

شایستگی های مورد انتظار دانش آموختگان دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی: یک پژوهش کیفی^۱

اکبر هدایتی^۲، دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
حسن ملکی^۳، استاد گروه برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
علیرضا صادقی^۴، استادیار گروه برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
اسماعیل سعدی پور^۵، دانشیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۹۴/۰۶/۲۹

تاریخ وصول: ۹۳/۰۲/۱۰

چکیده

هدف این پژوهش شناسایی شایستگی های مورد انتظار دانش آموختگان دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی است. برای نیل به این مقصود از رویکرد پژوهش کیفی استفاده شد. برای جمع آوری اطلاعات، با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند و تا رسیدن به حد اشباع نظری، نمونه ای به حجم ۲۴ نفر (۸ متخصص دانشگاهی در رشته برنامه ریزی درسی، ۱۱ دانش آموخته کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی و ۵ کارفرما) انتخاب شد. داده های مورد نیاز از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته فردی جمع-آوری شد. داده های گردآوری شده با روش تحلیل محتوای کیفی آشکار مورد تجزیه و تحلیل و کدگذاری قرار گرفت. یافته های این پژوهش، شایستگی های مورد انتظار دانش آموختگان دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی را در سه درون مایه شایستگی های شناختی (با سه طبقه دانش تخصصی برنامه ریزی درسی، شایستگی های شناختی عمومی و دانش عمومی)، شایستگی های مهارتی (با دو طبقه مهارت های تخصصی برنامه ریزی درسی و مهارت های عمومی) و شایستگی های نگرشی (با دو طبقه شایستگی های نگرشی برنامه ریزی درسی و شایستگی های نگرشی عمومی) به دست داد. یافته های این پژوهش علاوه بر اینکه می تواند در مراحل مختلف برنامه ریزی درسی مبتنی بر شایستگی مورد استفاده قرار گیرد، چشم اندازی جامع نسبت به آنچه که در طی دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی باید کسب شود، ارائه می-دهد.

کلید واژه ها: شایستگی، برنامه ریزی درسی، دوره کارشناسی ارشد، دانش آموختگان، پژوهش کیفی.

^۱ این پژوهش مستخرج از رساله دوره دکتری نویسنده اول مقاله است.

^۲ Hedayati.a@ut.ac.ir

^۳ Malaki_cu@yahoo.com

^۴ Sadeghi.edu@gmail.com

^۵ Ebiyabangard@yahoo.com

مقدمه

آماده سازی جوانان برای اشتغال همواره یکی از اهداف نظام آموزش عالی بوده است که در عصر کنونی شاید بتوان گفت مهمترین هدف آن نیز محسوب می شود. گسترش چشم گیر دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی و همچنین برون داد آن یعنی حجم عظیم دانش آموختگان، مؤسسات آموزش عالی را در دهه های اخیر به سمت مفهوم سازی و سنجش ابعاد مختلف کیفیت در آموزش عالی متمرکز کرده است (یوسفی افرشته و همکاران، ۱۳۹۳a). در این شرایط، یکی از مهم ترین چالش های پیش روی آموزش عالی، شکاف بین آموخته های نظری و شایستگی های عملی است (ویلسون، ۲۰۰۸). در اغلب کشورها، به ویژه کشورهای در حال توسعه، بیشتر مؤسسات آموزش عالی، شکاف رو به رشدی بین برنامه های درسی و تقاضاهای جامعه تجربه می کنند که برنامه های درسی مناسب، می توانند تا حد زیادی موجب کاهش این شکاف شوند (کوونهن، ۲۰۰۹). در حاضر حاضر نه تنها آموزش، شکاف بین تئوری و عمل را کاهش نمی دهد، بلکه خود بر این شکاف دامن می زند (مک کیم، ۲۰۱۰). در این شرایط، یکی از رویکردهایی که در سال های اخیر در جهت ایجاد پیوند بین آموخته های فارغ التحصیلان دانشگاهی و نیازهای جامعه مورد توجه برنامه ریزان بوده، رویکرد شایستگی ها است (گارسیا-الگریا، ۲۰۱۲). به زعم بلسکوا و همکاران^۵ (۲۰۱۵) تمام کشورها برای داشتن جوامع توسعه یافته و موفق باید در دانش، مهارت ها و شایستگی های اعضای خود سرمایه گذاری کنند. به عقیده صاحب نظران، جنبش شایستگی ها از حوزه آموزش عالی آغاز شد و عامل اصلی در ظهور آن، فقدان رابطه بین آنچه که در کلاس آموخته می شد با آنچه که نیازهای بازار کار اقتضا می کرد، بود. نیاز به تدریس دانش قابل انتقال در مقابل دانش محض (مالونه و سوپری، ۲۰۱۲؛ مولدر، ۲۰۱۲) و همچنین جامعه دانش بنیان^۸ و دیدگاه ساختن گرایانه نسبت به یادگیری، موجب رشد رویکرد شایستگی شد (اورویجن و همکاران، ۱۹۹۳). به زعم کوئنن و همکاران^{۱۰} (۲۰۱۵) استفاده از آموزش مبتنی بر شایستگی و به تبع آن برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در ده سال اخیر با سرعت بیشتری رو به گسترش بوده است. مولدر و همکاران (۲۰۰۸) اذعان می دارند که افزایش توجه به برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در سال های اخیر به دلیل تاکید این نوع برنامه درسی بر مسائل مهم جامعه از قبیل «اشتغال» و «یادگیری مادام العمر»^{۱۱} بوده است.

در جوامع امروزی افراد ناچارند که با توده انبوهی از اطلاعات مواجه شوند؛ مسئولیت های مختلفی را عهده دار شده، به یادگیری به مثابه ابزاری برای یادگیری نگاه کنند و تحلیلگران نقادی باشند (سگلدی، ۲۰۱۳). عوامل مذکور در جوامع امروزی، دلالت های مهمی در عرصه آموزش دارد که یکی از مهمترین آنها تدریس شایستگی ها بجای تدریس دانش است (گلیس و همکاران، ۲۰۰۸). در مورد مفهوم و تعریف شایستگی در ادبیات این موضوع اجماع اندکی بین صاحب نظران وجود دارد (وسلینک^{۱۳}، ۲۰۱۰؛ وسلینگ و والس، ۲۰۱۱). با این حال با مقایسه مجموعه ای از این تعاریف که بوسیله صاحب نظران و محققان مختلف ارائه شده است، می توان پنج گروه از تعاریف را مشخص کرد: ۱. شایستگی به عنوان توانایی عمل کردن در سطحی مطلوب یا در جهت یک استاندارد معین. در این تعریف کلی شایستگی به عنوان برون داد^{۱۵}

1. Wilson
4. García-Alegría
7. Mulder
10. Koenen
13. Wesselink

2. Kouwenhoven
5. Blaskova
8. knowledge-based society
11. Lifelong learning
14. Wals

3. McKimm
6. Malone & Supri
9. Everwijn
12. Czeglédi
15. output

در نظر گرفته می شود (فیلد و دریسدیل^۱، ۱۹۹۱). ۲. شایستگی به عنوان توانایی در انتخاب و استفاده از ویژگی ها (دانش، مهارت ها و نگرش ها) که مستلزم عملکرد در سطحی مطلوب است. این تعریف ویژگی های فراشناختی را نیز در بر می گیرد (کرسنر و همکاران، ۱۹۹۷)^۳. ۳. شایستگی به معنای تسلط پیدا کردن بر ویژگی هایی (دانش، مهارت ها و نگرش ها) معین یا شایستگی به عنوان درونداد^۴ (AAPA، ۱۹۹۶). ۴. شایستگی به عنوان توصیفی محض از آنچه که یک فرد می تواند انجام دهد. این تعریف نیز شایستگی را به عنوان برونداد در نظر می گیرد (گارواون و مک گویر، ۲۰۰۱)^۵. ۵. تعریفی از شایستگی که عناصر چهار گروه از تعاریف بالا (عمل کردن در سطحی مطلوب یا در جهت یک استاندارد، توانایی در انتخاب و استفاده از ویژگی ها، تسلط پیدا کردن بر ویژگی ها، توصیفی محض از آنچه که یک فرد می تواند انجام دهد) را در بر می - گیرد. با توجه به تعاریف گروه های مذکور می توان شایستگی را مجموعه منسجمی از دانش، مهارت ها و نگرش ها دانست که ویژگی های شخصی^۶ و جنبه هایی از عملکرد حرفه ای که بر رشد شایستگی ها تاثیر می گذارد را در بر می گیرد (کوئن و همکاران، ۲۰۱۵). شایستگی هایی که برای برنامه ریزی درسی مورد نظر قرار می گیرند باید دارای ویژگی هایی باشند که از آنها به ویژگی SMART نیز یاد می شود. واژه SMART متشکل از سرواژه های کلمات «ویژه^۷، قابل اندازه گیری^۸، قابل دستیابی^۹، واقع بینانه^۹ و داشتن محدوده زمانی مشخص^{۱۰}» است (شارانی، ۲۰۰۸). علاوه بر ویژگی های شایستگی، سور^{۱۱} (۲۰۱۵) سطح شایستگی ها را به سه دسته تقسیم می کند. شایستگی های ابتدایی^{۱۲} که عبارت از یک سری عملیات از پیش تعیین شده می باشد که نتیجه یک محرک است. شایستگی های ابتدایی ساختاریافته^{۱۴} عبارت است از داشتن یک سری شایستگی های ابتدایی به علاوه توانایی انتخاب از بین آنها در جهت کاربست در موقعیت جدید. شایستگی های پیچیده^{۱۵} که عبارت از توانایی انتخاب و ترکیب چندین شایستگی ابتدایی به منظور کاربرد آن در موقعیت های جدید و پیچیده است. به زعم وی شایستگی های دسته اول و دوم در برنامه های درسی متداول نیز قابل حصول است؛ اما شایستگی های پیچیده در سایه برنامه درسی مبتنی بر شایستگی حاصل می شود. برنامه درسی مبتنی بر شایستگی اغلب در مقابل برنامه درسی سنتی یا برنامه درسی محتوا محور مورد بررسی قرار می گیرد. در برنامه درسی محتوا محور که دیدگاهی سنتی به آموزش دارد بر کسب دانش موضوعی (هیل و هاگتن، ۲۰۰۱)^{۱۶}؛ مهارت ها و توانایی های شناختی (لوبانوا و شونین، ۲۰۰۸)^{۱۷}، و اولویت دانش بر کاربردها (سردنکیک، ۲۰۱۳)^{۱۸} تاکید می شود. ارزشیابی نیز در این دیدگاه معمولاً از طریق آزمون های کتبی یا شفاهی صورت می گیرد (لئونبرگ بال و فرزانی، ۲۰۰۹)^{۱۹}. در مقابل، برنامه درسی مبتنی بر شایستگی بر رشد شایستگی - های اساسی مورد نیاز در زندگی اجتماعی تاکید دارد. مهارت هایی از قبیل پردازش اطلاعات، حل مسئله، تفکر انتقادی، یادگیری و پردازش زبان محلی و زبان خارجی، تفکر سیستمی و قابلیت های یادگیری مادام العمر (لوبانوا و شونین، ۲۰۰۸) در این رویکرد مورد تاکید است. بطور خلاصه با بررسی دیدگاه های صاحب نظران در حوزه برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، مجموعه ای از ویژگی های برنامه درسی مبتنی بر شایستگی به دست می آید که در زیر به آنها اشاره می شود: ۱.

