

برنامه‌دردسی و آموزش فنی و حرفه‌ای: پژوهشی در خصوص تناسب عناصر برنامه‌دردسی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای

جمال سلیمی^۱

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف بررسی تناسب برنامه‌های درسی (بر حسب عناصر برنامه‌دردسی) در آموزش فنی و حرفه‌ای از منظر کارآموزان انجام شده است. پرسش‌های اصلی در این پژوهش به دنبال سنجش میزان تناسب ابعاد برنامه‌دردسی (هدف، محتوا، روش آموزش و ارزشیابی) در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای است. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه کارآموزان (پسر و دختر) مراکز فنی و حرفه‌ای شهرستان سنندج، مشتمل بر ۱۷۸۰ تن است. روش نمونه‌گیری تصادفی ساده بوده است و حجم نمونه ۳۴۴ نفر تعیین شدند. روش پژوهش در این پژوهش، توصیفی از نوع پیمایشی است. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه ۴۸ سؤالی طراحی شده از سوی پژوهشگر و بر مبنای ۴ عنصر اصلی برنامه‌دردسی ساخته شده است. جهت تجزیه و تحلیل آماری داده‌های پژوهش در سطح توصیفی از میانگین، انحراف استاندارد، فراوانی، درصد فراوانی و در بخش آمار استنباطی از روش‌های t تک متغیره، تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون فریدمن استفاده شد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که میزان t مشاهده شده در خصوص ابعاد سه‌گانه اهداف، محتوا و ارزشیابی، از t بحرانی (در سطح ۰/۰۵) کم‌تر برآورد شده است. بنابراین، بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و این سه بعد، در حد متوسط، تناسب وجود دارد. t مشاهده شده در خصوص عنصر چهارم (روش)، از t بحرانی (در سطح ۰/۰۵) بیش‌تر است؛ بنابراین، میزان تناسب در اینجا بیش از حد متوسط است. همچنین F مشاهده شده در سطح $OP \leq 05$ معنی‌دار بوده و نشان دهنده آن است که بین تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با عناصر برنامه‌دردسی، تفاوت وجود دارد. بیشترین تناسب، به تناسب مربوط به عنصر روش با میانگین ۳/۰۹ و کم‌ترین تناسب به مؤلفه ارزشیابی با میانگین ۲/۸۴ گزارش شده مربوط می‌شود.

واژگان کلیدی: برنامه‌دردسی، عناصر برنامه‌دردسی، تناسب در برنامه‌دردسی، کارآموزان فنی و حرفه‌ای

مقدمه

یکی از ویژگی‌های مهم هر نظام اقتصادی، درهم‌تنیدگی ساختارهای آموزش و اشتغال است. به عبارتی، ارتباط ارگانیک کار و آموزش همواره در برنامه‌ریزی‌های اقتصادی و اجتماعی همزمان با یکدیگر در نظر بوده است. در واقع، هر آموزشی باید بازدهی یا توجیه اقتصادی داشته باشد و عالی‌ترین نوع آن، ایجاد اشتغال متناسب با فراگیر است. بروز پدیده جهانی شدن در روند اقتصاد، افزایش رقابت‌های بین‌المللی و تحولات ناشی از توسعه و پراکندگی‌های جغرافیایی در بازار کار، اهمیت نیاز به استراتژی سیستم آموزش را افزایش می‌بخشد. اکثر کشورها در اصلاحات سیستم آموزشی خود نسبت به گسترش آموزش‌های عمومی و دانشگاهی تمایل بیشتری نشان می‌دهند. در حالی که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در این مقایسه، جایگاه چندان بالاهمیتی ندارند. به علاوه، در اکثر کشورها آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بخشی از سیستم آموزش متوسطه و یا دانشکده‌هایی که فارغ‌التحصیلان آن بنا بر نوع تقاضای جامعه به دانشگاه راه می‌یابند، محسوب می‌شود. ارزشیابی از این سیستم، نشان می‌دهد که کارفرمایان از کیفیت این‌گونه آموزش‌ها راضی نیستند و غالباً از کیفیت ناچیز آموزش و فقدان مهارت‌های کاربردی کارآموزان و عدم آموزش و فقدان مهارت‌های کاربردی کارآموزان و عدم تناسب محتوای آموزشی رضایت ندارند (سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، ۱۳۸۷). ماهیت عصر حاضر، یعنی شرایط و چگونگی عملکرد بازار کار و ظهور اقتصاد دانش‌محور، توجه به منابع انسانی توانمند و دارای مهارت‌های فنی و حرفه‌ای را ضروری ساخته است (مهرعلی‌زاده و نائلی، ۱۳۸۱).

تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جوامع، در قالب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم مورد توجه بسیاری از کشورهای جهان قرار گرفت. در پی پیشرفت‌های علمی و صنعتی پس از جنگ جهانی دوم آموزش‌ها به طور بی‌سابقه‌ای گسترش یافت. تا آنجا که توسعه برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای، از اهداف ملی بیشتر کشورها قرار گرفت؛ و امروزه یکی از شاخص‌های موفقیت هر کشوری، توسعه آن در سه بخش صنعت، کشاورزی و خدمات محسوب می‌شود. توسعه این سه بخش، نیازمند تربیت نیروی انسانی ماهر و کارآمد در زمینه‌های فنی و حرفه‌ای متناسب با بازار کار است (نویدی و همکاران؛ ۱۳۸۲، ۵). از مهم‌ترین نیازها برای پیشرفت یک کشور، توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای است؛ زیرا نیروی انسانی کارآزموده، یکی از عوامل تعیین‌کننده در رشد و توسعه کشورها محسوب می‌شود.

تشخیص کیفیت دوره‌های آموزشی و کارآموزی این مراکز، از نظر کارآیی درونی و برونی، به عنوان نخستین گام برای کلیه دست‌اندرکاران، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و تربیت نیروی انسانی حائز اهمیت است (مشایخ، ۱۳۸۶، ۱). به‌طورکلی وقتی در گفتگوها از واژه آموزش همراه با صفت فنی استفاده می‌شود، منظور از آن نوع خاصی از

آموزش است که هدف اصلی آن آماده‌سازی افراد برای کار است. اما اگر بخواهیم عمیق‌تر شویم، منظور مرسوم از آموزش فنی و حرفه‌ای را نزد کسانی که آن را ارائه می‌دهند یا دریافت می‌کنند و نیز کسانی که به آن عمل می‌کنند و به طور کلی از نظر همه کسانی که به نوعی به آن می‌پردازند، درک می‌کنیم. چشم‌اندازهای متفاوتی نسبت به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای وجود دارد. به عبارت دیگر، تفاوت در نوع نگاه و تعریفی که برای آموزش فنی و حرفه‌ای وجود دارد، انتظارات و توقعات متفاوتی را نسبت به آن ایجاد می‌کند. جهانی شدن اقتصاد، افزایش رقابت بین‌المللی، تغییرات جمعیتی و بازار کار همواره ضرورت نیاز به استراتژی‌های نوین در امر آموزش فنی و حرفه‌ای را مطرح می‌سازد. این استراتژی‌ها و مکانیزم‌ها به دنبال مجموعه تحولات مفهومی صورت پذیرفت و در نهایت سبب تعریف نوین از آموزش فنی و حرفه‌ای گردید. ساختار تحولات مفهومی، بر پایه برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی نوین صورت گرفته است (بیب، ۲۰۰۴؛ به نقل از صالحی، ۱۳۸۴).

