۰/۹۷ محاسبه و دستاوردهای یادگیری، در سه بُعد دانشی (هشت حوزه)، توانشی (هفت مهارت) و نگرشی (شش مؤلفه) بررسی شد. تحلیل داده‌های مصاحبه حاکی از این بوده که چالش‌ها و مسائل مختلفی در زمینه دستاوردهای یادگیری رشته وجود داشته است. مدل ترسیم شده دستاوردهای یادگیری مربوط به یافته‌های بخش کمی (پرسشنامه)، با توجه به  $RMSEA < 0/10$ ،  $\chi^2/DF = 4/86$  است و سایر شاخص‌ها برازش مقبولی دارد که نشان‌دهنده تأثیر دانش، نگرش و توانش بر دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان است.

**واژگان کلیدی:** برنامه درسی، رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، اعضای هیئت علمی، دانش‌آموختگان، دستاوردهای

۱. این مقاله از گزارش نهایی طرح پژوهشی «سنجش دستاوردهای یادگیری دانشجو معلمان (دانش‌آموختگان) رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، براساس هدف‌های برنامه درسی» (اولویت پژوهشی ششم سال ۱۳۹۹ سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان) استخراج شده است.

\* نویسنده مسئول:



## مقدمه

آنچه یک فرد و خانواده را با توجه به نقشی که آموزش عالی در تربیت نیروی انسانی دارد، برای پاسخ‌گویی به پیشرفت‌های اجتماعی، اقتصادی و فناورانه در حال تغییر می‌کند، باید دانش‌آموختگانی تربیت کند که دانش، نگرش و مهارت‌های لازم برای ایفای نقش تخصصی و حرفه‌ای در عصر یادگیری (شاه‌طالبی، لیاقت‌دار و شریفیان، ۱۳۹۵)، توانایی انطباق با نیازهای کارفرمایان و الزامات بازار کار (پیلا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲) و ویژگی‌های کارآفرینی، پاسخ‌گویی، انطباق‌پذیری و اشتیاق به یادگیری مادام‌العمر (مک‌ماهن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱) داشته باشد. با وجود این، یکی از چالش‌های اصلی دانشگاه‌ها، کیفیت یادگیری‌های دانش‌آموختگان و ارتباط آن‌ها با نیازها و تحولات دنیای کار (میرکمالی و همکاران، ۱۳۹۸) و شکاف بین آموخته‌های نظری و شایستگی‌های عملی آنان است (ویلسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸).

از طریق سنجش عملکرد دانش‌آموختگان بهترین تصویر از کیفیت دانشگاه‌ها برای کسب حمایت‌های مالی و غیرمالی، رتبه‌بندی علمی، استفاده از نقش الگویی دانش‌آموختگان سرآمد و ارزیابی و توسعه برنامه‌های درسی دانشگاه ارائه می‌شود (شیربگی و بهرامی، ۱۳۹۷). یکی از روش‌های ارزیابی کیفیت آموزش عالی، سنجش شایستگی‌ها و قابلیت‌هایی است که دانش‌آموختگان پس از سپری کردن دوره به آن دست یافته‌اند و شامل دامنه گسترده‌ای از دانش، مهارت، توانایی، نگرش، انگیزه‌ها و به تبع آنها رفتارهایی است که فرد را قادر می‌کند تا وظایف شغلی خود را به‌طور اثربخش انجام دهد (هانگ‌هوا و یان‌هوا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). رویکرد دستاورد-محور<sup>۵</sup>، که از سال ۱۹۸۰ وارد نظام آموزشی عالی شده و طی سال‌های اخیر توسعه‌های زیادی را تجربه کرده، بر قابلیت‌ها و توانمندی‌های دانش‌آموختگان و سنجش کیفیت آموزش عالی تأکید داشته است و یکی از ابزار مهم اصلاح برنامه درسی و ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری شناخته می‌شود (یوسفی افرشته و همکاران، ۱۳۹۳). این رویکرد بر دستاوردهای یادگیری<sup>۶</sup> تأکید دارد یا آنچه پیش‌بینی می‌شود، دانشجویان یاد بگیرند (تورسون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷)، سطوح مشخصی از دانش و توانایی‌ها که باید در پایان مشارکت در مجموعه معینی از تجربیات آموزشی کسب کنند (شاپ<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷) یا توصیفی آشکار از گزاره‌ها یا آنچه پیش‌بینی می‌شود، فراگیران بدانند، درک کنند و به‌عنوان نتیجه تکمیل یک دوره یا فرآیند یادگیری بروز داده و انجام دهند. (کندی<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۲).

دستاوردهای یادگیری در سه سطح مؤسسه بررسی می‌شوند که عبارت است از: آرمان‌های کلی دانشگاه که تحت تأثیر رسالت‌های آن، از سوی سطوح بالای تصمیم‌گیری تعیین و ارزیابی می‌شوند، رشته یا برنامه که متمرکز بر قابلیت‌های حاصل از رشته است و از طریق روش‌های مشخص پژوهشی و بررسی نیازهای تخصصی و حرفه‌ای محیط خارج از دانشگاه رشته تعیین و خرد یا درس که از طریق متخصصان دانشگاهی رشته برای هر درس تعیین می‌شوند. (بیگز

1. Pilla
2. McMahon
3. Wilson
4. Honghua & Yanhua
5. education outcome based
6. learning outcomes
7. Thorsson
8. Shupe
9. Kennedy

و تانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). از طریق سنجش واضح، دقیق، واقع‌بینانه، عملی، متناسب، مبتنی و متمرکز بر برون‌دادهای برنامه دستاوردهای یادگیری به کم و کیف آموزش‌های دانشگاه پی برده می‌شود (دانشگاه استنفورد<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). سنجش دستاوردهای یادگیری به روش‌های مختلفی مانند بررسی پروژه‌های کارشناسی<sup>۳</sup> و پرونده تحصیلی<sup>۴</sup> دانشجویان، آزمون‌های تحصیلی و استاندارد، ارزیابی عملکرد، نظرخواهی از دانشجویان، دانش‌آموختگان، کارفرمایان و گروه‌های منتخب<sup>۵</sup> و بررسی درس‌های بازنگری شده انجام می‌شود (معماریان، ۱۳۹۰).

از طرفی، تربیت معلم یکی از مراکز مهم آموزش عالی است که موظف به تربیت افرادی برخوردار از دانش، توانایی و مهارت‌های لازم برای انجام فعالیت‌های حرفه‌ای معلمی است. از آنجا که اگر نظام آموزشی، معلمان باکیفیت زیادی نداشته باشد، قادر نیست، به رشد و توسعه زیادی دست یابد. این امر لزوم توجه به کیفیت آموزش‌هایی را یادآوری می‌کند که معلمان باید از طریق دوره‌های تربیت معلم کسب کنند (آدوسان<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۹)؛ اما یکی از چالش اصلی قرن ۲۱ تربیت معلم، مربوط به چگونگی آموزش روش‌هایی است که در محیط‌های آموزشی پیچیده عصر اطلاعات، معلمانی پاسخ‌گو به نیازهای متنوع آموزشی را تربیت کند (نیناهلگ‌ولد و ناشیم<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵).

در کشور ما یکی از دانشگاه‌های رسالت‌محور و مأموریت‌گرا که با هویتی تخصص‌گرا وظیفه تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی مبتنی بر اسناد تحولی نظام آموزشی را بر عهده دارد، دانشگاه فرهنگیان است (هیئت امنای دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵). این دانشگاه برای بهره‌مندی از کمترین خطای دانش‌آموختگان در حرفه معلمی باید سنجش شود و ارزیابی مداوم برنامه‌های آموزشی و درسی را سرلوحه‌ی کار خود قرار دهد؛ زیرا میزان توانمندی شغلی دانش‌آموختگان به میزان تحقق هدف‌های دانشگاه از طریق این برنامه‌ها بستگی دارد (ساکي، ۱۳۹۲). از طریق تعیین عوامل و عناصری که در اثربخشی برنامه‌های تربیت حرفه‌ای معلمان تعیین‌کننده هستند، شرایط رخداد یک برنامه درسی اثربخش را برای معلمان در طول خدمت معلمی فراهم می‌کند (گندمی، ۱۳۹۵).

به‌طور کلی در زمینه سنجش دستاوردهای یادگیری آموزش عالی و دانشگاه فرهنگیان، بررسی پیشینه پژوهش حاکی از آن است که اغلب پژوهشگران بر ابعاد دستاوردهای یادگیری در سه بعد دانش، توانش و نگرش تأکید دارند و به نحوی به سنجش دستاوردهای یادگیری در سه بعد مذکور و مسائل و چالش‌های مربوطه توجه کرده‌اند. به‌گونه‌ای که نامداری پژمان و پاک‌نظر (۱۴۰۰)، بر سنجش دستاوردهای یادگیری معلمان، در سه بعد دانش، مهارتی و نگرشی و اکبرزاده و همکاران (۱۴۰۰)، بر لزوم اتخاذ راهبردهای مناسب برای کسب دستاوردهای یادگیری از سوی متولیان تربیت معلم تأکید داشته‌اند. طبق نتایج ایران‌منش و همکاران (۱۳۹۹)، دانشگاه فرهنگیان توانسته است، به هدف خود یعنی پرورش معلمان توانمند دست یابد و سیدکلان و همکاران (۱۳۹۹)، دانش محتوایی نومعلمان را مناسب گزارش دادند. میرکمالی و همکاران (۱۳۹۸)، مهم‌ترین دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان را خبرگی در دانش تخصصی و کسب مهارت‌های حرفه‌ای آورده‌اند. تلخابی (۱۳۹۷)، دستاوردهای یادگیری دانشگاه فرهنگیان در زمینه تربیت معلم حرفه‌ای را تا اندازه‌ای مناسب گزارش داد. واحدی و همکاران (۱۳۹۷)، شایستگی‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان

1. Biggs & Tang

2. Stanford University

3. capstone course

4. Physical Portfolio

5. focus groups

6. Adeosun

7. NinaHelgevold & Nasheim

را بالاتر از سایر دانشگاه‌ها دانسته‌اند. خروشی و همکاران (۱۳۹۶)، شایستگی‌های موردنیاز معلمان را شامل دانش موضوعی، تربیتی، تربیتی-موضوعی و عمومی دانسته‌اند. یوسفی افراشته (۱۳۹۴)، انطباق‌نداشتن آموزش‌ها را با نیازهای شغلی، چالش‌های دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان ذکر کرد؛ همچنین دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان را معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۴)، شایستگی‌های مربوط به دانش محتوایی، تربیتی محتوایی، تربیتی و عمومی، یوسفی افراشته و همکاران (۱۳۹۳)، مهارت‌ها، نگرش حرفه‌ای، ارتباطات، آموزش و یادگیری مداوم و صادقی و همکاران (۱۳۹۳)، دانش تخصصی، کاربرد دانش در عمل، نگرشی و شخصیتی، بازرگان (۱۳۹۲) به نقل از آهیلو<sup>۱</sup>، مهارت‌های عمومی و تخصصی و مؤمنی مهموئی (۱۳۸۶)، دانش، نگرش، مهارت و توانایی‌های کسب‌شده از سوی دانش‌آموختگان ذکر کرده‌اند.