- | | | |
|-------------------------------|--|--------------|
| 1. Field & Drysdale | 2. Kirschner et al | 3. Input |
| 4. Garavan & McGuire | 5. Personal traits | 6. Specific |
| 7. Measurable | 8. Achievable | 9. Realistic |
| 10. Time bound | 11. Sharani | 12. Soare |
| 13. elementary competencies | 14. elementary competence with framing | |
| 15. complex competence | 16. Hill & Houghton | |
| 17. Lobanova & Shunin | 18. Serdenciuc | |
| 19. Loewenberg Ball & Forzani | | |

برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در خصوص عملکرد حرفه ای فارغ التحصیلان نظام آموزشی می باشد. در این منظر برنامه درسی مجموعه ای منسجم است که یادگیری حرفه، در مرکز آن قرار دارد (بویاتزیس و همکاران،^۱ ۱۹۹۶). ۲. برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، یادگیرنده محور بوده و فرایند یادگیری در هسته آن قرار دارد که در آن مواد آموزشی فردی، زمان یادگیری منعطف و بازخورد مداوم به یادگیرندگان از ویژگی های بارز به شمار می روند (فیلد و دریسیدیل، ۱۹۹۱). ۳. برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رویکردی سازنده گرا دارد. موتزینگ و هالزینگر^۲ (۲۰۰۲) بیان می کنند که هدف اصلی سازنده گرایی، بر خلاف شناخت گرایی که بر دانش و رفتار گرایی که بر دستیابی به اهدافی خاص تاکید دارد، شایستگی است. ۴. در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی معلم نقش "راهنمای شناختی" دارد. معلم یادگیرندگان را ترغیب می کند تا فعالانه به کسب دانش پردازند (کرکا،^۳ ۱۹۹۷). ۵. محیط یادگیری در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی بر رشد شایستگی تاکید دارد. محتوای دیسپلینی به تنهایی برای سازمان دادن به برنامه درسی کافی نیست، بلکه شایستگی هایی که در طول برنامه باید کسب شود، باید مورد توجه خاص باشند (کرشور و همکاران،^۴ ۱۹۹۷). ۶. برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در بر دارنده رشد شایستگی های عمومی نیز است. شایستگی هایی از قبیل ظرفیت انتقال دانش، خلاقیت و حل مسئله. اوربوانج و همکاران^۵ (۱۹۹۳) بیان می کنند که برنامه درسی مبتنی بر شایستگی سه هدف عمده را دنبال می کند: اول، یادگیری دیسپلین ها و موضوعات درسی؛ دوم، رشد مهارت های عمومی و تخصصی (شایستگی ها)؛ و سوم، رشد ظرفیت "یادگیری برای یادگیری"^۶. ۷. ارزشیابی در این برنامه با توجه به شایستگی ها صورت می گیرد که هر دو نوع ارزشیابی تکوینی و تراکمی مدنظر است اما توجهی خاص به ارزشیابی تکوینی می شود. ۸. برنامه درسی مبتنی بر شایستگی بر مبنای تشخیص و تعیین شایستگی ها صورت می گیرد. دانش و مهارت های مورد نیاز نیز با توجه به شایستگی های تعیین شده مشخص می شوند (داچی و نیکمنز،^۷ ۲۰۰۵). به زعم صاحب نظران، مهم ترین گام و سنگ زیرینا در تهیه برنامه های درسی مبتنی بر شایستگی، طراحی الگوی شایستگی است (به نقل از محمدی و دهداری راد، ۱۳۸۹). الگوی شایستگی عبارت است از توصیفی از شایستگی ها که برای انجام یک شغل یا گروه شغلی خاصی مورد نیاز است. به عبارت دیگر، الگوی شایستگی فهرستی از شایستگی است که یک فرد در نقشی خاصی باید واجد آنها باشد (چونگ هرا، انز و لانکائو،^۸ ۲۰۰۳؛ لوسیا و لپسینگر،^۹ ۱۹۹۹؛ چنگ،^{۱۰} ۲۰۱۲). بنابراین می توان گفت که الگوی شایستگی یک ابزار توصیفی است که تعیین کننده مهارت ها، دانش و ویژگی های شخصی و رفتارهای مورد نیاز در جهت انجام مؤثر یک نقش می باشد (مانسفیلد،^{۱۱} ۱۹۹۶؛ کامپیون همکاران،^{۱۲} ۲۰۱۱). در ادبیات شایستگی، سه رویکرد کلی برای شناسایی شایستگی ها توسط پژوهشگران و صاحب نظران ارائه شده است که عبارتند از رویکرد مبتنی بر پژوهش^{۱۳}؛ که در آن وقایع مهمی که برای موفقیت حرفه ای ضروری هستند از منظر متخصصان و افراد ذی صلاح مورد توجه قرار می گیرند. رویکرد مبتنی بر راهبرد^{۱۴} که بر اساس اهداف استراتژیک صورت می گیرد و رویکرد مبتنی بر ارزش^{۱۵}؛ که در آن چارچوب شایستگی ها نشأت گرفته از ارزش ها و هنجارهای سازمان یا حرفه ای خاص است (باریسکو و هال،^{۱۶} ۱۹۹۹، اوزلیک و فرمن،^{۱۷} ۲۰۰۶).

1. Boyatzis et al

4. Kirschner et al

7. Dochy & Nickmans

9. Lucia, A. D., & Lepsinger

12. Campion et

15. Value-based approach

2. Motsching-Pitrik & Holzinger

5. Everwinj et al

8. Chung-Herrera, B., Enz, C., & Lankau

10. Cheng

13. Research-based approach

16. Briscoe & Hall

3. Kerka

6. Learning for Learning

11. Mansfield

14. Strategy-based approach

17. Ozcelik and Ferman

در طول دو دهه اخیر، توجه به رویکرد شایستگی در کشورهای مختلف موجب شکل گیری ادبیات و پیشینه قابل توجهی برای این رویکرد در زمینه ها و رشته های مختلف شده است که بخشی از این پژوهش ها در راستای شناسایی شایستگی های مورد انتظار دانش آموختگان رشته های گوناگون می باشد. مارتینز و همکاران^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی بیست شایستگی برای مدیران مدارس عمومی شناسایی می کند که اعتماد به نفس، برقراری اتباط موثر، کار تیمی و خود ارزیابی مهم ترین آنها را تشکیل می دهد. هرناندز پینا و مونروی^۲ (۲۰۱۵) شایستگی های قانونی^۳ دانشجویان کارشناسی رشته های فنی را از منظر استادان مورد بررسی قرار داده اند. آنها در پژوهش خود هجده شایستگی را شناسایی می کنند. به زعم آنها، مهمترین شایستگی ها برای دانشجویان کارشناسی، مهارت های ارتباطی، مدیریت زمان، تفکر انتقادی و کاربرد دانش است. بلسکوا و همکاران^۴ (۲۰۱۵) در مطالعه ای شایستگی های استادان را در سه مولفه اصلی شایستگی های تدریس، شایستگی های حرفه ای و شایستگی های ارتباطی شناسایی کرده اند. همچنین بلسکوا و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهشی به تدوین شایستگی های شخصیتی و عمومی استادان دانشگاه پرداخته اند. آنها شایستگی های استادان را به این قرار گزارش می کنند: عمل اخلاقی، شخصیت حرفه ای، احترام به تلاش علمی، صداقت، تدریس عالی، سرمشق دیگران بودن، تفکر انتقادی، مهارت های ارتباطی، داشتن شخصیت انگیزاننده. اکوارا^۵ (۲۰۱۴) در پژوهش خود به شناسایی شایستگی های تدریس از منظر معلمان پرداخته است. به زعم او از دید معلمان، مهمترین شایستگی های مربوط به تدریس عبارتند از ایجاد انگیزش در دانش آموزان و تلاش و پاسخگویی نسبت به وظایف معلمی.

والیکا و ران^۶ (۲۰۱۳) در پژوهشی به تدوین شایستگی های حرفه ای معلمان پرداخته اند که با توجه به نتایج مطالعه ایشان می توان شایستگی هایی از قبیل آگاهی از الگوی رشدی دانش آموزان، توانایی تشخیص ویژگی های دانش آموزان، پذیرش فردیت^۷ دانش آموزان، شناخت سبک های یادگیری دانش آموزان، احترام و عمل به چند فرهنگ گرای، آگاهی از مفهوم برنامه درسی و عناصر آن، توانایی انتخاب محتوا، طراحی برنامه درسی، توانایی در طراحی برنامه های فردی برای دانش آموزان، مدیریت کلاس درس و غیره را برای معلمان بر شمرد. پینکستن و همکاران^۸ (۲۰۱۱) شایستگی های دانش آموختگان رشته پزشکی را در سه بعد کلی شایستگی های تشخیصی، شایستگی های مربوط به شروع درمان و شایستگی های مربوط به مدیریت فرایند درمان، طبقه بندی می کنند که هر یک از ابعاد مذکور دارای شایستگی های ویژه خاص خود می باشد. علی رغم توجه به رویکرد شایستگی در سطح جهانی، این رویکرد در داخل کشور جز در موارد انگشت شمار مورد توجه پژوهشگران نبوده است. برای مثال یوسفی افزاشته و همکاران (۱۳۹۳ب) در پژوهش خود دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش آموختگان کارشناسی علوم آزمایشگاهی را از منظر کارفرمایان مورد شناسایی قرار داده اند. ایشان دستاوردهای یادگیری دانش آموختگان را در چهار حوزه مهارت ها، نگرش حرفه ای، ارتباطات و آموزش و یادگیری مداوم طبقه بندی می کنند. مومنی مهموئی و شریعتمداری (۱۳۸۷) در پژوهشی شایستگی های مورد نیاز دانش آموختگان مقطع کارشناسی رشته آموزش ابتدایی را در سه بعد کلی دانش (دانش عمومی، دانش تربیتی)، مهارت (مهارت های ذهنی، مهارت های عمومی و مهارت های تربیتی) و نگرش (نگرش های عمومی و اخلاقی و نگرش های تربیتی) طبقه بندی کرده اند. یادگازاده و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی نقش های شغلی و فعالیت های حرفه ای متخصصان برنامه درسی را مورد تحلیل قرار داده اند.

