

سید عبدالله خاوری^۱

چکیده

برنامه درسی محیط کار به معنای فهم و درک شیوه‌هایی است که دانش در آن مشخص، سازمان‌دهی و تبدیل به مهارت می‌گردد و عرصه‌ی برنامه درسی در محیط کار شناسایی مجموعه مؤلفه‌هایی است که برای تصمیم‌گیری درباره‌ی چگونگی نگارش برنامه درسی در محیط کار واقعی به کار می‌آیند؛ از این رو هدف از این تحقیق بررسی عرصه‌های اساسی برنامه درسی در محیط کار واقعی است. روش‌شناسی تحقیق کیفی مبتنی بر نظریه داده بنیاد (گرنند تئوری) طرح اکتشافی است و جامعه آماری را مدیران دارای سوابق دانشگاهی و اجرایی و کارشناسان خبره‌ی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای و تشکیل داده‌اند. نمونه آماری به صورت هدفمند و بر اساس روش گلوله برفی انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از فرایند کدگذاری مبتنی بر طرح اشتراوس و کوربین (۲۰۰۸) انجام شد. از طریق کدگذاری باز، کدگذاری محوری، کدگذاری گزینشی مقوله‌ها، زیر مقوله‌ها احصا شدند. پس از بررسی و مطابقت این کدها و حذف کدهای تکراری، کدهای مشترک مشخص شدند، یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد عرصه‌های اساسی برنامه درسی شامل شرایط علی، شرایط زمینه‌ای و شرایط مداخله‌گر، عناصر اصلی برنامه درسی و کاربری آن در محیط کار واقعی است. نتایج پژوهش می‌تواند سیاست‌گذاران و برنامه ریزان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را برای نگارش برنامه درسی در محیط کار واقعی یاری دهد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، عرصه‌های برنامه درسی، محیط کار واقعی

^۱ این مقاله برگرفته از پژوهشی آزاد با عنوان ارائه مدل بهینه برنامه درسی در محیط کار است

^۱ -دکتری مدیریت آموزش عالی - اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای استان مازندران

بی‌شک تکنانه‌های جدید همچون جهانی‌سازی، طوفان‌های تغییر حاصل از فن‌آوری، تحول بین‌المللی مفهوم اقتصاد دانش‌محور و بسیاری از عوامل دیگر موجب تغییرات بی‌سابقه برنامه درسی در بعد جهانی شده است (چنگ و تونزند، ۲۰۰؛ به نقل از دوستی و دیگران، ۱۳۹۷). به‌طوری‌که بسیاری از دانشمندان تغییر در برنامه درسی را به‌عنوان یک تغییر پارادایم معرفی می‌کنند (پاینار^۱ و همکاران، ۱۹۹۵)؛ جابجایی پارادایم برنامه درسی به مفهوم نو مفهوم‌سازی^۲ و دور شدن از تفکر سنت‌گرایی در برنامه درسی است (شریفیان، ۱۳۹۳). در واقع نو مفهوم‌سازی حرکتی در حال رشد یا نوعی انرژی نو برای تجدید حیات رشته برنامه‌ریزی درسی تعریف‌شده است (پاینار ۱۹۹۵؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۲). فتحی و اجارگاه (۱۳۹۴) اعتقاد دارد درک مفهوم نو مفهوم‌سازی این امکان را به وجود می‌آورد تا برنامه درسی را در بسترها و گفتمان‌های مختلفی چون؛ انتقادی، جنسیتی، رویکرد پدیدارشناسانه هنری، بین‌المللی پست‌مدرن و غیره موردبررسی قرار دهیم، از نظر اش^۳ با بررسی تعاریف متعدد عناصر برنامه درسی، برنامه درسی را چارچوب فرضیات در خصوص جامعه و یادگیرنده، اهداف و مقاصد، محتوا، روش انتقال و سیستم‌های ارزشیابی می‌دانند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲). پاتریک و دیگران^۴ به نقل از مارتین و هاوگس^۵ (۲۰۰۹)، بعد فنی برنامه‌ریزی درسی مفهوم‌سازی را برنامه یادگیری یکپارچه در محیط کار (Wil)^۶ معرفی می‌کند از این زاویه برنامه درسی به‌مثابه‌ی پلی است که بین آنچه دانش‌پذیر در نظام آموزشی فرامی‌گیرند با آینده حرفه‌ای آن‌ها پیوند معناداری ایجاد می‌کند. هدف این نوع از برنامه درسی توسعه یادگیری است و پرورش دانش‌آموختگانی است که با داشتن مهارت‌های مطلوب و موردنیاز صنایع موردنظر و به‌طور ویژه توسعه شایستگی‌های رفتاری مانند اعتمادبه‌نفس، ارتباطات، مدیریت ارتباطات با مشتری، ابتکار عمل است (شریدان و لنهن، ۲۰۱۳). بر اساس این نظریه آنچه اهمیت دارد فهم برنامه درسی در فضای بیرون از نظام آموزشی عالی از جمله اجتماع و صنعت به‌عنوان محل آزمون مفاهیم و دستاوردها است، برون داد چنین تفکری مفاهیمی چون یادگیری در محیط کار^۷ یا برنامه درسی محیط کاری است (کومیر^۸ و همکاران، ۲۰۱۶). یادگیری در محیط کار یک مفهوم گسترده است که به فرایندی که در آن افراد، به‌عنوان یک عامل تکمیل‌کننده وظایف و نقش‌های سازمانی به کسب دانش، مهارت و نگرش می‌پردازد

