

## رابطه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مراکز دانشگاهی و توانمندسازی روان‌شناختی دانشجویان مهارت‌آموخته: مطالعه موردی در استان زنجان

حسین باقرپور<sup>۱</sup>

کوروش پرند<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مراکز دانشگاهی و توانمندسازی دانشجویان مهارت‌آموخته است. مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بازنمایی شد و ارتباط آن با یکدیگر مورد کندو کاو قرار گرفت. نمونه شامل ۲۱۳ از دانشجویان مهارت‌آموخته استان زنجان بود که به طور تصادفی انتخاب شدند همچنین از دیدگاه‌های توصیفی ۳۰ نفر از کارشناسان و مدیران ستادی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای بهره گرفته شد. ابزار گردآوری داده‌ها، شامل پرسش‌نامه استاندارد توانمندسازی روان‌شناختی و پرسش‌نامه محقق‌ساخته آموزش فنی و حرفه‌ای برای مهارت‌آموختگان بوده است. تحلیل یافته‌ها با استفاده از آزمون‌های  $t$  دو،  $t$  تک نمونه‌ای و همبستگی انجام شد. یافته‌ها حاکی از آن بوده است که بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای دانشگاهی با توانمندسازی روان‌شناختی و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن اعم از «شایستگی»، «استقلال»، «مؤثر بودن»، «معنی‌داری» و «اعتماد»، ارتباط معناداری داشته است ( $p < 0/05$ ). همچنین سطح آموزش‌های فنی و حرفه‌ای کسب‌شده و توانمندی روان‌شناختی مهارت‌آموختگان در تمامی مؤلفه‌ها غیر از مؤلفه «اعتماد»، بیشتر از حد متوسط بوده است.

**واژگان کلیدی:** سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای، مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای دانشگاهی، مهارت‌آموزی، توانمندسازی

۱. کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی و کارشناس اداره آزمون و ارزشیابی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور

Email: h-b1981@yahoo.com

۲. دانشیار دانشگاه شهید بهشتی و معاون وزیر و رئیس سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور

دریافت مقاله: ۹۱/۷/۵ تصویب نهایی: ۹۱/۱۱/۳۰

## مقدمه

تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جوامع در قالب آموزش های فنی و حرفه ای از اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم، مورد توجه بسیاری از کشورهای جهان قرار گرفت. در پی پیشرفت های علمی و صنعتی پس از جنگ جهانی دوم، این آموزش ها به نحو بی سابقه ای در جهان گسترش یافت تا آن جا که امروز آموزش های فنی و حرفه ای وزارت کار و امور اجتماعی پس از آموزش و پرورش، در بسیاری از کشورها خصوصاً جوامع صنعتی در جهت پاسخ گویی هرچه بیشتر به نیازهای اقتصادی و اجتماعی در حرکت است. (خلیقی، ۱۳۹۰) سرعت تغییرات و تغییرات فناوری، شیوه های تولید و نوع محصولات عرضه شده در بازار، اهمیت این ارتباط را بیشتر کرده است. بدیهی است که برنامه های درسی و شیوه مهارت آموزی باید به گونه ای باشد که هنرجویان را پس از فراغت از تحصیل یا اتمام دوره آموزشی در حدی توانمند سازد که بتواند به آسانی در محیط کار از مهارت خود استفاده کنند و از عهده کارهای محول شده به خوبی برآیند و خود را با تغییرات فناوری هماهنگ سازند. به همین سبب یکی از جنبه های مهم رویکرد دانشجویان برای زمینه های شغل عام، مسئله رابطه بین کار و آموزش است. (خلیقی، ۱۳۸۹).

به زعم تافلر (۱۹۸۰) بشر با شتاب زیادی به سوی آینده ای نامطمئن و ناشناخته گشانده می شود که نه شناخت درستی از آن دارد، نه به هیچ وجه برای رویارویی با آن آماده است و نه برای این مواجهه خط و مشی درستی دارد. وی نظام های آموزشی را مهم ترین عامل تحول و دگرگونی برای آماده سازی انسان ها، برای درک و پذیرش تغییرات و قبول مسئولیت های خطیر معرفی می کند و این همه در حالی است که هنوز نظام آموزش عالی کشور با مشکلات بسیاری در سیستم خود دست به گریبان است. اگرچه در شرایط فعلی و با فراگیر شدن نظام اطلاعاتی در سطح بین المللی، انجام فعالیت های شغلی، بهره مند بودن از دانش و مهارت کافی را می طلبد، با این حال، به نظر می رسد بی توجهی نظام آموزش عالی بعضی از کشورها نسبت به این موضوع، توانمندی مورد نیاز و قابل قبول برای انجام فعالیت ها و افزایش میزان بهره وری فارغ التحصیلان حاصل نشده است.

به گفته آدام اسمیت پدر علم اقتصاد، مهارت هایی که از طریق آموزش و کارآموزی کسب می شود، هزینه ای در بر دارد که می توان آن را سرمایه گذاری برای فرد و جامعه تلقی کرد که این هزینه ها دارای بازده اقتصادی برای هر دو است. چندی پیش نیز در

یک مطالعه انجام شده از سوی بانک جهانی مشخص شد که نرخ سرمایه‌گذاری آموزشی که برای بیش از یکصد کشور در حال توسعه جهان محاسبه شده، اثری فوق‌العاده در بازار سرمایه داشته است. بدین ترتیب، دستیابی به اهداف توسعه نیازمند توجه ویژه به نتیجه آموزش دانشگاهی یعنی فارغ‌التحصیلان است و همین مسئله موضوع توانمندسازی شغلی فارغ‌التحصیلان<sup>۱</sup> را که در سال‌های اخیر در کشورهای پیشرفته جهان اهمیت بسیاری یافته است و در حقیقت یک اولویت کلیدی برای آموزش عالی آن کشورها به حساب می‌آید، مطرح می‌کند (ترابی مهربانی، ۱۳۸۵).