امروزه ملت‌ها سخت در تلاش‌اند تا با ایجاد نظام‌های آماده‌سازی اشخاص برای اشتغال، منابع خود را مورد استفاده بهینه قرار دهند. در حقیقت اشخاص - حتی مردم کشورهای در حال توسعه - به شرطی می‌توانند در بازار کار رقابت کنند که در کاربرد تکنولوژی‌های نوین مهارت داشته و از مهارت‌های تخصصی برخوردار باشند (نفیسی، ۱۳۸۲). بدون شک در نظر گرفتن احتیاجات جامعه و تأسیس مراکز فنی و حرفه‌ای دردی را دوا نمی‌کند. نکته اساسی این است که برنامه‌های تربیتی حرفه‌ای باید به موازات برنامه تربیت عمومی در دبیرستان‌ها گنجانده شود، و همچنین برنامه حرفه‌ای مانند برنامه عالی علمی باید اختیاری باشد (شریعتمداری، ۱۳۸۸).

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در مقایسه با آموزش‌های نظری، از لحاظ هزینه‌ها گران‌تر هستند. از سوی دیگر، لازم است میان آموزش‌های عرضه شده و نیاز بازار کار تناسب و هماهنگی وجود داشته باشد. یکی از ضعف‌های عمده کشورهای در حال توسعه این است که برای پرورش نیروی انسانی خود از غرب الگوبرداری کرده‌اند؛ در حالی که کشورهای صنعتی غرب به‌طور منظم نظام آموزشی خود را با شرایط جدید فنی-اقتصادی جهان مورد تجدید نظر قرار می‌دهند؛ ولی این نوع نوآوری‌ها در کشورهای در حال توسعه مشاهده نمی‌شود. می‌بایست صنعت و سایر بخش‌های اقتصادی کشور، به تحولات سریع تکنولوژی توجه کنند و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نیز باید رشته‌ها و استانداردهای آموزشی خود را متناسب با پیشرفت‌های تکنولوژیک سریعاً بهبود بخشند. به همین دلیل در کشورهای صنعتی در صورت احساس نیاز صنعت به رشته جدیدی که در پیشرفت تکنولوژی مؤثر باشد، طی کوتاه‌ترین زمان ممکن است آن رشته در مراکز آموزشی صنعتی و غیره راه‌اندازی شود (والایی و همکاران، ۱۳۸۲).

چهار عنصر اصلی هدف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی در تدوین برنامه‌ی درسی مدنظر است که البته می‌توان مواد و وسایل آموزش را نیز به آن افزود. این عناصر در تعامل و تأثیر متقابل با یکدیگر قرار دارند. بنابراین، تغییر در هر عنصر، عناصر دیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهد و این یک ویژگی مثبت برای اصلاح و بهبود واقعی برنامه‌ی درسی و آموزشی است (یارمحمدیان و همکاران، ۱۳۶۷).

آموزش حرفه‌ای با در نظر گرفتن ماهیت، محتوا و شیوه‌ی کار، از یک سو ریشه‌های ستبری در آرمان‌ها و هدف‌های آموزش و پرورش دارد و از سوی دیگر معیارها و استانداردهای بازار کار به‌طور کامل بر آن سایه افکنده است. برای رعایت هر دو جنبه‌ی انسانی و حرفه‌ای-تخصصی آموزش حرفه‌ای، دو بعد عمده همواره باید راهنمای طراحی طرح‌ها و نظام‌ها باشند که عبارت‌اند از آموزش و کار. بُعد آموزش بیشتر نیازهای انسانی را برآورده می‌کند، در حالی که در بُعد کار یا اقتصاد بیشتر پاسخ‌گوی نیازهای اجتماعی و الزامات بازار کار است. فراتر از آن، رویکردهای جدید این اصل را مفروض گرفته‌اند که طرح‌ها و برنامه‌های آموزش حرفه‌ای نمی‌توانند به شکلی طراحی شوند که فقط متناسب با یک کار خاص باشد. به همین دلیل لازم است طرح‌ها و برنامه‌ها آزادانه‌تر و با مبنای گسترده‌تری طراحی شوند، تا شکوفایی توانایی‌ها، به توسیع میدان فرصت‌های شغلی و بهبود تحرک شغلی و تحصیلی بیانجامد. یکی از چالش‌های عمده‌ای که همچنان سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نظام‌های آموزشی حرفه‌ای در کشورهای در حال توسعه همانند کشورهای توسعه یافته با آن روبه‌رو هستند، توانایی عملیاتی کردن مفهوم درهم‌تنیدگی، و نه منحصراً هم‌آهنگی و هم‌زیستی استانداردها و ارزش‌های آموزشی و شغلی است. شکاف یا جدایی میان نظام آموزش و دنیای کار، به‌ویژه بیش از همه در کشورهای در حال توسعه به چشم می‌خورد. و این یکی از عمده‌ترین نارسایی‌های آموزش حرفه‌ای در این کشورهاست (نفیسی، ۱۳۸۲).

با توجه به این‌که یکی از ملاک‌های اصلی اثربخشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، توانمندی این آموزش‌ها در تربیت نیروی انسانی مورد نیاز بازار کار است، این عبارت حاوی دو مفهوم اصلی است: اول این‌که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای باید نیروی انسانی برای آن دسته از مشاغل تربیت کند که نسبت به مشاغل دیگر اهمیت بیشتری دارند یا به بیان دیگر از بازار کار بهتری برخوردارند، دوم این‌که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در تربیت شغلی باید آن دسته از دانش‌ها و مهارت‌هایی را آموزش دهد که لازمه‌ی ایفای نقش مؤثر شغلی از سوی شاغل است. اصل مشترک این است که تربیت نیروی انسانی باید بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی مبتنی باشد. بدین ترتیب، ابتدا می‌بایست در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی، مشاغل مورد نیاز بازار کار مورد شناسایی قرار گیرند و سپس مشاغل شناخته شده برای تعیین دانش، نگرش و مهارت‌های شغلی به متخصصان برنامه‌ریزی درسی سپرده شود. هر چه فرآیند نیازسنجی به منظور شناسایی مشاغل و نیز نیازسنجی به منظور تعیین دانش، نگرش و مهارت‌های شغلی از

اعتبار و دقت بیشتری برخوردار باشد، می‌توان به کارآمدی دانش‌آموختگان در بازار کار اطمینان بیشتری داشت. انجام نیازسنجی در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی و درسی موضوعی اجتناب‌ناپذیر است، اما با توجه به این‌که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بیش از آموزش‌های نظری معطوف به مهارت‌های خاص شغلی است، می‌توان ضرورت تبعیت از فرآیند نیازسنجی را در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای قوی‌تر از حوزه آموزش‌های نظری دانست. در آموزش‌های نظری به‌طور عمده مهارت‌های پایه و مشترک مانند درک مفاهیم ریاضی و فیزیک و وجه نظر برنامه‌ریزان درسی است (یعنی مهارت‌های عمدتاً ذهنی). اما آموزش‌های فنی و حرفه‌ای هم از حیث نوع شغل و هم از حیث دانش و مهارت‌های شغلی بسیار متأثر از تغییرات و تحولات فناوری و بازار کار است.