1. Martinez
4. Blaskova
7. Individuality

2. Hernández-Pina & Monroy
5. Ezquerro
8. Pinxten et al

3. Core competencies
6. Valica & Rohn

ایشان در توصیف شغل متخصص برنامه درسی به ویژگی های خاص (مانند توان استفاده توأمان از دانش و تجربه، آشنا با نظام آموزشی کشور، آشنا با فرایند تدریس و یادگیری، آشنا به استانداردهای تولید محتوا، شناخت عناصر برنامه درسی، تسلط بر نظریه های برنامه ریزی درسی و غیره) و ویژگی های عمومی (مانند تعهد و توانایی بالقوه نوآوری، ذهن سازمان یافته، توان تلفیق نظر و عمل، توان کار تیمی، سخاوت علمی و غیره) متخصص برنامه درسی پرداخته اند.

همان طور که اشاره شد، امروزه مشکلاتی در مورد عدم سازگاری برنامه های درسی با تقاضای بازار کار و موفق نبودن برنامه های درسی در کمک به دانشجویان برای کسب اطلاعات و مهارت های لازم جهت ایفای نقش موثر در دنیای کار متحول امروزی مشاهده می شود (عارفی، ۱۳۸۴). در بیشتر رشته های دانشگاهی تعداد زیادی مفاهیم مجرد بدون داشتن پشتوانه تجربی و ملموس در مدت کوتاهی بصورت یک طرفه به دانشجو منتقل می شود. به عبارت دیگر در مباحث درسی، به اخباریگری بسنده می شود و دانشجویان در استفاده از آموخته هایی که در این دوره به حافظه خود سپرده اند، با مشکل مواجه می شوند. در این شرایط رشته برنامه درسی نیز از این چالش مستثنی نیست (انجمن برنامه ریزی درسی ایران، ۱۳۸۸). اما در مواجهه با این چالش، یکی از مهم ترین فعالیت هایی که در جهت بهبود وضعیت رشته برنامه درسی و همچنین روزآمد کردن آن با توجه به شرایط و نیازهای جامعه صورت گرفته است، تجدید نظر در سرفصل دروس کارشناسی ارشد در سند بازنگری شده این رشته می باشد. در این سند، اهداف اصلی رشته برنامه درسی عبارتند از تربیت افراد متخصص در حوزه برنامه ریزی درسی و کسب آمادگی برای ورود به دوره دکتری. همچنین در اصول اساسی این سند، پاسخگو بودن رشته برنامه ریزی درسی به نیازهای جامعه مورد توجه ویژه بوده و سرفصل دروس با توجه به اهداف و اصول سند، مورد بازنگری قرار گرفته است (شورای عالی برنامه ریزی آموزش عالی، ۱۳۹۳). در این راستا برنامه درسی مبتنی بر شایستگی با تأکیدی که بر مسائل مهم جامعه از قبیل اشتغال و یادگیری مادام العمر دارد (مولدر و همکاران، ۲۰۰۸) می تواند برای تربیت افراد متخصص در حوزه برنامه درسی و پاسخگویی به نیازهای جامعه مفید واقع شود. شایان ذکر است، از آنجایی که برنامه درسی مبتنی بر شایستگی بر مبنای شناسایی و تعیین شایستگی ها صورت می گیرد (داچی و نیکمنز، ۲۰۰۵؛ بیهام و مویر^۲، ۲۰۰۵) و طراحی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در اولین گام خود مستلزم شناسایی شایستگی هاست (محمدی و دهداری راد، ۱۳۸۹)، بنابراین تحقیق حاضر با رویکرد پژوهشی در شناسایی شایستگی ها، به دنبال پاسخ به این سوال است که شایستگی های دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی کدامند؟

روش پژوهش

این پژوهش با روش کیفی و به عنوان بخشی از رساله دوره دکتری و با هدف شناسایی شایستگی های مورد انتظار دانش آموختگان دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی در سال ۱۳۹۴ انجام شد. برای جمع آوری داده های مورد نیاز، مصاحبه فردی نیمه ساختاریافته تا رسیدن به حد اشباع نظری مورد استفاده قرار گرفت. نمونه ها عبارت بودند از ۸ نفر از متخصصان رشته برنامه ریزی درسی (دارای رتبه حداقل استادیاری در رشته برنامه ریزی درسی) دانشگاه های سطح شهر تهران؛ ۵ نفر از کارفرمایان (به دلیل گستردگی وسیع این گروه از جامعه، از بین این جامعه، دو گروه متخصصان سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی و مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری که دارای

1. Dochy & Nickmans
2. Byham & Moyer

اولویت در سیاستگذاری های آموزشی می باشند، مورد نظر قرار گرفتند؛ و ۱۱ نفر از دانش آموختگان کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی فارغ التحصیل از دانشگاه های سطح شهر تهران (اولویت با دانش آموختگان شاغل در حرفه های مرتبط با رشته برنامه ریزی درسی بود). در مجموع ۲۴ مصاحبه (۷ نفر زن و ۱۷ نفر مرد در محدوده سنی ۵۴-۲۴ سال) انجام شد. مصاحبه ها با طرح موضوع پژوهش و سؤال کلی در مورد «دانش آموخته شایسته» آغاز می شد و براساس پاسخ های ارائه شده، هدایت می گردید. سؤالات مصاحبه حول محور شایستگی های مورد انتظار از دانش آموختگان کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی تنظیم شده بود. به طور ثابت اولین سؤال این بود که «به نظر شما دانش آموخته کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی باید دارای چه شایستگی هایی باشد؟». در ادامه سوال های بعدی مبتنی بر پاسخ های شرکت کنندگان پرسیده می شد. مانند: «اشاره ای به مهارت های تفکر کردید، می توانید در این مورد بیشتر توضیح دهید؟». در پایان مصاحبه ها هم اگر سوالی در جریان مصاحبه و مبتنی بر پاسخ های مشارکت کننده پرسیده نشده بود، طرح می شد. زمانی که مشارکت کننده از موضوع اصلی فاصله می گرفت با طرح جمله های هدایت کننده مثل: «موضوع نگرش که توضیح می دادید بسیار مهم است. خواهش می کنم اگر مقدور است در مورد آن بیشتر صحبت کنید.» سعی می شد به موضوع اصلی هدایت گردد. زمان هر مصاحبه ۶۰-۲۰ دقیقه در نظر گرفته شد. مصاحبه ها ضبط و یا (در صورت حساسیت مشارکت کننده) یادداشت برداری می شد. برای تجزیه و تحلیل جمله های ثبت شده از روش تحلیل محتوای کیفی آشکار استفاده گردید. تحلیل محتوای کیفی فرایند ساختارمند کردن داده های بدون ساختار است و طی این روش، پژوهشگر در پی این است که داده های مشابه را در طبقه های اختصاصی قرار دهد و درون مایه ها را از آن ها استخراج کند (یوسفی افراشته و همکاران، ۱۳۹۳ب). همچنین رویکرد آشکار در تحلیل محتوای کیفی به توصیف جنبه های مشاهده پذیر و جزئیات ملموس محتوا اشاره دارد (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰). داده ها هم زمان با جمع آوری مورد تحلیل قرار گرفت. به طوری که هر مصاحبه چندین بار خوانده شد؛ سپس متون مربوط به درک مشارکت کنندگان از شایستگی ها در یک متن قرار داده شد تا واحد تحلیل تشکیل شود. سپس واحدهای معنی دار متن کلی مشخص شد و از روی آنها واحدهای معنی دار خلاصه شده استخراج گردید. در نهایت کدهای تحلیلی از آنها به دست آمد. کدهای به دست آمده به دقت مطالعه شدند و بر پایه تشابه و تفاوت های بین آنها، زیرطبقه ها و سپس طبقه های کلی شکل گرفت. با تحلیل نظری مبتنی بر تشابهات مفهومی، طبقه های کلی درون مایه ها استخراج شد. به این ترتیب متن کلی مصاحبه به صورت طبقه بندی شده از درون مایه ها تا واحدهای معنی دار تنظیم شدند. جهت اعتباریابی نتایج پژوهش سه فعالیت صورت گرفت. الف) مرور همتا: با استفاده از این راهبرد، پژوهشگر طی انجام پژوهش به منظور فراهم کردن نقدی درباره شیوه های به کار گرفته شده و بررسی نتایج و صحت آن ها، از سایر محققان کمک می گیرد تا از این طریق تحلیل های صورت گرفته بر داده های مصاحبه، از چند دیدگاه مورد بررسی قرار گیرد (کریمی و نصراصفهان، ۱۳۹۲). از این راهبرد با عنوان سه سوسازی از طریق تحلیل چندگانه^{۱۱} (ریچ و همکاران^۲، ۲۰۱۳) نیز یاد می شود. با این روش تأیید پذیری^۳ و قابلیت اطمینان^۴ (گوبا و لینکلن، ۱۹۸۵)؛ به نقل از یوسفی و همکاران، ۱۳۹۳ب) یافته ها نیز مورد تأیید قرار می گیرد. برای اعمال این روش، دو تحلیل گر کیفی به طور جداگانه داده ها را کدگذاری و تحلیل کردند که نتایج تحلیل های صورت گرفته بیش از ۹۰ درصد مشابه بود. ب) اعتباریابی یا بازبینی توسط مصاحبه شوندگان: این روش عبارت است از بررسی صحت یافته های پژوهش توسط مصاحبه شوندگان به منظور بررسی

1. Triangulation through multiple analysis
4. Dependability

2. Ritchie et al
5. Guba & Lincoln

3. Conformability

اینکه آیا این پژوهش به شکل صحیح دیدگاه‌های آنان را در باره موضوع پژوهش منعکس کرده است یا خیر. از روش مذکور، با عنوان اعتباریابی مخاطب^{۱۱} (ریچ و همکاران، ۲۰۱۳) و باورپذیری^۲ (گوبا و لینکلن به نقل از یوسفی و همکاران، ۱۳۹۳b) نیز یاد می‌شود. برای اعمال این روش، یافته‌ها در اختیار ۶ نفر از مصاحبه‌شوندگان (از هر گروه ۲ نفر) قرار گرفت و اعتبار نتایج از منظر آنها بررسی و تأیید شد. ج) جهت بررسی انتقال پذیری^۳ یافته‌ها که با کاربرد پذیری یافته‌های پژوهش ارتباط دارد (محمدپور، ۱۳۸۸)، نتایج با ۲ متخصص، ۲ دانش‌آموخته و ۲ کارفرمای خارج از گروه مصاحبه‌شوندگان در میان گذاشته شد و مورد توافق آنها قرار گرفت.