اسکات و ژافه<sup>۲</sup> (۱۹۹۱)، در خصوص توانمندی کارکنان اذعان دارد سازمان‌ها هم از درون و هم از بیرون مورد هجوم قرار می‌گیرند. از نظر بیرونی، رقابت شدید در سطح جهانی، تغییرات سریع باور نکردنی، تقاضای جدید برای کیفیت و خدمات و محدودیت منابع، پاسخ‌گویی سریع را از سازمان می‌طلبد. از جنبه درونی، کارکنان احساس می‌کنند که با آن‌ها صادقانه برخورد نمی‌شود، بنابراین، مایوس و سرخورده شده، پیوسته از سازمان توقع بیش‌تری دارند و مرتب قواعد بازی را تغییر می‌دهند. در عین حال، کارکنان طالب کار بامعنا بوده، صراحت و صداقت بیش‌تری خواستارند و خودیابی و خودشکوفایی بیش‌تری از کارشان می‌خواهند. تغییر سازمان‌های سنتی و ظهور سازمان‌های جدید نیز لازمه توجه بیش‌تر به توانمندسازی است (عبداللهی و نوه‌ابراهیم، ۱۳۸۵).

توانمندسازی، می‌تواند کارکنان را به خلاقیت و ریسک‌پذیری که جزء کلیدی ایجاد مزیت رقابتی در محیط پویای امروزی محسوب می‌شود، تشویق کند. به طور خلاصه، این امر، اهمیت حیاتی دارد که مدیران منابع انسانی امروز، درک کنند که توانمندسازی ابزاری ضروری برای افزایش رضایتمندی کارکنان است و بهره‌وری و اثربخشی بیش‌تری را سبب می‌شود (استاور و کاستی، ۲۰۰۵).

کشوری که مهارت‌ها و دانش مردمش را توسعه دهد و از آن در اقتصاد ملی به نحو مؤثری بهره‌برداری نماید، قادر نخواهد بود هیچ چیز دیگر را توسعه بخشد» برخی معتقدند که وظیفه اصلی دانشگاه‌ها تربیت و پرورش متخصصین در سطوح عالی است، بعضی دیگر بر این باورند که دانشگاه‌ها باید آموزش‌های اصولی و مبانی نظری را در سطح عام ارائه دهند و آموزش‌های تخصصی بر اساس نیازهای هر شغل از طریق آموزش‌های کوتاه‌مدت تخصصی یا آموزش‌های ضمن خدمت ارائه شود (عمادزاده، ۱۳۷۴).

---

1. Enhancing Graduate Workability  
2. Scott & Jaffe

برخی از تعاریفی که برای توانمندسازی ارائه شده است عبارتند از:

✓ تفویض اختیار با اعطای قدرت قانونی به سایرین (فرهنگ لغت و بستر)

به افراد کمک کنیم تا احساس اعتماد به نفس خود را بهبود بخشند و بر احساس ناتوانی و درماندگی خود چیره شوند. همچنین بدین معنی است که انگیزهٔ درونی را برای انجام یک وظیفه بسیج می‌کنیم. (وتن و کمرون ۱۹۹۶)

هرگونه استراتژی یا تکنیک مدیریتی که منجر به افزایش حق تعیین سرنوشت و کفایت نفس کارکنان شود. (کانگر و کانگو)

ارتباط میان کار و آموزش جزء بزرگترین مسائلی است که از اولین سال‌های توسعهٔ صنعتی در آمریکا و اروپا وجود داشته و تا کنون ادامه دارد. (بیکر<sup>۱</sup>، ۱۹۸۷)

در طول دهه‌های اخیر، متناسب با شرایط اقتصادی، راهکارهای مختلفی برقراری این ارتباط ابداع شده است. (خلاق، ۱۳۸۱) رابرت کوین<sup>۲</sup> و گرینچن اسپریتزر<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) با مطالعهٔ میدانی در سطح مدیران میانی شرکت‌های پیش‌تاز، دو رویکرد متفاوت برای توانمندسازی تشخیص داده‌اند: «رویکرد مکانیکی» و «رویکرد ارگانیکی»؛ بر اساس رویکرد مکانیکی، توانمندسازی به معنای تفویض اختیار و قدرت از بالا به پایین، همراه با مرزها و محدودیت‌های روشن و پاسخگویی دقیق است که کنترل مدیریتی را افزایش می‌دهد. (فرنچ و بل<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹، ص ۸۸) رویکرد ارگانیکی، دیدگاهی از پایین به بالاست و کنترل را کاهش می‌دهد. براساس این رویکرد، توانمندسازی بر حسب باورهای شخصی افراد تعریف می‌شود. بر طبق این دیدگاه، افراد توانا دارای ویژگی‌های مشترکی هستند.

توانمندسازی روان‌شناختی شامل ابعادی است که در جدول شماره ۱ تعاریف آن آمده است:

1. Beaker
2. Robert Quinn
3. Spreitzer Gretghen
4. French & Bell

جدول شماره ۱ - ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی

ابعاد	توضیح
احساس شایستگی	اطمینان داشتن به توانایی‌های لازم برای فعالیت‌های مربوط به خود.
احساس خود سازماندهی	اطمینان داشتن به حق انتخاب در آغاز کردن و نظم دادن به فعالیت‌های مربوط به خود
احساس معنادار بودن	اطمینان داشتن به دنبال کردن اهداف شغلی مهم و با ارزش
احساس مؤثر بودن	اطمینان داشتن به توان تأثیرگذاری بر نتایج و پیامدهای استراتژیک، اداری و عملیاتی شغل
احساس اعتماد	اطمینان داشتن به منصفانه بودن رفتار زیردستان و فرادستان در ارتباط با خود