^۱-Cheng& Townsend

^۲-Pinar

^۳-Reconceptualization

^۴- Eash

^۵- Patric et al

^۶-Martin,Hughes

^۷-Work Integrated Learning

^۸-Work place learning

^۹-Cormier

(هیکس و همکاران،^۱ ۲۰۰۷). به عقیده دروهن^۲ (۲۰۱۴)، اکثر سازمان‌ها یادگیری در محیط کار را برای کلیه کارکنان و کارگران حیاتی می‌دانند. بهاتی و همکاران^۳ (۲۰۱۳) نیز معتقدند یادگیری در محیط کار می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد کارآمد برای آموزش دادن به کارگران تازه‌کار و کارگران بخش قبلی اثربخش و کارآمد واقع گردد. وانگ و وو (۲۰۰۹) به بررسی تاثیر مدل استاندارد آموزشی ایزو ۱۰۰۱۵، به عنوان راهنمای اثر بخش آموزش در محیطهای یادگیری می‌پردازد. بر اساس یافته‌های این پژوهشگران، این استاندارد از طریق ایجاد زبان مشترک به یادگیری کمک کند. بر اساس نتایج مطالعات بلیت^۴ (۲۰۰۶)، پیاده‌سازی راهبردهای یادگیری در محیط کار، بهره‌وری کارگران تازه‌کار را افزایش می‌دهد و موجب ارتقا کیفیت تجربیات یادگیری آن‌ها در رابطه با زندگی‌شان خواهد شد. شریدان و لیتهان^۵ (۲۰۱۱)، معتقدند تعامل میان کارکنان تازه‌کار و کارکنان باتجربه برای یادگیری در محیط کار، یکی از مؤلفه‌های اساسی و در حقیقت تعیین‌کننده کیفیت یادگیری است. یادگیری در محیط کار به یادگیری تعاملی می‌پردازد تا تفکر یاران در یادگیری شکل و نمای واقعی به خود بگیرد. گری نیر^۶ (۲۰۱۵)، بران باور است در یادگیری محیط کار بایستی در خصوص محتوای یادگیری کارکنان در محیط کار توجه لازم را داشته باشند بر اساس یافته‌های این پژوهش، یادگیری در محیط کار ماهیتی چندوجهی دارد که شامل کسب مهارت‌های موردنیاز و تحول کارکنان خواهد شد، نتایج یافته‌های رونی و همکاران^۷ (۲۰۱۵)، بازدید دانش آموزان و دانشجویان از محیط‌های کاری یک منبع غنی برای یادگیری محسوب می‌گردد. این شیوه نه‌تنها موجب ایجاد یادگیری معنادار خواهد شد بلکه راهبردی اساسی برای یادگیری مهندسان جدید الاستخدام خواهد شد. از سوی دیگر به‌زعم موره^۸ به نقل از دوستی و دیگران (۱۳۹۷)، محیط‌های کاری به‌صورت طبیعی و ذاتی دربردارنده برنامه درسی هستند و این برنامه مدام در حال اتفاق افتادن است، این نوع از برنامه درسی به‌صورت اجتماعی سازمان‌دهی می‌شود و دانش آن برحسب موقعیت‌ها و شرایط مختلف کاری به‌صورت خاص پیکربندی می‌گردد؛ باند^۹ (۲۰۰۰) در تعریف برنامه درسی محیط کار، آن را فرایندی نظم‌دار که باهدف ایجاد تعهد به یادگیری مداوم از طریق شیوه‌های رسمی، غیررسمی، ضمنی و نیز فنّآوری، بسترهای لازم را برای بهبود مداوم سازمانی فراهم می‌آورد و ضمن تأکید بر ایجاد و توسعه مهارت‌های اساسی مربوط به حوزه‌های شغلی متنوع، به توسعه شخصی و انفرادی کلیه کارکنان نظر دارد. به نظر می‌رسد برنامه درسی محیط کار مستلزم تفکر مجدد و بازبینی نحوه‌ی درک و مفهوم‌سازی چگونگی یادگیری و نحوه‌ی سازمان‌دهی برنامه‌های آموزشی و یادگیری بر مبنای تجارب و اصول علمی