بحث و یافته‌ها

شایستگی‌های مورد انتظار دانش‌آموختگان رشته برنامه ریزی درسی در سه دورن‌مایه و هفت طبقه به شرح جدول (۱) به دست آمده است:

جدول ۱: درون‌مایه‌ها و طبقه‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها

طبقه‌ها	درون‌مایه‌ها
۱- دانش تخصصی برنامه ریزی درسی	شایستگی‌های شناختی
۲- شایستگی‌های شناختی عمومی	
۳- دانش عمومی	
۱- مهارت‌های تخصصی برنامه ریزی درسی	شایستگی‌های مهارتی
۲- مهارت‌های عمومی	
۱- شایستگی‌های نگرشی برنامه ریزی درسی	شایستگی‌های نگرشی و عاطفی
۲- شایستگی‌های نگرشی عمومی	

در جدول (۱) شایستگی‌های مورد انتظار دانش‌آموختگان دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی در سه درون‌مایه شایستگی‌های شناختی (با سه طبقه دانش تخصصی برنامه ریزی درسی، شایستگی‌های شناختی عمومی و دانش عمومی)؛ شایستگی‌های مهارتی (با دو طبقه مهارت‌های تخصصی برنامه ریزی درسی و مهارت‌های عمومی) و شایستگی‌های نگرشی و عاطفی (با دو طبقه شایستگی‌های نگرشی برنامه ریزی درسی و شایستگی‌های نگرشی عمومی) ارائه شده است. در جدول (۲) شایستگی‌های دانش‌آموختگان رشته برنامه ریزی درسی به تفصیل آمده است.

جدول ۲: شایستگی های مورد انتظار دانش آموختگان رشته برنامه ریزی درسی

آشنایی با نقش تربیتی مدرسه-شناخت نقش های معلم-آشنایی با اصول، رویکردها و الگوهای طراحی آموزشی-آشنایی با فرایندهای برنامه ریزی درسی- تسلط بر مباحث روانشناسی تربیتی- آشنایی با نظریه های یادگیری-شناخت روش های پژوهش- شناخت اصول فلسفه تعلیم و تربیت-آشنایی با شیوه های مختلف تدریس-آشنایی موضوعی با دروس ابتدایی تا متوسطه-آشنایی با سازمان های مرتبط با برنامه ریزی درسی ایران- آشنایی با نظریه ها و اصول برنامه ریزی درسی- آشنایی با اصول تدوین اهداف و انتخاب و تدوین محتوا- به روز بودن در مباحث نظری برنامه درسی- اشراف بر تاریخ برنامه ریزی درسی (خارجی-داخلی)- شناخت ویژگی های فراگیر- شناخت مبانی اجتماعی برنامه ریزی درسی- نیازسنجی- شناخت نیازهای کارفرمایان و ذی نفعان برنامه ریزی درسی- طراحی برنامه ریزی درسی- دانش مدیریت کلاس- شناخت منابع محتوا- دانش سازماندهی محتوا-آگاهی از آخرین یافته های رشته- شناخت ماهیت رشته برنامه ریزی درسی (نظر و عمل)- شناخت ابزارهای معرفتی- شناخت نظام برنامه ریزی درسی داخلی- شناخت واژگان برنامه ریزی درسی و تفاوت آن ها-شناخت افراد معروف حوزه برنامه ریزی درسی-آشنایی سیاسی برنامه ریزی درسی-تسلط بر مباحث نظری طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه ریزی درسی- شناخت مبانی نظری مهندسی برنامه ریزی درسی- شناخت عناصر اصلی برنامه ریزی درسی- توانایی استفاده از متون تخصصی انگلیسی- بوم شناسی برنامه ریزی درسی- شناخت روش های تلفیق در محتوا، شناخت-الگوها، روش ها و فنون-آگاهی از اسناد بالادستی آموزش و پرورش جامعه خود، شناخت انواع نظام های آموزشی- آشنایی با آمار در علوم رفتاری- آشنایی با اقتصاد آموزش و پرورش- شناخت درونداد، فرایند و برون داد برنامه ریزی درسی-آشنایی با سند قدیمی و سند بازنگری شده برنامه ریزی درسی- تشخیص نحوه اتخاذ و موقعیت شناسی در استفاده از نظریه ها و الگوها- شناخت انواع تفکر- ارزشیابی برنامه ریزی درسی- ارزشیابی پیشرفت تحصیلی- شناخت انواع برنامه ریزی درسی- شناخت منابع مرجع برنامه ریزی درسی جهانی و داخلی- شناخت نظام آموزشی و نظام آموزش عالی- شناخت ایدئولوژی ملی برنامه ریزی درسی- شناسایی مسائل مرتبط با برنامه ریزی درسی.

دانش تخصصی
برنامه ریزی درسی

شایستگی
دانش

تفکر حل مساله- تفکر انتقادی و تحلیلی- قدرت استدلال- درک زیبایی شناسی-تفکر خلاق- مساله یابی - تعادل در نگاه عملی و نظری به برنامه ریزی درسی- مهارت در تحلیل فلسفی- مهارت ایده پردازی و نظریه پردازی- درک و تحلیل شرایط سیاسی جامعه- جامع نگری فکری- جزء نگر بودن- تفکر سیستمی - مهارت های فراشناختی-تفکر قیاسی و استقرایی- تفکر سیستمی.

تفکر
سیستمی

آشنایی با زبان انگلیسی- آشنایی با نرم افزارهای تحلیل داده- شناخت مهارت های اساسی تفکر- آشنایی با فناوری ارتباطات و اطلاعات- شناخت سازمان ها و شرکت های کارفرما- شناخت ارزش های دینی و اعتقادی جامعه و ذی نفعان- شناخت فرهنگ جامعه- دانش عمومی در رشته های غیر علوم تربیتی مانند هنر، ریاضی.

دانش
عمومی

طراحی ابزارهای سنجش و اندازه گیری تحصیلی- توانایی ارزشیابی برنامه ریزی درسی- مهارت های تحلیل محتوا- ایجاد پیوند بین آموخته ها و دنیای کار- توانایی تدوین اهداف- تحلیل هدف- توانایی طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه در سطح خرد- مهارت تدوین محتوا- مهارت گزارش نویسی- مهارت طراحی برنامه درسی- مربی گری- مهارت استادی- توانایی پیوند آرمان های تربیتی با ملزومات جامعه- تحلیل مساله های ساختاری و انعکاس در برنامه درسی- کاربرست نظریه های برنامه ریزی درسی متناسب با بافت های مختلف- مهارت برقراری پیوند بین متربی و برنامه درسی- کمک به اجرا و ارزشیابی برنامه ریزی درسی- مهارت پژوهشگری- مهارت تدوین کتاب درسی- اعتبارسنجی کتاب های درسی- مهارت تدوین گزارش علمی- مهارت تدریس- مهارت پژوهشگری- مهارت نیازسنجی آموزشی- مهارت در شناخت شغل های مرتبط با رشته- مهارت تنظیم روش ها بر اساس هدف ها و محتوا- توانایی نقد دروس دوره- توانایی آسیب شناسی برنامه ریزی درسی.

مهارت های تخصصی: برنامه درسی

تجربیات

مهارت های اساسی کامپیوتر- مهارت در فناوری اطلاعات- مهارت تصمیم گیری- مهارت های ارتباطی- توانایی نوآوری- مهارت رهبری و کار گروهی و تیمی- توانایی سازگاری با تغییرات مهم در حوزه برنامه درسی- مهارت جستجوگری- مهارت ارائه- مهارت مدیریت دانش- مهارت در تحلیل های آماری- مهارت در روش های مختلف تحقیق- مهارت تیم سازی- مهارت بومی سازی- مهارت تلفیق نظر و عمل در سطح خرد- مهارت انتقال دانش- ایجاد تعادل بین نظر و عمل.

مهارت های عمومی

علاقه به اشتغال در حوزه برنامه درسی- جویای موفقیت بودن در رشته- احترام به فراگیران- ارزش قائل بودن به بنیان های فلسفی رشته- علاقمندی به پژوهش در رشته برنامه ریزی درسی- اعتقاد به علم بودن برنامه ریزی درسی- دغدغه بودن برنامه ریزی درسی کشور- علاقه به شرکت در مباحث تخصصی- اعتقاد به اراده و اختیار یادگیرنده- علاقه مند به توسعه رشته برنامه ریزی درسی- علاقه مند به پیگیری مسایل مرتبط به اجرای برنامه ریزی درسی- کنجکاوی نسبت به امر تعلیم و تربیت- علاقمند به پیگیری و ادامه مطالعات خود در برنامه ریزی درسی- علاقه مند به روزآمد نمودن خود در حوزه مطالعات برنامه ریزی درسی- علاقه مند به ترویج رشته برنامه ریزی درسی- اعتقاد بر اهمیت ارزشیابی در برنامه ریزی درسی- اعتقاد به مشارکت ذینفعان در ارزشیابی برنامه های ریزی درسی- نگاه به آموزش عالی به عنوان نهاد سرمایه ای- جامعه پذیری علمی در رشته- درونی کردن اهمیت رشته برنامه درسی- داشتن موضع در برنامه ریزی درسی.

بسیاری از مهارت های تخصصی

احترام به کثرت گرایی فرهنگی و ارزش های ملی مذهبی- داشتن روحیه هنرپروری- داشتن روحیه نقدپذیری- مسئولیت پذیری در امور تربیتی- احترام به عقاید دینی مختلف- اعتقاد به وحی به عنوان منبع معرفت- اعتقاد به اثربخشی بومی سازی- داشتن روحیه پژوهشگری- احترام به علم و عالم- داشتن صداقت.

