

بررسی و شناسایی ابعاد و چالش‌های اجرای برنامه‌های درسی جدید (بازنگری‌شده) نظام آموزش عالی مهارتی از دیدگاه مجریان

سید علی قادری*

مرتضی کرمی**

حسین جعفری نانی***

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی دیدگاه‌های مدیران مراکز آموزش علمی-کاربردی و میزان آگاهی ایشان نسبت به تغییرات ایجادشده در برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی علمی-کاربردی بر اساس بازنگری انجام‌شده در سال ۱۳۹۰، مقایسه آنها با برنامه‌های درسی قبلی، میزان هم‌سویی برنامه‌های جدید با اهداف نظام جامع آموزش مهارت و فنآوری و نیز چالش‌ها و مسائل اجرایی پیش‌روی برنامه‌های درسی جدید بوده است. پژوهش به روش توصیفی-پیمایشی با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته به انجام رسیده و جامعه تحقیق آن شامل مدیران تمامی مراکز آموزش علمی-کاربردی استان خراسان رضوی که اجرای هر دوی برنامه‌های جدید و قدیم را بر عهده داشته‌اند، به تعداد ۲۳۰ بوده‌اند. حجم نمونه با فرمول کوکران محاسبه و با نمونه‌گیری خوشه‌ای، ۱۴۴ نفر از ۳۸ مرکز انتخاب و پرسشنامه‌ها بین آنها توزیع شد. نتایج حاکی از آن است که در تمامی موارد بازنگری‌های انجام‌شده، مدیران مراکز آموزشی نسبت به ماهیت و اهداف تغییرات ایجادشده در برنامه‌های درسی آگاهی و موافقت دارند. البته در برخی موارد مانند اهداف و محتوای آیین‌نامه نظام جامع مهارت و فنآوری، اطلاع‌رسانی و توجیه مجریان برنامه‌ها ضرورت دارد.

واژگان کلیدی: تغییر، بازنگری برنامه‌های درسی، مهارت‌آموزی، اجرای برنامه درسی.

Email: sayyedalighaderi@yahoo.com

* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی،

** استادیار دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

*** دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

تصویب نهایی: ۹۲/۱۲/۲۳

دریافت مقاله: ۹۲/۱۱/۰۱

مقدمه

مفهوم تغییر، یکی از مفاهیم ملازم با برنامه درسی است که تعابیر و معانی مختلفی از آن ارائه شده است. فولان^۱ (۱۹۸۵)، ترجمه نصر اصفهانی، (۱۳۸۹) که از جمله افراد شناخته شده در زمینه تغییر و اجرای برنامه درسی است، معتقد است معانی تغییر بسیار متعدد و متنوع و دارای وابستگی‌های مفهومی زیادی است. وی تمامی این مفاهیم را در دو دسته طبقه‌بندی کرده است:

- مفاهیم مرتبط با ماهیت تغییر مانند: نوآوری، اصلاح و جنبش.
 - مفاهیم مرتبط با فرایند و مراحل تغییر: تدوین، نشر و ترویج، انتشار، برنامه‌ریزی، پذیرش، اجرا و ارزشیابی.
- در مراحل مختلف تکوین یک برنامه درسی اعم از طراحی و تدوین و بازنگری و تغییر، مبانی ایدئولوژیک نظام حکومتی یا به بیان تایلر، مبانی فلسفی و خواست اجتماعی نقش اساسی ایفا می‌کند. قطعاً در جوامع مذهبی، دین و متون دینی تعیین‌کننده مبانی فلسفی و به بیان بهتر، ایدئولوژیکی اسناد برنامه درسی هستند و برنامه‌ریزان خود را متعهد به توجه به این اسناد و مراجع می‌دانند. طبیعتاً در کشور ما، تعالیم اسلامی چنین مبانی را فراهم می‌کنند.

اگر سؤال شود که بزرگ‌ترین معضلات و مشکلات اقتصادی - اجتماعی کنونی جامعه ایران کدامند؟ بدون تردید، بیکاری جوانان و به ویژه، دانش‌آموختگان دانشگاهی یکی از پاسخ‌های اصلی است. در پاسخ به این سؤال که چرا دانش‌آموختگان، به‌رغم برخورداری از مدارک تحصیلی، امکان اشتغال متناسب را ندارند، اولین پاسخ، نداشتن مهارت‌های کافی و متناسب با نیازهای واقعی بازار کار خواهد بود. چه باید کرد؟ قطعاً حل این معضل تنها از یک راه و روش امکان‌پذیر نخواهد بود و عوامل متعددی در این زمینه دخیل هستند. طبق گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس درباره یادگیری مشاغل، تربیت نیروهای آماده برای بخش اشتغال کشور می‌تواند این امکان را فراهم کند تا راه‌حلهایی را برای بحران‌های اقتصادی پیدا کرد. سرمایه‌گذاری عمومی در بخش آموزش و تربیت حرفه‌ای می‌تواند بازخوردهای اقتصادی مناسبی به ارمغان بیاورد. در کنار مهارت‌های ضروری شغلی، هنرجویان در آموزش و تربیت حرفه‌ای نیاز به شایستگی‌های وسیع‌تری برای حفظ توسعه حرفه‌ای خود دارند (خبر آنلاین، ۵ دی