گانبه و بریگز<sup>۱</sup> معتقدند اجزاء تشکیل‌دهنده آموزش از پنج دسته قابلیت‌های یادگیری خارج نیست. به عبارت دیگر اگر آموزش‌ها را تجزیه کنیم در نهایت پنج نوع قابلیت غیرقابل تجزیه باقی می‌ماند که عبارتند از: مهارت‌های ذهنی، مهارت‌های یدی، اطلاعات لغوی، راهبردهای شناختی و گرایش (فرادانش، ۱۳۸۲). در جدول شماره ۲ این قابلیت‌ها نشان داده شده است:

جدول شماره ۲ - انواع قابلیت‌های یادگیری در اهداف آموزشی گانبه

قابلیت	عملکرد
مهارت ذهنی	کاربرد مفاهیم و قوانین در حل مسائل، عکس‌العمل در قبال گروه‌های محرک
مهارت یدی	انجام دادن اعمال یدی به صورت ماهرانه
اطلاعات لغوی	بیان اطلاعات
راهبردهای شناختی	ابداع راه حل‌های ابتکاری برای مسائل، استفاده از روش‌های مختلف برای کنترل واگرد تفکر
گرایش	انتخاب یک نحوه رفتار از میان شکل‌های متعدد

1. Gognih & Brigze

در قسمت مهارت‌های ذهنی انواع مهارت‌ها عبارتند از: حل مسأله، قواعد، مفاهیم واقعی، مفاهیم تعریفی و تمییز دادن. همچنین اطلاعات کلامی شامل نام‌ها، برجسب‌ها و حقایق یا واقعیت‌هاست. در کشور ما ضرورت توجه به اشتغال فارغ‌التحصیلان بیش از هر زمان دیگر به چشم می‌خورد و بررسی آمار و ارقام موجود در این زمینه می‌تواند بیانگر ضرورت تعجیل در این زمینه باشد. دانشجویان نیز باید در طول تحصیل درک کنند که کارفرمایان چه انتظاراتی از فارغ‌التحصیلان دارند و در مورد این موضوع برنامه‌ریزی کنند (ترابی مهربانی، ۱۳۸۵).

آموزش‌های آکادمیک و تئوری در صورتی که در کنار آموزش‌های مهارتی و عملی نباشد، به تولید ثروت از فناوری نمی‌انجامد. بر اساس درک همین موضوع، سیاست‌های سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور از آموزش‌های عرضه‌محور- به سمت آموزش‌های تقاضا- محور تغییر داده است. آموزش‌های نظری دانشگاهی اگر با آموزش‌های عملی مهارتی و فنی آمیخته شوند معجونی از علم و عمل را پدید می‌آورند که محرک چرخ‌های اقتصادی کشور خواهد بود. آموزش‌های تخصصی پیشرفته، عامل تزریق فارغ‌التحصیلان بیکار جامعه به بازار کار خواهد بود (سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، ۱۳۸۹). اهمیت نقش تحصیل‌کردگان دانشگاهی نوآور و توسعه محور در توسعه پایدار کشور، پیشرفت مستمر فناوری‌ها، افزایش نرخ بیکاری این گروه از نیروی کار کشور و افزایش درخواست برای برگزاری دوره‌های آموزش فنی و حرفه‌ای در بین دانشجویان و دانش‌آموختگان دانشگاهی از یک سو و مأموریت سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور در مهارت‌آموزی و توانمندسازی نیروی انسانی جویای کار و شاغل کشور از سوی دیگر، باعث شد تا سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور با بهره‌برداری از کلیه منابع اقدام به برگزاری دوره‌های مهارتی در دانشگاه‌ها کند. از این رو با هدف آموزش مهارت‌های فنی و کارآفرینی و کسب و کار اقدام به تأسیس و راه‌اندازی مراکز آموزش مهارت‌های پیشرفته (ASD) در دانشگاه‌ها کرده است.

با عنایت به مطالب فوق و با توجه به اینکه اکثریت قشر دانشگاهی تحصیل‌کرده کشورمان فاقد مهارت‌های لازم برای جذب در بازارکار و ایجاد فرصت‌های کسب و کار هستند و کسب مهارت‌های لازم نیاز جدی دانشجویان است. در این پژوهش، سعی شده است با ارائه فرضیه‌های روشن راجع به توانمندسازی دانشجویان و مطالعه روی جامعه آماری که متشکل از مهارت‌دیدگان این مراکز و صاحب‌نظران آموزش فنی و

حرفه‌ای است و با نگاهی کاربردی به تحلیل رابطه بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای دانشگاه‌ها و توانمندسازی دانشجویان آن دانشگاه‌ها پرداخته شود و در نهایت پیشنهادتی برای بهتر شدن روند این‌گونه آموزش‌ها ارائه شود تا با استفاده از نتایج این پژوهش و درک درست ارتباط آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با توانمندسازی، بتوان معیاری برای برنامه‌ریزی این‌گونه آموزش‌ها در سطوح آموزش عالی به‌دست آورد. در واقع نوع نگاه قشر دانشجویان مهارت‌آموخته و صاحب‌نظران در خصوص کارآمد بودن یا نبودن آموزش‌های مهارتی در توانمند کردن ایشان مسأله‌ای است که در این پژوهش به آن پرداخته خواهد شد.