بسیاری از مهارت های عمومی

از آنجا که امکان پرداختن به کلیه شایستگی های استخراج شده از مصاحبه ها (جدول ۲) در این گفتار نمی گنجد، تنها به تشریح برخی از شایستگی ها که از منظر مشارکت کنندگان از اهمیت بیشتری برخوردار بود پرداخته می شود. شایستگی های شناختی: درون مایه شایستگی های شناختی با سه طبقه دانش تخصصی برنامه ریزی درسی، شایستگی های شناختی عمومی و دانش عمومی، اولین درون مایه بود. منظور از شایستگی های شناختی در این پژوهش مجموعه

دانش، معلومات و ظرفیت های فکری و ذهنی مورد نیاز دانش آموختگان است. متخصص کد (۲) در رابطه با شایستگی های شناختی می گوید: «آشنایی با فلسفه های تعلیم و تربیت، یکی از اصلی ترین شایستگی هایی است که انتظار می رود یک دانش آموخته برنامه ریزی درسی به آن نایل شود. به نظر من دانش آموخته ای که برنامه ریزی درسی را در بافت فلسفی آن درک نکرده باشد، دانش آموخته شایسته ای نیست». متخصص دیگری (کد ۴) علاوه بر خاطر نشان کردن اهمیت فلسفه تعلیم و تربیت می گوید: «به عقیده من یک دانش آموخته شایسته باید با یک دید فلسفی به عناصر برنامه ریزی درسی نگاه کند. فلسفه مانند چتری است که تمام عناصر برنامه ریزی درسی و فعالیت های برنامه ریزی درسی را تحت تأثیر قرار می دهد». دانش آموخته کد (۶) آشنایی کامل با نظریه های یادگیری را یکی از اساسی ترین شایستگی های یک دانش آموخته برنامه ریزی درسی می داند و می گوید: «به نظر من ماحصل تمام فعالیت های برنامه ریزی درسی، یادگیری است. از این رو نظریه های یادگیری نقشی بسیار اساسی در رشته برنامه ریزی درسی ایفا می کند. دانش آموخته ای که بر نظریه های یادگیری تسلط نداشته باشد، در حیطه عمل مابقی آموخته هایش چندان مفید فایده نخواهد بود». متخصص دیگری (کد ۱) آشنایی با روانشناسی تربیتی را در کنار نظریه های یادگیری عنوان می کند و می گوید: «شناخت ویژگی های روانشناختی یادگیرندگان، یکی از شایستگی های مهم دانش آموختگان رشته برنامه ریزی درسی است که نیل به این شایستگی در سایه روانشناسی تربیتی تسهیل می شود». متخصص دیگری (۳) شناخت نظریه ها و ایدئولوژی های برنامه ریزی درسی را یکی از شایستگی های اساسی دانش آموخته برنامه ریزی درسی می داند و می گوید: «از نظر بنده، نمی توان متصور شد که یک عمل بدون پشتوانه نظری به موفقیت برسد؛ و این قاعده در رشته برنامه ریزی درسی نیز صادق است. تا یک دانش آموخته با نظریه ها و ایدئولوژی های برنامه ریزی درسی آشنایی نداشته باشد، نمی تواند فعالیت های برنامه ریزی درسی از جمله مهندسی برنامه درسی را انجام دهد». یکی از کارفرمایان (کد ۱) معتقد است که داشتن شایستگی های تفکر از جمله نیازهای مهم دانش آموختگان این رشته برنامه ریزی درسی می باشد. او می گوید: «یک دانش آموخته باید مجهز به تفکر سیستمی در برنامه ریزی درسی باشد. از نظر بنده تفکر سیستمی پیش نیاز برخی فعالیت های مهم در عرصه برنامه ریزی، از جمله مهارت تیم سازی و مهارت کار گروهی و تیمی است». دانش آموخته ای (کد ۲) در باره اهمیت داشتن تفکر سیستمی به عنوان یکی از شایستگی های شناختی عمومی بیان می کند که: «اگر ما سازمان هایی که در آنها مشغول به کار هستیم را یک سیستم بدانیم، برای موفقیت در شغل خود حتما باید به تفکر سیستمی مجهز باشیم. درست است که در برخی شغل ها و نقش ها اگر فرد بدون توجه به دیگر عناصر سازمان، فعالیت کند، ممکن است باز هم در حیطه شغلی با شکست مواجه نشود اما به نظر من، امروزه زندگی کاری با نگاه جزیره ای اصلا امکان پذیر نخواهد بود». دانش آموخته دیگری (کد ۵) داشتن تفکر انتقادی و تفکر خلاق را برای یک دانش آموخته برنامه ریزی درسی بسیار مهم قلمداد کرده و می گوید: «اینکه ما نظریه هایی را که بافت خارجی دارند، بگیریم و بخواهیم به همان شکل در نظام آموزشی خودمان پیاده کنیم، یک کوه نظری بیش نیست. من معتقدم که یک دانش آموخته برنامه ریزی درسی باید بتواند با نگاهی انتقادی به آنچه که وارد نظام آموزشی می شود، بنگرد و سره را از ناسره جدا کند و متناسب با شرایط جامعه و نظام آموزشی، از آن نظریه ها استفاده کند. پس از آنکه سره از ناسره جدا شد، می توان با تفکری خلاق چیزی نو و مفید وارد نظام آموزشی کرد». به روز بودن در مباحث نظری رشته برنامه ریزی درسی یکی از شایستگی هایی بود که از منظر هر سه گروه مصاحبه شونده بسیار مهم تلقی می شد. یکی از متخصصان (۷) می گوید: «به نظر من یک دانش آموخته علاوه بر این که باید بر تاریخ برنامه ریزی درسی از گذشته تا حال، اشراف داشته باشد، حتی باید با چهره نظریه پردازان قدیم و

جدید برنامه درسی نیز آشنا باشد». در همین رابطه یکی از کارفرمایان (۳) می گوید: «از نظر بنده دانش آموختگان باید در هر رشته ای از مباحث روز آن رشته آگاهی داشته باشند. از آنجایی که رشته برنامه درسی در کشور ما بیشتر با تأکید بر نظر شناخته شده است تا عمل، دانش آموخته این رشته تا وقتی که از حیث نظری از تمام رخدادهای مهم رشته از گذشته تاکنون آگاه نباشد، نمی تواند در حیطه عمل کاملاً موفق باشد». دانش آموخته ای (کد ۴) در تأکید بر اهمیت این شایستگی می گوید: «اصلاً در دنیای بسیار متغیر و رو به پیشرفت امروزی، اگر یک برنامه ریز به روز نباشد، از نظر شغلی هم موقعیت های کمتری گیرش می آید». شناخت مبانی اجتماعی و سیاسی برنامه درسی نیز یکی از فراوانی ترین شایستگی هایی بود که از مصاحبه ها به دست آمد. یکی از متخصصان (کد ۸) در این باره می گوید: «بدون شناخت مبانی اجتماعی و ایدئولوژی ملی برنامه درسی، نمی تواند فعالیت برنامه ریزی درسی را جامعه ای خاص انجام داد. شناخت ویژگی اجتماعی جامعه و ویژگی های اجتماعی ذینفعان برنامه درسی و همچنین ایدئولوژی جامعه، از جمله موارد اساسی پیش از پرداختن به برنامه ریزی درسی است». یکی از دانش آموختگان (کد ۹)، در این رابطه می گوید: «من معتقدم، برنامه ریزی درسی که در خلأ اتفاق نمی افتد، به همین خاطر، شناخت ویژگی های جامعه یکی از تعیین کننده های کیفیت برنامه ریزی خواهد بود». کارفرمایی (کد ۲) با تأکید بر مبانی سیاسی برنامه درسی می گوید: «دانش آموخته ای که از منظر سیاسی جامعه پذیر نشده باشد، نمی تواند با توجه به شرایط بومی جامعه برنامه ریزی انجام دهد. بنده معتقدم که شایستگی سیاسی از اهمیتی برابر با اهمیت مباحث تئوری و عملی در برنامه ریزی درسی برخوردار است». براساس نظر مشارکت کنندگان، درون مایه شایستگی های شناختی، علاوه بر دانش تخصصی برنامه درسی و دانش عمومی که غالباً در حوزه شناخت مورد بحث قرار می گیرند، شامل انواع قابلیت های ذهنی نیز بود.

شایستگی های مهارتی: درون مایه شایستگی های مهارتی در دو طبقه مهارت های تخصصی برنامه ریزی درسی و مهارت های عمومی شناسایی شد. منظور از شایستگی های مهارتی قابلیت های عملی دانش آموختگان است. یکی از شایستگی هایی که مورد توجه اغلب مصاحبه شوندگان در سه گروه متخصصان، کارفرمایان و دانش آموختگان بود، داشتن مهارت پیوند بین آموخته ها و دنیای کار بود. متخصص کد (۶) در رابطه با اهمیت این شایستگی می گوید: «به عقیده من، می توان گفت دانش آموخته ای که بین آموخته های دانشگاهی و دنیای کار بتواند پیوند برقرار کند، یک دانش آموخته شایسته است. اصلاً در دنیای امروزی فلسفه وجودی اغلب رشته های تحصیلات تکمیلی همین است». در همین راستا، دانش آموخته کد (۱۰) ضمن تأکید بر اهمیت این شایستگی اضافه می کند که «رویکرد شایستگی در برنامه ریزی درسی بیش از هر چیزی، بر کاربرد آموخته ها در بهبود ایفای نقش در موقعیت های شغلی تأکید دارد. دانش آموخته ای شایسته تر است که بتواند از آنچه که در دانشگاه یاد گرفته است، در عرصه عمل بیشتر استفاده کند». کارفرمای کد (۱) نیز با توجه به نیازهای کارفرمایان به شایستگی مذکور اشاره می کند و می گوید: «بجای ارتباط بین آموزه های دانشگاهی و آنچه که بازار کار اقتضا می کند، تنها در سایه شناسایی نیازهای شغلی، به بهترین شکل خود تجلی پیدا می کند. یعنی تا زمانی که بین نیازهای کارفرمایان و آموزه های دانشگاهی پیوند ایجاد نشود، نمی توان انتظار داشت که بین آموخته ها و بازار کار به نحو احسن رابطه به وجود بیاید». شایستگی مربی گری و تدریس از دیگر شایستگی های مهارتی بود که اغلب مصاحبه شونده به آن اشاره داشتند. دانش آموخته ای (کد ۷) در این زمینه می گوید. «همان طور که در عمل می بینیم، اغلب دانش آموختگان گرایش های مختلف علوم تربیتی، از جمله برنامه ریزی درسی، جذب مشاغل مرتبط با آموزش و پرورش، از جمله آموزگاری و معلمی می شوند. به نظر من، به همین خاطر، داشتن مهارت تدریس یکی از اساسی ترین شایستگی