^۱-Hicks et al

^۲-Drohan

^۳- Bhatti

^۴- Billet

^۵Sheridan& Linehan

^۶ Grenier

^۷Roony et al

^۸Moore

^۹ Bound

است، بیلفور^۱ (۱۹۹۶) برنامه‌ریزی محیط کار را فرایندی می‌داند شامل هدف‌گذاری برای یادگیری برپای نیازسنجی انجام‌شده، انتخاب موضوعات درسی، تدارک روش‌های مناسب انتقال به صورت رسمی، غیررسمی و ضمنی، تدارک مواد آموزشی و فعالیت‌هایی برای یادگیری، ارزشیابی نتایج در ابعاد فردی، واحدی، سازمانی محلی، منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی؛ بر اساس مطالعات ثرنتون به نقل از فتحی واجارگاه و دیگران (۱۳۹۷)، مؤلفه‌های شکل‌دهنده‌ی برنامه درسی محیط کار را ویژگی‌های درونی یک سازمان، ویژگی‌های شخصیتی شرکت‌کنندگان و ویژگی‌های محیط خارجی آن می‌داند. مارتین و هوقز^۲ (۱۹۹۲) بر آن باور است در هر محیط کاری به‌عنوان یک سیستم اجتماعی باورها و نگرانی‌هایی نسبت به فرایندها کار، سازمان، کارکنان و محیط شکل می‌گیرد و باگذشت زمان استحکام یافته و نهادینه می‌شود. بر این اساس به نظر می‌آید برنامه‌های درسی محیط کار در خلأ تدوین و برگزار نمی‌گردد بلکه فرهنگ‌سازمانی بر برنامه‌های درسی محیط کار تأثیری می‌گذارد. بیلفور (۱۹۹۶) در مطالعه‌ای به شرح عناصر برنامه‌ریزی درسی محیط کار می‌پردازد وی برنامه‌ریزی درسی محیط کار را شامل، مرتب کردن اهداف برای یادگیری بر پایه ارزیابی نیازها، انتخاب موضوع درسی، گزینش روش‌های مناسب برای فراگیران، فراهم‌آوری مواد آموزشی، پیش‌بینی فعالیت‌های موردنیاز برای یادگیری و ارزیابی نمودن نتایج می‌داند. به نظر بیلت (۲۰۰۶)، آنچه در برنامه‌ریزی درسی در محیط کار ضرورت دارد نحوه‌ی اجرا و چگونگی انتقال برنامه درسی در محیط کار است. الگوی بیلت بر مبنای راهبردهای یادگیری سازمانی، استراتژی‌های آموزش، رغبت برای یادگیری، وضعیت منابع انسانی مدیران، سرپرستان، کارکنان (کارگران) و مربیان استقرار یافته است. به‌زعم فتحی (۱۳۹۰) الگوی دیکم، روشی مناسب برای تدوین یک برنامه درسی در محیط کار است. بر اساس این مدل ابتدا یک شغل تجزیه و تحلیل می‌گردد سپس فهرستی از مهارت‌ها و دانش عمومی و رفتارهای کارکنان، ابزارها، تجهیزات، مواد، منابع و روندها و دغدغه‌های آینده نیز شناسایی می‌شوند. پژوهشگرانی چون حسن زاده و محمدی به نقل از دوستی و همکاران (۱۳۹۷)، به بررسی عناصر برنامه درسی در محیط کار پرداختند؛ کریستینا و مگلیور^۳ (۲۰۱۵)، به دو استراتژی تولید انبوه و تولید انعطاف‌پذیر در محیط کار اشاره دارد، یافته‌های این تحقیق حاکی از آن است پذیرش هر نوع استراتژی بر سیستم یادگیری در محیط کار تاثیر دارد. همچنین یافته‌های این تحقیق حاکی از آن است که کارکنان سالمندی که تمایل به یادگیری دارند در فعالیتهای یادگیری شرکت خواهند داشت که برخاسته از نیاز آن‌ها باشند. کمپبل^۴ (۲۰۱۵)، در پژوهشی با عنوان ایجاد فضای برای برنامه درسی محیط کار و مهارت‌های عمومی، به بررسی موضوع برنامه درسی در بستر دانشگاهی پرداخته است، یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که بیرون از محیط دانشگاهی همواره نیروهایی برای جهت‌دهی برنامه درسی دانشگاهی وجود

^۱Belfiore

^۲Martin & Hughes

^۲- cristina - Miglior

^۳Campbell

دارد و این موضوع سبب نزدیک تر شدن محتوای برنامه های درسی دانشگاهی با نیازمندی ها و مهارت های مورد تقاضای بازار کار می شود.

هوپ ود^۱ (۲۰۱۴)، در پژوهشی نشان داد زمان، مکان، کارکنان و منابع یادگیری به عنوان چهار بعد اساسی یادگیری در محیط کار شناسایی شده اند. مدلر و همکاران^۲ (۲۰۱۰)، نشان داد تشکیل و اجرای درست برنامه درسی محیط کار نیازمند در نظر داشتن عواملی چون مکانیزه ارزیابی پیشرفت یادگیری، نظام پاداش و تشویق، حمایت سرپرستان است.