بررسی پژوهش‌های خارجی نیز به نحوی حاکی از تأکید آنها بر دانش، توانایی‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای در زمینه سنجش دستاوردهای یادگیری است. به گونه‌ای که جولیا<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۰) دانش و مهارت‌های نومعلم، برای ورود آنان به حرفه معلمی، وراهاتنولو<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) دانش و مهارت‌های حرفه‌ای موردنیاز معلمان قرن ۲۱، نورمن<sup>۴</sup> (۲۰۱۷)، سه حوزه کلی مهارت‌های ذهنی و عملی، مسئولیت‌های شخصی و اجتماعی و یادگیری جامع و کاربردی و گیوروا و زلیوا<sup>۵</sup> (۲۰۱۷)، سه قالب کلی یادگیری و نوآوری در حیطه دانش و مهارت‌ها، سواد دیجیتالی و مهارت‌های زندگی حرفه‌ای، شپرد و دیورس<sup>۶</sup> (۲۰۱۷)، زمینه‌های عاطفی و نگرشی، توانایی‌های عمومی آموزشی و دانش محتوایی، فالکنر و لاتم<sup>۷</sup> (۲۰۱۶)، سواد اطلاعاتی دیجیتالی، دانش محتوای اصلی و دانش فراگیر انسانی (مهارت‌های حرفه‌ای)، آگاهی اخلاقی، عاطفی و فرهنگی و فرادانش و سوسکی<sup>۸</sup> (۲۰۰۹)، دانش پایه، مهارت‌ها و نگرش‌ها را برای بررسی دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان، مورد مطالعه قرار داده و مشکلات و چالش‌های مربوطه را گزارش کرده‌اند.

از آنجا که سنجش دستاوردهای یادگیری، متناسب با هدف‌های برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان مانند سایر دانشگاه‌ها اهمیت زیادی دارد، در سال ۱۳۹۳ معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت، با هدف ارتقای کیفیت فرآیندهای دانشگاه (مدیریت، فرآیندها و برون‌دادها)، تأسیس شد و اقدام به تدوین برنامه سنجش دستاوردهای یادگیری دانشجویان (سدید) کرد. برنامه سدید از طرح سه وجهی برنامه درسی مصوب (قصد شده)، اجرا و کسب‌شده، تبعیت می‌کند و تأکید آن قضاوت در زمینه دستاوردهای یادگیری و برنامه به‌دست‌آمده یا حداقل شایستگی‌های پایه کسب‌شده از سوی دانش‌آموختگان براساس برنامه‌های مصوب و اجرایی است تا از این طریق نارسایی‌ها و کمبودهای آموزشی دانشگاه در ابعاد مختلف تعیین شوند (معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴).

با توجه به ماهیت و موضوع پژوهش و بررسی منابع و نتایج پژوهش‌های مختلف آنچه در این پژوهش، که یکی از اولویت‌های پژوهشی سال ۱۴۰۰ معاونت نظارت و ارزیابی دانشگاه فرهنگیان بوده، این است که مطلوبیت دستاوردهای یادگیری رشته آموزش ابتدایی چگونه بوده است؛ بنابراین در این پژوهش شش سؤال زیر بررسی شده است:

1. Assessment of Higher Education Learning Outcomes(AHELO)
2. Julia
3. Wrahatnolo
4. Norman
5. Gyurova & Zeleeva
6. Shepherd & Devers
7. Faulkner & Latham
8. Suskie

۱. دستاوردهای یادگیری رشته در بعد دانشی چگونه بوده است؟
۲. دستاوردهای یادگیری رشته در بعد توانشی چگونه بوده است؟
۳. دستاوردهای یادگیری رشته در بعد نگرشی چگونه بوده است؟
۴. با توجه به مدل پژوهش، تأثیر رشته بر دستاوردهای یادگیری در بعد دانشی چگونه بوده است؟
۵. با توجه به مدل پژوهش، تأثیر رشته بر دستاوردهای یادگیری در بعد توانشی چگونه بوده است؟
۶. با توجه به مدل پژوهش تأثیر رشته بر دستاوردهای یادگیری در بعد نگرشی چگونه بوده است؟

## روش پژوهش

این پژوهش کاربردی و روش آن، توصیفی-تحلیلی (ترکیبی) بود. در بخش کیفی (مصاحبه)، جامعه آماری پژوهش شامل تمامی اعضای هیئت علمی و دانش‌آموختگان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان (۹۸-۱۳۹۵) بود که به صورت هدفمند و نمونه‌گیری موارد مطلوب یا افراد دارای اطلاعات و ادراک غنی از موضوع و ادامه مصاحبه‌ها تا اشباع نظری با ۲۲ نفر هیئت علمی و ۱۴ نفر دانش‌آموخته با توجه به لزوم رعایت فاصله اجتماعی در دوران شیوع بیماری کرونا به صورت تلفنی مصاحبه و گفته‌های افراد ثبت و ضبط شد.

برای ساخت فرم مصاحبه با روش هدایت کلیات، بعد از بررسی اسناد بالادستی، مطالعه منابع مختلف و مشورت با چند صاحب نظر از طریق سه سؤال باز استاندارد، چگونگی کیفیت و مطلوبیت دستاوردهای یادگیری برنامه درسی رشته، در سه بعد: الف) دانش موضوعی<sup>۱</sup> و موضوعی-تربیتی<sup>۲</sup>؛ ب) مهارت‌های حرفه‌ای؛ ج) نگرشی مطرح شده است. سؤال‌های بعدی از میان پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان تا رسیدن به اطلاعات مورد نیاز پژوهش استخراج شد. روایی فرم‌ها را ۱۰ نفر از همکاران متخصص دانشگاه فرهنگیان تأیید کردند. برای تعیین پایایی یافته‌های مصاحبه، بعد از پیاده‌سازی، تایپ و خلاصه‌برداری گفته‌ها و مقوله‌بندی و استخراج کدهای باز، محوری و منتخب، تحلیل‌ها در اختیار سه نفر از همکاران متخصص قرار گرفت و آنان نیز تحلیل‌ها را تأیید کردند. اعتبار یافته‌های مصاحبه به روش سه سوسازی و مقایسه با نتایج پرسشنامه نیز بررسی شد.

جدول ۱: شماره اعضای هیئت علمی مصاحبه‌شونده به تفکیک رشته

علوم تربیتی	معارف اسلامی	علوم پایه	هنر	تربیت بدنی	مطالعات اجتماعی	ادبیات فارسی	فناوری
۱، ۳، ۵، ۱۰، ۱۴، ۱۵	۹ و ۱۱	۲، ۶ و ۲۰	۸ و ۱۳	۱۲ و ۱۶	۱۷، ۱۹	۴، ۷	۲۲

در بخش کمی، جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموختگان (۹۸-۱۳۹۵) آموزش ابتدایی است که با توجه به گسترده بودن جامعه (بیش از ۶۱۰۰۰ نفر) به روش تصادفی خوشه‌ای یک مرحله‌ای، طبق تقسیم‌بندی سازمان سنجش (۱۳۹۹)، از بین پنج قطب آموزشی، استان‌های سمنان، کرمان، همدان، چهارمحال و بختیاری و فارس انتخاب و از بین ۵۱۵۳ نفر دانش‌آموخته طبق معادله کوکران، ۳۶۵ نفر به روش تصادفی انتخاب شد. بعد از تحلیل محتوای اسناد بالادستی

1. Pedagogical Knowledge(PK)  
2. Pedagogical Content Knowledge(PCK)

و برنامه درسی رشته و مصاحبه‌ها، استخراج و تعیین کدهای باز، محوری و منتخب، پرسشنامه پژوهشگر ساخته بسته پاسخ (در طیف پنج درجه‌ای لیکرت) 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؛ برای مثال، برشی کوتاه از پرسشنامه در پیوست شماره ۱ آورده شده است. رویی صوری و محتوایی پرسشنامه را ۱۰ نفر از همکاران متخصص دانشگاه فرهنگیان تأیید کردند. بعد از تعیین روش، ساخت ابزار، تعیین نمونه آماری و اخذ مجوز به دلیل شیوع بیماری کرونا و لزوم رعایت فاصله اجتماعی، پرسشنامه‌ها به صورت الکترونیکی و با استفاده از نرم‌افزارها و فضاهای اجتماعی مجاز و مناسب، توزیع و بعد از پیگیری ۳۶۵ پرسشنامه گردآوری شد. حدود ۶۳ درصد پاسخ‌دهندگان مرد و ۳۷ درصد زن و به ترتیب ۲۶/۳، ۱۸/۹، ۲۳، ۱۲ و ۱۹/۷ درصد آنان، دانش آموخته چهارمحل و بختیاری، سمنان، فارس، کرمان و همدان بوده‌اند.

ضریب آلفای کرانباخ و همبستگی درونی سؤال‌های پرسشنامه بعد از اجرای پرسشنامه‌ها، از طریق نرم‌افزار آماری SPSS26، برای کل پرسشنامه و به تفکیک هر بعد آن، به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۹۶ محاسبه شد. بعد از تعیین پیش‌فرض‌های استفاده از آزمون‌های پارامتریک و معادلات ساختاری، با توجه به نرمال بودن توزیع نمره‌ها (طبق آزمون کالموگراف-اسمیرنف)، برابری واریانس نمره‌ها (طبق آزمون لوین) و نمونه آماری بیش از ۳۰ نفر، با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS26، MAXQDA و AMOS26، از روش‌های آماری مناسب استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

در ادامه، ابتدا برای پاسخ به سه سؤال اول پژوهش، یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها و گزیده‌ای ویرایش شده از گفته‌های مصاحبه‌شوندگان (جملات کلیدی یا شواهد) به تفکیک سه کد منتخب (بعد) در جدول‌های ۲ تا ۷ آورده شد.

جدول ۲: خلاصه فراوانی کدهای محوری و باز استخراج شده و پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان در بعد دانشی

کدهای محوری: حوزه‌های	کدهای باز	هیئت علمی (ع.ه)	دانش آموختگان (د.آ)
۱ قرآن و معارف اسلامی	۹	۱۱	۳۱
۲ زبان و ادبیات فارسی	۹	۱۴	۳۱
۳ فرهنگ و هنر	۱۰	۱۳	۳۰
۴ سلامت و تربیت بدنی	۵	۴	۱۵
۵ علوم انسانی و اجتماعی	۹	۵	۲۶
۶ ریاضیات	۱۳	۶	۳۲
۷ علوم تجربی	۱۲	۱۱	۳۰
۸ فناوری	۷	۳	۲۳
مجموع	۷۴	۶۷	۲۱۸

طبق داده‌های جدول (۲) بعد از پیاده‌سازی و تحلیل نتایج مصاحبه، دستاوردهای یادگیری دانش آموختگان برای کد منتخب دانشی شامل ۸ کد محوری و ۷۴ کد باز بود.