1. Fullan

۱۳۹۲). اما از آنجا که در سطح آموزش عالی، دانشگاه‌ها در تربیت نسل جوان و آماده ورود به بازار کار نقش اساسی دارند، انتظار این است که تلاش‌های خود را در آموزش دانشجویان به نحوی سامان‌دهی کنند که آموزش‌ها قرابت بیشتری با نیازها و شرایط واقعی بازار کار پیدا کنند. بدون شک، از مهم‌ترین مسئولیت‌های نظام آموزشی، تلاش برای پیوند هر چه منطقی‌تر و محکم‌تر اهداف، محتوا و روش‌های آموزشی با مقتضیات اجتماعی و به صورت خاص نیازهای شغلی است. ما نیازمند نظام آموزشی هستیم که ضمن تحکیم ارتباط با بازار کار، بر شایستگی‌های کلیدی و اساسی مورد نیاز بازار نیز تأکید کند (عزیزی، ۱۳۸۲). شایستگی‌هایی چون توانایی برقراری ارتباط، سازگاری، قدرت تمیز و تشخیص، کار گروهی، حل مسئله، خلاقیت، تفکر انتقادی به عنوان مهارت‌های اساسی تلقی می‌شوند (متکالف^۱، ۱۹۹۵، به نقل از عزیزی، ۱۳۸۲). این انتظار از بخشی از نظام آموزش عالی که هدف ذاتی تأسیس و کارکرد اصلی آن، نه انتقال دانش نظری و پژوهش بنیادی (تولید دانش) بلکه تربیت نیروی کاری در سطوح مختلف است، به مراتب بیشتر خواهد بود. صدری و زاهدی (۱۳۸۸) معتقدند که برنامه‌ریزی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای باید از چنان پویایی و انعطاف‌پذیری برخوردار باشد که بتواند به تغییرات بازار کار و عوامل نقش‌آفرین در آن، واکنش به موقع نشان دهد. نقطه شروع این تلاش‌های ساماندهی، اصلاح برنامه‌های درسی است؛ چراکه برنامه درسی یکی از کلیدی‌ترین عناصر نظام آموزشی است. توسعه و بقای نظام‌های آموزشی، علاوه بر عوامل زیرساختی و مالی، به کیفیت برنامه درسی آنها وابسته است (امین خندقی، ۱۳۸۹).

بنابراین، نظام آموزش عالی ناگزیر از منطبق کردن خود با نیازهای بازار کار در عین پرداختن به وظایف اصلی سه گانه خود یعنی آموزش (نشر علم)، پژوهش (تولید علم) و خدمات اجتماعی است (قادری، ۱۳۹۲)؛ چرا که به زعم لیبرمن و گرولنیک^۲، پویایی اقتصادی به طور فزاینده‌ای به مهارت‌ها و صلاحیت‌های آموخته‌شده در آموزشگاه‌ها و کالج‌ها وابسته می‌شود. این تحول می‌بایست از برنامه‌های درسی شروع و تا توسعه آموزش عالی مورد نظر قرار گیرد؛ چنان که مهر علیزاده (۱۳۸۲)، به نقل از صالحی عمران و یغموری (۱۳۸۹) بیان می‌کند، در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی و گسترش و ایجاد رشته‌ها و مهارت‌ها، باید بر دو موضوع اساسی تأکید شود: اهمیت قائل شدن برای مهارت‌های اساسی و انتقال‌پذیری در زمینه‌های مختلف زندگی فردی و شغلی مانند

1. Metcalf
2. Liberman & Grolnik

کارگروهی، حل مسئله، پردازش اطلاعات، رایانه و ارتباطات و گرایش به تلفیق و نزدیکی رشته‌ها و مهارت‌های مربوطه برای ماهر کردن دانش‌آموختگان دانشگاهی.

فشار فزاینده برای بهبود کیفیت عملکرد و بروندهای نظام آموزشی و در حقیقت تلاش برای ادامه حیات مؤسسات آموزشی سبب شده که بسیاری از کشورها، فرایند بهسازی و تغییر مؤلفه‌های مختلف نظام آموزش عالی خود و به ویژه برنامه‌های درسی را مورد توجه قرار داده و اقدامات متعددی را برای تسهیل این جریان در پیش گیرند. از جمله این اقدامات می‌توان به تعیین محدودیت‌های زمانی بررسی‌های اداری برنامه‌های درسی، تبیین فرایند عملیاتی تغییر و بهسازی برنامه‌های درسی و بازتعریف صلاحیت‌های مورد انتظار از دانش‌آموختگان و بازبینی برنامه‌های درسی بر اساس آن، اشاره کرد (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۰).

در اینجا، مفهوم جدیدی در آموزش عالی مطرح می‌شود و آن هم آموزش عالی حرفه‌ای^۱ است که در ایجاد صلاحیت‌های سطح بالا در نیروی کار موجود و بهبود اقدامات حرفه‌ای ایشان نقش ایفا می‌کند (لیتل و دیگران^۲، ۲۰۰۴). آموزش عالی حرفه‌ای یا مهارتی می‌بایست برخوردار از برنامه‌های درسی مناسب و با کیفیتی باشد که صلاحیت‌های مورد نظر را در فراگیران ایجاد کند. برنامه‌های درسی در آموزش عالی، ابزار علمی و اجتماعی ارزشمند و نیرومندی هستند که ضمن ترسیم مسیر و محدوده انتقال دانش و مهارت‌ها، یک تجربه وسیع علمی برای دانشجویان محسوب می‌شوند (وزیری، ۱۳۷۸، به نقل از فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۰). نظام آموزش عالی مهارتی کشور که متولی اصلی آن دانشگاه جامع علمی-کاربردی است، با درک این شرایط و ضروریات و بر اساس تکالیف برنامه پنجم توسعه کشور و آیین‌نامه نظام آموزش مهارت و فناوری، در سال ۱۳۹۰ بازنگری و اصلاح اساسی برنامه‌های درسی خود را با هدف هماهنگ‌سازی با شرایط جدید و نیز افزایش بعد مهارتی آن آغاز و برنامه‌های جدید از مهرماه ۱۳۹۱ به مورد اجرا گذاشته شدند.

اما به همان اندازه که وجود برنامه‌های درسی روزآمد، جامع و با کیفیت به عنوان جوهره نظام آموزشی ضروریست، درک صحیح مجریان از اهداف و ابعاد هر برنامه و تلاش در جهت تحقق و به عبارتی اجرای صحیح برنامه درسی مهم است. پذیرش برنامه، اجرای صحیح آن و نهادینه‌سازی برنامه عواملی هستند که به زعم فولان (۲۰۰۷) در فرایند تغییر و بهسازی برنامه‌ها اهمیت دارند. به همین ترتیب، ایجاد ظرفیت

1. Vocational Higher Education

2. Little et al.

نوآوری در نظام برای درگیری مستمر و بهبود مستمر، زمینه‌ساز موفقیت است. فولان معتقد است که اگر ما تلاش می‌کنیم تا یک فرهنگ را [در نظام آموزشی] تغییر دهیم، این کار را باید از مؤسسه آموزشی شروع کنیم (همان: ۶۴).