این در حالی است که در راستای اجرای بند ۲ سیاست های کلی اشتغال و بند ۵ سیاست های کلی اقتصاد مقاومتی، دستورالعمل اجرایی طرح مهارت آموزی در محیط کار واقعی (مامکو) در تاریخ ۹۵/۱۱/۵ توسط شورای عالی اشتغال به تصویب رسید و توسط مقام عالی وزارت به سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور به عنوان متولی اجرای طرح ابلاغ شد. آفرینندگان این طرح اهداف آن را، آشنایی با محیط کسب و کار و ایجاد خودباوری در مهارت آموز، حفظ و پایداری مشاغل سنتی و بومی، کمک به بنگاه های اقتصادی به منظور شناسایی و جذب نیروی کار توانمند، کاهش هزینه های جذب و به کارگیری نیروهای فاقد مهارت، استفاده از ظرفیت و توان آموزشی بنگاه های اقتصادی می دانند، از آنجاییکه هر بستر عرصه ی معینی به برنامه درسی می بخشد بنابراین برنامه درسی محیط کار همانند برنامه درسی دانشگاهی در بستر خود دارای عناصر و مؤلفه هایی است، در این پژوهش عرصه های اساسی یک برنامه درسی شامل تلقی خبرگان نسبت به اهداف، دانش، تلقی یادگیرنده، یادگیری، نحوه ی تدریس و تلقی نسبت به ارزشیابی منظور گردیده است. بدون شک فهم این عناصر و مؤلفه ها، ذی نفعان را برای رسیدن به نیل به اهداف اصلی رهنمون می سازد، بنابراین این سؤال مطرح می گردد که عرصه ها برنامه ریزی درسی (کامان پلیس) در محیط کار واقعی با توجه به سیاست های سازمان آموزش فنی و حرفه ای چیست؟

روش شناسی تحقیق

روش انجام این پژوهش نظریه داده بنیان است. امروزه این روش یکی از پرطرفدارترین استراتژی های پژوهش کیفی است و هرروز نیز بر دامنه استفاده آن افزوده می شود (فراستخواه، ۱۳۹۷). مرور مختصری بر مطالعات انجام شده در حوزه علوم تربیتی نشان می دهد که از این روش در پاسخگویی به مسائل متنوعی در این حوزه ها استفاده شده است. برای مثال مطالعه تغییرات برنامه ریزی درسی در آموزش عالی که توسط ثیرو^۳ (۲۰۰۲) انجام شده و یا طراحی برنامه آموزشی

^۱-Hopwood

^۲-Mulder

^۳- Thiru

مهندسی با تأکید بر تربیت فناورانه باقرزاده، کشتی آرای و عصاره (۱۳۹۶) را نام برد. در این تحقیق بر اساس طرح نظام‌مند اشتراوس و کوربین (۲۰۰۸)، برای رسیدن به داده‌ها، ابتدا از نمونه منتخب داده‌هایی گردآوری شده است؛ سپس داده‌های گردآوری شده به مفاهیم کدگذاری تبدیل شده و در یک پیوستار فرایندی به هم متصل شد، در این تحقیق از روش نمونه‌گیری