پاسبان (۱۳۸۵) در پژوهش خود دریافته است که مدیران صنایع به تعیین اهداف در برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای تأکید دارند. نتایج حاصل از مطالعات شیروانی (۱۳۸۵) نشان می‌دهد میان متغیرهایی از قبیل نیازسنجی از بازار کار و میان عقد قرارداد برای تأمین نیروی انسانی ماهر با کارفرمایان بخش خصوصی، توزیع مناسب نیروی انسانی ماهر در بازار کار، بهبود مستمر فرآیند آموزشی، اطلاع‌رسانی صحیح فرصت‌های شغلی، حمایت‌های قانونی دولت از دارندگان مدرک فنی و حرفه‌ای، ارتقاء کمی و کیفی دوره‌های آموزشی و نگرش مثبت جامعه و جذب جوانان به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای رابطه‌ی معناداری وجود دارد (نیکخو، ۱۳۸۶).

مطلوبیت اهداف آموزشی و مطلوبیت محتوایی آموزشی برنامه‌های آموزشی در حد متوسط به بالا بوده است. مطالعات هانن^۱ (۲۰۰۳) مشخص کرده است که اهداف آموزش کشاورزی باید متناسب به نیازهای جامعه تدوین شود. نتایج پژوهش طائی (۱۳۸۲) نشان می‌دهد سهم سطوح تحصیلی زیر دیپلم از ۵۷/۷ به ۵/۴ درصد کاهش و سهم سطوح تحصیلی دیپلم و عالی از ۴ درصد به ۱۶/۵ درصد افزایش یافته است و این پدیده نیز می‌تواند مؤید نامتناسب بودن الگوی توسعه آموزش فنی و حرفه‌ای در بُعد اهداف با نیازهای بازار کار کشور باشد.

باتومز^۲ (۲۰۰۶) پژوهشی تحت عنوان استانداردهای آموزشی و ارزیابی مهارت‌های شناسایی شده صنعتی جهت بهبود مسیر شغلی انجام داد. معمولاً استاندارد آموزشی در خصوص اهداف و محتوای آموزشی و به تناسب آن طول دوره و ساختار آموزشی را توضیح می‌دهد. این استانداردها محور اصلی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از یک سو و از سوی دیگر تطابق محتوا با بازار کار جامعه متبوع است. نتایج نشان داد که میان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با اهداف و محتوای برنامه‌های درسی تطابقی وجود ندارد. باباخانی (۱۳۸۳) در پژوهش خود تحت عنوان بررسی نقاط ضعف و قوت شاخه‌ی کاردانش از نظر محتوا، امکانات و روش اجرا

1. Hanan
2. Bottoms

در استان سمنان، از دیدگاه مدیران و مسئولان به این نتایج دست یافت: الف) بین نظرات دبیران و مسئولان شاخهٔ کاردانش در مورد نقاط قوت و ضعف این شاخه از نظر محتوا تفاوت وجود دارد؛ ب) بین نظرات دبیران و مسئولان شاخهٔ کاردانش در مورد نقاط قوت و ضعف این شاخه از نظر روش اجرا تفاوت وجود ندارد؛ ج) بین میانگین نظرات مسئولان شاخهٔ کاردانش شهرستان شاهرود در مورد نقاط قوت و ضعف این شاخه از نظر محتوای آموزشی، امکانات آموزشی و روش اجرا تفاوت وجود دارد؛ د) بین میانگین نظرات دبیران شاخهٔ کاردانش شهرستان شاهرود در مورد نقاط قوت و ضعف این شاخه از نظر محتوای آموزشی، امکانات آموزشی و روش اجرا تفاوت وجود دارد.

مطالعات سلیمی (۱۳۸۴) مشخص کرد آموزش‌های فنی و حرفه‌ای توفیق قابل توجهی در پرورش نیروی ماهر کار (سرمایهٔ انسانی) و تربیت نیروی انسانی خوداشتغالی (کارآفرین) داشته و می‌تواند به عنوان یک راه میانبر در جهت توسعهٔ سرمایهٔ انسانی ایفای نقش کند. با وجود این، توفیقات بیشتر در تشکیل چنین سرمایه‌ای، نیازمند توجه جدی‌تری به بُعد آموزشی (محتوا و روش) دارد.

معروفی (۱۳۸۴) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که ادارهٔ آموزش فنی و حرفه‌ای در برنامهٔ آموزشی خود تجدید نظر کنند و مهارت‌های فنی را در محتوای آموزش‌ها و ارزیابی آموزشی وارد کنند. طبق نتایج مطالعات قانلی (۱۳۸۴) ارزیابی اجرا در همان مرحلهٔ طراحی نمرهٔ خوبی کسب کرده است. در مرحلهٔ ارزیابی پایان دورهٔ آموزشی ارزیابی خوبی به دست نیامده است و این نشان می‌دهد که این دورهٔ آموزشی با مشکلاتی مواجه است؛ به‌ویژه در موارد روش‌ها، امکانات و تسهیلات، کیفیت تدریس و پژوهش هدف‌ها نسبت به سایر بخش‌ها نمرهٔ بهتری به دست نیاورده است.

امانی (۱۳۸۵) در پژوهش به این نتیجه دست یافت که با توجه به داده‌های به دست آمده از پرسشنامه‌ها، ۷۰٪ مریبان و ۷۷٪ مدیران بیان کرده‌اند که آزمون‌های پایان‌دوره دربرگیرندهٔ محتوا و اهداف دوره است. شریعت‌زاده (۱۳۸۵) دریافت که ارتباطی نظام‌دار و مشخص بین اجرای (روش) آموزش‌های مهارتی کاردانش در سطح سازمان آموزش و پرورش شهر تهران و نیازهای بازار کار برقرار نیست و سیاست کمیت‌گرایی و پاسخگویی به تقاضای دانش‌آموزان، این امر را به شدت تحت تأثیر قرار داده و آن را به حاشیه رانده است. زین‌آبادی، صالحی و پرند (۱۳۸۶) در پژوهش خود با عنوان ارزشیابی کیفیت ابعاد فردی، اجتماعی، اقتصادی برون‌داده‌های آموزش‌شده‌های فنی و حرفه‌ای شهر تهران، به این نتایج دست یافت: در بُعد فردی، کیفیت پیشرفت و افت تحصیلی در فارغ‌التحصیلان و دانش، نگرش و خلاقیت در سطح نسبتاً مطلوب و ادامهٔ تحصیل در سطح نامطلوب و در بُعد اجتماعی، کیفیت پژوهش اهداف اجتماعی - آموزشی در سطح نسبتاً مطلوب و در بُعد اقتصادی، کیفیت اشتغال و کار

آفرینی در سطح نامطلوب و رضایت کارفرما در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد. بنابراین، اهداف فردی و اقتصادی در سطح نامطلوب و در بُعد اجتماعی در سطح نسبتاً مطلوب ارزشیابی شد. عمادزاده (۱۳۸۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که چون در بعضی استانداردها، چندین مهارت گنجانده شده است و به دلایلی مثل تخصصی بودن مطلب یا نیاز به تجهیزات خاص که در آن کارگاه موجود نیست و همچنین نداشتن فضای کافی و... در هیچ‌یک از رشته‌ها صددرصد محتوای استاندارد تدریس نمی‌شود.