جدول ۳: کدهای محوری، باز و شواهد حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها، طبق کد منتخب دانشی

<b>کد محوری، حوزه‌های: قرآن و معارف اسلامی</b>
<p><b>کدهای باز:</b> نبود شناخت کافی دانش‌آموختگان در زمینه قرائت، درک معانی عبارات پرکاربرد، تدبیر در آیات، آموزش مفاهیم، روش‌ها و رویکردهای آموزش قرآن، آگاهی کافی و پایین استادان نسبت به آموزش قرآن و دینی ابتدایی و نظری و سنتی روش‌های تدریس.</p>
<p><b>شواهد:</b> برای آموزش دینی و قرآن از استادان مطرح استفاده می‌شود که سال‌ها در دانشگاه تدریس دارند؛ اما در ابتدایی تدریس ندارند و مباحث تئوریک را خوب یاد می‌دهند. درعین حال، قادر نیستند، روش تدریس به کودکان را آموزش دهند (د. آ. ۷).</p>
<b>زبان و ادبیات فارسی</b>
<p><b>کدهای باز:</b> آگاهی نسبی در زمینه آموزش خواندن، نوشتن، نکات دستوری، روان‌خوانی، تفاوت زبان گفتاری و نوشتاری، ادبیات داستانی و غیرداستانی و مهارت‌های گوش دادن، سخن گفتن و تحلیل محتوا، شناخت کم نسبت به آموزش عملی نکات نگارشی، ادبی و انشائوسی.</p>
<p><b>شواهد:</b> از آنجایی که کتاب‌های ابتدایی در این درس به شکل عملی بررسی می‌شوند، اثربخشی زیاد است (ع. ۵. ۷) و دانش‌آموختگان به خوبی روش‌های خواندن را یاد می‌دهند؛ اما نوشتن، نگارش و انشا را خیلی خوب بلد نیستند (ع. ۴)، استادانی که خودشان معلم ابتدایی بودند، خیلی بهتر می‌توانند روش تدریس فارسی ابتدایی را آموزش دهند. البته تا زمانی که فرد در محیط واقعی تدریس قرار نگیرد، قادر نیست، درک درستی از تدریس داشته باشد و باید خیلی از روش‌های عملی را از طریق آزمایش و خطا در مدرسه یاد بگیرد (د. آ. ۹).</p>
<b>فرهنگ و هنر</b>
<p><b>کدهای باز:</b> نبود شناخت کافی در زمینه استفاده از رسانه‌ها، ابزار و تجهیزات و فنون آموزش هنر، نبود آشنایی کافی با رویکرد تربیت هنری، ابعاد مختلف درس (نقاشی، کاردستی و ...)، لزوم استفاده از معلم هنر تخصصی در ابتدایی و برگزاری دائم دوره‌های آموزش و بازآموزی، نبود درک رابطه درس هنر و سایر درس‌ها، نبود امکانات و فضای مناسب آموزش هنر در دانشگاه و مدارس و توجه خانواده‌ها و مسئولان به درس هنر.</p>
<p><b>شواهد:</b> معلمانی که در یک رشته هنری خاص تسلط دارند، درس را به آن سمت می‌برند. اگرچه بچه‌ها حداقل در یک رشته هنری تقویت می‌شوند، از سایر زمینه‌ها چشم‌پوشی می‌شود (ع. ۸)، کارگاه هنر با بیش از ۳۵ دانشجو و بدون امکانات و تجهیزات برگزار شد. من که رشته‌ام هنر نیست، نقاشی بلد نیستم، خط خوبی ندارم و موسیقی کار نکردم، چگونه می‌توانم اینها را درس دهم (د. آ. ۳)، برنامه‌های دانشگاه سعی دارند، تربیت هنری را پرورش دهد؛ اما استادان با آن آشنایی ندارند و نمی‌توانند تغییری در دانش دانشجویان ایجاد کنند (ع. ۸).</p>
<b>سلامت و تربیت بدنی</b>
<p><b>کدهای باز:</b> آشنایی نسبی با نقش بازی و فعالیت‌های حرکتی در رشد جسمانی و عاطفی کودکان، تخصصی بودن درس و نبود کفایت آگاهی استادان برای آموزش آن، بهره‌مند نبودن دانشگاه از فضا، امکانات مناسب و نبود علاقه برخی دانشجویان به تربیت بدنی.</p>
<p><b>شواهد:</b> دانشجویان تا اندازه‌ای با مفاهیم و مهارت‌های درس، برحسب نوع آموزش، شرایط و امکانات و تجربه و تخصص استاد آشنا می‌شوند (ع. ۱۲) در دانشگاه امکانات رفاهی و ورزشی کم است و دانشجویان با وجود نداشتن نگرانی استخدام بسیار دل‌مرده هستند (ع. ۱۶). چند سال پیش سالن ورزشی یک دانشگاه را برای دانشجویان رزور کردیم. مسئولان آن گفتند که آنها مثل افراد ندید بدید، رفتارهای بسیار عجیب و نامتعارفی دارند (ع. ۱۲).</p>
<b>علوم انسانی و اجتماعی</b>
<p><b>کدهای باز:</b> آشنایی نسبی دانش‌آموختگان با روش آموزش موضوعات تاریخی، حقوق و مسئولیت‌های فردی و اجتماعی، نبود آگاهی کافی از اوضاع اجتماعی و فرهنگی، توجه نکردن کتاب‌ها به شرایط فرهنگی، تاریخی و اجتماعی مناطق، برخورد متعصبانه و سواد معلم با موضوعات تاریخی و فرهنگی، تخصصی بودن رشته استادان، ارائه درس به روش سنتی و نظری، توجه نکردن به بین‌رشته‌ای بودن درس و برگزاری اردوهای علمی.</p>
<p><b>شواهد:</b> اگر از استاد بخواهی که یک جلسه به صورت واقعی در حد کلاس سوم ابتدایی تدریس کند، نمی‌تواند، طفره می‌رود و می‌گوید که ما روش‌های نظری را یاد می‌دهیم و شما باید آن را عملی کنید (ع. ۱۹). رشته استادان این درس جغرافیا، تاریخ یا جامعه‌شناسی است و هر</p>



استاد به سلیقه خود، بیشتر مطالب رشته خود را آموزش می‌دهد، نه آموزش مطالعات طبق کتاب‌های ابتدایی (د.آ.۱۳).	
<b>ریاضیات</b>	
<p><b>کدهای باز:</b> برخوردار نبودن دانش‌آموختگان متوسطه انسانی، از دانش پایه درس، دانش محور بودن استادان، کاربردی نبودن آموخته‌های نظری برای تدریس، دشواری تدریس ریاضی پایه‌های اول تا سوم، نداشتن تسلط کافی بر مباحث ریاضی پایه‌های بالا، آگاهی کم نسبت به تدریس در کلاس‌های چند پایه، مواجهه با بدفهمی‌ها و علاقه‌مندسازی دانش‌آموزان، مدیریت زمان، استفاده از روش‌های خلاق و ابزار متنوع و ایجاد مهارت‌های کاربردی آموخته‌ها در زندگی واقعی.</p>	
<p><b>شواهد:</b> من از دانشجویان برتر دانشگاه بودم؛ اما وارد مدرسه که شدم، شوکه شدم. آموزش‌های دانشگاه با آنچه دانش‌آموزان مدارس چندپایه روستایی لازم دارند، خیلی تفاوت دارد (د.آ.۵). ما باید بتوانیم کتاب‌ها را ورق به ورق تدریس کنیم؛ اما استادان معلم متوسطه و استاد ریاضی هستند و نمی‌توانند تدریس را در ابتدایی یاد دهند (د.آ.۱۲)؛ چون رشته خیلی از دانشجویان ریاضی و علوم تجربی نیست و با مباحث پایه آنها آشنا نیستند (د.آ.۱۲).</p>	
<b>علوم تجربی</b>	
<p><b>کدهای باز:</b> آگاهی نسبی دانش‌آموختگان نسبت به روش‌های مطالعه، یادگیری، آموزش علوم نوین، محیط‌زیست و ضرورت حفاظت آن، روش‌های تحلیل محتوای کتاب‌های درسی و شناسایی مفاهیم و مهارت‌های اساسی آنها، نبود آشنایی کافی با روش‌های انجام فعالیت‌های آزمایشگاهی و تدریس زمینه‌محور، دانش‌محور بودن آموزش‌ها و کم‌توجهی به ایجاد نگرش و توانایی، به‌روزرسانی سرفصل‌ها، نبود توانایی برقراری ارتباط بین مباحث علوم و زندگی فراگیران، پیامد محور نبودن آموزش‌ها و تأکید بر حفظ مطالب.</p>	
<p><b>شواهد:</b> با وجود بازنگری برنامه درسی، همچنان تمرکز بر دانش‌افزایی است و قابلیت ایجاد مهارت و نگرش را ندارد (ع.۶)، سرفصل درس به‌روز نیست و با این‌که جدیدترین روش‌های تدریس است، بیشتر استادان بی‌خبرند و از روش‌ها و منابع قدیمی استفاده می‌کنند (ع.۶). معلمانی که پایه ریاضی و تجربی دارند، به‌خوبی علوم پنجم و ششم را تدریس می‌کنند؛ اما معلمان دیگر مشکلات زیادی دارند (ع.۶).</p>	
<b>فناوری</b>	
<p><b>کدهای باز:</b> نبود آگاهی کافی دانش‌آموختگان از معیارهای تولید محتوای الکترونیکی، کسب شناخت نسبی و تجربی کار با برنامه‌های کاربردی ویندوز و برخی مهارت‌های هفت‌گانه (ICDL)، قدیمی و غیر کاربردی بودن برنامه‌های فاوای دانشگاه، رعایت نکردن پیوستگی بین درس‌های فاوا، نبود زیرساخت‌های لازم استفاده از فاوا.</p>	
<p><b>شواهد:</b> اگر دروس فناوری دانشگاه عملی و بروز تدریس شوند، می‌توانند آمادگی ذهنی را برای ورود به کار حرفه‌ای معلمی فراهم کنند (ع.۳). اساتید خودشان از فناوری آموزشی استفاده نمی‌کنند، یک کتاب معرفی و هر جلسه بخشی از آن را تدریس می‌کنند (ع.۶).</p>	

طبق داده‌های جدول (۳)، تحلیل یافته‌های مصاحبه‌ها حاکی از آن است که دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان در زمینه ۸ کد محوری (حوزه) بعد دانشی، با توجه به برنامه درسی قصد شده و اجرایی، فعالیت‌های استادان، فرآیندهای یاددهی-یادگیری و امکانات و تجهیزات دانشگاه در بیشتر موارد در حد انتظار و مطلوب نبوده و مشکلات متعددی در این زمینه وجود داشته است.

جدول ۴: خلاصه فراوانی کدهای محوری و باز استخراج شده و پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان در بعد توانشی

کدهای محوری: مهارت‌های	کدهای باز	هیئت علمی	دانش‌آموختگان
۱ برنامه‌ریزی درسی	۱۹	۴۷	۵۲
۲ آموزشی و تدریس	۲۰	۳۲	۶۴
۳ پژوهشی	۱۴	۲۰	۲۹
۴ روان‌شناختی و مشاوره‌ای	۱۱	۹	۳۴
۵ مدیریتی، ارتباطی و کلاس‌داری	۱۰	۴	۳۶
۶ فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی	۱۱	۱۰	۳۴
۷ بهداشت و سلامت	۷	۸	۱۸

مجموع	۹۲	۱۳۰	۲۶۷
-------	----	-----	-----

طبق داده‌های جدول (۴)، کدهای استخراج شده از مصاحبه، برای بعد (کد منتخب) توانشی دستاوردهای یادگیری شامل ۷ کد محوری (مهارت) و ۹۲ کد باز بوده است.