### پیشینه تحقیق

با بررسی‌ها و مطالعات انجام‌شده در این حوزه، می‌توان گفت تا کنون پژوهش‌های اندکی در این زمینه خاص (مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای دانشگاهی) صورت پذیرفته و از آنجا که مجری این دوره‌ها، سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای است و نوع فعالیت این مراکز با دیگر نهادهای آموزشی اعم از وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم - که به اعطای مدرک رسمی منتج می‌شود- تفاوت دارد، در خصوص رابطه این‌گونه آموزش‌ها با توانمندسازی دانشجویان، پژوهشی در داخل یا خارج کشور صورت نگرفته است. لیکن راجع به ارتباط آموزش (به معنای عام یا آموزش ضمن کار) با توانمندسازی نیروی انسانی یا ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای با اشتغال و توسعه پایدار و موضوعاتی از این قبیل، پژوهش‌هایی در داخل کشور انجام شده است که برحسب نزدیکی ارتباط موضوع به ذکر چند نمونه از آن می‌پردازیم:

خطیبی و همکاران (۱۳۸۱) در نتایج تحقیقات خود مبنی بر بررسی نظام آموزش شغلی کارکنان و تأثیر آن بر افزایش کارایی بدین مطلب اشاره می‌کنند که ۷۰ درصد مدیران و ۶۵ درصد کارکنان بیان کرده‌اند که آموزش‌های شغلی موجب افزایش دانش ارتقای اطلاعات شغلی و افزایش توانایی‌های شغلی آنان شده است. ویو و شرت<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) در تحقیق دیگری به وجود رابطه بین توانمندسازی روان‌شناختی معلمان و تعهد شغلی پی برده‌اند و بیان کردند بین مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی و رشد حرفه‌ای رابطه وجود دارد. فوکس<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) در پژوهشی تحت عنوان «توانمندسازی

1. Wu & short

2. fox

کارکنان با استفاده از مدل استاد-شاگردی» سوالات بازپاسخی را در اختیار کارکنان قرار داد. وی پس از بررسی پاسخ‌های کارکنان در نتیجه‌گیری خود بیان کرده است که همه مدیران اذعان داشته‌اند که استفاده از انواع مختلف آموزش‌های ضمن خدمت برای افزایش و توسعه مهارت‌های کارکنان ضروری است.

فرشاد (۱۹۹۵) در بررسی خود نتیجه می‌گیرد که در هماهنگی بین نوع و رشته تحصیلی و نوع بازار کار، در بسیاری از موارد ارتباط وجود ندارد. کهک (۱۹۹۸) در بررسی میزان انطباق آموزش‌ها با نیازمندی‌های استان سمنان به این نتیجه رسید که ۶۰٪ از فرصت‌های مربوط به رشته‌های فنی و حرفه‌ای، به دلیل عدم ارائه آموزش متناسب با نیاز، بلا تصدی مانده است. پژوهش سازمان برنامه و بودجه (۱۹۹۶) نشان می‌دهد که نسبت وابستگی شاغلان فنی و حرفه‌ای در کشور در بخش‌های کشاورزی ۳ درصد، صنایع ۱۶ درصد، و خدمات ۱۸ درصد است. تأمل بر ارقام حاصله بیانگر حضور کم‌رنگ فارغ‌التحصیلان فنی و حرفه‌ای در دو بخش مهم اقتصادی و ملی کشور، یعنی کشاورزی و صنعت است، در حالی که بیش از نیمی از رشد تولید در اقتصاد پیشرفته کشورهای صنعتی را افزایش سطح دانش فنی و بهره‌وری تأمین می‌کند. به طوری که بیشتر تحقیقات انجام‌یافته در دهه ۱۹۹۰ حاکی از آن است که آموزش‌های حرفه‌ای نسبت به آموزش‌های دیگر می‌تواند به تولید درآمدهای اقتصادی بالاتر منجر شود (حاجی میررحیمی، ۲۰۰۰). زارعی متین و همکاران (۱۳۸۶) در بررسی رابطه بین آموزش‌های ضمن خدمت کشاورزی و توانمندسازی کارکنان جهاد کشاورزی استان قم نتیجه گرفت که سطح توانمندی کارکنان مورد بررسی در این سازمان بالاتر از حد میانگین است، اما بین سطح توانمندی آنان و ساعات آموزشی ضمن خدمت طی شده همبستگی مشاهده نشد. فراهانی و دیگران (۱۳۸۹) در بررسی رابطه میان توانمندسازی و کارآفرینی سازمانی کارکنان اداره کل تربیت بدنی استان خراسان رضوی به این نتیجه رسید که بین چهار عامل احساس معنی‌داری، احساس استقلال، مؤثر بودن و اعتماد با کارآفرینی سازمانی رابطه مستقیم و معنی‌داری وجود دارد، اما بین احساس شایستگی و کارآفرینی سازمانی رابطه معناداری وجود ندارد.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی<sup>۱</sup> و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، توصیفی - تحلیلی است. متغیر پیش‌بین در پژوهش حاضر، آموزش‌های مراکز فنی و حرفه‌ای



دانشگاهی و متغیر ملاک توانمندسازی دانشجویان مهارت‌آموخته است. جامعه آماری شامل ۱۰۵۷ نفر از مهارت‌آموختگان مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای دانشگاهی هستند. به‌طور تصادفی تعداد ۲۱۳ نفر با استفاده از فرمول کوکران به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه (پرسشنامه توانمندسازی اسپریتز و میشرا<sup>۱</sup>) با طیف لیکرت بوده است که ابعاد و اعتبارسنجی این پرسشنامه توسط عبداللهی (۱۳۸۶) با استفاده از معادلات ساختاری در سال ۱۳۸۵، مورد ارزیابی قرار گرفت. همچنین پرسشنامه محقق ساخته آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بر اساس اهداف یادگیری گانیه و بلوم بوده است. برای آزمون فرضیه‌ها، از آزمون‌های  $t$  دو، تک نمونه‌ای و همبستگی پیرسون استفاده شده است.

اعتبار و پایایی متغیرهای تحقیق با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه شده است که ضریب پایایی متغیرها عبارت بودند از: شایستگی «۰.۷۳۷»، استقلال «۰.۸۶۸»، مؤثر بودن «۰.۸۳۰»، معنی‌داری «۰.۷۲۵»، اعتماد «۰.۷۲۰»، توانمندسازی «۰.۸۶۰» و آموزش فنی و حرفه‌ای «۰.۷۸۷». با توجه به اینکه ضریب آلفای آزمون همه مؤلفه‌ها از مقدار ۰.۷ بیشتر بوده است. بنابراین، آزمون پرسشنامه از ضریب پایایی مطلوبی برخوردار بوده است. نمونه‌های آماری شامل ۲۱۳ نفر از دانشجویان مهارت‌آموخته مراکز فنی و حرفه‌ای دانشگاهی از دو مرکز الزهرا، خواهران و مرکز شماره یک برادران استان زنجان بوده است. جدول شماره ۳ فراوانی نمونه‌ها را به تفکیک جنسیت، مقطع تحصیلی و گروه سنی نشان داده است.