یافته‌های پژوهش خالدی (۱۳۸۷) نشان داد: اکثر فراگیران علاقه زیادی به رشته تحصیلی خود داشته‌اند. به عبارت دیگر، پتانسیل لازم برای موفقیت در رشته تحصیلی و فعالیت مرتبط با آن وجود داشته است. آموزش‌های ارائه شده، توانسته است برای ۱۸/۷ درصد از فراگیران بی‌کار ایجاد اشتغال کند.

با توجه به زمان یا مدت دوره آموزش، کارآیی آموزش‌های غیررسمی (مراکز فنی و حرفه‌ای) برای ایجاد شغل نسبت به آموزش‌های رسمی به مراتب بالاتر است. مقایسه بین مراکز خصوصی و دولتی نشان می‌دهد که مراکز خصوصی موفقیت بیشتری در ایجاد شغل داشته‌اند. یافته‌های پژوهش توسط هوانک جانک (۲۰۰۲) نشان داد: بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بازار کار و صنعت مطابقت ندارد. به طوری که او معتقد است، پایین بودن محتوای برنامه آموزشی با صنعت، به‌عنوان مشکلات برنامه‌درسی مراکز فنی و حرفه‌ای است. لوش (۲۰۰۳) در پژوهش خود دریافت که ارزشیابی دوره‌های آموزشی در به‌کارگیری استانداردهای مهارت، در رشد و توسعه برنامه‌درسی و آموزشی فنی و حرفه‌ای نقش بسزایی ایفاء می‌کند.

توتوپاس (۲۰۰۹) در پژوهشی نتایج زیر را عنوان کرد: کشورهای جهان سوم برای حل مسائل و مشکلات آموزشی خود تنها دو راه در پیش دارند: راه اول آن‌که، مانند گذشته نظام آموزشی خود را از نظر کمی، با تعدیلاتی جزئی در برنامه‌های درسی، روش‌های تدریس و آزمون‌ها توسعه دهند، ولی ساخت نهادی بازار کار و سیاست‌های پرهزینه آموزشی را همچنان حفظ کنند و این خود موجب تشدید و ادامه بی‌کاری، فقر، نابرابری و در نهایت تسلط فکری دیگر کشورها بر آنها خواهد شد.

راه دومی که به نظر وی برای کشورهای در حال توسعه مطلوب به نظر می‌رسد، آن است که کل نظام آموزشی خود را با دخل و تصرف در شرایط عرضه و تقاضای امکانات آموزشی فنی، با به‌کارگیری برنامه‌های درسی مطابق با نیازها و خواسته‌های واقعی کشور اصلاح کنند. بنابراین، باید خاطر نشان ساخت که رشد و گسترش دانشگاه‌ها و افزایش تعداد دانشجویان به تنهایی ملاک و شاخص توسعه کشور نیست.

با توجه به آنچه گفته شد هدف پژوهش حاضر، بررسی ضرورت تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با عناصر برنامه‌درسی کارآموزان شهرستان سنندج است. سؤال‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد اهداف به چه میزان تناسب وجود دارد؟
۲. بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد محتوا به چه میزان تناسب وجود دارد؟
۳. بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد روش‌ها به چه میزان تناسب وجود دارد؟
۴. بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد ارزشیابی به چه میزان تناسب وجود دارد؟

روش شناسی

در این پژوهش، ضرورت تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با عناصر برنامه درسی، از دیدگاه کارآموزان سازمان فنی و حرفه‌ای مورد بررسی قرار گرفته است. بنابراین، پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه کارآموزان پسر سازمان فنی و حرفه‌ای سندج در بهار سال ۱۳۹۱ تشکیل داده‌اند. کل جامعه آماری حدود ۱۷۸۰ تن بودند. برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شده است. تعداد نمونه‌های مورد نیاز در این پژوهش بر اساس مطالعه مقدماتی و برآورد نسبت p و q ، ۳۴۴ نفر محاسبه شده است. ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش، پرسشنامه پژوهشگر ساخته است. در ابتدا، با یک مطالعه اکتشافی و طرح چند سؤال، نظر کارشناسان و تعدادی از کارآموزان در مورد عوامل مهم در عناصر برنامه درسی و نیازهای بازار کار جمع‌آوری و پس از بررسی آنها سؤالات پرسشنامه نهایی متناسب با هدف‌های پژوهش به تعداد ۴۰ سؤال و بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت در دو وضعیت موجود و مطلوب طرح‌ریزی شده است. روایی پرسشنامه از طریق مشورت با صاحب‌نظران به تأیید رسیده است. پایایی پرسشنامه یکبار با استفاده از نتایج اجرای آزمایشی بر روی حداقل ۲۳ تن از اعضای در دسترس، بررسی و ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و پس از به دست آمدن ضریب قابل قبول (۰/۹۱) ابزار نهایی تدوین شده است.

جدول شماره ۱. ضرایب پایایی پرسشنامه

| مؤلفه‌ها | ضریب پایایی |
|----------|-------------|
| اهداف | ٪۹۳ |
| محتوا | ٪۹۶ |
| روش | ٪۹۵ |
| ارزشیابی | ٪۹۷ |

تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهشی در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفته است. در سطح توصیفی از فراوانی، میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون t تک متغیره، t هتلینگ و آزمون فریدمن استفاده شده است.

یافته‌ها

جدول شماره ۲، یافته‌های توصیفی پرسشنامه پژوهش حاضر را به خوبی نشان می‌دهد:

| انحراف معیار | میانگین رتبه | میانگین | سؤالات |
|--------------|--------------|---------|--|
| ۱/۲۹ | ۷/۴۰ | ۳/۲۰ | تناسب اهداف آموزشی با نیازهای بازار کار |
| ۱/۲۷ | ۶/۳۸ | ۳/۱۳ | تناسب دقت، صراحت و روشنی اهداف با نیازهای زندگی واقعی فراگیران |
| ۱/۲۰ | ۵/۳۹ | ۲/۸۸ | تناسب اهداف با توجه به شرایط و امکانات مادی |
| ۱/۱۶ | ۶/۲۷ | ۳/۱۵ | تناسب اهداف آموزشی با ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی فراگیران |
| ۱/۱۶ | ۶/۴۳ | ۳/۱۱ | تناسب اهداف آموزشی با رغبت‌ها و تمایلات شخصی فراگیران |
| ۱/۲۱ | ۵/۵۵ | ۲/۹۵ | تناسب اهداف آموزشی با سایر اهداف مواد درسی |
| ۱/۲۸ | ۵/۴۳ | ۲/۸۸ | تناسب اهداف آموزشی با بودجه و امکانات مالی |
| ۱/۲۲ | ۵/۳۲ | ۲/۷۶ | تناسب اهداف آموزشی با تحولات جهانی |
| ۱/۱۷ | ۵/۰۹ | ۲/۳۰ | تناسب اهداف آموزشی با تحولات ملی |
| ۱/۱۶ | ۵/۳۲ | ۲/۶۷ | تناسب اهداف آموزشی با تغییرات علمی و تکنولوژی |
| ۱/۳۲ | ۵/۲۱ | ۲/۸۹ | تناسب اهداف آموزشی با سطح رشد عقلانی فراگیران |