علی‌رغم فقر و قلت پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه تغییر و بازنگری برنامه‌های درسی، بررسی سوابق پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که همواره مسائل و مشکلاتی در این زمینه پیش‌روی سیاست‌گذاران و مجریان برنامه‌ها بوده است. فتحی واجارگاه و همکاران (۱۳۹۰)، به بررسی موانع تغییر برنامه‌های درسی از دیدگاه اعضاء هیأت علمی دو دانشگاه شهید بهشتی و علوم پزشکی شهید بهشتی پرداخته و نتیجه گرفته‌اند که تفویض اختیار در بازنگری برنامه‌های درسی و نهادینه کردن آن در دانشگاه‌ها، از عوامل مهم در کاستن موانع تغییر محسوب می‌شوند. یمانی، نصر اصفهانی و صبری (۱۳۸۹) نیز در بررسی روند بازنگری برنامه‌های درسی علوم پزشکی کشور به این نتیجه رسیده‌اند که نقش اساتید دانشگاه در برنامه‌ریزی دروس و به‌ویژه اجرای صحیح آن بسیار مهم و نیازمند توجه و حمایت بیشتری از سوی سیاست‌گذاران آموزش پزشکی است. کراس، مونگادی و روهانی^۱ (۲۰۰۲) در بررسی نحوه برخورد نظام آموزشی آفریقای جنوبی با بازنگری برنامه‌های درسی پس از سقوط رژیم آپارتاید، ادعا می‌کنند که تغییر موفق برنامه‌های درسی، مستلزم تغییر دیدگاه‌ها و پارادایم‌های فلسفی مسئولان نظام آموزشی بوده و به زمانی طولانی نیازمند است.

با توجه به موارد ذکر شده و گذشت بیش از دو سال از اجرایی شدن بازنگری در برنامه‌های درسی علمی - کاربردی، بررسی و ارزیابی این برنامه‌ها، امکان‌پذیری اجرا و میزان هماهنگی و همسویی نگرش‌های متولیان اجرا با سیاست‌گذاران نظام آموزش عالی مهارتی از جهات گوناگون ضروری می‌نماید.

محورهای بازنگری برنامه‌های درسی آموزش عالی مهارتی

در جدول ذیل، اهم تغییرات ایجادشده در برنامه‌های درسی از سوی دانشگاه جامع علمی - کاربردی جمع‌بندی شده است:

جدول (۱) مقایسه تغییرات ایجادشده در برنامه‌های درسی مهارتی
(مقاطع کاردانی و کارشناسی ناپیوسته)

ملاحظات (برنامه جدید)	برنامه‌های جدید	برنامه‌های قدیم	مقوله
شامل تعریف دوره، اهداف، توانمندی‌های دانش‌آموختگان، برنامه آموزشی، وظایف مجری، اجرا و نظارت	دارد (اصلاح شده)	دارد	آیین‌نامه دوره
	یکنواخت و هماهنگ	متنوع و متعدد	الگوی تدوین دوره
	کاردانی ناپیوسته حرفه‌ای (نیمسالی و پودمانی) کاردانی ناپیوسته فنی (نیمسالی و پودمانی) کارشناسی ناپیوسته حرفه‌ای (نیمسالی و پودمانی) مهندسی فناوری (نیمسالی و پودمانی)	کاردانی پیوسته (ترمیک) کاردانی ناپیوسته (ترمیک و پودمانی) کارشناسی ناپیوسته (ترمی و پودمانی) کارشناسی پیوسته (ترمی)	مقاطع تحصیلی
	تخصصی تر با گرایش‌های متعدد و شغل محور	کلی با گرایش‌های محدود	عنوان رشته‌ها
	تعیین توانمندی‌های مشترک فارغ‌التحصیلان قابلیت‌ها و توانمندی‌های فنی/حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان	فهرستی از نقش و توانایی فارغ‌التحصیلان	نقش و توانایی فارغ‌التحصیلان
	آموزش در "مرکز مجری" (دروس نظری)	آموزش در مرکز مجری	محل اجرای آموزش

ملاحظات (برنامه جدید)	برنامه های جدید	برنامه های قدیم	مقوله
	و عملی) "محیط کار" (دروس عملی شامل کاربینی، کارآموزی ۱ و کارآموزی ۲)		
	نظری به میزان حداکثر ۴۰ درصد ساعات دوره	نظری به میزان ۳۵ تا ۵۵ درصد ساعات دوره	جهت گیری نظری - عملی دروس
	عملی به میزان حداقل ۶۰ درصد ساعات دوره	عملی به میزان ۴۵ تا ۶۵ درصد ساعات دوره	
	عمومی توانمندی ها و مهارت های عمومی	عمومی -	ترکیب دروس
	پایه	پایه	
(با افزایش دروس عملی)	اصولی	اصولی	
(با افزایش دروس عملی)	تخصصی	تخصصی	
(با تأکید بر دروس تخصصی)	اختیاری	اختیاری	
آموزش در محیط کار	کاربینی به ارزش یک واحد و ۳۲ ساعت در ابتدای دوره	کاربینی به ارزش یک واحد و ۳۲ ساعت در ابتدای دوره	
	کارآموزی ۱ در میانه دوره و کارآموزی ۲ در انتهای دوره هر یک به ارزش ۲ واحد و ۲۴۰ ساعت	کارآموزی به ارزش دو واحد و ۲۴۰ ساعت در انتهای دوره	