نظری که معمول‌ترین روش نمونه‌گیری در این روش پژوهش استفاده شده است. در نمونه‌گیری نظری، نمونه باهدف دستیابی به مجموعه‌ای از اطلاعات جامع و غنی انتخاب می‌گردد. نمونه‌گیری تا زمانی مقوله‌ها به اشباع نظری برسند ادامه یافت. اشباع نظری زمانی رخ داد که دیگر مقوله‌ای تازه‌ای از داده‌ها استخراج نگردید در این پژوهش، تحلیل داده‌ها، هم‌زمان با گردآوری داده‌ها انجام گرفت. تحلیل داده‌ها پس از شناسایی کدهای کلیدی، داده‌ها کدگذاری شده، سپس کدهای استخراج شده دارای محورهای مشترک به مجموعه‌ای از مفاهیم تبدیل شده و از طریق طبقه‌بندی مفاهیم، مقوله‌ها استخراج گردید. روش کدگذاری سه مرحله‌ای و شامل کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی بود؛ مقوله‌های دارای ارزش به صورت منطقی و تحلیل مرتبط شده و سپس در ارتباط باهم قرار گرفت این فرایند به تنظیم تحلیلی و منطقی داده‌ها کمک کرده و زمینه را برای کدگذاری گزینشی فراهم می‌کند؛ انتهای این مرحله ارائه یک مدل نظری است که ارتباط بین این مقولات را نشان می‌دهد. جامعه آماری این تحقیق را متخصصان دانشگاهی و غیردانشگاهی برنامه درسی در محیط کار، مدیران دارای سوابق مدیریتی و اجرایی و کارشناسان خبره‌ی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای تشکیل داده‌اند. در برآورد نخست این تعداد ۴۵ نفر بوده‌اند که در مرحله‌ی اول ۵ نفر با مصاحبه و مراجعه حضوری موافقت اولیه خود را اعلام نموده‌اند و بر اساس فن گلوله برفی خبرگان به ۱۸ نفر رسیدند به دلیل رعایت اخلاق حرفه‌ای در پژوهش از جمله مشخصات و پاسخ مصاحبه‌شوندگان اسامی آنان در پژوهش ذکر نشده است و جهت بازشناسی آنان کد (شماره) در نظر گرفته شده است؛ بنابراین در فرایند تحلیل و یا بیان شواهد گفتاری از کد آنان استفاده شده است. در نمونه‌گیری به دو شکل اشباع نظری ایجاد شد؛ اول از آن جهت که بعد از چند مصاحبه، مفاهیم حالت تکرار به خود گرفت و دوم به دلیل مفاهیم گسترده‌تر به طور مکرر مفاهیم جدید به دست آمد. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های عمیق اکتشافی و وسایل ضبط مصاحبه و فن فیش‌نویسی در حین مصاحبه استفاده شد. ضمن اینکه یادداشت‌های فنی محقق در طول فرایند تحلیل مداوم داده‌ها محقق را برای یافتن اطلاعات یاری داد. پرسش اساسی از مصاحبه‌شوندگان این بود نخست آنکه چه لزومی به تدوین