نتایج آزمون فریدمن

| سطح معناداری | df | خی دو | n |
|--------------|----|--------|-----|
| ۰/۰۵ | ۱۰ | ۹۸/۹۱۲ | ۳۱۱ |

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد بیش‌ترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به "تناسب اهداف آموزشی با نیازهای بازار کار با میانگین ۳/۲۰ و کم‌ترین میانگین مربوط به "تناسب اهداف با توجه به شرایط و امکانات مادی، تناسب اهداف آموزشی با بودجه و امکانات مالی و تناسب اهداف آموزشی با تحولات جهانی بوده است. اجرای آزمون فریدمن به منظور مقایسه میانگین رتبه هر یک از سؤال‌های مربوط به مؤلفه‌های پژوهش است. بر اساس یافته‌های حاصل از

آماره فریدمن در سطح $P \leq / 05$ معنی دار بوده است. بنابراین، بین میانگین رتبه سؤال‌های مربوط به اهداف تفاوت وجود دارد.

جدول شماره ۳. توزیع میانگین و انحراف معیار سؤال‌های مربوط به محتوا

| انحراف معیار | میانگین رتبه | میانگین | سؤالات |
|--------------|--------------|---------|--|
| ۱/۱۹ | ۷/۵۲ | ۳/۱۰ | تناسب محتوا با میزان سودمندی آموزش‌های ارائه شده برای فعالیت |
| ۱/۲۰ | ۷/۴۴ | ۳/۰۰ | تناسب محتوا با تقویت مهارت‌های اجتماعی فراگیران |
| ۱/۲۰ | ۷/۱۲ | ۲/۸۸ | تناسب محتوا با نیازهای جامعه محلی (سطح خرد) |
| ۱/۲۱ | ۶/۷۲ | ۳/۱۰ | تناسب محتوا با نیازهای ملی (سطح کلان) |
| ۱/۱۶ | ۷/۳۷ | ۳/۱۱ | تناسب اهداف آموزشی با ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی فراگیران |
| ۱/۲۱ | ۷/۱۹ | ۲/۹۵ | تناسب محتوا با نیازهای شغلی فراگیران |
| ۱/۲۷ | ۶/۶۶ | ۲/۸۹ | تناسب محتوا با مقتضیات و ویژگی‌های رشد فراگیران |
| ۱/۲۳ | ۸/۰۷ | ۳/۱۶ | تناسب سازماندهی محتوا از آسان به مشکل |
| ۱/۲۷ | ۷/۲۸ | ۳/۱۰ | تناسب محتوا با فعالیت‌های عملی و کارگاهی |
| ۱/۱۶ | ۷/۰۹ | ۲/۹۹ | تناسب محتوای آماده شده با رئوس مطالب درسی |
| ۱/۱۸ | ۸/۵۳ | ۳/۳۳ | تناسب محتوای درسی با اهداف آموزشی |

نتایج آزمون فریدمن

| سطح معناداری | df | خی دو | n |
|--------------|----|--------|-----|
| ۰/۰۵ | ۱۳ | ۷۲/۱۹۸ | ۳۱۱ |

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد بیش‌ترین میانگین نمره پاسخ‌ها به تناسب محتوای درسی با اهداف آموزشی با میانگین ۳/۳۳ و کم‌ترین میانگین به تناسب محتوا با مقتضیات و ویژگی‌های رشد فراگیران مربوط بوده است. بر اساس یافته‌های آماره فریدمن در سطح $P \leq / 05$ معنی دار بوده است. بنابراین، بین میانگین رتبه سؤال‌های مربوط به محتوا تفاوت وجود دارد.

جدول ۴. توزیع میانگین و انحراف معیار سؤال‌های مربوط به روش آموزش

| انحراف معیار | میانگین رتبه | میانگین | سؤالات |
|--------------|--------------|---------|---|
| ۱/۲۴ | ۵/۱۱ | ۳/۲۲ | تناسب روش‌ها با نیازهای فرهنگی جامعه |
| ۱/۱۳ | ۵/۰۳ | ۳/۰۱ | تناسب روش‌ها با توانمندی‌های شغلی مورد نیاز جامعه |
| ۱/۲۲ | ۴/۹۸ | ۳/۱۲ | تناسب روش‌ها با فرآیند یاددهی- یادگیری |
| ۱/۲۸ | ۵/۲۰ | ۳/۲۲ | تناسب روش‌ها با شیوه‌های مدیریتی مربی |
| ۱/۲۰ | ۴/۹۸ | ۳/۱۱ | تناسب روش‌ها با شیوه‌های ارزشیابی آموزشی |
| ۱/۲۱ | ۴/۵۲ | ۲/۹۵ | تناسب روش‌ها با امکانات مالی و تسهیلات |
| ۱/۲۸ | ۵/۳۷ | ۳/۵۲ | تناسب روش‌ها با ویژگی‌های کارآموزان |
| ۱/۱۸ | ۴/۸۹ | ۳/۱۲ | تناسب روش‌ها با محتوای برنامه‌درسی |
| ۱/۲۴ | ۵/۰۹ | ۳/۲۳ | تناسب روش‌ها با هدف‌های برنامه‌درسی |

نتایج آزمون فریدمن

| سطح معناداری | df | خی دو | n |
|--------------|----|--------|-----|
| ۰/۰۵ | ۸ | ۲۳/۱۶۶ | ۳۱۱ |

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد بیش‌ترین میانگین نمره پاسخ‌ها به تناسب روش با نیازهای فرهنگی جامعه و کم‌ترین میانگین به تناسب روش‌ها با امکانات مالی و تسهیلات مربوط بوده است. بر اساس یافته‌های آماره فریدمن در سطح $P \leq /05$ معنی‌دار بوده است. بنابراین، بین میانگین رتبه سؤال‌های مربوط به روش تفاوت وجود دارد.