جدول ۵: کدهای محوری و باز و شواهد حاصل از تحلیل مصاحبه، مربوط به کد منتخب توانشی

کد محوری، مهارت‌های برنامه‌ریزی درسی
<p><b>کدهای باز:</b> بهره‌مندی به نسبت پایین دانش‌آموختگان از مهارت‌های تعیین نیازهای آموزشی، ایجاد تناسب بین هدف‌های درس‌ها و زندگی واقعی، تحلیل کتاب‌ها، پرورش تفکر خلاق و انتقادی و اجرای فعالیت‌های فوق برنامه و مکمل، بهره‌مندی نسبی برنامه درسی از جامعیت، انسجام و نظم در زمینه تربیت حرفه‌ای، لزوم تعدیل درس‌های نظری، تکراری و دارای هم‌پوشانی، رعایت نکردن سرفصل‌ها توسط استادان و اجرای ناقص یا متفاوت آنها، رعایت نکردن پیش‌نیاز درس‌ها.</p>
<p><b>شواهد:</b> دانشگاه باید دائم نیازها و تغییرات آموزش و پرورش را رصد و برنامه‌های خود را به آنها وصل کند (ع.ه. ۱). چون بیشتر اساتید منتقد برنامه درسی دانشگاه هستیم و آن را قبول نداریم، در اجرا مشکل پیدا می‌کنیم (ع.ه. ۵). در دانشگاه پیش‌نیاز و هم‌نیاز به‌خوبی رعایت نمی‌شود و روند سازمان‌دهی و اجرای برنامه‌ها خوب نیست (ع.ه. ۳). برای درس‌های کارگاهی و عملی باید کلاس ۱۵ دانشجو داشته باشد؛ اما فاصله شعار و عمل زیاد است (ع.ه. ۱۰).</p>
آموزش و تدریس
<p><b>کدهای باز:</b> برخورداری نسبی دانش‌آموختگان از مهارت‌های طراحی آموزشی و واحد یادگیری، سازمان‌دهی یادگیری، کاربست روش‌های خودآموزی، فعالیت‌های گروهی و ارزشیابی کیفی-توصیفی، تدریس در کلاس‌های چند پایه، کاربست راهبردها و روش‌های متنوع تدریس و ارائه بازخورد، نبود توجه کافی به رویکردهای نوین تدریس، تأکید بیش از حد استادان بر ارائه گزارش‌های درسی مکتوب، موفقیت نسبی دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان در زمینه تدریس، نسبت به سایرین، لزوم به‌روزرسانی دائمی دانش و مهارت‌های دانش‌آموختگان از طریق مطالعه شخصی و دوره‌های توانمندسازی، لزوم آموزش مهارت‌های چگونگی یادگیری به‌جای تأکید بر محفوظات، کم‌توجهی به پرورش تفکر واگرا و خلاق و استادمحور بودن و رعایت سقف تعداد دانشجوی درس‌های عملی و کارگاهی.</p>
<p><b>شواهد:</b> بیشتر معلمان رشدشان را به‌صورت آزمایش و خطا و در مدرسه به دست آوردند (د.آ. ۴). هنر اصلی دانشگاه فرهنگیان تربیت معلم است و این معلمان موفق‌تر از معلمان دیگر هستند (ع.ه. ۱۴). اگر دانشگاه حس یادگیری را نهادینه کند، دانشجویان همیشه خود را به‌روز می‌کنند (ع.ه. ۱۸). درس‌های دانشگاه، برای کلاس‌های ۱۵-۱۰ نفری مناسب‌اند، چطور می‌شود، در یک کلاس ۳۰ نفری از روش‌های مشارکتی استفاده کرد؟ (د.آ. ۱۳). در رابطه با ارزشیابی توصیفی، معلمان با مشکلات زیادی مثل کمبود وقت برای بررسی پوشه کار و انجام فعالیت‌ها از سوی خانواده روبه‌رو هستند (ع.ه. ۱۵). کارورزی هرچند خالی از ایراد نیست و وقت دانشجو صرف نوشتن گزارش می‌شود، به دانشجو جرئت، عشق و علاقه می‌دهد که آنچه را یاد گرفت، تمرین کند (ع.ه. ۳).</p>
پژوهشی
<p><b>کدهای باز:</b> برخوردار نبودن کافی دانش‌آموختگان از مهارت‌های پژوهش‌های کمی و کیفی، مسئله‌یابی، کاربست تجربیات درس‌های پژوهش و توسعه حرفه‌ای در امر تدریس، تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌ها و نرم‌افزارهای آماری، رعایت اخلاق پژوهشی و روحیه پژوهشگری، برخوردار نبودن دانشگاه از زیرساخت‌های مناسب الکترونیکی و کتابخانه‌ای پژوهشی برای دسترسی به منابع علمی به‌روز و معتبر، نبود توجه لازم به زبان انگلیسی و کاربست آن در مطالعه و جست‌وجو و نبود سازوکارهای مناسب تشویق استادان و دانشجویان به پژوهش.</p>
<p><b>شواهد:</b> با وجود پژوهش‌محور بودن برنامه درسی دانشگاه و تأکید بر تربیت معلم فکور و ارائه چندین واحد بسیاری از معلمان توانایی‌های لازم پژوهش را ندارند (د.آ. ۸). بیشتر دانشجویان از توانایی مسئله‌یابی که اولین قدم فعالیت آموزشی است، ناتوان هستند. این در دوره‌های تحصیلی بالاتر و یافتن موضوع برای پایان‌نامه و سایر فعالیت‌های پژوهشی مشاهده می‌شود (ع.ه. ۱۰). معلمان فعالیت آموزشی زیادی دارند؛ اما قادر نیستند، تجربیات خود را بنویسند و گزارش دهند (ع.ه. ۱۰).</p>
روان‌شناختی و مشاوره‌ای
<p><b>کدهای باز:</b> برخوردار نبودن کافی دانش‌آموختگان از مهارت‌های شناسایی، مدیریت، اقدام و تغییر مشکلات رفتاری، سازشی، تفاوت‌ها و</p>

<p>ظرفیت‌های وجودی، بدفهمی‌ها و عقب‌ماندگی تحصیلی دانش‌آموزان، نداشتن اعتمادبه‌نفس زیاد به دلیل جو منفی علیه شغل معلمی، استرس‌زا بودن جو حاکم بر دانشگاه و فضای رقابتی ناشی از تأثیر امتیازها بر تعیین سهمیه خدمتی و نبود توانایی در جلب مشارکت خانواده‌ها برای رفع مشکلات تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان.</p>
<p><b>شواهد:</b> دانشگاه باید شخصیت رفتاری معلمان را طوری تغییر دهد که با شناخت فرآیند رشد کودکان خدمات مشاوره‌ای به آنها ارائه دهند (ه.ع. ۵). یکی از مشکلات جدی من روبه‌رو شدن با دانش‌آموزانی بود که مشکلات شدید جسمی، روحی و خانوادگی دارند. در دانشگاه طوری تدریس می‌شود که انگار بیشتر دانش‌آموزان عادی‌اند (د.آ. ۸). بیشتر خانواده‌ها مشکل فرزند خود را قبول ندارند، چه برسد، به این که همکاری کنند. تازه به معلم می‌گویند که چرا به بچه‌ی من تهمت زدی؟ (د.آ. ۹). برخی استادان آن‌قدر اعتمادبه‌نفس دانشجویان را پایین می‌آورند که باید یکی از مشکلات خود دانشجویان را حل کند (د.آ. ۱۲).</p>
<p style="text-align: center;"><b>مدیریتی و کلاس داری</b></p>
<p><b>کدهای باز:</b> مهارت‌ها و اهتمام به نسبت پایین دانش‌آموختگان در طراحی محیط آموزشی متناسب با شرایط عاطفی دانش‌آموزان، تشکیل گروه‌های پویا و مشارکتی، ارائه به‌موقع بازخورد، تشویق و تنبیه، استفاده از ظرفیت‌های محلی برای افزایش اثربخشی کلاس‌های چندپایه، برقراری ارتباط با سایرین و استفاده از ظرفیت‌های آنان برای بهبود اقدامات تربیتی، ایجاد محیط آموزشی مثبت، امن و حمایتی، برخورد مناسب و حفظ شأن دانش‌آموزان دارای ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری متفاوت و ایجاد روحیه انتقادگری و انتقادپذیری.</p>
<p><b>شواهد:</b> دانشگاه باید محیطی را فراهم آورد که دانشجو بتواند توانایی اداره و مدیریت کلاس را کسب کند (د.آ. ۶). بیشتر معلمان باهوش و عاشق کارشان هستند و شیوه‌های کلاس‌داری را بلدند؛ هرچند برخی نیز لیاقت زیادی ندارند (ه.ع. ۲۱). در دانشگاه یاد نمی‌دهند که وقتی در یک کلاس شلوغ ۳۰ تا ۴۰ نفری وارد می‌شوید، یکی دائم راه می‌رود، یکی بیش فعال است، یکی گریه می‌کند و یکی بر سر دیگران می‌زند، چطور باید رفتار کرد؟ (د.آ. ۸). استادان دانشجویان را تشویق به انتقادگری و انتقادپذیری می‌کنند، اما خودشان فقط انتقادگرند (د.آ. ۱۲).</p>
<p style="text-align: center;"><b>فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی</b></p>
<p><b>کدهای باز:</b> اهتمام نسبی دانش‌آموختگان به استفاده از زبان فارسی، برقراری عدالت، ایجاد مهارت‌های اجتماعی و پاسخگویی به پرسش‌ها و شبهات فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان، نبود مهارت کافی در زمینه اجرای طرح‌های علمی، فرهنگی و اجتماعی مدارس، نبود ارتباط مناسب درس‌های دانشگاه با زندگی حرفه‌ای معلمان، به‌ویژه اقتصادی و مدیریت هزینه-درآمد، نبود کفایت برنامه‌ها، مسافرت‌ها و اردوهای دانشگاه، برای گسترش مهارت‌های فرهنگی، اجتماعی و نبود الگوپذیری مناسب دانشجویان از رفتار عملی استادان.</p>
<p><b>شواهد:</b> عملکرد واقعی معلمان در زمینه فرهنگی در عرصه عمل و شایستگی آنها را برای روبه‌رو شدن با چالش‌های فرهنگی پیش رو چندان مناسب نیست (ه.ع. ۱۷)، فعالیت‌های فرهنگی باید آن‌قدر گسترده باشند که هر دانشجو متناسب با علاقه خود در آنها شرکت کند (ه.ع. ۱۷). دانشجویان با طرح‌های علمی مانند جابر آشنا نمی‌شوند و در مدرسه با مشکل روبه‌رو می‌شوند (د.آ. ۳). بسیاری از شایستگی‌های فرهنگی و اجتماعی از طریق اردو، برنامه‌های تفریحی، دوره‌ی و سفر کسب می‌شود که دانشگاه اجرا نمی‌شوند (د.آ. ۲).</p>
<p style="text-align: center;"><b>بهداشت و سلامت</b></p>
<p><b>کدهای باز:</b> توانایی و اهتمام پایین دانش‌آموختگان در طراحی برنامه بلندمدت و با هدف‌های روشن برای ارتقای سلامت و بهداشت، برخورد با مشکلات جسمی دانش‌آموزان، رعایت بهداشت فردی و عمومی، ارائه کمک‌های اولیه امدادی و پزشکی در موارد غیر مترقبه، برخوردار نبودن از سرزندگی و نشاط در محیط دانشگاه و مدارس محل خدمت و گرایش برخی نومعلمان غیربومی دارای بیتوته، به استعمال دخانیات و مواد مخدر.</p>
<p><b>شواهد:</b> در دانشگاه حتی یک فضای سبز کوچک برای استراحت و تفریح دانشجویان وجود ندارد و کلاس‌ها، خوابگاه، محیط اداری، دفتر استادان و سالن غذاخوری همه در یک محیط کوچک قرار گرفتند و دانشجویان احساس خوبی از این موضوع ندارند؛ بنابراین نمی‌توانند محیط دانشگاه و مدرسه را به یک محیط شاد تبدیل کنند (ه.ع. ۱۰).</p>