های یک دانش آموخته رشته برنامه ریزی درسی است». دانش آموخته دیگر (کد ۹) مهارت تدریس را مد نظر قرار داده و به فعالیت های مرتبط به آن اشاره می کند و می گوید: «فکر می کنم که یک دانش آموخته برنامه ریزی درسی باید بتواند انواع طرح درس را تدوین کند و در این راستا بتواند متناسب با دروس و فراگیران از انواع روش های تدریس استفاده کند». در این باره متخصص (کد ۴) می گوید: «تدریس و یادگیری یکی از مباحث اصلی رشته برنامه ریزی درسی است. انتظار می رود که یک دانش آموخته در این رشته، به مباحث و مهارت های مرتبط با تدریس و یادگیری تسلط کامل داشته باشد». مهارت پژوهشگری یکی دیگر از شایستگی هایی بود که اغلب مصاحبه شوندگان از هر سه گروه به آن اشاره کردند. متخصص کد (۱) در اهمیت مهارت پژوهشگری می گوید: «اهمیت پژوهشگری در دوره کارشناسی ارشد تا آنجایی است که برای اغلب رشته های این دوره، رویکرد پژوهشی طراحی شده است. رشته برنامه ریزی درسی از جمله رشته هایی است که بسیار متکی بر پژوهش است. اگر بخواهم اهمیت پژوهشگری را در یک جمله بگویم، باید عرض کنم که در اصل هدف تحصیلات تکلیفی را می توان در دو بعد آموزش و پژوهش خلاصه کرد. حتی بعضی مواقع پژوهش از آموزش هم مهمتر است». دانش آموخته کد (۴) علاوه بر مهارت پژوهشگری، به توانایی استفاده از برخی نرم افزارها اشاره می کند و می گوید: «درست است که کار با نرم افزارهایی مثل SPSS و لیزر و غیره در دوره کارشناسی ارشد در حد آشنایی است، اما به نظر من کسی که بخواهد در رشته برنامه ریزی درسی یک پژوهشگر موفق باشد، باید با تلاش فردی، تا حد تسلط کار با این نرم افزارها را یاد بگیرد». در همین راستا یکی از کارفرمایان (کد ۱) ضمن اشاره به انواع روش های تحقیق می گوید: «به نظر من یک دانش آموخته برنامه ریزی درسی باید به انواع روش های کمی و کیفی و آمیخته در پژوهش، بتواند تحقیق انجام دهد. البته با توجه به ماهیت رشته های علوم انسانی، به ویژه برنامه ریزی درسی، به نظرم یک دانش آموخته در این رشته باید تأکید ویژه ای بر پژوهش های کیفی داشته باشد». مهارت بومی سازی یکی دیگر مهارت هایی بود که مورد توجه اغلب مصاحبه شوندگان بود. به گفته یکی از متخصصان (کد ۲): «مهارت بومی سازی، یکی از مهارت های اساسی است که انتظار می رود یک دانش آموخته برنامه ریزی درسی در طی این دوره به دست آورد. منظور از بومی سازی این است که دانش، علم و تجربیات دیگر کشورها را بگیریم و با توجه به شرایط و ویژگی های نظام آموزشی کشور خودمان مورد نقد، بازبینی و بازسازی کنیم و مورد استفاده قرار دهیم. از آنجایی که برنامه ریزی درسی دانشی عموماً غیر بومی است، این مهارت بسیار مورد نیاز یک دانش آموخته خواهد بود» کارفرمای کد (۱) ضمن تأکید بر مهارت بومی سازی، مهارت نقد و تفکر انتقادی را لازمه این مهارت دانسته و می گوید: «وقتی صحبت از بومی سازی به میان میاد، پای بعضی مهارت های پیشنهادی به میون میاد. که مهارت نقد و تفکر انتقادی یکی از مهمترین اونهاست. به نظر من اگر برای بومی سازی مراحل رو قائل باشیم، مرحله اولش همون نقدِ که جز با داشتن تفکر انتقادی نمیتونیم بهش برسیم». دانش آموخته کد (۴) مهارت بومی سازی را بسیار مهم تلقی کرده و با نگاهی دیگر، می گوید: «وقتی قرار باشد ما چیز جدیدی که در برنامه ریزی درسی ظهور کرده است را بومی سازی کنیم، باید پیش از آن به خیلی از دانش و مهارت ها دست پیدا کرده باشیم. مثلاً ما تا وقتی که آن چیز جدید را خوب درک نکنیم، چطور می توانیم نسخه داخلی آن را طراحی کنیم؟ مهارت بومی سازی، یکی از مهارت های خیلی مهم است که من به آن فراشایستگی می گویم. یعنی شما باید اول به بسیاری از شایستگی ها و مهارت ها در برنامه ریزی درسی برسی، بعد بتونی چیز جدیدی رو بومی سازی کنی». مهارت اجرا و ارزشیابی برنامه ریزی درسی نیز از دید اغلب مصاحبه شوندگان از جمله مهارت های اساسی به دانش آموخته برنامه ریزی بود. در این مورد یکی از متخصصان (کد ۲) می گوید: «از آنجایی که نظام آموزشی ما متمرکز است، به نظر من مبحث

اجرا و ارزشیابی برنامه ریزی درسی، به ویژه در سطح خرد، یکی از شایستگی هایی است که یک دانش آموخته باید به آن دست یابد. یعنی برنامه ای که طراحی شده است را بتواند به خوبی اجرا کند، یا دست کم مهارت همکاری در اجرا را داشته باشد. مهارت ارزشیابی هم جزء لا ینفک برنامه درسی است. این عنصر از همان تولد رشته برنامه ریزی درسی، یکی از دغدغه های صاحب نظران بوده است. یک دانش آموخته هم باید ارزشیابی از برنامه ریزی درسی را بلد باشد. یکی از کارفرمایان (۳) با تأکید بر انواع ارزشیابی می گوید: «یک دانش آموخته در رشته برنامه ریزی درسی باید مهارت های مرتبط با سنجش را بلد باشد و هم بتواند از یک برنامه ریزی درسی ارزشیابی به عمل بیاورد. یعنی بتواند با هر دو نوع ارزشیابی که در برنامه درسی مدنظر است، دست ورزی کند». یکی از دانش آموختگان (کد ۵) در رابطه با اهمیت مهارت ارزشیابی می گوید: «اجرا و ارزشیابی برنامه درسی رابطه خیلی نزدیکی با هم دارند. برنامه ای که خوب اجرا بشه، ولی ارزشیابی نشه یا خوب ارزشیابی نشه، مثل برنامه ای که اصلاً اجرا نشده. علاوه بر اون کیفیت اجرا هم خیلی مهمه. به نظر من، ارزشیابی باید به عنوان یه پروسه تو برنامه درسی باشه تا یه پروژه. یعنی این طور نباشه که از یه جا شروع بشه و یه جا هم تموم بشه و پرونده برنامه بسته بشه. باید دائماً برنامه با ارزشیابی بهتر و بهتر بشه». همانطور که از درون مایه و طبقات استخراج شده و همچنین محتوای مصاحبه ها برمی آید، قابلیت های عملی دانش آموختگان یکی از شایستگی های اصلی آن ها محسوب می شود که تا حد زیادی تضمین کننده کیفیت عملکرد آنها در ایفای نقش است.

شایستگی های نگرشی و عاطفی: درون مایه شایستگی های نگرشی و عاطفی در دو طبقه شایستگی های نگرشی مربوط به رشته برنامه ریزی درسی و شایستگی های نگرشی عمومی شناسایی شد. شایستگی های نگرشی دانش آموختگان، علاقه، انگیزش، قدرانی و ارزش گذاری و باورها را شامل می شود. یکی از متخصصین (کد ۱) در رابطه با شایستگی های نگرشی مورد انتظار از دانش آموختگان رشته برنامه ریزی درسی، علاقه مندی به اشتغال در حوزه برنامه ریزی درسی را یکی از مهمترین شایستگی های نگرشی قلمداد می کند و می گوید: «به نظر من یک دانشجوی کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی، پس از گذراندن دوره کارشناسی ارشد باید به اشتغال در شغل های مرتبط با رشته تحصیلی خود علاقه مند باشد. از نظر من شاید بتوان گفت که این شایستگی مهمترین شایستگی نگرشی یک دانش آموخته است». دانش آموخته ای (کد ۳) با تأکید بر اهمیت شایستگی مذکور می گوید: «علاقه مندی به اشتغال در حوزه برنامه ریزی درسی، یکی از شایستگی هایی است که خیلی از شایستگی های نگرشی و عاطفی مورد نیاز یک دانش آموخته را در شامل می شود. مثلاً علاقه مندی به پژوهش در رشته خود و جویای موفقیت بودن در این رشته را می توان در ذیل همین شایستگی قرار داد». یکی از کارفرمایان (کد ۱) می گوید: «به نظر من جامعه پذیری علمی در رشته برنامه ریزی درسی، یکی از مهمترین شایستگی هاست. وقتی می گوئیم یک دانش آموخته باید در رشته خود جامعه پذیر شده باشد، به تلویح به تمام آموخته ها، مهارت ها و نگرش هایی که ماحصل یک دوره تحصیلی است اشاره می کنیم». یکی از شایستگی های نگرشی که اغلب متخصصان و دانش آموختگان شرکت کننده در مصاحبه به آن اشاره کردند، معتقد به "علم بودن" برنامه ریزی درسی است. یکی از دانش آموختگان (کد ۱۰) در این باره می گوید: «یک دانش آموخته برنامه ریزی درسی باید به این باور رسیده باشد که برنامه ریزی درسی یک علم است. منظور من این است که چیزی فراتر از دانش است و جنبه علم دارد. مثل اغلب رشته ها، بیشتر نظریه های آن می تواند آزمون گذاشته شود و در نهایت موجب تغییر و بهبود تعلیم و تربیت شود». متخصصی (۶) ضمن تأکید بر این شایستگی، می گوید: «وقتی ما ادعا می کنیم که برنامه ریزی درسی یک علم است، پشتوانه نظری و عملی قابل توجهی می توانیم برای این ادعا بیاوریم. همین که در دهه های اخیر روش های مختلف پژوهش