برنامه درسی در محیط کار است؟ برنامه‌های برنامه درسی در محیط کار چه ویژگی‌هایی دارند؟ و سوم آنکه دستاوردهای برنامه درسی در محیط کار کدامند؟

یافته‌های تحقیق

همان‌گونه که عنوان شد، جهت پاسخ به سؤال‌ها و به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه‌های عمیق و اکتشافی صورت گرفت، به این معنی که در محتوای مطالب یادداشت شده پس از پیاده‌سازی، واحدهای ضبط و تحلیل تعیین شد و سپس کدگذاری باز (تحلیل محتوا) انجام شد نتیجه کدگذاری باز ۱۷۰ کدباز را نشان می‌داد، سپس کدهایی که دارای مفاهیم مشترک بود تعیین شدند در مرحله بعد مقوله‌هایی که بیشترین توزیع فراوانی بودند احصا شدند که در قالب کد کاری محوری مقوله‌ها و زیر مقوله‌های اساسی عرصه‌ی برنامه درسی محیط کار واقعی را تشکیل دادند.

جدول ۱، تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و کدگذاری محوری (مقوله‌ها و زیر مقوله‌های عرصه برنامه درسی محیط کار)

مقوله‌ها	زیر مقوله‌ها	شاهد گفتاری
ناکارآمدی برنامه آموزشی دانشگاهی سنتی در مقابل انتظارات دی نفعان در محیط‌های کاری	برنامه‌های درسی سنتی رویکرد تجویزی در ارائه درس برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی	ببینید تفاوت معناداری بین برنامه‌ریزی درسی که در دانشگاه‌ها وجود دارد و ما در دانشگاه‌ها در یک درس ۲ واحدی تدریس می‌کنیم با محیط واقعی وجود دارد برنامه درسی ما یک حالت سنتی دارد. عموماً من و همکارانم کتاب‌های متداول تدریس می‌کنیم نظریه‌های برنامه درسی از تایلر تا معمولاً اگر اما بسیاری از این برنامه‌های درسی رویکرد تجویزی دارند؛ و به همین دلیل بسیاری از آن‌ها در محیط کار ناکارآمد هستند، اما با یک مشاهده ساده می‌توان گفت مؤلفه‌های درسی محیط کار افراد از پیش تعیین شده نیستند به عبارت دیگر در محل کار مؤلفه‌های برنامه درسی تبیین می‌شود و موفقیت سازمان‌ها در دستگاه‌های یاددهی و یادگیری در کاربست آن‌ها تجلی پیدا می‌کند.
گذار از مدیریت آموزش به مدیریت یادگیری	مدیریت یادگیری توسعه‌سازمانی در سایه یادگیری	به نظرم منظومه‌ها در کلاس جهانی به رویکرد مدیریت یادگیر محور learning-driven management توجه می‌کنند. یادگیری که به نتیجه منجر می‌شود. نتیجه یادگیری ویتترین سازی از