طبق داده‌های جدول (۵)، تحلیل پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان حاکی از آن است که دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان در زمینه ۷ مهارت کد محوری بعد توانشی، به دلیل وجود مشکلات مربوط به برنامه درسی دانشگاه و نحوه اجرای آن، آن‌گونه که پیش‌بینی می‌شود، مطلوبیت زیادی ندارد و مشکلاتی وجود دارد که لازم است، هنگام اجرای برنامه درسی دانشگاه مورد توجه قرار گیرد.

جدول ۶: خلاصه تعداد کدهای محوری و باز استخراج شده و فراوانی پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان در بعد نگرشی

کدهای محوری: مؤلفه‌های	کدهای باز	هیئت علمی	دانش‌آموختگان
۱	۷	۷	۱۹
۲	۱۴	۶	۵۱
۳	۷	۶	۱۸
۴	۸	۵	۳۶
۵	۷	۱۶	۲۷
۶	۷	۹	۱۶
مجموع	۵۰	۴۹	۱۶۷

طبق داده‌های جدول ۶، بعد از پیاده‌سازی و تحلیل داده‌های کد منتخب نگرشی، ۶ کد محوری (مؤلفه) و ۵۰ کد باز استخراج شد.

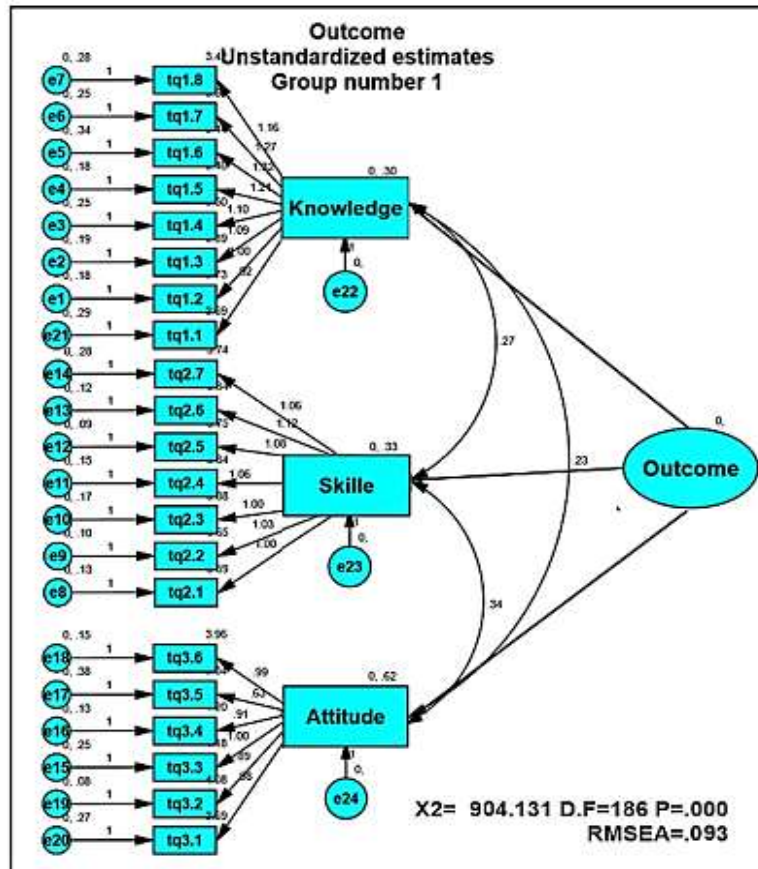
جدول ۷: کدهای محوری، باز و شواهد حاصل از تحلیل مصاحبه، مربوط به کد منتخب نگرشی

کدمحوری، مؤلفه: آشنایی با فلسفه تربیتی اسلام
<p><b>کدهای باز:</b> درک ناکافی اهداف تربیت اسلامی به دلیل فلسفی و آرمان‌گرا بودن، مقدس دانستن عمل تربیتی، کفایت نسبی برنامه برای تبیین رسالت معلمی، سردرگمی به دلیل تغییرات سریع، کلی و غیرعملی برخی قوانین، اجرا نکردن کامل اسناد بالادستی و لزوم بازخوانی آنها حین معلمی.</p>
<p><b>شواهد:</b> با این‌که ملاک‌های اعتقادی و ارزشی بالایی داریم و در دانشگاه آموزش داده می‌شوند، در عمل آن‌طور که شایسته است، اعمال نمی‌شوند (ع.ع ۱۱). قوانین زیادی وجود دارد که معلمان با آنها آشنا نشدند و در زمینه حقوق و وظایف خود با مشکل روبه‌رو می‌شوند (ع.ع ۱۱). دانشجویان بیشتر دنبال درس‌هایی هستند که در کلاس به‌طور مستقیم استفاده شوند و علاقه زیادی به دروس نظری و بنیادی ندارند (ع.ع ۳). سرفصل این درس‌ها بیشتر فلسفی و خسته‌کننده هستند و دانشجویان می‌خواهند به هر نحوی آنها را حفظ کنند و نمره قبولی بگیرند؛ ولی واقعی با آنها آشنا نمی‌شوند (د.آ ۳).</p>
عمل براساس اخلاق اسلامی
<p><b>کدهای باز:</b> نقید نسبی دانش‌آموختگان در به‌کارگیری اصول اخلاقی و برقراری ارتباط انسانی، توجه دانشگاه به مقوله اخلاق از بعد دانشی و نظری، رعایت نکردن اصول اخلاقی حرفه‌ای توسط برخی استادان، مسئولان و دانشجویان، برخوردار نبودن درس‌های تربیت اخلاقی از جذابیت لازم، نمودهای عملی و عوامل تثبیت‌کننده اخلاق و هنجارهای حرفه‌ای، تشویق غیرمستقیم دانشجویان به تقلب، کپی‌برداری و سرقت علمی برای ارائه تکالیف آموزشی، نهادینه شدن سوء رفتار، به دلیل تعاملات تبعیض‌آمیز و قهری جو دانشگاه، وجود رقابت منفی و جابه‌جایی هدف و وسیله در برخی از برنامه‌ها.</p>
<p><b>شواهد:</b> اگر استاد برخورد بد داشته باشد، دانشجو عقده‌ای بار می‌آید (د.آ ۸). باید یک بازنگری کلی در برنامه‌ها با رویکرد عمل‌گرای و گریز از تئوری‌پروری در بحث اخلاق حرفه‌ای انجام پذیرد و یک غربالگری تخصصی و تعهدی انجام گیرد. همه دانشجویان به‌طور حتم نمی‌توانند و نباید معلم شوند (ع.ع ۱). وقتی دانشجو متوجه می‌شود، استادی براساس روابط کلاس می‌گیرد، نه ضوابط و توانایی علمی، او را از لحاظ اخلاقی به‌عنوان الگو قبول ندارد (ع.ع ۱۱).</p>
اعتقادی، ایمان و باور
<p><b>کدهای باز:</b> برخورداری نسبی دانش‌آموختگان از باورها و ارزش‌های دینی، اعتقاد و توکل به خداوند، سطحی بودن برنامه‌های دانشگاه برای تقویت زمینه‌های اعتقادی، دینی و شبه‌زدایی، برگزاری برنامه‌های ضعیف و فاقد محتوای اعتقادی و سخنرانی‌های کلیشه‌ای، مشارکت نکردن استادان در برنامه‌های اعتقادی و مذهبی دانشگاه و ایجاد دل‌زدگی و اشباع در دانشجویان به دلیل زیاد بودن درس‌های نظری معارف اسلامی.</p>
<p><b>شواهد:</b> تعداد کمی از استادان دانشگاه در مراسمات مذهبی، نماز جماعت و فعالیت‌های فرهنگی دانشگاه شرکت می‌کردند. اگر دانشجویان حضور آنها را پررنگ‌تر می‌دیدند، اعتقاد و باور آنها هم بیشتر می‌شد (د.آ ۱۱). از آنجایی که دروس اسلامی و معارف زیاد هستند، نوعی</p>