در برنامه درسی ظهور کرده است، خود سندی است بر این مدعا که باید به برنامه ریزی درسی با نگاهی علمی نگریست». علاقه مندی به ترویج و رشد رشته برنامه ریزی درسی یکی دیگر از شایستگی های مورد انتظار از یک دانش آموخته برنامه ریزی درسی بود. به گفته یکی از متخصصان (۴): «یک دانش آموخته باید نسبت به ترویج، رشد و گسترش رشته خود علاقه مند باشد. به نظر من این شایستگی پیش نیاز خیلی از فعالیت هایی است که یک دانش آموخته باید در رشته خود انجام دهد. مثلاً دانش آموخته ای که دارای این شایستگی باشد، در کنفرانس های تخصصی شرکت می کند، در رشته خود به مطالعات شخصی علاقه نشان می دهد، علاقه پیدا می کند که در رشته اش پژوهش های اصیل انجام دهد و غیره». متخصص دیگری (۶) می گوید: «دانش آموخته ای که دوره فوق لیسانس برنامه ریزی درسی را تمام می کند، باید علاقه مند باشد که این رشته را به عنوان قلب تعلیم و تربیت ترویج دهد که خود این امر مستلزم آن است که دانش آموخته در اهمیت رشته خود را درک کرده باشد». یکی از شایستگی های نگرشی و عاطفی دانش آموختگان، حس مسئولیت پذیری در امور تربیتی بود. به گفته یکی از متخصصان (کد ۲): «اهمیت مسئولیت پذیری در امور مربوط به تربیت، آفتدرا برای یک دانش آموخته مهم است که اگر بگوییم دانش آموخته بدون مسئولیت، دانش آموخته ای بدون شایستگی است، بیراه نگفته ایم. همین حس مسئولیت که باشد، فرد خود را از دورن نسبت به امور تربیتی محوله، پاسخگویی می بیند». متخصص دیگر (۵) می گوید: «مسئولیت پذیری چیزی است که عمدتاً ریشه در شخصیت یک فرد دارد، یعنی نمی شود قید رشته یا زمینه خاصی را به آن بدهیم؛ یعنی تمام دانش آموختگان در هر رشته ای باید دارای این شایستگی باشند؛ اما من معتقدم مسئولیت پذیری در رشته علوم تربیتی به این دلیل که آینده فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جامعه در گرو تربیت است، بسیار مهم تر است». همانطور که از طبقه ها و محتوای مصاحبه ها بر می آید، شایستگی های نگرشی در دو طبقه تخصصی و عمومی مورد توجه مشارکت کنندگان بوده و از منظر آنها وجود این شایستگی ها موجب بهبود عملکرد دانش آموختگان می شود.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر شناسایی شایستگی های مورد انتظار از دانش آموختگان دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی بود. برای شناسایی شایستگی های مذکور با سه گروه متخصصان رشته برنامه ریزی درسی، دانش آموختگان و کارفرمایان این رشته مصاحبه به عمل آمد. در این پژوهش شایستگی های مورد انتظار از دانش آموختگان در سه درون مایه و هفت طبقه شناسایی شد. یافته های این پژوهش در درون مایه های شایستگی های شناختی (با سه طبقه دانش تخصصی برنامه ریزی درسی، شایستگی های شناختی عمومی و دانش عمومی)؛ شایستگی های مهارتی (با دو طبقه مهارت های تخصصی برنامه ریزی درسی و مهارت های عمومی) و شایستگی های نگرشی و عاطفی (با دو طبقه شایستگی های نگرشی برنامه ریزی درسی و شایستگی های نگرشی عمومی) به دست آمد. شایستگی های به دست آمده از این پژوهش، آن دسته شایستگی هایی هستند که از منظر متخصصان، دانش آموختگان و کارفرمایان موجب بهبود عملکرد افراد در محیط کاری و ایفای نقش های مرتبط با رشته تحصیلی می شوند. شایستگی های شناختی به عنوان اولین درون مایه با سه طبقه دانش تخصصی برنامه ریزی درسی، شایستگی های شناختی عمومی و دانش عمومی، بیشترین مواردی بودند که از منظر مشارکت کنندگان به ویژه متخصصان و دانش آموختگان مورد توجه قرار می گرفت. در این رابطه مومنی مهموئی و شریعتمدارری (۱۳۸۸) در پژوهشی جهت شناسایی شایستگی های دانش آموختگان کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، در طبقه بندی

شایستگی ها در زمینه شناختی، شایستگی های این حوزه را در دو بعد دانش عمومی و دانش تربیتی طبقه بندی می کنند. علی رغم اینکه پژوهش ایشان در حوزه آموزش ابتدایی صورت گرفته است، اغلب شایستگی های حوزه شناختی در این پژوهش، با یافته های آنها همسو است. هم چنین یادگازاده و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی نقش های شغلی و فعالیت های حرفه ای متخصصان برنامه ریزی درسی را در دو حوزه ویژگی های خاص و ویژگی های عمومی متخصصان برنامه ریزی درسی طبقه بندی می کنند که شایستگی های مستخرج از مصاحبه های این پژوهش نیز ابعاد شایستگی ها را در حوزه تخصصی (ویژگی های خاص) و عمومی نشان داده است. به علاوه یوسفی افراشته و همکاران (۱۳۹۳b) نیز در پژوهش خود دستاوردهای یادگیری مورد انتظار دانش آموختگان کارشناسی علوم آزمایشگاهی را در چهار حوزه مهارت ها، نگرش حرفه ای، ارتباطات و آموزش و یادگیری مداوم طبقه بندی می کنند که درون مایه های پژوهش حاضر در ابعاد شایستگی های مهارتی و نگرشی با پژوهش مذکور هماهنگ است. والیکا و ران^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی به تدوین شایستگی های حرفه ای معلمان پرداخته اند که قریب به اتفاق شایستگی های به دست آمده از پژوهش ایشان، در بعد شناختی با یافته های پژوهش حاضر همسو است که از آن بین می توان به آگاهی از الگوی رشدی دانش آموزان، توانایی تشخیص ویژگی های دانش آموزان، پذیرش فردیت^۲ دانش آموزان، شناخت سبک های یادگیری دانش آموزان، آگاهی از مفهوم برنامه درسی و عناصر آن و غیره را بر شمرد. یکی از شایستگی های اساسی در بعد شناختی که قریب به اتفاق مشارکت کنندگان در این پژوهش بر اهمیت آن تأکید داشتند، داشتن تفکر انتقادی بود. در این رابطه هرماندز پینا و مونروی^۳ (۲۰۱۵) که به شناسایی شایستگی های کانونی^۴ دانشجویان کارشناسی رشته های فنی از منظر استادان پرداخته اند، داشتن تفکر انتقادی را یکی از مهمترین شایستگی به شمار می بردند. مومنی مهموئی و شریعتمداری (۱۳۸۸) نیز در طبقه بندی متفاوت از شایستگی ها، تفکر انتقادی را یکی از شایستگی های ذهنی دانش آموختگان می دانند. هم چنین بلسکوا و همکاران (۲۰۱۴) درباره شایستگی های استادان و مدرسین، از تفکر انتقادی به عنوان یکی از مهم ترین شایستگی ها یاد می کنند.

شایستگی های مهارتی دومین درون مایه استخراج شده بود. طبقات این درون مایه عبارت بود از مهارت های تخصصی برنامه درسی و مهارت های عمومی. شایان ذکر است که در اغلب پژوهش های صورت گرفته در حوزه شایستگی بعد مهارت، یکی از مهم ترین ابعاد شایستگی ها است. یافته های این بعد از شایستگی در پژوهش حاضر با توانایی عمومی و مهارت های تربیتی که مومنی مهموئی و شریعتمداری (۱۳۸۸) در پژوهش خود به آن پرداخته اند، هماهنگ است. علاوه بر هماهنگی در طبقات مذکور، اغلب شایستگی های مهارتی شناسایی شده در پژوهش حاضر با مهارت های اشاره شده در پژوهش ایشان همسو است. مارتینز و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهشی بیست شایستگی برای مدیران مدارس عمومی بر می شمارند که، برقراری اتباط مؤثر، کار تیمی و خودارزیابی مهم ترین آنها را تشکیل می دهد که در پژوهش حاضر نیز مشارکت کنندگان در بعد مهارت های عمومی بر آنها اشاره و تأکید داشتند. همچنین در بعد مهارت ها، شایستگی های شناسایی شده با یافته های هرماندز پینا و مونروی (۲۰۱۵) نیز همسو می باشد. بلسکوا و همکاران (۲۰۱۵) نیز در بعد شایستگی های مهارتی، شایستگی های تدریس، شایستگی های حرفه ای و شایستگی های ارتباطی را از جمله مهم ترین شایستگی ها بر می شمارند که مشارکت کنندگان پژوهش حاضر نیز در بعد مهارت های تخصصی و عمومی بر آنها تأکید داشتند. همچنین والیکا و ران (۲۰۱۳) مهم ترین شایستگی های حرفه ای معلمان را در بعد مهارتی، توانایی تشخیص ویژگی-

1. Valica & Rohn
3. Hernández-Pina & Monroy

2. Individuality
4. Core competencies

های دانش آموزان، توانایی انتخاب محتوا، طراحی برنامه ریزی درسی، مدیریت کلاس درس و را برای معلمان برمی شمارند که یافته های پژوهش حاضر نیز در بعد مهارت های تخصصی برنامه ریزی درسی بیانگر اهمیت این شایستگی های مذکور بود.

شایستگی های مربوط به حوزه عاطفی و نگرش نیز سومین درون مایه شناسایی شده در این پژوهش بود که طبقات شایستگی های نگرشی مختص برنامه ریزی درسی و شایستگی های نگرشی عمومی را در خود جای داده بود. این بعد از شایستگی در پژوهش مؤمنی مهمی و شریعتمداری (۱۳۸۸) به عنوان یکی از ابعاد شایستگی مطرح شده و شایستگی های حول محور آن قرابت فراوانی به شایستگی های شناسایی شده در این پژوهش دارد. همچنین این درون مایه یکی از درون مایه های اصلی به دست آمده از پژوهش یوسفی و همکاران (۱۳۹۳b) است. همچنین یافته های این پژوهش در بعد شایستگی های نگرشی و عاطفی با یافته های بلسکوا و همکاران (۲۰۱۴) همسو می باشد. آنها در بیان مهمترین شایستگی های استادان دانشگاه، عمل اخلاقی، احترام به تلاش علمی، صداقت و داشتن شخصیت انگیزاننده را از جمله مهم ترین شایستگی های بعد نگرشی و عاطفی می دانند. در همین راستا اکوارا (۲۰۱۴) احساس مسئولیت و پاسخگویی نسبت به وظایف معلمی را یکی از مهم ترین شایستگی های مربوط به بعد نگرش می داند. والیکا و ران (۲۰۱۳) نیز در در زمینه شایستگی های حرفه ای معلمان احترام به چند فرهنگ گرایی را یکی از شایستگی های اساسی می داند که در پژوهش حاضر این شایستگی در بعد نگرش های عمومی مورد تأکید مشارکت کنندگان بود. همان طور که یافته های اغلب پژوهش ها (به عنوان مثال: مارتینز و همکاران، ۲۰۱۴؛ بلسکوا و همکاران، ۲۰۱۵؛ والیکا و ران، ۲۰۱۳؛ کوئن و همکاران، ۲۰۱۵) نشان می دهد، ابعاد شایستگی ها به طور صریح یا ضمنی در سه حوزه شناختی (دانش، مهارت های تفکر و...)، مهارتی و نگرشی (عاطفی) مورد توجه پژوهشگران بوده است. در پژوهش حاضر نیز شایستگی های دانش آموختگان دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی نیز در ابعاد مذکور مورد توجه متخصصان، دانش آموختگان و کارفرمایان بود.