ملاحظات (برنامه جدید)	برنامه‌های جدید	برنامه‌های قدیم	مقوله
(ریزمحتوا نیز تعیین شده)	تعیین اهداف درس		سرفصل دروس
	تفصیلی و دقیق	مختصر و کلی	استانداردهای آموزشی (ویژگی‌های مدرس، فضا و تجهیزات، روش‌های تدریس و ارائه درس، روش‌های ارزیابی)
	به صورت تفصیلی و دقیق برای هر یک از دروس کاربینی، کارآموزی ۱ و کارآموزی ۲	به صورت اختصاری و کلی در خصوص درس کارورزی	استانداردهای آموزش در محیط کار

نکات قابل توجه در اطلاعات گزارش شده در جدول فوق عبارت‌اند از:

✓ با توجه به فرایند نسبتاً متمرکز برنامه‌ریزی درسی در این نظام، هماهنگی بین سیاست‌گذاران و مجریان و برخورداری از درکی صحیح و یکسان از اهداف، محتوای برنامه و شرایط اجرا بسیار حائز اهمیت است. طبیعتاً، مراکز که از ابتدای تأسیس دانشگاه و طی سالیان متمادی خود را با اجرای برنامه‌های درسی قبلی تطبیق داده بودند، اکنون لازم است با آگاهی و شناخت کاملی به اجرای برنامه‌های جدید مبادرت ورزند؛ چرا که در غیر این صورت، احتمال ناهماهنگی و ایجاد مشکلاتی در این مسیر افزایش خواهد یافت.

✓ فولان (۲۰۰۷) معتقد است که مطلوبیت اجرا، وابسته به پاسخ دو سؤال مهم است: اول اینکه آیا هدف‌ها و مقاصدی که تغییرات به دنبال آن هستند، مهم و ارزشمند تلقی می‌شوند؛ دوم خصوصیات فنی تغییر مورد نظر از نظر ارتباط با تحقق هدف‌های اتخاذ شده چگونه است؟ بررسی مسائل مذکور، موضوع اصلی پژوهش و بحث این مقاله است.

✓ هدف اصلی از بازنگری‌های انجام شده، افزایش محتوای مهارتی برنامه‌ها است. اصلاح آیین‌نامه دوره‌ها، تغییر عناوین مقاطع به کاردانی فنی، کاردانی حرفه‌ای،

کارشناسی حرفه‌ای و مهندسی فناوری، حاکی از توجه به جنبه‌های مهارتی و شغل‌محور است. به همین ترتیب، تغییر عناوین رشته‌ها و تعیین گرایش‌های تخصصی متعدد، نیز حرکت در جهت مهارتی کردن برنامه بوده و در نوع خود نوآوری در برنامه‌های درسی محسوب می‌شود.

✓ ارائه الگویی یکنواخت از اسناد برنامه درسی، برخلاف الگوهای متعدد و متنوع قبلی، درک مجریان از ساختار و محتوای برنامه‌ها را تسهیل می‌کند.

✓ توجه به نقش و توانایی دانش‌آموختگان از دو جنبه توانمندی‌های مشترک و توانمندی‌های حرفه‌ای مورد انتظار و تصریح آنها و نیز تعیین مجموعه دروسی با نام مهارت‌های مشترک یا عمومی، حرکت در راستای پاسخگویی به همان دغدغه‌ای است که مهرعلیزاده (۱۳۸۲)، به نقل از صالحی عمران و یغموری، (۱۳۸۹) بر آن تأکید می‌کند؛ یعنی اهمیت قائل شدن برای مهارت‌های اساسی و انتقال‌پذیری در زمینه‌های مختلف زندگی فردی و شغلی مانند کارگروهی، حل مسئله، پردازش اطلاعات، رایانه و ارتباطات در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی. دروسی با عناوین مشابه در برنامه‌های جدید تمامی رشته‌ها گنجانده شده است.

✓ وارد کردن دانشجو به عرصه عمل با در نظر گرفتن بخشی از آموزش در محیط کار موجب قرابت بیشتر بین مراکز (محیط‌های) آموزشی و دانشجویان (به ویژه دانشجویان غیرشاغل) با محیط‌های کاری خواهد شد. در همین خصوص، تعیین درسی تحت عنوان کاربینی برای کلیه رشته‌ها در هر دو مقطع تحصیلی را که بلافاصله پس از پذیرش دانشجو و ورود به مرکز آموزش مجری آغاز می‌شود، می‌توان تحقق یک ایده نسبتاً قدیمی اما مغفول در برنامه‌های درسی که از آن "برنامه درسی وارونه" (مهرمحمدی، ۱۳۹۲) یاد می‌شود، تعبیر کرد. این عبارت به یک معنا، تقدم بخشیدن تجربیات میدانی بر تجربه کلاسی و اعزام دانشجویان به محیط‌های کاری مرتبط برای مدت معین است (همان). اتخاذ این شیوه آموزش می‌تواند فواید زیر را در بر داشته باشد:

✓ آشنایی دانشجو در بدو تحصیل با محیط‌های کاری و نوع کاری که بر اساس رشته تحصیلی خود درگیر خواهد شد؛

- ✓ فراهم شدن زمینه هماهنگی بین علایق دانشجو با رشته تحصیلی و اشتغال آتی وی؛
- ✓ ایجاد ارتباط بین آموزش عالی، جامعه و مشاغل (مهرمحمدی و فیروزی، ۱۳۹۱)؛
- ✓ انتقال دانش و توانایی‌های مورد نیاز محیط کار به محیط آموزش؛