دل‌زدگی و اشباع در دانشجویان ایجاد کردند. (د. آ. ۹).
<b>پرورش تعهد و مسئولیت‌پذیری</b>
<b>کدهای باز:</b> اعتقاد نسبی دانش‌آموختگان به تقدس مقوله تربیت، اهتمام نسبی به انجام مطلوب وظایف و تکالیف شغلی، برخورداری نسبی از روحیه امانت‌داری، تلاش برای حفظ جان دانش‌آموزان، امکانات و تجهیزات مدرسه، تأثیر برخورد قهری و کنترلی مسئولان آموزشی بر کاهش حس تعهد و مسئولیت‌پذیری، تأثیر کسب امتیازها و گواهی‌های ارتقای شغلی بر ایجاد زمینه‌های دشمنی، رقابت منفی، تنش، مخفی‌کاری و تأثیر جو خشک، بی‌روح و گزینشی دانشگاه بر افزایش چاپلوسی، ریاکاری، ظاهرسازی و کاهش تعهد واقعی دانشجویان.
<b>شواهد:</b> زمانی می‌توانیم به تعهد و مسئولیت‌پذیری توجه کنیم که افراد عاشق و شایسته را برای معلمی انتخاب و تربیت کنیم (ع ۱۳). کم‌تعهدی کارکنان آموزشی در انجام امورات دانشجویان، باعث بی‌تفاوتی و کاهش حس تعهد و مسئولیت‌پذیری آنان شد (د. آ. ۱۱). اگر استادان به اهداف دانشگاه احساس تعهد، انضباط علمی، دغدغه و وجدان کاری داشته باشند، دانشجویان از آنها واقعی‌تر در حد شعار، تعهد و مسئولیت‌پذیری یاد می‌گیرند (ع ۲۱).
<b>ایجاد انگیزه، علاقه و رضایت شغلی</b>
<b>کدهای باز:</b> علاقه‌مندی نسبی به شغل معلمی، تأثیر بی‌توجه مسئولان به جایگاه، منزلت و وضعیت معیشتی معلمان و نگرانی از فعالیت طولانی در مناطق آموزشی محروم، بر انگیزه شغلی، نبود سازوکارهای مناسب پذیرش و گزینش دانشجویان علاقه‌مند و مستعد معلمی، القای ناامیدی نسبت به آینده و تأثیر نگرش منفی اجتماعی به وضعیت اقتصادی معلمی بر کاهش انگیزه شغلی.
<b>شواهد:</b> علاقه و رضایت دستخوش موقعیت اجتماعی و اقتصادی معلمان است و متأسفانه روز به روز کم‌رنگ‌تر می‌شود. بیشتر دانشجویان پسر، برای فرار از سربازی و تضمین شغلی به معلمی روی آوردند (ع ۱۰). دانشگاه به‌جای تربیت معلم خلاق و نوآور در پی معلمانی مطیع است. جو دانشگاه باعث تبدیل دانشجویان به معلمانی سخت، بی‌علاقه و ماشینی می‌شود (د. آ. ۷). دانشجویان آن‌قدر از مشکلات معلمی مانند کار در مناطق دورافتاده و دانش‌آموزان روستایی و کمی حقوق می‌شنوند که بی‌انگیزگی در آنها القا می‌شود و تا سال‌ها از بین نمی‌رود (د. آ. ۱۰).
<b>دستیابی به هویت دینی و ملی</b>
<b>کدهای باز:</b> آگاهی نسبی دانش‌آموختگان از پیشینه تاریخی، نشانه‌های فرهنگی و هویت ملی و مذهبی خود، نبود توجه کافی به هویت ملی در برنامه‌های فرهنگی-تربیتی دانشگاه، تأثیر برنامه‌های بسیج دانشجویی، اردوهای راهیان نور و کانون‌ها و تشکل‌های دانشجویی بر توسعه هویت مذهبی و ملی و توجه نسبی دانشگاه به گسترش روحیه پذیرش تنوع و تکرار، عدالت‌خواهی و حس وطن‌پرستی.
<b>شواهد:</b> دانشگاه‌های مأموریت‌گرا، به‌جای نزدیک کردن افراد به هویت دینی و ملی خود، گاهی باعث دور شدن آنها می‌شوند (ع ۳). دانشجویان چهار سال در جو دانشگاه زندگی می‌کنند، با توجه به محدوده سنی خود این جو آنها را در ابعاد مختلف دینی پرورش می‌دهد و میل و رغبت آنها را افزایش می‌دهد یا به مرحله سقوط می‌رساند (ع ۱۱).

با توجه به داده‌های جدول (۷)، دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان در زمینه ۶ مؤلفه کد محوری بعد نگرشی، با توجه به برنامه درسی اجرایی و جو حاکم بر دانشگاه، نظام آموزشی و جامعه، در زمینه قداست، اهمیت و همچنین مسائل و مشکلات شغل معلمی با وجود علاقه، انگیزه و تعهد مناسب اغلب نومعلمان با مشکلاتی نیز روبه‌رو بوده است که گاهی مانع دستیابی مطلوب نومعلمان به نگرش مناسب نسبت به شغل معلمی می‌شود.

در ادامه، برای پاسخ به سؤال‌های چهارم تا ششم پژوهش ابتدا، مدل دستاوردهای یادگیری مربوط به داده‌های حاصل از پرسشنامه که با استفاده از مدل معادلات ساختاری (نرم‌افزار آماری *Amos Graphics26*) برای یک نمونه ۳۶۵ نفری برای سه بعد ترسیم شده است، در شکل (۱) و داده‌های مربوط به برازش آن در جدول (۸) و ۹ تا ۱۲ داده‌های مربوط به سؤال‌ها آورده شد.



شکل ۱: مدل معادلات ساختاری دستاوردهای یادگیری رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان در سه بعد دانشی، توانشی و نگرشی

جدول ۸: معیارهای برازش مدل دستاوردهای یادگیری

شاخص های نسبی			شاخص های مطلق		
نتیجه	حد قابل قبول	مقدار	معیار برازش مدل	مقدار	معیار برازش مدل
تأیید	۵ تا ۱	۴/۸۶	نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی ( $\chi^2/DF$ )	۹۰۴/۱۳۱	کای اسکوئر (CMIN) یا $\chi^2$
تأیید	زیر ۰/۱۰	۰/۰۹۳	ریشه خطای تقریب میانگین مجذورات (RMSEA)	۶۶=۱۸۶	درجه آزادی (D.F)
تأیید	بالای ۰/۹۰	۰/۸۹۷	نیکویی برازش (CFI)	۰/۰۰۰	سطح معنی داری (p)
تأیید	نزدیک ۱	۰/۸۶۷	برازش اصلاح شده (NFI)	ویژگی های مدل	
تأیید	تأیید	۰/۸۹۷	برازش تطبیقی (CFI)	۴۵	تعداد متغیرها
تأیید	تأیید	۰/۸۷۴	برازش هنجار نشده توکر-لوییس (TLI)	۲۱	متغیرهای مشاهده شده و درونی
تأیید	بیش از ۰/۶۰	۰/۷۳۷	برازش نسبی (RFI)	۲۴	متغیرهای مشاهده نشده و بیرونی
تأیید	بیش از ۰/۹۰	۰/۸۷۳	برازش افزایشی (IFI)	۲۴	پارامترهای ثابت
تأیید	بیش از ۰/۶۰	۰/۶۸۰	برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)	۴۲	پارامترهای آزاد برآورد شده
تأیید	بیش از ۰/۶۰	۰/۶۹۴	برازش تطبیقی مقتصد (PCFI)	فراساختی	نوع مدل

با توجه به شکل ۱ و داده های جدول ۸، مقدار  $\chi^2$  محاسبه شده ۹۰۴/۱۳۱ و از نظر آماری معنی دار بوده است؛ چون در حجم نمونه های بالای ۲۰۰ نفر  $\chi^2$  اغلب از نظر آماری معنی دار می شود؛ بنابراین اغلب پژوهشگران برای

به حداقل رساندن اثر اندازه نمونه، حاصل کای اسکوتر تقسیم بر درجه آزادی ( $\chi^2/DF$ ) را می‌سنجند. کمتر از ۲ بودن شاخص مذکور نشان‌دهنده عالی بودن و بین ۲ تا ۵ مناسب بودن برازندگی است. در این مدل  $\chi^2/DF$  برابر ۴/۸۶ بوده و با توجه به نزدیک بودن مقادیر شاخص نیکویی برازش (GFI) و سایر شاخص‌ها به ۰/۹ و ریشه خطای تقریب میانگین معجزورات (RMSEA)، کمتر از ۰/۱۰ اگرچه مدل عالی نبوده، مقبول بوده و برازش مدل رد نشده است.

جدول ۹: نتایج آزمون‌های پژوهش در زمینه دستاوردهای یادگیری در بعد دانشی

نتیجه	P	میانگین ( $\bar{X}$ )	خطای استاندارد (S.E)	نسبت بحرانی (C.R)	برآورد	شاخص	جهت	بعد
تأیید	۰/۰۰۰	۳/۵۳	۰/۰۵۲	۱۱/۵۳	۰/۷۳۶	دانش	---	دستاورد
	۰/۰۰۰	۳/۶۹	۰/۰۶۷	۱۳/۷۴	۰/۶۷۸	قرآن و معارف اسلامی	---	دانش
	۰/۰۰۰	۳/۷۳	-	-	۱/۰۰۰	زبان و ادبیات فارسی	---	دانش
	۰/۰۰۰	۳/۳۹	۰/۰۶۴	۱۷/۱۵	۰/۸۰۳	فرهنگ و هنر	---	دانش
	۰/۰۰۰	۳/۴۹	۰/۰۶۹	۱۵/۹۵	۰/۷۶۷	سلامت و تربیت بدنی	---	دانش
	۰/۰۰۰	۳/۴۵	۰/۰۶۶	۱۸/۳۰	۰/۸۴۲	علوم انسانی و اجتماعی	---	دانش
	۰/۰۰۰	۳/۴۳	۰/۰۸۴	۱۵/۷۰	۰/۷۷۵	ریاضیات	---	دانش
	۰/۰۰۰	۳/۶۴	۰/۰۷۷	۱۶/۵۲	۰/۸۱۰	علوم تجربی	---	دانش
	۰/۰۰۰	۳/۴۱	۰/۰۷۵	۱۵/۴۱	۰/۷۶۶	فناوری	---	دانش

جدول ۱۰: نتایج آزمون‌های پژوهش در زمینه دستاوردهای یادگیری در بعد توانشی

نتیجه	P	میانگین ( $\bar{X}$ )	خطای استاندارد (S.E)	نسبت بحرانی (C.R)	برآورد	شاخص	جهت	بعد
تأیید	۰/۰۰۰	۰/۶۸	۰/۰۴۸	۱۱/۲۴	۰/۷۲۱	توانش	---	دستاورد
	۰/۰۰۰	۳/۵۹	-	-	۱/۰۰۰	برنامه‌ریزی درسی	---	مهارت
	۰/۰۰۰	۳/۶۴	۰/۰۴۶	۲۲/۶۹	۰/۸۸۳	آموزشی و تدریس	---	مهارت
	۰/۰۰۰	۳/۳۸	۰/۰۵۱	۱۹/۳۸	۰/۸۰۹	پژوهشی	---	مهارت
	۰/۰۰۰	۳/۸۳	۰/۰۵۲	۲۰/۳۱	۰/۸۴۶	مدیریتی و کلاس‌داری	---	مهارت
	۰/۰۰۰	۳/۷۴	۰/۰۸	۲۲/۳۰	۰/۹۰۰	روان‌شناختی و مشاوره‌ای	---	مهارت
	۰/۰۰۰	۳/۸۴	۰/۰۵۲	۲۱/۳۵	۰/۸۷۹	فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی	---	مهارت
	۰/۰۰۰	۳/۷۳	۰/۰۶۴	۱۶/۵۵	۰/۷۵۰	سلامت، زیستی و بدنی	---	مهارت

جدول ۱۱: نتایج آزمون‌های پژوهش در زمینه دستاوردهای یادگیری در بعد نگرشی

نتیجه	P	میانگین ( $\bar{X}$ )	خطای استاندارد (S.E)	نسبت بحرانی (C.R)	برآورد	شاخص	جهت	بعد
تأیید	۰/۰۰۰	۳/۹۳	۰/۰۳۸	۱۶/۱۴	۰/۷۶۸	نگرش	---	دستاورد
	۰/۰۰۰	۳/۶۸	۰/۰۴۹	۲۰/۲۰	۰/۸۳۳	فلسفه تربیتی اسلام	---	نگرش
	۰/۰۰۰	۴/۰۸	۰/۰۳۷	۲۴/۴۲	۰/۹۳۰	اخلاق اسلامی	---	نگرش
	۰/۰۰۰	۴/۱۷	-	-	۱/۰۰۰	اعتقاد و باور	---	نگرش
	۰/۰۰۰	۴/۲۰	۰/۰۴۰	۲۲/۸۰	۰/۸۹۱	تعهد و مسئولیت‌پذیری	---	نگرش
	۰/۰۰۰	۳/۵۳	۰/۰۴۷	۱۳/۴۱	۰/۶۳۱	انگیزه، علاقه و رضایت شغلی	---	نگرش
	۰/۰۰۰	۳/۹۵	۰/۰۴۳	۲۳/۰۵	۰/۸۹۳	هویت دینی و ملی	---	نگرش

بعد از بررسی و تأیید مدل (طبق داده‌های جدول ۸)، برای آزمون معناداری سه فرضیه مربوطه، از دو شاخص نسبت بحرانی (CR) و P استفاده شده است. داده‌های جدول‌های ۹، ۱۰ و ۱۱، حاکی از آن است که برای تمام مؤلفه‌های مربوط به سه بعد دستاوردهای یادگیری، مقدار بحرانی بیشتر از ۱/۹۶ بوده و با وجود P کمتر از ۰/۰۱۰، سه فرضیه پژوهش از نظر آماری معنی‌دار بوده و حاکی از معنی‌دار بودن تفاوت مقادیر محاسبه‌شده برای وزن‌های رگرسیونی با مقدار صفر و مورد تأیید بودن مدل بوده است.