رشد و توسعه رویکرد شایستگی ها و برنامه ریزی درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش عالی به ویژه در سال های اخیر، و اهمیت این رویکرد در بازار کار جامعه امروزی، توجیهی کافی در جهت انجام این پژوهش بود. همان طور که پیش تر اشاره شد، شناسایی شایستگی های مورد انتظار دانش آموختگان، به عنوان اولین گام در طراحی و برنامه ریزی درسی مبتنی بر شایستگی (داچی و نیکمنز، ۲۰۰۵، بیهام و مویر، ۲۰۰۵) مطرح است که پژوهش حاضر در همین راستا صورت گرفت. با توجه به اینکه در پژوهش حاضر از دیدگاه گروه های مختلف ذی صلاح در شناسایی شایستگی ها بهره گرفته شد، می توان ادعا کرد که پژوهش حاضر از اولین پژوهش های صورت گرفته در حوزه برنامه ریزی درسی مبتنی بر شایستگی است که با نگاهی جامع به شایستگی ها، به رشته برنامه ریزی درسی پرداخته است. نتایج به دست آمده از این پژوهش می تواند حداقل در دو بعد مورد استفاده دست اندکاران حوزه نظام آموزش عالی، برنامه ریزان درسی، پژوهشگران، دانشجویان و کارفرمایان واقع شود. از سویی می توان با توجه به ابعاد شایستگی های به دست آمده از پژوهش حاضر، در طرح های نیازسنجی آموزشی، تدوین اهداف، طراحی محتوا، برنامه ریزی درسی مبتنی بر شایستگی و ارزشیابی آموزشی بهره برد. از سوی دیگر، آگاهی از شایستگی های اساسی رشته برنامه درسی، چشم اندازی جامع نسبت به آنچه که در طی دوره تحصیلی باید کسب شود، برای اساتید، دانشجویان و کارفرمایان ارائه می دهد که نتایج این پژوهش تا حد زیادی می تواند در نیل به این چشم انداز کارگشا باشد.

منابع

فارسی

- انجمن برنامه ریزی درسی ایران. (۱۳۸۸). **قلمرو برنامه درسی در ایران: ارزشیابی وضع موجود و ترسیم چشم انداز مطلوب**، تهران: سمت.
- ایمان، م. ت. نوهدادی، م. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی، فصلنامه پژوهش، شماره ۲: ۴۴-۱۵.
- جانعلی زاده چوب بستی، ح؛ خاکزاد، س ز؛ مرادی، ف. (۱۳۹۱). شایستگی های کانونی دانشجویان دانشگاه مازندران؛ ارتقاء یا افت؟، دوفصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی، ۱(۲): ۱۱۲-۶۱.
- عارفی، م. (۱۳۸۴). **برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی**، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- محمدپور، ا. (۱۳۸۸). ارزیابی کیفیت در تحقیق کیفی: اصول و راهبردهای اعتباریابی و تعمیم پذیری. فصلنامه علوم/اجتماعی، شماره ۴۸: ۱۰۶-۷۴.
- محمدی، م. دهداری راد، ط. (۱۳۸۹). ارزیابی میزان شایستگی محوری برنامه درسی دوره کاردانی مکانیک خودرو، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال ۵، شماره ۱۹ صص ۶۴-۴۳.
- مومنی مهموئی، ح. شریعتمداری، ع. (۱۳۸۷). طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای مقطع کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، دو فصلنامه مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی، دوره ۱، شماره ۱۴۹: ۲-۱۲۸.
- مومنی مهموئی، ح. کاظم پور، ا. تفرشی، م. (۱۳۹۰). برنامه ریزی درسی مبتنی بر شایستگی؛ راهبردی مطلوب برای توسعه شایستگی های اساسی؛ فصلنامه راهبردهای آموزش، دوره ۲، شماره ۱۴۹: ۳-۱۴۳.
- کریمی، ص. نصراصفهان، ا. ر. (۱۳۹۲). روش های تجزیه و تحلیل داده های مصاحبه، فصلنامه پژوهش، شماره ۱: ۷۱-۹۴.
- یادگارزاده، غ. ر. فتحی واجارگاه، ک. مهرمحمدی، م. عارفی، م. (۱۳۹۲). تحلیل نقش های شغلی و فعالیت های حرفه ای متخصصان برنامه درسی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۸(۳۰): ۲۸-۵.
- یوسفی افرشته، م. قاضی طباطبایی، م. غروری، م. ج. بازرگان، ع. شکوهی یکتا، م. (۱۳۹۳). ضرورت شناسایی و سنجش «دستاوردهای یادگیری» در آموزش علوم پزشکی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۳): ۲۶۶-۲۷۵.
- یوسفی افرشته، م. قاضی طباطبایی، م. غروری، م. ج. بازرگان، ع. شکوهی یکتا، م. (۱۳۹۳). *دستاوردهای یادگیری مورد انتظار از دانش آموختگان کارشناسی رشته علوم آزمایشگاهی از نظر کارفرمایان: یک پژوهش کیفی*، *مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت*، ۳(۲): ۲۱۵-۲۰۲.

انگلیسی

- American academy of physician assistants (AAPA).(1997). Professional competence- A position paper prepared by Educational Council of the American academy of physician assistants.
- Blaskova, M., Blasko, R, Jankalova M, Jankal, R. (2014). **Key personality competences of university teacher: comparison of requirements defined by teachers and/versus defined by students**, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 114: 466 – 475.
- Blaskova, M., Blasko, R., Matuska, E., & Rosak-Szyrocka, J. (2015). Development of Key Competences of University Teachers and Managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 187-196.
- Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (1999). An alternative approach and new guidelines for practice. *Organizational Dynamics*, 28(2), 37-52.
- Bucur, I. (2013). Managerial core competencies as predictors of managerial performance, on different levels of management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 365-369.
- Byham, W. C., & Moyer, R. P. (2005). Using competencies to build a successful organization [Monograph]. Retrieved May 7, 2009, Development Dimensions International, Inc.: Competency Management – A Practitioners Guide.
- Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., & Odman, R. B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*, 64(1), 225-262.
- Cheng, Michael S. (2012). **A competency model for Culinary graduates: Evaluation of the Research Chefs Association's Bachelor of Science in Culinary core competencies**. [Dissertation]. Iowa State University.
- Chung-Herrera, B., Enz, C., & Lankau, M. (2003). Grooming future hospitality leaders: A competencies model. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 44(3), 17-25.
- Czegledi, C. (2013). On competence-based approaches to teaching English as a foreign language. *Romanian Journal of English Studies*, 9(1), 91e100.
- Dochy, P. & Nickmans, G. (2005). Competence-based education an assessment. Theory and practice of flexible learning. Utrecht: Lemma education: bridging the gap between knowledge acquisition and ability to apply. *Higher Education*, 25(4), 425e438.
- Everwijn, S. E. M., Bomers, G. B. J., & Knubben, J. A. (1993). Ability- or competencebased.
- Everwijn, S; Bomers, G; Knubben, J. (1993). Ability-or competence-based education: bridging the gap between knowledge acquisition to apply. *Higher Education*, 25,4, 425-438.
- Ezquerra, A., De-Juanas, A., & Ulloa, C. S. M. (2014). Teachers' opinion about teaching competences and development of students' key competences in Spain. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1222-1226.
- Field, L., & Drysdale, D. (1991). **Training for competence: A handbook for trainers and teachers**. London: Kogan Page.

- Garavan, T.N. & McGuire, D. (2001). Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. *Journal of Workplace Learning*, 13, 4, 144-163.
- García-Alegría e (2012). Core competencies in Internal Medicine. *European Journal of Internal Medicine*, 23(4):338-341.
- Gilis, A., Clement, M., Laga, L., & Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in higher education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49(6), 531-554.
- Hernandez-Pina, F., & Monroy, F. (2015). A preliminary study of teachers' perception of core competencies for undergraduate students. *Psicología Educativa*, 21(1), 11-16.
- Hill, J., Houghton, P. (2001). A Reflection on Competency-based Education: Comments from Europe. *Journal of Management Education*, vol. 25, No. 2, 146-166.
- Kerka, S. (1997). Constructivism, Workplace learning, and Vocational Education. Eric Digest No. 181. Columbus, OH: Eric Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education.
- Kirschner, P., Van Vilsteren, P., Hummel, H. & Wigman, M. (1997). The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*, 22 (2), 151-171.
- Koenen, A. K., Dochy, F., & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1-12.
- Kouwenhoven, W. (2009). Competence-based curriculum development in higher education: a globalised concept?. *Journal of Technology, Education and Development*; 22(3): 1-22
- Kumpikaite, V; Duoba. K. (2013). Developing core competencies: student mobility case, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 99: 828 – 834
- Lobanova, T., Shunin, Yu. (2008). Competence- Based Education – A Common European Strategy, Computer Modelling and New Technologies, vol. 12, No.2, 45-65.
- Loewenberg Ball, D., Forzani, F.M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 60(5)497-511.
- Lucia, A. D., & Lepsinger, R. (1999). **The art and science of competency models: Pinpointing critical success factors in organizations**. San Francisco: Jossey- Bass/Pfeiffer.
- Malone, K., & Supri, S. (2012). A critical time for medical education: the perils of competence-based reform of the curriculum. *Advances in Health Sciences Education*, 17(2), 241e246.
- Mansfield, R. S. (1996) Building competency models: Approaches for HR professionals. *Human Resource Management*, 35(1), 7–18.
- Martínez, P. Á. L., Moreno, J. J. M., & Brage, L. B. (2014). Analysis of professional competencies in the Spanish public administration management. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 30(2), 61-66.

- McKimm, J. (2010). Current trends in undergraduate medical education: program and curriculum design. *Samoa Medical Journal*; 1(2): 40-48.
- Motschnig-Pitrik, R. & Holzinger, A. (2002). Student-centered teaching meets new media: Concept and case study. *Educational Technology & Society* 5 (4), 160-172.
- Mulder, M. (2012). Competence-based education and training. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18(3), 305-314.
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H. J. A., & Wesselink, R. (2008). The new competence concept in higher education: error or enrichment?. *Kompetenzermittlung für die Berufsbildung*, 189-204.
- Ozcelik and Ferman. (2006). Competency Approach to Human Resource Management Outcomes and Contributions I a Turkish Cultural Context, *Human Resource Development Review*, 5(1):72-91
- Palma, M., de los Ríos, I., & Miñán, E. (2011). Generic competences in engineering field: a comparative study between Latin America and European Union. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 576-585.
- Pinxten, WJL; Siregar, IMP; Hidayat, T; Istiqomah, AN. (2011). Developing a competence-based addiction medicine curriculum in Indonesia: work in progress. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15: 617–622.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2013). **Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers**. London: Sage.
- Serdenciuc, Nadia L. (2013). Competency-Based Education – Implications on Teachers’ Training, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 76: 754 – 758.
- Shahhosseini, V., & Sebt, M. H. (2011). Competency-based selection and assignment of human resources to construction projects. *Scientia Iranica*, 18(2), 163-180.
- Soare, E. (2015). Using the Complex Learning Situation Model in the Evaluation of Competences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1-6.
- Valica, M., & Rohn, T. (2013). Development of the Professional Competence in the Ethics Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 865-872.
- Wesselink, R. (2010). *Comprehensive competence-based vocational education: The development and use of a curriculum analysis and improvement model*. Wageningen: Wageningen University.
- Wesselink, R., & Wals, A. E. J. (2011). Developing competence profiles for educators in environmental education organisations in the Netherlands. *Environmental Educational Research*, 17(1), 69-90.
- Wilson J. (2008). Bridging the theory practice gap. *Australian Nursing Journal*; 16(4). 45-56.