مقوله‌ها	زیر مقوله‌ها	شاهد گفتاری
		آموزش را به‌عنوان یک نگاه از بین می‌برد، دیگر برگزار می‌کند کارگاه‌های آموزشی را صرفاً به‌عنوان یک ابزار برای پاس کردن الزامات دریافت ایزو نیست. آموزش یک کالای لوکس نیست. بلکه جزییات آن می‌تواند عامل تحول در سازمان باشد به شرط آنکه رفتارها را به‌صورت پایدار تغییر دهد... نتیجه رویکرد مدیریت و یادگیری، تعالی و بهره‌وری سازمانی است. سازمان‌های امروز فارغ از اینکه منظومه‌ها مجازی باشند یا حقیقی برایشون توسعه مهمه، توسعه هم در سایه یادگیری اتفاق می‌افته و می‌دونید تمام آموزش‌ها به یادگیری ختم نمی‌شه
استانداردها و الگوهای تعالی یادگیری	وجود استانداردهای یادگیری بین‌المللی	امروزه استانداردهای یادگیری در تمامی کشورها متداول شده است مثلاً ایزو ۲۹۹۰، ایزو ۱۰۰۱۵، داشتن این استانداردها نشان‌دهنده سازمانی را ایجاد می‌کنند. و یک عامل تشویق برای سازمان‌ها که از سیستم‌هایی که ارائه این خدمات می‌کنند، ممیزی می‌شوند و گواهینامه دریافت می‌کنند. برای مثال شما اگر با ایزو ۱۰۰۱۵ که خیلی متداول شده آشنا باشید می‌گه قبل از هر تصمیم درباره‌ی نگارش برنامه‌ریزی در سی در محیط کار واقعی بایستی یک شنا سنامه درباره‌ی نیروی انسانی که در آن سازمان کار می‌کنند تهیه کنید ضعف‌ها و قدرت‌های نیروی انسانی مطالعه به شه و اگر ضعف سیستم به خاطر ضعف آموزشی است آنگاه برای سیستم برنامه درسی تعریف به شه...
مؤلفه‌های برنامه درسی در محیط کار واقعی	فلسفه آموزش از دیدگاه سیاستمداران	اولین گام در شناسایی هر برنامه درسی فلسفه‌ای است که محیط آموزش و یادگیری را تشکیل می‌دهد، همان‌طور که می‌دونید فلسفه آموزش درباره‌ی چرایی و ماهیت سیستم آموزشی بحث می‌کند فلسفه آموزش چتری است که همه‌ی عناصر برنامه‌ریزی را در بستر خود قرار می‌دهد. ماهیت و اهداف آموزش و ابزارهای مختلف را دربرمی‌گیرد.