- ✓ شناسایی قابلیت‌های جدید رشته‌ها و نقاط قوت و ضعف آنها (همان).
- هدف اصلی این پژوهش، بررسی دیدگاه‌های مدیران مراکز آموزش علمی - کاربردی استان خراسان رضوی در بارهٔ بازنگری‌های انجام‌شده در برنامه‌های درسی علمی - کاربردی در سال ۱۳۹۰ در سه محور میزان انطباق با اهداف این دوره‌ها و اهداف نظام جامع مهارت و فناوری، تأثیرگذاری تغییرات ساختاری ایجادشده بر افزایش جنبه‌های مهارتی برنامه‌ها و نیز امکان‌پذیری اجرای برنامه‌های درسی جدید به ویژه در دروس عملی و مهارتی از سوی مراکز مجری بوده است.
- با توجه به اهداف پژوهش، سؤالاتی به شرح ذیل مطرح شد:
- از دیدگاه مدیران مرکز آموزش علمی-کاربردی استان خراسان رضوی:
۱. برنامه‌های بازنگری‌شده تا چه حد با اهداف و سیاست‌های دانشگاه در زمینهٔ مهارت‌آموزی و تربیت نیروی ماهر هماهنگی دارد؟
 ۲. برنامه‌های بازنگری‌شده چقدر با اهداف تعیین‌شده در نظام جامع مهارت و فناوری مطابقت دارد؟
 ۳. ساختار برنامه‌های جدید تا چه حد قابل قبول بوده و قابلیت اجرا دارد؟

روش پژوهش

با توجه به اینکه هدف پژوهش بررسی دیدگاه‌های مدیران مراکز آموزشی بوده است، روش تحقیق، توصیفی - پیمایشی و جامعهٔ پژوهش شامل تمامی مدیران مراکز آموزش علمی - کاربردی استان خراسان رضوی (مشمول بر رئیس مرکز، مدیر امور آموزشی - پژوهشی و سه تن از مدیران گروه) بود که در اجرای هر دوی برنامه‌های جدید و قدیم مشارکت داشته‌اند. بر این اساس، ۴۷ مرکز آموزش واجد شرایط شناخته شدند که جمعیت مدیران آنها ۲۳۰ نفر برآورد شد. به دلیل پراکندگی مراکز آموزشی در سطح استان، برای نمونه‌گیری از روش خوشه‌ای اقدام شد. طبق محاسبهٔ انجام‌شده با فرمول کوکران، ۳۸ مرکز به عنوان خوشهٔ اصلی به تصادف انتخاب شدند که با احتساب ۵ نفر در هر مرکز، ۱۴۴ نفر مدیر، نمونهٔ پژوهش را تشکیل داده‌اند.

برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامهٔ محقق‌ساخته استفاده شد که مشتمل بر ۳۲ سؤال در چهار قسمت است: ۴ سؤال از اطلاعات زمینه‌ای، ۲۴ سؤال مرتبط با اهداف و سؤالات اصلی پژوهش در طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای (در دو بخش) و ۴ سؤال باز پاسخ مرتبط با جنبه‌های اجرایی برنامه‌های درسی. به‌منظور بررسی روایی ابزار جمع‌آوری اطلاعات، از روایی صوری و محتوایی بهره گرفته شد. به این ترتیب که پرسشنامه در

اختیار پنج نفر از کارشناسان ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه جامع علمی-کاربردی شاغل در اداره کل برنامه‌ریزی آموزشی و درسی مهارتی قرار گرفت و با انجام اصلاحاتی، به تأیید ایشان رسید. از این پنج نفر، چهار نفر در مقام مسئول گروه‌های چهارگانه آموزشی و یک نفر در سمت هماهنگ‌کننده گروه‌ها به فعالیت مشغول بودند. انسجام درونی پرسشنامه به عنوان شاخصی از پایداری آن بر اساس ۲۴ پرسش اصلی، به وسیله آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضریب مربوط معادل ۰/۹۲. بر اساس ۸۷ پرسشنامه تکمیل شده (از مجموع ۱۴۴ پرسشنامه توزیع شده) بود.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، در سؤالات اطلاعات زمینه‌ای از شاخص‌های آمار توصیفی، در ۲۴ سؤال اصلی پرسشنامه از شاخص‌های توصیفی و همچنین آزمون t تک‌گروهی برای مقایسه اندازه‌ها با حد مورد انتظار یا نقطه برش و در سؤالات باز پاسخ نیز از طریق مقوله‌بندی پاسخ‌ها اقدام شد.

یافته‌های پژوهش

الف. اطلاعات زمینه‌ای

جدول (۲) اطلاعات زمینه‌ای پاسخ‌دهندگان

سمت	فراوانی	درصد	سابقه کاری	فراوانی	درصد	گروه*	فراوانی*	درصد	نسبت به آیین‌نامه	فراوانی	درصد
رئیس	۱۵	۱۷,۲	زیر ۲ سال	۱۱	۱۲,۶	۱	۲۱	۲۴,۱	کاملاً	۲۴	۲۷,۶
معاون	۱۰	۱۱,۵	۲ تا ۴	۱۶	۱۸,۴	۲	۵	۵,۷	تا حدودی	۵۱	۵۸,۶
مدیر گروه	۴۳	۴۹,۴	بالای ۴ سال	۵۵	۶۳,۲	۳	۳۱	۳۵,۶	اصلاً	۵	۵,۷
مدرس	۱۶	۱۸,۴	-	-	-	۴	۷	۸	بدون	۷	۸
-	-	-	-	-	-	۵	۱۶	۲۰	-	-	-

*منظور گروه‌های آموزشی است که مراکز آموزشی، اجرای آنها را بر عهده دارند: صنعت (کد ۱)، کشاورزی (کد ۲)، مدیریت و خدمات اجتماعی (کد ۳)، فرهنگ و هنر (کد ۴) و ترکیب دو یا چند گروه (کد ۵) است.