جدول شماره ۵. توزیع میانگین و انحراف معیار سؤال‌های مربوط به ارزشیابی

| انحراف معیار | میانگین رتبه | میانگین | سؤالات |
|--------------|--------------|---------|---|
| ۱/۲۶ | ۳/۴۵ | ۳/۱۰ | تناسب شیوه‌های ارزشیابی با نیازهای واقعی جامعه |
| ۱/۲۹ | ۵/۵۰ | ۳/۰۱ | تناسب شیوه‌های ارزشیابی با مهارت‌های عملی کارآموزان |
| ۱/۳۲ | ۳/۴۴ | ۳/۰۲ | تناسب شیوه‌های ارزشیابی با تجهیزات و امکانات مالی موجود |
| ۱/۱۹ | ۳/۳۰ | ۲/۹۷ | تناسب شیوه‌های ارزشیابی با محتوای فعالیت آموزشی |
| ۱/۱۷ | ۳/۶۰ | ۳/۱۵ | تناسب شیوه‌های ارزشیابی با ویژگی فردی کارآموزان |
| ۱/۱۸ | ۳/۶۵ | ۳/۰۶ | تناسب شیوه‌های ارزشیابی با اهداف برنامه‌درسی |

نتایج آزمون فریدمن

| n | خی دو | df | سطح معناداری |
|-----|-------|----|--------------|
| ۳۱۱ | ۴/۲۳۸ | ۴ | ۰/۰۵ |

یافته‌های جدول ۵ نشان می‌دهد بیش‌ترین میانگین نمره پاسخ‌ها به تناسب شیوه‌های ارزشیابی با ویژگی‌های فردی کارآموزان و کم‌ترین میانگین به تناسب شیوه‌های ارزشیابی با محتوای فعالیت‌های آموزشی مربوط بوده است. بر اساس یافته‌های آماره فریدمن در سطح $P \leq 0.05$ معنی‌دار نبوده است. بنابراین، بین میانگین رتبه سؤال‌های مربوط به ارزشیابی تفاوت وجود ندارد.

جدول شماره ۶. مقایسه میانگین نمره تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد اهداف

| مؤلفه‌ها | Min | انحراف معیار | خطای معیار | T |
|----------|------|--------------|------------|------|
| اهداف | ۳/۱۱ | ۰/۷۲۲ | ۰/۰۵۳ | ۱/۵۶ |

بر اساس یافته‌های جدول ۶، t مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد کوچک‌تر است. بنابراین، بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد اهداف و در سطح متوسط تناسب وجود دارد.

جدول شماره ۷. مقایسه میانگین نمره تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد محتوا

| مؤلفه‌ها | Min | انحراف معیار | خطای معیار | T |
|----------|------|--------------|------------|------|
| محتوا | ۳/۰۸ | ۰/۷۵۵ | ۰/۰۵۴ | ۱/۸۶ |

بر اساس یافته‌های جدول ۷، t مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد بزرگ‌تر است. بنابراین، بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد محتوا در سطح متوسط تناسب وجود دارد.

جدول شماره ۸. مقایسه میانگین نمره تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد روش

| مؤلفه‌ها | Min | انحراف معیار | خطای معیار | t |
|----------|------|--------------|------------|------|
| روش | ۳/۱۴ | ۰/۸۱۱ | ۰/۰۵۴ | ۲/۹۶ |

برنامه درسی و آموزش فنی و حرفه‌ای ۴۷

بر اساس یافته‌های جدول ۸، t مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد بزرگتر است. بنابراین، بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد روش، بیش از متوسط تناسب وجود دارد.

جدول شماره ۹. مقایسه میانگین نمره تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد ارزشیابی

| مؤلفه‌ها | Min | انحراف معیار | خطای معیار | t |
|----------|------|--------------|------------|------|
| ارزشیابی | ۳/۰۲ | ۰/۸۲۰ | ۰/۰۵۵ | ۱/۱۴ |

بر اساس یافته‌های جدول ۹، t مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد کوچکتر است. بنابراین، بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد ارزشیابی در سطح متوسط تناسب وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از اساسی‌ترین مشکل کشور ما کمبود نیروی انسانی ماهر و یا حضور نیروهای غیرماهر در عرصه‌های گوناگون صنعت است. آنچه امروز کشورهای دنیا را از نظر پیشرفت از هم متفاوت می‌سازد، داشتن سرمایه‌های انسانی است. اکثر کشورها تلاش می‌کنند برنامه‌های آموزشی خود را به گونه‌ای مدون سازند که بتوانند ضمن تقویت تکنولوژی نوین و سرمایه‌گذاری در نیروی انسانی، شرایط اشتغال مناسب را فراهم آورند و همراه آن قدرت رقابت محصولات خود را در بازارهای جهانی افزایش دهند. یکی از راه‌های پاسخگویی به این نیازها، کیفیت‌بخشی به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و هماهنگ ساختن آن با نیازهای جامعه است. نظام آموزش فنی و حرفه‌ای غیررسمی مجموعه‌ای به هم پیوسته از اهداف، ساختار، محتوا، روش، مدیریت و منابع آموزش فنی و حرفه‌ای غیررسمی کشور است که در تکامل نظام آموزش رسمی، ارائه می‌شود.

این نظام، بخش سوم از کل نظام آموزش کشور است و بخش اول آن نظام آموزش عمومی به توگی وزارت آموزش و پرورش است و بخش دوم نظام آموزش عالی به توگی وزارت‌خانه‌های علوم، پژوهشات و فناوری با همکاری بخش غیردولتی است و بالاخره بخش سوم نظام آموزش غیررسمی و کوتاه‌مدت به توگی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور با همکاری سایر دستگاه‌هاست. نتیجه سؤال اول پژوهش که به تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد اهداف می‌پرداخت، نشان می‌دهد که بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد اهداف در سطح متوسط تناسب وجود دارد. این یافته‌ها با یافته‌های شیروانی (۱۳۸۵)، پاسبان (۱۳۸۵)، نیکخو (۱۳۸۶) و هنان (۲۰۰۳) همسو و با پژوهشات طائی (۱۳۸۲) و با تومز (۲۰۰۶) ناهمسو بوده است.

از جمله دلایل همسو بودن می‌توان به برخورداری از اطلاعات کافی در مورد نیازهای بازار کار، تناسب اهداف با نیازهای کارآموزان و جامعه محلی، قابل فهم بودن اهداف و تناسب اهداف با رغبت‌ها و تمایلات شخصی افراد اشاره کرد. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مجموع آموزش‌های علمی و عملی است و هدف آن ایجاد شرایط لازم برای کسب دانش و ایجاد نگرش و پرورش مهارت کارآموزان به منظور احراز شغل و ارتقاء مهارت است و درهم‌تنیدگی ساختارهای آموزش و اشتغال یکی از ویژگی‌های مهم هر نظام اقتصادی است. به عبارتی دیگر، ارتباط ارگانیک کار و آموزش همواره در برنامه‌ریزی‌های اقتصادی و اجتماعی همزمان با یکدیگر در نظر بوده است و هر آموزشی باید بازدهی یا توجیه اقتصادی داشته باشد که عالی‌ترین نوع آن ایجاد اشتغال متناسب با فراگیر است. از جمله دلایل ناهمسو بودن را می‌توان در نبودن توالی اهداف، پیش‌بینی اهداف، عدم تناسب اهداف با بودجه و امکانات مالی و عدم تناسب با سطح رشد عقلی فراگیران، نداشتن روح علمی در تدوین اهداف و به هنگام نبودن آن از سوی دیگر دانست. بنابراین، هدف‌گزینی یا هدف‌های آموزشی دوره‌های آموزشی سازمان فنی و حرفه‌ای باید به‌طور دقیق و علمی انجام گیرد و هدف‌ها به منظور اشتغال‌زایی آموزش‌دیدگان، با توجه به نیازهای واقعی جامعه طراحی شوند.