جدول شماره ۳- توصیف دموگرافیک نمونه‌های آماری مهارت‌آموختگان

عنوان	جنسیت		مقطع تحصیلی			گروه سنی				
	مرد	زن	فوق دیپلم	لیسانس	فوق لیسانس	دکتر	۲۰ تا ۳۰ سال	۳۰ تا ۴۰ سال	۴۰ تا ۵۰ سال	
تعداد	۱۲۱	۹۲	۸۰	۸۵	۴۷	۱	۱۸۷	۲۳	۲	۱
درصد	۵۶/۸	۴۳/۲	۳۶.۹	۳۹.۲	۲۱.۷	۰.۵	۸۷/۸	۱۰/۸	۰/۹	۰/۵

مطابق جدول فوق بیشترین مقدار فراوانی نمونه‌ها را از نظر جنسیت، مردان، از نظر مقطع تحصیلی لیسانس‌ها و از نظر گروه سنی ۲۰ تا ۳۰ ساله‌ها تشکیل داده‌اند.

1. Spritzer & Mishra
2. Content Analysis

## یافته‌های پژوهش

الف: دیدگاه مهارت‌آموختگان

برای یافتن ارتباط بین متغیرهای اسمی تحقیق از قبیل جنسیت، مقطع تحصیلی و رده سنی، از آزمون خی دو استفاده شده است. نتیجه‌های این آزمون نشان داده است که متغیرهای اسمی جنسیت و مقطع تحصیلی و همچنین جنسیت و رده سنی مستقل از هم هستند ( $p > 0.05$ ) ولی متغیرهای رده سنی با مقطع سنی به هم وابسته‌اند ( $p > 0.05$ ). نتایج، برای یافتن سطح آموزش‌های فنی و حرفه‌ای کسب‌شده و توانمندی دانشجویان مهارت‌آموخته از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شده است که نتایج آن به شرح جدول شماره ۴ بوده است:

جدول شماره ۴- نتایج آزمون t تک نمونه‌ای

نتیجه آزمون	سطح معناداری	میانگین	مقدار t	
مؤلفه شایستگی در نزد دانشجویان در سطح مثبت و متوسط به بالا بوده است.	۰.۰۰۰	۳.۸۷۳	۱۴.۹۹۸	شایستگی
مؤلفه استقلال در نزد دانشجویان در سطح مثبت و متوسط به بالا بوده است.	۰.۰۰۰	۳.۸۶۶	۱۵.۶۱۶	استقلال
مؤلفه مؤثر بودن در نزد دانشجویان در سطح مثبت و متوسط به بالا بوده است.	۰.۰۰۰	۳.۸۷۲	۱۵.۱۱۰	مؤثر بودن
مؤلفه معنی‌داری در نزد دانشجویان در سطح مثبت و متوسط به بالا بوده است.	۰.۰۰۰	۳.۸۸۲	۱۴.۰۳۱	معنی‌داری
مؤلفه اعتماد در نزد دانشجویان در سطح پایینی است.	۱.۰۰۰	۳.۰۰۰	۰.۰۰۰	اعتماد
توانمندسازی دانشجویان در سطح مثبت و متوسط به بالا بوده است.	۰.۰۰۰	۳.۶۹۸	۱۶.۰۵۷	توانمندسازی
آموزش‌های فنی و حرفه‌ای کسب‌شده در دانشجویان در سطح مثبت و متوسط به بالا بوده است.	۰.۰۰۰	۳.۷۶۶	۱۴.۲۱۳	آموزش

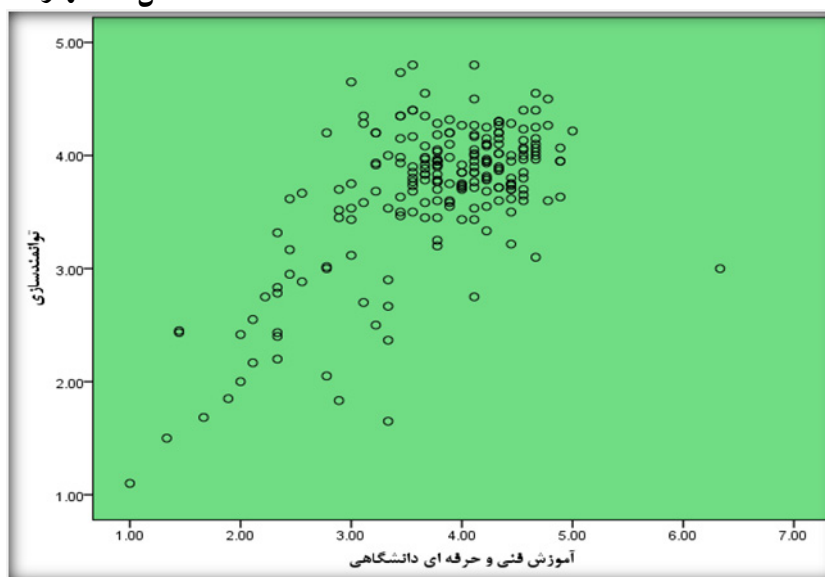
نتایج این آزمون نشان داده است که سطح آموزش‌های فنی و حرفه‌ای کسب‌شده و همچنین توانمندسازی دانشجویان در تمامی مؤلفه‌ها (غیر از مؤلفه اعتماد) بالاتر از حد متوسط بوده است. نتایج آزمون همبستگی پیرسون آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مراکز دانشگاهی (با انحراف معیار ۰.۷۸۷)، با توانمندسازی روان‌شناختی دانشجویان و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن به شرح جدول شماره ۵ است:

جدول شماره ۵- نتایج آزمون همبستگی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای دانشگاهی با توانمندسازی و مؤلفه‌های آن

نتیجه آزمون	سطح معنا داری	ضریب همبستگی	انحراف معیار	
رابطه معنادار است ( $p < 0.05$ ).	۰.۰۰۰	۰.۴۱۸	۱۴.۹۹۸	شایستگی
رابطه معنادار است ( $p < 0.05$ ).	۰.۰۰۰	۰.۵۲۵	۱۵.۶۱۶	استقلال
رابطه معنادار است ( $p < 0.05$ ).	۰.۰۰۰	۰.۵۵۱	۱۵.۱۱۰	مؤثر بودن
رابطه معنادار است ( $p < 0.05$ ).	۰.۰۰۰	۰.۴۷۶	۱۴.۰۳۱	معنی داری
رابطه معنادار است ( $p < 0.05$ ).	۰.۰۰۰	۰.۳۹۳	۰.۰۰۰	اعتماد
رابطه معنادار است ( $p < 0.05$ ).	۰.۰۰۰	۰.۶۳۲	۱۶.۰۵۷	توانمندسازی

با توجه به نتایج به دست آمده از آزمون همبستگی پیرسون و آمار توصیفی، بین آموزش فنی و حرفه‌ای دانشگاهی و توانمندسازی و تمامی مؤلفه‌های آن به میزان رابطه مستقیم وجود دارد و با عنایت به اینکه مقدار ضریب همبستگی همه متغیرها بین صفر و یک قرار دارد، همبستگی دو متغیر، ناقص و مستقیم است یعنی با افزایش مقدار  $x$  (آموزش‌های فنی و حرفه‌ای) مقدار  $y$  (توانمندسازی و مؤلفه‌های آن) به طور نسبی افزایش می‌یابد. همچنین با توجه به آمار استنباطی و سطح معناداری ۰.۰۰۰، بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای دانشگاهی و توانمندسازی مؤلفه‌های آن رابطه معناداری وجود دارد ( $p < 0.05$ ). بنابراین فرضیه صفر در تمامی موارد رد شده و فرضیه‌های پژوهش تأیید شده است.

در نمودار شماره ۱، دیاگرام خط همبستگی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با توانمندسازی نشان داده شده است.



نمودار شماره ۱- دیاگرام خط همبستگی آموزش های فنی و حرفه ای با توانمندسازی

با مقایسه نمودار فوق با مدل های خط همبستگی نتیجه می شود میان این دو متغیر همبستگی مثبت وجود دارد.

ب: دیدگاه صاحب نظران

دیدگاه های صاحب نظران آموزش فنی و حرفه ای راجع به نقش این آموزش ها در توانمند کردن مهارت آموختگان به بالاتر بودن سطح دستیابی دانشجویان به مؤلفه های توانمندسازی از سطح متوسط اشاره داشته است. نظراتی که صاحب نظران در ارتباط با فرضیه های پژوهش و اثربخشی بیشتر این دوره ها بدان اشاره کرده اند عبارت بودند از: در خصوص رابطه آموزش های فنی و حرفه ای با احساس شایستگی، به نظر صاحب نظران بایستی اصل مشارکت فرد شرکت کننده و مربی در طی آموزش رعایت شود و این دوره ها باید این احساس را در دانشجویان ایجاد کند که آنها دارایی های ارزشمندی برای جامعه و نظام آموزشی به حساب می آیند. نیازسنجی و برنامه ریزی آموزشی از سوی مدیران صفی در سازمان انجام گیرد و فقط وظیفه اجرا به واحدهای جداگانه سپرده شود. عرضه آموزش ها متناسب با نیاز بنگاه های اقتصادی در حرفه های مختلف باشد و همچنین دسته بندی لازم برای همسویی رشته تحصیلی با نوع شایستگی انجام شود.

در خصوص رابطه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با احساس استقلال، به نظر صاحب‌نظران باید به دانشجویان شایسته، آزادی عمل و اختیارات لازم برای انجام دادن صحیح کار داده شود. برنامه‌های آموزش مهارتی در دانشگاه باید معطوف به بازار کار باشد. روش‌های آموزشی در این مراکز با شیوه‌های جدید مورد تأیید سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای ارائه شود، این روش‌ها عبارتند از: پروژه محوری، انجام کارآموزی در محیط کار، بازدید آموزشی و استفاده از تجربیات اساتید برون‌سازمانی. در خصوص دیدگاه صاحب‌نظران راجع به رابطه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با احساس مؤثر بودن، بایستی برنامه‌های آموزشی طبق اصول روان‌شناختی و متناسب با روحیات کارکنان و جایگاه شغلی آنان باشد تا بتواند احساس کنترل شخصی بر نتایج کار را در شرکت‌کنندگان را در شرکت‌کنندگان ایجاد کند. ارائه آموزش‌ها به صورت کاملاً استاندارد و متناسب با واحدهای ارائه شده در دانشگاه باشد.

دیدگاه صاحب‌نظران راجع به رابطه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با احساس معنی‌داری بدین‌گونه بوده است که سازمان از مریبانی استفاده نمایند که بر اهداف، استانداردها و ارزش‌های سازمان و مشاغل موجود واقف بوده تا قادر باشند دانشجویان را طوری پرورش دهند که جایگاه خود را به عنوان جزئی از یک کل و در ارتباط با اهداف عالی سازمان دریابند. لازم است آموزش‌ها همراه با آموزش کارآفرینی و خلاقیت باشد و فراگیران در مسیر کسب این نوع شایستگی موفق به ورود به عرصه اشتغال شوند.

در خصوص دیدگاه صاحب‌نظران راجع به رابطه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با احساس اعتماد، مدیران آموزش، سمینارها و گردهمایی‌های دوره‌ای را به منظور پرورش ارتباطات حمایتی در میان دانشجویان و ایجاد حس اعتماد به یکدیگر در برنامه‌های آموزشی بگنجانند.