طبق اطلاعات جدول فوق، بیشتر پاسخ‌دهندگان (حدود ۵۰٪) به عنوان مدیر گروه در مراکز آموزشی فعالیت داشته‌اند که با توجه ارتباط نزدیک‌تر ایشان با برنامه‌های درسی، متناسب با اهداف تحقیق است. همچنین، بنا به ساختار مراکز آموزشی، برخی از مدرسان به عنوان راهنما حضور دارند که به همین دلیل این گزینه در پاسخ‌ها گنجانده شده است. اکثر پاسخ‌دهندگان (۸۲٪) بیش از ۲ سال در مراکز آموزش حضور داشته‌اند که طبیعتاً در اجرای هر دوی برنامه‌های قدیم و جدید دست‌اندرکار بوده‌اند. در خصوص گروه‌های آموزشی نیز با عنایت به آمار دانشجویان شاغل به تحصیل و توزیع رشته‌های تحصیلی در مراکز آموزشی، تعداد پاسخ‌دهندگان متناسب با این توزیع است. نکته مهم در جدول شماره (۲)، میزان اطلاع مدیران و مسئولان مراکز آموزشی نسبت به آیین‌نامه نظام جامع مهارت و فناوری است که تنها یک چهارم ایشان اظهار داشته‌اند که از محتوای این آیین‌نامه، اطلاع کامل دارند.

ب. پاسخ‌دهی به سؤالات پژوهش

نتایج تحلیل پاسخ‌های ارائه‌شده به گویه‌های مرتبط با سؤالات یک تا سه تحقیق (مقوله‌های اصلی در قالب طیف لیکرت)، در جدول شماره (۳) گزارش شده است:

برای بررسی سؤال اول پژوهش یعنی "میزان هماهنگی برنامه‌های بازنگری‌شده با اهداف و سیاست‌های دانشگاه در زمینه مهارت‌آموزی و تربیت نیروی متخصص"، با در نظر گرفتن ابعاد اهداف دانشگاه، ۹ سؤال مطرح شده که به جز در دو مورد، در سایر ابعاد، پاسخ‌دهندگان، بازنگری‌های انجام‌شده را مطلوب و متناسب با اهداف دانشگاه ارزیابی کرده‌اند. در عین حال، دو بعد "تحقق‌پذیری توانمندی‌های مورد انتظار از دانش‌آموختگان براساس دروس تعیین‌شده در برنامه‌ها و میزان هدایت دانشجویان به مهارت‌آموزی و بازار کار با تقسیم محیط آموزش به آموزش در مرکز مجری و آموزش در محیط کار" از امتیاز کمتری برخوردار شده و شاخص t فاقد معنی‌داری آماری است. بر این اساس، می‌توان استنباط کرد که مجریان برنامه‌ها کمتر اعتقادی به هدایت دانشجویان به کسب توانمندی‌های مورد انتظار از ایشان در زمان دانش‌آموختگی دارند. همچنین، حضور دانشجو در محیط کاری را منجر به مهارت‌آموزی بیشتر او نمی‌دانند. به نظر می‌رسد یکی از دلایل این امر، عدم وجود مصادیقی از دانش‌آموختگان است که بتوان با توجه به عملکرد ایشان، دقیق‌تر قضاوت کرد.

جدول (۳) شاخص‌های آماری محاسبه شده به تفکیک گویه‌ها

sig	t-test	SD	M	گویه‌ها	مقوله‌ها
.۰۰۰	۵,۴۴۷	.۸۹	۳,۵۲	میزان تناسب تغییرات ایجادشده در عنوان مقطع تحصیلی با ماهیت و اهداف این دوره‌ها	تطبيق بر نامه‌ها با اهداف دانشگاه
.۰۰۰	۷,۵۲	.۸۹	۳,۷۲	میزان تناسب نام انتخاب شده برای رشته‌ها با ماهیت رشته و نیاز بازار کار	
.۰۰۰	۴,۷۹	.۸۷	۳,۴۴	میزان هماهنگی گرایش‌های تخصصی تعیین شده در رشته‌ها با نیازهای واقعی بازار کار	
.۰۰۰	۴,۹۱	.۸۳	۳,۴۴	میزان توجه عوامل اجرایی مرکز آموزش به توانمندی‌های تعیین شده مورد انتظار در برنامه از دانش‌آموختگان	
.۰۰۰	۳,۹۱	.۸۸	۳,۳۷	میزان تناسب توانمندی‌های تعیین شده در هر برنامه با مشاغل قابل احراز	
.۴۳۴	.۷۸۶	.۸۷	۳,۰۶	تحقق پذیری توانمندی‌های مورد انتظار از دانش‌آموختگان بر اساس دروس تعیین شده در برنامه‌ها	
.۰۰۰	۶,۴۳	.۸۷	۳,۶	تناسب سهم ساعات آموزش عملی (حداقل ۶۰٪) و سهم ساعات نظری (حداکثر ۴۰٪) با مهارتی شدن دوره‌ها	
.۰۸۱	۱,۷۶	.۹۸	۳,۱۸	میزان هدایت دانشجویان به مهارت‌آموزی و بازار کار با تقسیم محیط آموزش به آموزش در مرکز مجری و آموزش در محیط کار	
.۰۰۰	۸,۲۴	.۷۴	۳,۶۶	میزان انطباق برنامه‌های جدید با اهداف و سیاست‌های دانشگاه در امر مهارت‌آموزی و تربیت نیروی متخصص ماهر	تطبيق بر نامه‌ها با اهداف نظام مهارت
.۰۰۰	۹,۰۰	.۸۴	۳,۸۳	ضرورت وجود دروس توانمندی‌ها و مهارت‌های مشترک در برنامه‌ها	
.۰۰۰	۴,۷۰	.۹۱	۳,۴۶	میزان تحقق پذیری توانمندی‌ها و مهارت‌های پیش‌بینی شده در دانش‌آموختگان از طریق دروس توانمندی‌های مشترک	
.۰۰۰	۶,۳۹	۱,۰۷	۳,۷۳	نقش درس کاربینی در آشنایی دانشجویان با محیط واقعی کار مرتبط با رشته تحصیلی	
.۰۰۰	۷,۲۰	.۹۹	۳,۷۷	میزان تأثیرگذاری افزایش دروس کارورزی (کارورزی ۱ و کارورزی ۲) در توسعه توانمندی‌های مهارتی دانشجویان	
.۰۰۰	۶,۴۶	.۷۲	۳,۵۰	میزان تحقق اهداف مورد نظر برنامه‌های درسی جدید در تربیت نیروهای انسانی ماهر متخصص	