محتوای دوره‌های آموزشی فنی و حرفه‌ای در تمرکز بر مهارت آموزشی به فراگیران، متنوع و مختلف است. آموزش مؤثر در مراکز آموزشی و مرتبط با نیازهای واقعی جامعه، مبتنی است بر محتوا و درسی که به انتقال دانش و مهارت منطبق با بازار کار تهیه و تدوین شده باشد. محتوای آموزشی دارای سه نقش اساسی است: ۱- تعلیم کارآموزان و آماده ساختن آنان در درک شغل و ایفای وظیفه در جامعه؛ ۲- بهبود دانش و مهارت شاغلین و قادر ساختن آنان در درک اهمیت علوم و ارزش آنها در زندگی؛ ۳- پشتیبانی و کمک به اجرای برنامه‌های آموزشی و سوق دادن این برنامه‌ها به سویی که هدف‌های آموزشی برآورده شود. نظر به این‌که محتوا و مواد آموزشی قابل دیدن، شنیدن و لمس کردن است، می‌توان مقدار و میزان آن را برای آموزش مورد نظر و متناسب با قابلیت درک و هوش کارآموزان انتخاب کرد.

سؤال دوم پژوهش مبنی بر این بود که بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد محتوا به چه میزان تناسب وجود دارد؟ نتایج پژوهش نشان داد که بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد اهداف در سطح متوسط تناسب وجود دارد.

نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های باباخانی (۱۳۸۳)، سلیمی (۱۳۸۴)، شیروانی (۱۳۸۵)، نیکخو (۱۳۸۶) و پرایس (۲۰۰۹) همسو بوده است و با یافته‌های معروفی (۱۳۸۴)، عمادزاده (۱۳۸۶)، هوانکجانک (۲۰۰۲) و باتومز (۲۰۰۶) ناهمسو است. از جمله دلایل همسو بودن عبارت‌اند از: تناسب محتوا با علایق، استعداد، تجربیات و یادگیری‌های بعدی؛ و از دلایل همسو نبودن محتوا می‌تواند: عدم تناسب با قانونمندی‌های برنامه درسی (تعادل محتوا و انسجام محتوا)، عدم

تناسب با ارزش‌های اجتماعی نظیر ایده‌آل‌ها و فرهنگ و عدم قابلیت کاربرد آموزش ارائه شده در جامعه باشد.

سؤال سوم پژوهش تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد روش را بررسی کرد. بر اساس یافته‌های پژوهش میان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد روش بیش از سطح متوسط تناسب وجود دارد. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های باباخانی (۱۳۸۳) همسو و با یافته‌های توتوپاس (۲۰۰۹) همسو نبوده است. بدون شک آموزش مؤثر، آموزشی است که منجر به فعالیت اقتصادی و اجتماعی شود. به طوری که فرد آموزش دیده بتواند با کمک مهارت کسب نموده، ایجاد اشتغال کند یا توسط بازار موجود اشتغال جذب شود. انجام این مهم دامنه وسیعی از فعالیت‌های سازمانی اعم از طراحی دوره‌های آموزشی مورد نیاز جامعه، تدوین روش‌ها و استانداردهای مورد نیاز این آموزش‌ها، تأمین منابع مالی و انسانی اجرای آموزش، ایجاد نظام مؤثر جذب و نگه‌داشت کارآموز، ایجاد اعتبار اجتماعی و اقتصادی لازم برای مهارت تعریف شده و... را در بر می‌گیرد. اکثر مخاطبین دوره‌های کارآموزی را جوانان و بزرگسالان تشکیل می‌دهند. بنابراین، برنامه‌ریزی و اجرای این دوره باید با اصول یادگیری بزرگسالان سازگاری کامل داشته باشد. چون دوره‌های کارآموزی عموماً کوتاه‌مدت است و استفاده از روش‌ها، رسانه‌ها و امکانات آموزشی در این دوره‌ها باید در خدمت فائق ساختن بزرگسالان شاغل بر موانع توسعه و بالندگی شغلی باشد. از جمله دلایل همسو بودن پژوهش، می‌توان تناسب روش آموزشی با توجه به امکانات کارگاهی، تناسب روش با هدف و محتوای برنامه‌های درسی، تناسب روش با توجه به سطح عقلانی بودن و انعطاف‌پذیری درک فراگیران را نام برد. در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان به فراگیرمحور بودن فرآیند آموزشی، توجه به تفاوت‌های شخصی فراگیران، توجه به شیوه ارزشیابی آموزشی و امکانات آموزشی متناسب با دوره‌ها اشاره کرد. سؤال چهارم پژوهش که به تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد ارزشیابی می‌پرداخت، نشان می‌دهد که بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بعد ارزشیابی در سطح متوسط تناسب وجود دارد. به عبارت دیگر، ارزیابی‌های مرکز آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در حد معمولی بود. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های شیروانی (۱۳۸۵)، امانی (۱۳۸۵) و خالدی (۱۳۸۷) همسو بوده است.

امروزه رویکردهای مختلفی برای ارزشیابی دوره‌های آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرند. بر این اساس، آموزش فنی و حرفه‌ای نیز مانند هر فعالیت آموزشی مستلزم برنامه‌ریزی صحیح و اصولی است. به عبارتی، اگر برنامه‌ریزی آموزشی (شناسایی و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی و ارزشیابی‌ها) به درستی بر حسب نیاز بازار کار طرح‌ریزی و انجام شود، می‌تواند بازده اقتصادی قابل توجهی داشته باشد؛ به طوری که ایجاد و اجرای یک سیستم ارزشیابی جامع و کامل از دوره‌های آموزشی، از ضروری‌ترین بخش‌های یک برنامه آموزشی است و هر جا که

به این مهم توجه نشده است، برنامه‌ها از کیفیت لازم برخوردار نبوده‌اند. بر این اساس، مفاهیم کیفیت از اهمیت زیادی برخوردار است. کیفیت با ارزشیابی رابطه مستقیم دارد.

کیفیت نظام آموزشی عبارت است از میزان تطابق وضعیت موجود با هر یک از حالت‌های: ۱- استانداردها (معیارهایی از قبل تعیین شده)؛ ۲- رسالت، هدف و انتظارات. کیفیت نظام آموزشی را معمولاً بر حسب کیفیت دروندادها، فرآیند، محصول، برون‌دادها و پیامدها مورد ارزیابی قرار می‌دهند. از دلایل همسویی این یافته می‌توان به تناسب شیوه‌های ارزشیابی با توجه به روش‌های تدریس، تناسب شیوه ارزشیابی با اهداف برنامه‌های درسی و تناسب ارزشیابی با مدت زمان دوره آموزشی دانست. از نگاهی دیگر می‌توان بیان کرد که سلیقه‌ای ارزیابی کردن، استفاده غیرصحيح از انواع شیوه‌های ارزشیابی، عدم تناسب ارزشیابی با تجهیزات و امکانات مالی و عدم تناسب ارزشیابی با ویژگی‌های فردی علت ایده‌آل نبودن و در حد متوسط بودن تناسب شیوه‌های ارزشیابی با نیاز بازار کار است. انجام ارزشیابی‌های متعدد، دقیق و جدید توسط پژوهشگران مجرب و باتجربه به منظور شناخت وضعیت توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، برای کمک به برنامه‌ریزی صحیح.