جدول ۱۲: نتایج مربوط به تأثیر رشته بر دستاوردهای یادگیری در سه بعد دانش، توانش و نگرش

نتیجه	P	میانگین ( $\bar{X}$ )	خطای استاندارد (S.E)	نسبت بحرانی (C.R)	برآورد	بعد	جهت	بعد
تأیید	۰/۰۰۰	۳/۵۳	۰/۰۵۲	۱۱/۵۳	۰/۷۳۶	دانش	--->	دستاورد
تأیید	۰/۰۰۰	۳/۶۸	۰/۰۴۸	۱۱/۲۴	۰/۷۲۱	توانش	--->	دستاورد
تأیید	۰/۰۰۰	۳/۹۳	۰/۰۳۸	۱۶/۱۴	۰/۷۶۸	نگرش	--->	دستاورد

داده‌های جدول (۱۲) حاکی از آن است که تأثیر سه بعد دانش، توانش و نگرش بر دستاوردهای یادگیری معنی‌دار و سه فرضیه چهار تا شش پژوهش تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، رشته بر دستاوردهای یادگیری در سه بعد دانشی، توانشی و نگرشی تأثیر معنی‌دار داشته است.

## بحث و پیشنهادها

**دستاوردهای دانشی**، از جمله دستاوردهای یادگیری یا شایستگی‌های موضوعی و تخصصی هستند که دانش‌آموختگان را برای فعالیت در یک رشته آماده می‌کنند. طبق نتایج این پژوهش، مهم‌ترین دستاوردهای یادگیری بعد دانشی که دانش‌آموختگان باید کسب کرده باشند، در هشت حوزه قرآن و معارف اسلامی، زبان و ادبیات فارسی، فرهنگ و هنر، علوم انسانی و اجتماعی، سلامت و تربیت بدنی، ریاضیات، علوم تجربی و فناوری قابل بررسی هستند. تحلیل یافته‌های پژوهش (مصاحبه) حاکی از مشکلاتی در این زمینه بوده است. از جمله اینکه استادان درس‌های آموزش ابتدایی اگرچه از تخصص لازم در رشته خود داشتند، به دلیل نبود فعالیت در دوره ابتدایی، قادر به آموزش عملی درس‌ها نبوده‌اند. اغلب دانش‌آموختگان در مدارس روستایی و چندپایه تدریس به امر تدریس گماشته می‌شوند؛ اما آگاهی‌های لازم برای تدریس در این کلاس‌ها را کسب نکرده‌اند. دانش‌آموختگان دوره متوسطه رشته‌های متفاوت به دلیل به‌هم‌مندی بودن از دانش پایه رشته‌های تخصصی دیگر و همچنین در زمینه آموزش درس‌های تربیت بدنی و هنر از آنجایی که نیازمند تخصص، علاقه و توانایی حرفه‌ای فردی هستند، نومعلم‌ان برای آموزش آنها با مشکل روبه‌رو هستند.

**دستاوردهای توانشی**، از جمله ابعاد مهم برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان که آن را از سایر دانشگاه‌ها متمایز کرده، تأکید بر ایجاد شایستگی حرفه‌ای و مهارت‌های معلمی یا بعد توانشی است. در این پژوهش، این بعد از طریق هفت مهارت برنامه‌ریزی درسی، آموزشی و تدریس، پژوهشی، مدیریتی و کلاس‌داری، روان‌شناختی و



مشاوره‌ای، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی و بهداشتی و سلامت بررسی شد. طبق یافته‌های پژوهش، تأکید بر مبانی نظری و توجه کمتر به مباحث عملی و کاربردی، وجود هم‌پوشانی بین درس‌های حرفه‌ای و تکرار مطالب، کسب اغلب مهارت‌های معلمی به صورت آزمون و خطا، اجرائکردن مناسب برنامه از سوی استادان و متفاوت عمل کردن در زمینه اجرای سرفصل‌ها و ارزشیابی‌ها، توجه نکردن به رویکردها و روش‌های نوین برنامه‌ریزی درسی، تدریس، روان‌شناختی و مشاوره‌ای، نداشتن تسلط کافی بر روش‌ها و رویکردهای پژوهشی، کسب نکردن آمادگی برای کاربست روش‌های آموزشی، ارزشیابی و کلاس‌داری در کلاس‌های پر جمعیت و بهره‌مند نبودن دانشگاه از زیرساخت‌ها و سازوکارهای مناسب برای ارائه آموزش‌های حرفه‌ای از جمله چالش‌های این بعد بوده‌اند.

**بعد نگرشی**، مورد توجه زیاد اسناد بالادستی تمامی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌هاست. در این پژوهش شش مؤلفه فلسفه تربیتی اسلام، اخلاق اسلامی، اعتقادی و باور، تعهد و مسئولیت‌پذیری، انگیزه، علاقه، رضایت شغلی و هویت دینی و ملی برای این بعد آورده شد. با وجود این، از جمله چالش‌های آن به درک ناکافی اهداف تربیت اسلامی به دلیل فلسفی و نظری محض و کلی بودن اسناد، اجرائکردن کامل سند تحول بنیادین، عملکرد اخلاقی نامناسب برخی استادان، کارکنان و دانشجو معلمان در محیط دانشگاه، بهره‌مند نبودن درس‌های تربیتی از جذابیت لازم و نبود شرایط درک نمودهای آنها به صورت عملی، تأثیر سوء کسب امتیازها و گواهی‌های لازم ارتقای شغلی و تأثیر بی‌توجه به جایگاه، منزلت و وضعیت معیشتی معلمان بر کاهش انگیزه شغلی آنان اشاره می‌شود.

**مدل معادلات ساختاری** ترسیم شده برای داده‌های حاصل از پرسشنامه نیز حاکی از آن است که تأثیر سه بعد دانش، توانش و نگرش بر دستاوردهای یادگیری دانش‌آموختگان معنی‌دار بوده و رشته بر دستاوردهای یادگیری تأثیر داشته است.

بررسی نتایج پژوهش‌های پیشین از جمله نامداری پژمان و پاک نظر (۱۴۰۰)، اکبرزاده و همکاران (۱۴۰۰)، ایران‌منش و همکاران (۱۳۹۹)، سیدکلان و همکاران (۱۳۹۹)، تلخابی (۱۳۹۷)، واحدی و همکاران (۱۳۹۷)، جولیا و همکاران (۲۰۲۰) و ورهاتنولو (۲۰۱۸) که در پژوهش‌های خود به نحوی دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های ایجاد شده در دانش‌آموختگان تربیت معلم را بررسی کرده‌اند، نیز مؤید نتایج این پژوهش در زمینه‌های مذکور و مشکلات و چالش‌های مربوطه بوده است.

بنابراین طبق یافته‌های پژوهش، محدودیت‌های موجود و مدل ترسیم و برآزش شده پژوهش پیشنهاد می‌شود:

۱. وضعیت دانش‌آموختگان از نظر شایستگی‌ها و قابلیت‌های متعدد به‌طور پیوسته از طریق تشکیل یک سیستم مناسب و به‌روز توسط دانشگاه و آموزش و پرورش تعیین و بررسی شود.
۲. برای تدریس مبانی نظری و آموزش درس‌های حوزه‌های مورد بررسی از استادانی استفاده شود که علاوه بر رشته تخصصی مرتبط مسلط به روش‌های تدریس در دوره ابتدایی هستند.

۳. ارائه دانش پایه درس‌های تخصصی برای دانش‌آموختگان دوره متوسطه رشته‌های غیر مرتبط به صورت جبرانی و الزامی.
۴. تجهیز کارگاه‌های تخصصی آموزش هنر، سالن‌های تربیت بدنی، آزمایشگاه‌های علوم و سایت‌های رایانه‌ای و استفاده از استادان مسلط برای تدریس آنها.
۵. فراهم کردن زمینه‌های مناسب برگزاری اردوهای علمی، آموزشی، فرهنگی و اجتماعی برای دانشجویان.
۶. برگزاری دوره‌های بالندگی حرفه‌ای برای استادان، متناسب با تغییرات ساختاری، محتوایی و آموزشی ابتدایی.
۷. تأکید بر کسب مهارت‌های پژوهشی از طریق فراهم‌سازی زمینه‌های عملی به جای تأکید بر آموزش نظری.
۸. توجه کافی به درس‌های عملی و کارورزی برای کسب مهارت‌های مدیریتی، کلاس‌داری، روان‌شناختی و مشاوره‌ای، فرهنگی-اجتماعی و ارتباطی، بهداشتی و سلامت.
۹. آشناسازی مسئولان دانشگاه، استادان، کارشناسان آموزشی و دانشجویان با فلسفه وجودی، رسالت‌ها، مأموریت‌ها و هدف‌های دانشگاه فرهنگیان و برنامه درسی آن با برگزاری دوره‌های آموزشی متعدد.
۱۰. اصلاح روش‌های فعلی پذیرش دانشجو و بررسی دقیق و مداوم توانایی، نگرش، ارزش، استعداد و ظرفیت افراد قبل از ورود به دوره حین تحصیل و بعد از اتمام دوره.
۱۱. تجدیدنظر در درس‌های معارف اسلامی و کاربردی و عملیاتی کردن آنها، به گونه‌ای که مانع دلزدگی دانشجویان و عدم کاربست آنها شود.

### سپاس‌گزاری

با تشکر از جناب آقای دکتر رضا محمدی، ناظر محترم طرح، همکاران دانشگاه فرهنگیان و دانش‌آموختگان محترمی که در امر پاسخ‌گویی به سؤال‌های پرسشنامه و مصاحبه همکاری داشته‌اند، همکاران معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه فرهنگیان و سردبیر و داوران محترم فصلنامه که با راهنمایی‌های ارزنده خود به غنای این مقاله کمک کرده‌اند.