sig	t-test	SD	M	گویه‌ها	مقوله‌ها
.۰۰۰	۷,۲۳	.۷۲	۳,۵۶	میزان کارایی برنامه‌های درسی جدید نسبت به برنامه‌های درسی قبلی در تحقق اهداف مهارت‌آموزی	
.۰۰۰	۸,۵۴	.۷۰	۳,۶۵	میزان انطباق برنامه‌های درسی بازنگری‌شده با مفاد آیین‌نامه نظام جامع مهارت و فناوری کشور	
.۰۱۲	۲,۵۸	.۹۹	۳,۲۷	امکان‌پذیری اجرای حداقل ۶۰ درصد از دروس هر رشته به صورت عملی و مهارتی	۱. نوبه‌های اجرایی برنامه‌های جدید
.۰۰۰	۶,۰۱	.۹۴	۳,۶	میزان توجه و استفاده مدرسان از اهداف و سرفصل‌های دقیق درسی تعیین‌شده در تدریس و اجرای دروس	
.۰۰۰	۸,۳۲	.۸۲	۳,۷۴	فایده‌مندی تعیین دقیق اهداف و سرفصل‌های آموزشی برای دانشجویان در فراگیری دروس	
.۰۰۰	۱۳,۳۶	.۶۹	۴,۰۰	مفید بودن و لزوم تعیین دقیق شرایط و ویژگی‌های مدرس درس در برنامه	
.۰۰۰	۱۰,۰۴	.۸۶	۳,۹۴	مفید بودن و لزوم تعیین دقیق شرایط و امکانات مورد نیاز برای اجرا و ارائه هر درس	
.۰۰۰	۸,۳۰	.۷۸	۳,۷۰	میزان توجه و استفاده مدرسین از روش‌های تدریس و ارزیابی پیشنهادی در برنامه	
.۰۰۰	۳,۷۳	۱,۰۱	۳,۴۰	امکان‌پذیری اجرای دروس کاربردی و کارآموزی در محیط کار با توجه به اهداف و شرایط تعیین‌شده	
.۰۰۱	۳,۵۹	۱,۰۷	۳,۴۱	مناسب بودن اجرای درس کارورزی ۱ در پایان نیمسال دوم تحصیل دانشجو	

از آنجا که فراهم کردن محیط کاربردی و کارآموزی در خارج از مرکز آموزش برای بسیاری از مراکز چالشی اساسی محسوب می‌شود و بر اساس تجربیات نگارندگان از تعامل با مراکز آموزشی مجری و نیز تحلیل سؤال‌های ۲۹ و ۳۰ پرسشنامه که به صورت بازپاسخ و با محوریت دروس کاربردی و کارآموزی طرح شده بود، تعداد قابل توجهی از ایشان با برگزاری این دروس به شکل پیش‌بینی شده در برنامه‌ها مخالف هستند و خواهان تجدید نظر در روش اجرا هستند. البته نفس وجود درس‌های ذکرشده مورد تأیید و تأکید پاسخ‌دهندگان بوده، اما نحوه اجرای مورد انتظار نیاز به بازنگری دارد. نکته مهم دیگر این است که پاسخ‌دهندگان انطباق برنامه‌های جدید با اهداف و

سیاست‌های دانشگاه در امر مهارت‌آموزی و تربیت نیروی متخصص ماهر را در حد بالایی ارزیابی کرده‌اند.

برای بررسی سؤال دوم پژوهش یعنی "میزان مطابقت برنامه‌های بازنگری‌شده با اهداف تعیین‌شده در نظام جامع مهارت و فن‌آوری"، ۷ سؤال مطرح شد که در تمامی موارد میانگین پاسخ‌های داده‌شده بالاتر از نقطه برش بوده و آزمون t در تمامی موارد معنی‌دار شده است. البته نکته قابل توجه در این بخش، تفاوت قابل توجه در دو سؤال مربوط به دروس توانمندی‌های مشترک است که به‌رغم آنکه پاسخ‌دهندگان وجود این دروس را در برنامه‌ها مهم ارزیابی کرده‌اند، امتیاز کمتری به نقش آنها در توانمندسازی دانش‌آموختگان داده‌اند که در این مورد هم می‌توان نبود دانش‌آموخته را به عنوان یکی از دلایل مهم تلقی کرد.

در خصوص سؤال سوم تحقیق یعنی "قابلیت اجرای برنامه‌های جدید"، ۸ سؤال مطرح شده که آزمون t برای میانگین هفت سؤال بالاتر از حد متوسط و با تفاوت معنی‌دار بوده است. همچنین، پاسخ‌دهندگان، امکان‌پذیری اجرای حداقل ۶۰ درصد از دروس به صورت عملی و مهارتی را ضعیف ارزیابی کرده و میانگین پاسخ‌ها، کمتر از حد متوسط است. با توجه به اینکه در خصوص اجرای دروس کاربردی و کارآموزی نیز، امتیازات داده شده نسبتاً پایین است، می‌توان این‌گونه تحلیل کرد که اجرای بخش عملی دروس یک چالش و مشکل اساسی برای مراکز آموزشی محسوب می‌شود.

نتیجه‌گیری

مبحث بازنگری و تغییر برنامه‌های درسی از جمله حوزه‌هایی است که حداقل در ایران کمتر پژوهش‌های میدانی برای آن صورت گرفته است. به ویژه در زمینه بازنگری برنامه‌های درسی علمی - کاربردی، هنوز بررسی‌های مفصلی صورت نگرفته و یا گزارشی منتشر نشده است. به هر حال، نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد که نهادهای پذیرنده برنامه‌های جدید و مقبولیت یافتن آن از طرف مجریان نظام آموزشی، همان‌گونه که کراس، مونگادی و روهانی (۲۰۰۲) نیز بیان داشته‌اند، مستلزم گذشت زمان کافی است. از طرف دیگر، مدیران مراکز آموزشی آنچنان که در بخش سؤالات تشریحی بیان شده، خواستار دریافت آزادی عمل بیشتر در نحوه ارائه دروس هستند. طبعاً، همان‌طور که فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) و یمانی، نصر اصفهانی و صبری (۱۳۸۹) بیان می‌دارند، این امر باعث همراهی بیشتر مجریان برنامه‌ها با اهداف سیاست‌گذاران خواهد شد. در مجموع، بر اساس نتایج پژوهش حاضر می‌توان ادعا کرد که انجام بازنگری از