برنامه آموزشی و درسی توسط مسئولین یک امر ضروری است. به عبارت دیگر، برای مراکز آموزشی سازمان فنی و حرفه‌ای در حالی که جوانان را تحت تأثیر برنامه‌های آموزشی فنی، خدماتی و کشاورزی قرار می‌دهند و آنها را برای یادگیری مهارت‌های مورد نیاز آینده آماده می‌کنند، ضرورت دارد تا با انجام ارزشیابی‌های مستمر درباره میزان اثربخشی برنامه‌های آموزشی سازمان فنی و حرفه‌ای قضاوت و به بهبود آن کمک کند. از آنجا که برنامه‌های آموزش‌های عمومی و آموزش‌های عالی، دوره‌هایی بلندمدت هستند و از طرفی رسمی بوده و در چارچوب معینی قرار دارند، برای هر گونه تغییر و تحول در آنها به زمان زیاد و برنامه‌ریزی‌های بلندمدت احتیاج خواهد بود. اما از آنجایی که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، آموزش‌هایی با تنوع موضوعی بسیار بالا، کوتاه‌مدت و غیررسمی هستند به راحتی می‌توان در برنامه‌ریزی درسی آنها تغییر به وجود آورد و آنها را با نیازهای موجود در مراکز کاربردی هماهنگ کرد. از طرف دیگر با ارتباط تنگاتنگ میان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و صنایع مرتبط، مراحل برنامه‌ریزی آموزشی دوره‌های مربوطه و عناصر برنامه درسی، تعیین استراتژی، تعیین سیاست‌های آموزشی می‌تواند از سوی دو طرف انجام پذیرد و این امر نقش مهمی در همسوسازی نیاز صنایع و جامعه به نیروی کار ماهر و افراد آموزش‌دیده خواهد داشت.

منابع

- امانی، ف. (۱۳۸۵). ارزشیابی دوره‌های آموزش فنی و حرفه‌ای غیررسمی استان خراسان شمالی طی سال‌های ۱۳۸۵-۱۳۸۰، طرح پژوهشی، اداره کل آموزش‌های فنی و حرفه‌ای خراسان شمالی.
- باباخانی، ح. (۱۳۸۳). بررسی نقاط ضعف و قوت شاخه کار دانش از نظر محتوا، امکانات و روش اجرا در استان سمنان از دیدگاه دبیران و مسئولان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- پاسبان، م. (۱۳۸۵). راه‌کارهای افزایش انگیزش مدیران صنایع برای مشارکت در امر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، طرح پژوهشی، اداره کل آموزش‌های فنی و حرفه‌ای استان آذربایجان شرقی.
- خالدی، م. (۱۳۸۷). ارزیابی اثربخشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، هنرستان‌ها و دوره‌های علمی و کاربردی به تفکیک خصوصی و دولتی در اشتغال، طرح پژوهشی، مؤسسه کار و تأمین اجتماعی.
- زین‌آبادی، ح. ر.، صالحی، کیوان.، و پرند، کورش. (۱۳۸۶). دختران و آموزش فنی و حرفه‌ای، ارزشیابی کیفیت ابعاد فردی، اجتماعی و اقتصادی بروندادهای هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای دخترانه شهر تهران، مجله پژوهش زنان، ۵.
- شریعت‌زاده، م. (۱۳۸۵). طراحی الگوی انطباق و سازگاری رشته‌های کار دانش با نیازهای بازار کار در شهر تهران، طرح پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش شهر تهران.
- شریعت‌مداری، ع. (۱۳۸۸). جامعه و تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- شیروانی، ع. (۱۳۸۵). بررسی عوامل مؤثر بر جذب جوانان ۱۸ تا ۲۸ سال استان اصفهان جهت فراگیری آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و ارائه راه‌کار بهبود در جذب، طرح پژوهشی، اداره کل آموزش‌های فنی و حرفه‌ای استان اصفهان.
- صالحی، ص. (۱۳۸۴). تحول آموزش فنی و حرفه‌ای و مکانیزم‌سازی، مجموعه مقالات دومین همایش نقش آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در تحولات اقتصادی و اجتماعی. مازندران: اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای مازندران.
- طایی، ح. (۱۳۸۲). نیازسنجی نیروی انسانی متخصص و سیاست‌گذاری توسعه منابع انسانی. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- عمادزاده، م. (۱۳۸۶). بررسی عوامل آموزشی در مراکز ثابت فنی و حرفه‌ای استان اصفهان، طرح پژوهشی، سازمان فنی و حرفه‌ای استان اصفهان.
- قائدی، ی. (۱۳۸۴). الگوی ارزیابی اثربخشی برای سازمان‌های صنعتی و خدماتی. تهران: انتشارات فرااندیش سبز.
- مشایخ، ف. (۱۳۸۶). فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی. تهران: انتشارات مدرسه.

- مهرعلی زاده، ی.، و نائلم، ع. (۱۳۸۱). پیامدهای جهانی شدن بر برنامه ریزی آموزشی دانشگاهی در ایران. *فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه شریف*، ۱۸.
- نفیسی، ع. (۱۳۸۲). *آموزش های فنی و حرفه ای در قرن بیست و یکم*، گروه پژوهش *آموزش های فنی و حرفه ای*. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۹.
- نویدی، ا.، و همکاران. (۱۳۸۲). *آموزش فنی و حرفه ای، پژوهشکده تعلیم و تربیت آموزش و پرورش*، تهران.
- نیکخو، غ. ح. (۱۳۸۶). *ارزشیابی کمیت و کیفیت دوره های آموزش فنی و حرفه ای غیررسمی از دیدگاه مدیران، مربیان، کارشناسان آموزشی و کارآموزان اداره کل آموزش های فنی و حرفه ای استان آذربایجان شرقی در سال ۱۳۸۶-۱۳۸۵*، طرح پژوهشی: اداره کل آموزش های فنی و حرفه ای استان آذربایجان شرقی.
- والای، ه.، اکبری، ز.، و نصیری، ز. (۱۳۸۰). *نقش آموزش های فنی و حرفه ای و ایجاد اشتغال در صنایع کوچک*، طرح پژوهشی: اداره کل سازمان فنی و حرفه ای استان همدان.
- یارمحمدیان، م. ح. (۱۳۸۶). *اصول برنامه ریزی درسی*. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- Bottoms, G. (2006). Using industry-recognized skill standard assessment for improving carrier, technical education, available from gene bottoms strd org.
- Hannan, F. D. (2003). The role of education in labor market changes. *Journal of education*, 10, 23-26.
- Hwang, J. J. (2002). Curriculum standard of vocational and technical educational in Taiwan, R, O, C.
- Losh, C. (2003). Using skills standards for vocational and technical educational curriculum development, center on education training foremployment, Inc, New York.
- Price, D. (2009). Job active group grow on base the curriculum of vocational and technical education and adapt with development. *Journal of Education and Training*, 41(2), 79-97.