### منابع

- آقاخان، زهره، موسی‌پور، نعمت‌الله و نجفی، یوسف. (۱۳۹۹). مقایسه معلمی کردن نومعلمان مدارس ابتدایی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۵۶، ۱۵(۱)، ۶۴-۴۱.
- اکبرزاده، زهرا؛ فلاح، وحید و رسولی، عصمت. (۱۴۰۰). ادراک استادان و نومعلمان از ابعاد و مؤلفه‌های مغفول برنامه درسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۷۷، ۲۰(۱)، ۳۲-۷.
- ایران‌منش، زهرا؛ مهنی، امید و پیرمردای، سمانه. (۱۳۹۹). بررسی عملکرد سال اول تدریس نومعلمان فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان. *دو فصلنامه راهبردهای نوین تربیت معلمان*، ۹، ۵(۴)، ۲۹-۱۱.

بازرگان، عباس (۱۳۹۲). سنجش دستاوردهای یادگیری برای ارزیابی کیفیت عملکرد دانشگاه‌ها: تجربه‌های بین‌المللی.

**هفتمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی. مرکز ارزیابی کیفیت و دانشکده کارآفرینی دانشگاه تهران،**

اردیبهشت‌ماه.

تلخابی، محمود (۱۳۹۷). برنامه درسی تجربه‌شده آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان تهران. *فصلنامه روان‌شناسی*

*شناختی*، ۶(۴)، ۷۲-۵۹.

خروشی، پوران؛ نصرافهانی، احمدرضا؛ جعفری، سیدابراهیم و موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۶). مدل مفهومی

شایستگی‌های موردانتظار از دانشجوی معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان براساس دیدگاه صاحب‌نظران. *فصلنامه*

*مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*. ۱۸، ۷(۲)، ۱۹۹-۱۶۹.

ساک، رضا (۱۳۹۲). دانش معلمان درباره پژوهش و نیاز آنان به آموزش پژوهش. *دو فصلنامه پژوهش‌های آموزشی و*

*یادگیری*، ۲۰(۳)، ۱۳۲-۱۱۹.

سیدکلان، محمد گلشن، امین و کوهی، امیررضا. (۱۳۹۹). واکاوی تجارب نومعلمان فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان از

پداگوژی دانش محتوا در کلاس درس مدارس ابتدایی. *مجله علمی رهبری کاربردی*، ۱(۲)، ۱۲-۱.

شاه‌طالبی، سمیه؛ لیاقدار، محمدجواد و شریفیان، فریدون. (۱۳۹۵). شایستگی‌های مهارتی دانش‌آموختگان دکترای برنامه

درسی ایران، بررسی دیدگاه صاحب‌نظران و متخصصان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲۴، ۱۳(۲)، ۳۷-۲۱.

شیربگی، ناصر و بهرامی، شبنم (۱۳۹۷). برداشت‌های اعضای هیئت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی از پتانسیل،

نقش و جایگاه دانش‌آموختگان دانشگاه. *مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی*

*ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی*، ۱۳۵-۱۱۵.

صادقی، ناهید؛ فراهانی، مهدی و کمره‌ای، محمود. (۱۳۹۳). نقش شناسایی دستاوردهای یادگیری در بهبود کیفیت

آموزش عالی. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۶۳، ۱۶(۳)، ۸۵-۱۱۰.

گندمی، فهیمه (۱۳۹۵). به‌سوی رویکردی مدرسه بنیان در حوزه رشد و بالندگی حرفه‌ای معلمان. *فصلنامه تربیت معلم*

*فکور*، ۲(۱)، ۱۴۲-۱۲۱.

معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۴). *نقشه راه معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت*.

تهران: دانشگاه فرهنگیان.

معروفی، یحیی؛ یوسف‌زاده، محمدرضا و میرزایی‌فر، داود. (۱۳۹۷). مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره

کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*. ۲۳، ۸(۳)، ۱۱۶-۸۱.

معماریان، حسین (۱۳۹۰). سازکار ارزیابی درونی برنامه‌های آموزش مهندسی ایران. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۵۱،

۱۳(۳)، ۳۰-۱.

مؤمنی مهموثی، حسین (۱۳۸۶). برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش عالی، گامی در جهت اشتغال

فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها. *فصلنامه رویش*، ۱۹(۱)، ۳۳-۲۰.

میرکمالی، سیدمحمد؛ کرامتی، محمدرضا؛ عارفی، محبوبه و مختاریان، فرانک. (۱۳۹۸). دستاوردهای یادگیری

موردانتظار در مقطع دکترای مدیریت آموزشی از نظر اعضای هیئت علمی و کارفرمایان. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری*

*و ارزشیابی آموزشی*، ۲۷، ۹(۱)، ۲۰۲-۱۶۹.

نامداری پژمان، مهدی و پاک‌نظر، محدثه (۱۴۰۰). ساختار تربیت معلم در کشورهای شرق آسیا، با تأکید بر نظام سنجش صلاحیت و رتبه‌بندی معلمان. *فصلنامه پژوهش در تربیت معلم*، ۴(۲)، ۳۹-۸.

واحدی، حسین؛ کریمی، ناصر؛ رضایی، رسول و اسماعیل‌پور، ایوب. (۱۳۹۷). مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم سابق و سایر دانشگاه‌ها. *نشریه علمی فناوری آموزش*، ۱۳، ۴(۳)، ۳۴۷-۳۵۶.

هیئت امنای دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵). *برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴*. تهران: سازمان مرکزی دانشگاه.

یوسفی افراشته، مجید (۱۳۹۴). سنجش دستاوردها: رویکردی نوین در سنجش آموزش مهندسی. *مجموعه مقالات اولین کنفرانس بین‌المللی و چهارمین کنفرانس ملی آموزش مهندسی*، ۸-۱.

یوسفی افراشته؛ قاضی طباطبایی، محمود؛ غروی، محمدجواد، بازرگان، عباس و شکوهی یکتا، محسن. (۱۳۹۳). ضرورت شناسایی و سنجش دستاوردهای یادگیری در آموزش علوم پزشکی، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۳)، ۲۶۶-۲۷۵.

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 (PES) programme in two colleges of education in Nigeria, *Journal of International Cooperation in Education*, 1(12), 107-125.

Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning*. New York: McGraw-Hill International.

Faulkner, J., & Latham, G. (2016). Adventurous lives: Teacher qualities for 21<sup>st</sup> century learning. Australian. *Journal of Teacher Education*, 41(4), 137-150.

Gyurova, V., & Zeleeva, V. (2017). The knowledge and skills of the 21<sup>st</sup> century teachers. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. Russia: Kazan Federal University: Future Academy, 282-291.

Honghua, X., & Yanhua, W. (2009). Training system depn for middle- level manager in coal enterprises based on post competency model. El SEVIER: *Journal of Procedia Earth and Planetary Science*, 1, 1764-1771.

Julia, J., Subarjah, H., Maulana, M., Sujana, A., Isrokatun, I., Nugraha, D., & Rachmatin, D. (2020). Readiness and competence of new teachers for career as professional teachers in primary schools. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 655-673.

McMahon, W. (2011). The impact of human capital on non-market outcomes and feedback on economic development. <http://search.oecd.org/edu/innovationeducation/1825169.pdf>

NinaHelgevold G., & Nasheim, B. (2015). *key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education university of stavonger*. Norwag: Ullandhaug.

Norman, C. R. (2017). *Student performance on Institutional Learning Outcomes*. Culminating projects in Higher Education Administration. [https://repository.stcloudstate.edu/hied\\_etds](https://repository.stcloudstate.edu/hied_etds)

Kennedy, D., Hyland, A., & Ryan, N. (2012). Writing and using learning outcomes: A practical guide. *implementing bologna in your institution*. <https://www.researchgate.net/publication/238495834>

Pesti, C., Nagy, K., Rapos, N., & Bohan, M. (2017). Analysis of learning outcome-based teacher training programmes-development experiences in hungary. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 7, 76-57. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=586434>

- Pillai, S., Khan, M. H., Ibrahim, I. S., & Raphael, S. (2012). Enhancing employability through industrial training in the Malaysian context. *Higher Education*, 63(2), 187-204.
- Shepherd, D., & Devers, C. (2017). Principal perceptions of new teacher effectiveness. Committee on Publication Ethics (COPE): *Journal of Education*, 197(2), 37-47.
- Shupe, D. (2007). Pnificantly better: The benefits for an academic institution focused on student learning outcomes. *On the Horizon*, 15(2), 48-57.
- Suskie, L. (2009). *Assessing student learning: A common sense guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stanford University (2010). lulhvdhk. <http://www.stanford.edu/dept/pres-provost/irds/assessment/tools.html>
- Thorsson, I (2007). *Formulating learning outcomes*. Department for Learning, Informatics, Management and Ethics(LIME) .Karolinska Institute, Stockholm, Sweden University of California, Los Angeles(UCLA).
- Williams, J. M. (2007). *College student experiences questionnaire research program, 47<sup>th</sup> annual forum of the association for institutional research*. Kansas city, MO.
- Wilson, J (2008). Bridging the theory practice gap. *Australian Nursing Journal*,16(4), 45-56.
- Wrahatnolo, T. (2018). 21<sup>st</sup> Centuries skill implication on educational system. *In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 12-36.

پیوست ۱: برشی از پرسشنامه محقق ساخته در طیف پنج درجه‌ای لیکرت (بسیار زیاد تا بسیار کم)

ردیف	حوزه/مهارت/مؤلفه	بعد
۱	قرآن و معارف اسلامی	دانش
۸	زبان و ادبیات فارسی	
۱۶	فرهنگ و هنر	
۲۵	سلامت و تربیت بدنی	
۲۸	علوم انسانی و اجتماعی	
۴۲	ریاضیات	
۴۸	علوم تجربی	
۵۴	فناوری	
۵۸	برنامه‌ریزی درسی	توانش
۶۹	آموزشی و تدریس	
۸۱	پژوهشی	
۸۹	مدیریتی و کلاس‌داری	
۹۶	روان‌شناختی و مشاوره‌ای	
۱۰۹	فرهنگی و اجتماعی	
۱۱۷	سلامت، زیستی و بدنی	
۱۲۰	فلسفه تربیتی اسلام	
۱۲۳	اخلاق اسلامی	
۱۳۴	اعتقاد و باور	

بعد	حوزه/مهارت/مؤلفه	ردیف	بعد اتمام برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی و دانش آموختگی تا چه اندازه‌ای ..... اهتمام به انجام مطلوب وظایف شغلی و رعایت حقوق و تکالیف معلمی (حضور به موقع، تدریس، ارزشیابی، کلاس‌داری) دارید؟
	تعهد و مسئولیت‌پذیری	۱۳۶	
	انگیزه، علاقه و رضایت شغلی	۱۴۲	نسبت به رشته آموزش ابتدایی، شغل معلمی و منزلت اجتماعی آن رضایت دارید و علاقه‌مند هستید؟
	هویت دینی و ملی	۱۴۸	با تاریخ فرهنگ، تمدن و نظام تربیتی اسلامی-ایرانی، آشنایی دارید و در موقعیت تربیتی متناسب با آن رفتار می‌کنید؟