دیدگاه مدیران مراکز آموزشی، امر ضروری و لازم بوده و در بسیاری از موارد، دیدگاه‌های مجریان با اهداف و اقدامات سیاست‌گذاران و متولیان برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه همسویی دارد. در عین حال، ضروری است که با برگزاری جلسات آموزشی و همفکری، نسبت به رفع ابهامات مجریان و نیز ایرادات موردی موجود در برنامه‌ها اقدام کرد. از آن جمله می‌توان به لزوم توجه به نحوه اجرای دروس محوری مهارت‌آموزی یعنی کاربرینی و کارآموزی و تغییر شیوه آن برای دانشجویان شاغل دارای شغل مرتبط اشاره کرد. همچنین، فراهم کردن زمینه بیشتر شناخت بازار کار (صنعت، کشاورزی و خدمات) از محتوای برنامه‌های درسی، اهداف نظام آموزش مهارتی و توانمندی‌های دانش‌آموختگان، موجب تسهیل تعامل مراکز آموزشی مجری با محیط‌های کاری خواهد شد. در نهایت، ضروری است بررسی جامع و دقیق‌تری در سطح تمامی مراکز آموزش علمی - کاربردی کشور برای اطلاع کامل‌تر از دیدگاه‌های مجریان برنامه‌های درسی مهارتی به عمل آید.

Archive of SID

منابع

امین خندقی، م (۱۳۸۹). تحلیلی بر میزان اهمیت و به‌کارگیری دستاوردهای علمی حوزه برنامه‌ریزی درسی در نظام‌های آموزشی شرکت‌های صنعتی: فرصت‌ها و تهدیدها". فصل‌نامه مطالعات برنامه‌ریزی درسی ایران. سال پنجم، شماره ۱۹، صفحه ۱۶۹-۱۳۹.

خبر آنلاین. آموزش؛ فاصله بین شغل تا حرفه. مشاهده شده در تاریخ ۵ دی‌ماه ۱۳۹۲. قابل دسترسی در

<http://www.khabaronline.ir/detail/329106/Economy/market>.

صالحی عمران، ا. و یغموری، س. بررسی مهارت‌های اشتغال‌زای بازار کار با توجه به اقتصاد جهانی در برنامه‌های درسی آموزش عالی. فصل‌نامه برنامه‌ریزی درسی. ۴، ۱۶ (بهار ۱۳۸۹): ۱۸۸-۱۶۵.

صدری، ع. و زاهدی، ا (۱۳۸۸). مطالعه پیگیرانه عملکرد نظام تربیت تکنسین آموزش‌شده‌های فنی و حرفه‌ای ایران. فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۵۴، صفحه ۹۹-۱۱۲.

شورای برنامه‌ریزی آموزشی و درسی علمی - کاربردی. آیین‌نامه دوره‌کارדانی فنی. مصوب ۱۳۹۰/۴/۱۲.

شورای برنامه‌ریزی آموزشی و درسی علمی - کاربردی. نظام آموزش مهندسی فناوری. مصوب ۱۳۹۰/۹/۲۷.

عزیزی، ن (۱۳۸۲). آموزش و پرورش و بازار کار: آماده‌سازی جوانان با صلاحیت‌ها و مهارت‌های اساسی. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. دوره ۲۰، شماره ۱، صفحه ۷۰-۵۸.

فتیحی واجارگاه، ک. و همکاران (۱۳۹۰). موانع تغییر برنامه‌های درسی دانشگاهی از دیدگاه اعضاء هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی و علوم پزشکی شهید بهشتی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. دوره ۷، شماره ۱۱، صفحه ۷۷۸-۷۶۸.

قادری، س. ع (۱۳۹۲). دگردیسی در نظام آموزش عالی مهارتی: لازمه‌ها و چالش‌ها. چکیده مقالات نخستین همایش بین‌المللی مهارت‌آموزی و اشتغال. تهران: دفتر پژوهش و برنامه‌ریزی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور.

قرآن کریم.

مهرمحمدی، م و محمودی، ف (۱۳۹۱). وارونگی: رویکردی نوین به طراحی برنامه‌های درسی معطوف به تربیت حرفه‌ای (با تأکید بر علوم تربیتی). *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی ایران*. سال ۳، شماره ۶، صفحه ۱۷۷-۱۴۱.

یمانی، ن؛ نصر اصفهانی، ا. و صبری، م (۱۳۸۹). روند بازنگری برنامه‌های درسی رشته‌های علوم پزشکی در کشور. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. سال چهارم، شماره ۱۶، صفحه ۲۸-۱.

هیأت وزیران. *آیین‌نامه نظام آموزش مهات و فناوری*. مصوب ۹۰/۸/۱.

- Cross, M., Mungadi, R., & Rouhani, S (2002). "From policy to practice: Curriculum reform in South African education". *Comparative Education*, 38(2), 171-187.
- Cross, M., Mungadi, R., & Rouhani, S. (2002). From policy to practice: Curriculum reform in South African education. *Comparative Education*, 38(2), 171-187.
- Fullan, M (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Lieberman, A., & Grolnick, M (2005). *Educational reform networks: Changes in the forms of reform*. In *Fundamental change* (pp. 40-59). Springer Netherlands.
- Little, B. et al (2003). *Vocational higher education: does it meet employers' needs? (Research report)*. UK: Learning and Skills Development Agency.
- Mehrmohammadi, M. (1392) "Upside down Curriculum Design (UDCD): A Novel Strategy in Making Curricular Decisions in Professional Fields of Study". Viewed at: 10/1/1392. In <https://www.academia.edu/2648824/> [on-line available].