### **بحث و نتیجه‌گیری**

نتایج این پژوهش که از طریق ارائه فرضیه‌های روشن و انجام آزمون‌های آماری و استنباطی و همچنین استفاده از دیدگاه‌های صاحب‌نظران آموزش فنی و حرفه‌ای حاصل شده است نشان داده که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای دانشگاهی در سال ۱۳۹۰ با توانمندسازی دانشجویان مهارت آموخته ارتباط معناداری داشته است و این ارتباط یک ارتباط مستقیم بوده است، یعنی با افزایش آموزش‌های مهارتی در دانشگاه‌ها، توانمندسازی و مؤلفه‌های آن (غیر از مؤلفه اعتماد) در نزد دانشجویان مهارت‌آموخته

نیز افزایش یافته است. همچنین سطح توانمندی دانشجویان مهارت‌آموخته دانشگاهی در تمامی مؤلفه‌ها (غیر از مؤلفه اعتماد) بالاتر از حد متوسط بوده است.

این یافته‌ها تا حدودی با یافته‌های پژوهش فوکس (۱۹۹۸)، ناستی‌زایی و مقدم (۱۳۸۹)، جعفری هرندی و فخرنژاد (۱۳۸۹)، ناستی‌زایی و دیگران (۱۳۸۹)، فراهانی و دیگران (۱۳۸۹) همخوانی دارد. ایشان در پژوهش‌های مذکور به این نتیجه رسیده‌اند که استفاده از انواع مختلف آموزش‌های ضمن خدمت و دوره‌های کوتاه‌مدت آموزشی برای افزایش و توسعه مهارت‌های کارکنان ضروری است و این آموزش‌ها با توانمندسازی کارکنان ارتباط مستقیمی دارد. ولی یافته‌های این پژوهش با یافته‌های زارعی و دیگران (۱۳۸۶) همخوانی ندارد، زیرا ایشان اگرچه به این نتیجه رسیده‌اند که سطح توانمندی کارکنان آن اداره بالاتر از سطح متوسط است ولی بین این سطح توانمندی با آموزش‌های ضمن خدمت ارتباط معناداری بدست نیآورده‌اند.

در خصوص ارتباط آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با شاخصه‌های توانمندسازی هم می‌توان اینچنین نتیجه گرفت که همبستگی این‌گونه آموزش‌ها با برآورده کردن "احساس مؤثر بودن" بیشتر از سایر مؤلفه‌ها بوده است و "احساس استقلال، شایستگی، معنی‌داری و اعتماد"، به ترتیب در رده‌های بعدی قرار دارند. این یافته‌ها نشان داده است که از لحاظ میزان دستیابی دانشجویان به مؤلفه‌های توانمندسازی، "حس اعتماد" در دانشجویان تا حد زیادی برآورده نشده است یعنی مهارت‌آموختگان در منصفانه بودن ارتباط فرادستان و زیردستان نسبت به خود مطمئن نیستند. از سوی دیگر، معتقدند آموزش‌های مهارتی سبب شده است تا به توانایی‌ها، حق انتخاب، دنباله‌روی از اهداف شغلی مهم و توان تأثیرگذاری بر نتایج فعالیت‌هایشان اطمینان داشته باشند. برنامه‌های آموزش مهارتی در دانشگاه باید معطوف به بازار کار و نیاز بنگاه‌های اقتصادی باشد، ارائه آموزش‌ها متناسب با واحدهای درسی ارائه شده در دانشگاه باشد. سازمان از مریبانی استفاده نماید که با آگاهی از اصول روان‌شناختی، بر اهداف و سیاست‌های سازمان نیز آگاهی داشته باشند.

نتایج به‌دست آمده، پیشنهادها و راهکارهای اجرایی صاحب‌نظران آموزش فنی و حرفه‌ای در این پژوهش، می‌تواند وسیله‌ای برای برنامه‌ریزی و بسترسازی راهبردهای سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای و اشاعه آموزش‌های مهارتی در دانشگاه‌های کشور باشد. همان‌گونه که راهبرد سوم از سند راهبردی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای، توسعه و ارتقای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای است. گسترش آموزش‌های مهارتی در سطوح آموزش عالی می‌تواند گامی مؤثر در تحقق اهداف این راهبرد باشد.

در همین راستا از موضوعات مشابه برای پژوهش‌های آتی می‌توان به انجام مطالعات هزینه‌ای و اقتصادآموزشی در خصوص اجرای کامل این طرح در دانشگاه‌های کشور و اینکه این آموزش‌ها در دانشگاه‌ها چقدر در اقتصاد کشور کمک می‌کند، اشاره کرد. محدودیت‌هایی که محقق با آن مواجه بوده است عبارت بودند از: کمبود و یا فقدان منابع علمی قابل دسترس و استفاده، نبود کار مشابه در این زمینه و فقدان بودجه لازم برای انجام و پیشبرد کار.

پیشنهادهایی که محقق طی اجرای پژوهش به آن رسیده و یا از تجربیات صاحب‌نظران استفاده کرده است عبارتند از:

- ✓ تدوین نقشه راه جامع برای تلفیق آموزش‌های مهارتی و تئوری دانشگاه‌ها با توافق وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و هماهنگی با دانشگاه جامع علمی کاربردی
- ✓ هدایت برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها به سمت انتقال مهارت.
- ✓ هدایت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای دانشگاهی به سمت مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای.
- ✓ برنامه‌ریزی اجرای دوره‌های آموزش مهارتی در دانشگاه‌ها با توجه به رویکردهای مدنظر در واحدهای درسی دانشجویان.
- ✓ تعریف آموزش‌های مهارتی در دانشگاه‌ها به عنوان کارورزی یا بخشی از دوره کارورزی.
- ✓ اقدام سازمانی در خصوص ایجاد واحد مهارت‌آموزی در دانشگاه‌ها و یا صدور مجوز برای این دانشگاه‌ها از سوی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای.
- ✓ استفاده از اساتید خبره و امکانات و تجهیزات پیشرفته برای این دوره‌ها
- ✓ همکاری و هماهنگی با مؤسسات و کارخانجات و صاحبان مشاغل و صنایع و ارتباط مداوم و تنگاتنگ با آنان.
- ✓ تشکیل بانک اطلاعات از نیازمندی‌های بخش صنایع و ویژگی‌های دموگرافیک مهارت‌آموختگان
- ✓ برابری اهمیت و موقعیت اجتماعی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در نظام آموزشی با توجه به سیاست «تولید ملی، حمایت از کار و سرمایه ایرانی»
- ✓ تشکیل انجمن ملی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای

### منابع

- بیابانگرد، ا. (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر دوران.
- پ دی سینیتا، اس.، و جیف تی، دپ. (۱۳۷۵). توانمندسازی، ایجاد نیروی متعهد. ترجمه مرتضی محقق، چاپ اول. تهران: سازمان بهره‌وری.
- پرند، ک.، و دیگران. (۱۳۹۰). سند راهبردی مهارت و فناوری. تهران: سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور.
- پرند، ک.، و دیگران. (۱۳۹۱). نگاهی بر نظام آموزش مهارت و فناوری. تهران، انتشارات سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور.
- ترابی مهربانی، م. (۱۳۸۵). ضرورت توانمندسازی دانشجویان. فصلنامه رویش، ۴(۱۴).
- خطیبی، ا.، و دیگران. (۱۳۸۱). بررسی نظام آموزش شغلی کارکنان و تأثیر آن بر افزایش کارایی در دانشگاه علوم پزشکی زنجان. <http://hormo.molome.gov-ir>
- خلاق، ع. ا. (۱۳۸۹). رویکردهای آموزش فنی و حرفه‌ای. مجله رشد آموزش فنی و حرفه‌ای، ۱۶(۱).
- خلاق، ع. ا. (۱۳۹۰). آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از دیدگاه عام‌گرایی. مجله رشد آموزش فنی و حرفه‌ای، ۱۶(۴).
- رشیدی، ع. (۱۳۸۹). نقش دانشگاه در توانمندسازی فرد و جامعه. ماهنامه مهندسی فرهنگی، ۵(۴۹).
- زارعی متین، ح.، و دیگران. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین آموزش‌های ضمن خدمت و توانمندسازی کارکنان. مجله فرهنگ مدیریت، ۵(۱۶).
- سیستا دی، اس.، و ژافه، د. تی. (۱۹۹۱). تواناسازی کارکنان. ترجمه مهدی ایران‌نژاد پاریزی، کرج: مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.
- صالحی عمران، ا.، و دیگران. (۱۳۸۹). ارزیابی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان دانشگاه جامع علمی و کاربردی. تهران: فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران.
- عبداللهی، ب. (۱۳۸۶). توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان: ابعاد و اعتبارسنجی براساس مدل معادلات ساختاری. تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
- عبداللهی، ب.، و نوه ابراهیم، ع. (۱۳۸۵). توانمندسازی کارکنان کلید طلایی مدیریت منابع انسانی. تهران: نشر ویرایش.



عمادزاده، م. (۱۳۷۴). مباحثی از اقتصاد آموزش و پرورش. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.

فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۸۷). برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

فرشاد، م. (۱۳۷۴). رابطه آموزش‌های رسمی فنی و حرفه‌ای با اشتغال فارغ‌التحصیلان. تهران: مرکز تحقیقات پژوهشکده تعلیم و تربیت.

گانیه، آر. ام.، بریگر، ال. جی.، و والتر، دبلیو. (۱۹۹۱). اصول طراحی آموزشی، ترجمه دکتر خدیجه علی‌آبادی، تهران: انتشارات دانا.

واکینهام، م.، و دوتال، ک. (۱۳۸۲). گام دوم. ترجمه عبدالرضا رضایی‌نژاد. تهران: انتشارات سرا.

وتن، د. ای.، و کمرون، ک. اس. (۱۳۸۱). تواناسازی، تفویض اختیار. ترجمه مهدی ایران‌نژاد پاریزی، تهران: نشر مدیران.

Bloom, B. S., Engjhart, M. D., Furst, F. J. Hill, W. H., & Krathwoh, D. R. (1956). *Taxonomy of Education goals handbook: Cognitive Domain*. New York: David MacKay.

Combs, P. H. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Conger Jay, A., & Kanungo, R. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.

Demirel, M. M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia Scholl and Behavioral Science*, 1716-1709.

Dhiman, O. P. (2007). *Principles and techniques of education*. India: Kalpaz Publications.

Fox, J. (1998). *Employee empowerment: An apprenticeship model, barney school of business University Hartford*. Available at: <http://members.tripod.com>.

French Wendal, L., & Bell, J. H. C. (1999). *Organization development, behavioral science intervention improvement*.

Gretchen, S. (2007). *Taking stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work*. Available at: [http://webuser.bus.umich.edu/spreitze/empowerment and self management.pdf](http://webuser.bus.umich.edu/spreitze/empowerment%20and%20self%20management.pdf).

Mishra, A., & Gretchen, M. S. (1997). Survivor responses to downsizing: The mitigating effects of trust and empowerment, *Southern California Studies*.

- Quinn, R. E., & Spreitzer, G. M. (1997). The Road to Empowerment: Seven questions every leader should consider organizational dynamics. *Journal of Quality Management*, 26(2).
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Spreitzer, G. M., Kizolos, M. A., & Nason, S. W. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction and strain. *Journal of Management*, 23(5), 679-704.
- Tappin, S. (2002). The UK vocational education and training system. Professional and competence. Brazil
- Wu, V., & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 25(12), 85.

Archive of SID