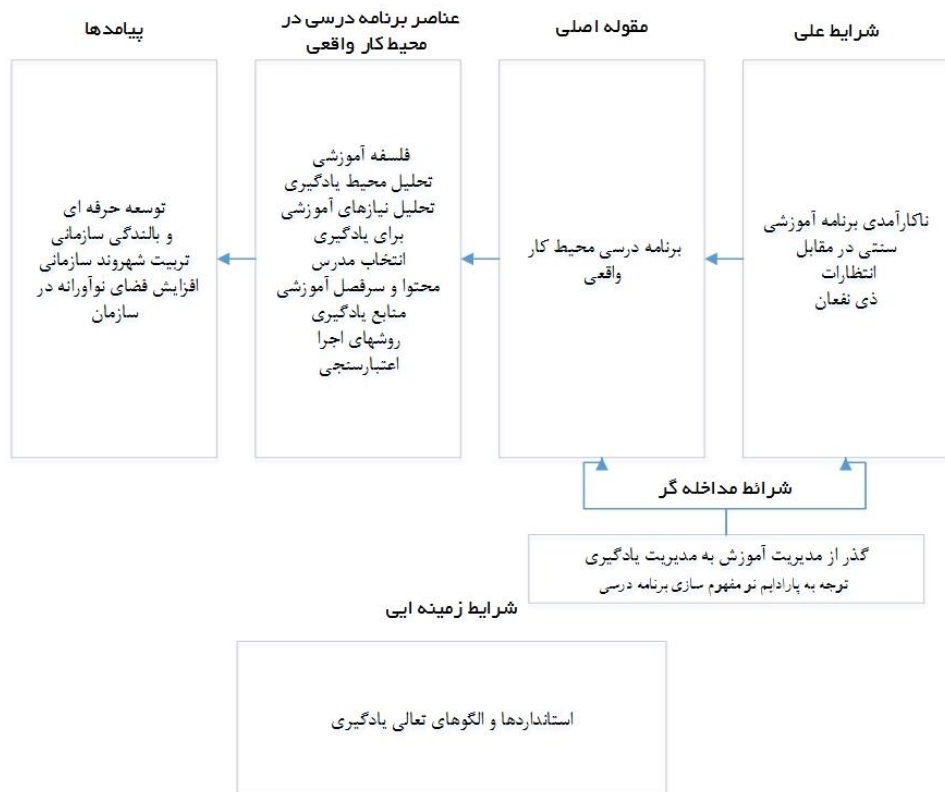
شاهد گفتاری	زیر مقوله‌ها	مقوله‌ها
<p>درواقع بررسی فلسفه‌ی آموزش منطق چرایی برنامه‌ریزی درسی در محیط کار است؛ و مفاهیم فرهنگ و ایدئولوژی بر اساس آن شکل می‌گیرند.</p>		
<p>تحلیل محیط یادگیری از الزامات برنامه درسی در محیط کار واقعی است؛ و شاید مهم‌ترین بخش از مؤلفه‌های برنامه درسی است که برخی از آن‌ها را بر شمردید. اینکه ویژگی‌های درونی یک سازمان (به مفهوم عام) چیست؟ ساختار سازمانی چیست؟ بسیار مهم است. تحلیل محیط داخلی این امکان را می‌دهد که تخصیص و تعیین میزان دانش اعضا را تعیین کنیم؟ علاوه بر این تحلیل محیط یادگیری منطق آموزش را برای فرایند تولید تعیین می‌کند. تحلیل محیط یادگیری هم دیدگاه سخت‌افزاری دارد و هم دیدگاه نرم‌افزارانه، یعنی هم به ساختار محیط یادگیری می‌پردازد و هم به نقش و جایگاه یادگیرنده در این سیستم؛ و هم زمان‌بندی که می‌تواند برای یک فرایند یادگیری به آن توجه کرد....</p>	<p>تحلیل محیط یادگیری</p>	
<p>شناسایی نقایص عملکرد رابطه‌ی مهم و معناداری یا تعیین نیازهای آموزش یک سازمان دارد کمک و جهت‌دهی به فرایند یاددهی و یادگیری منابع انسانی در بخش‌هایی که نیاز بیشتری وجود دارد درواقع بررسی و تحلیل نیاز آموزشی است، یعنی تحلیل نیازهایی آموزشی مدنظر هستند که یادگیری آن توسط منابع انسانی ارتباط نزدیکی به رسیدن به اهداف و فعالیت‌های سازمانی دارند و باعث بهبود بهره‌وری و تولید کالاها و خدمات باکیفیت می‌شوند. تحلیل نیاز آموزشی درواقع تحلیل شکاف بین آنچه باید باشد و آنچه است.</p>	<p>تحلیل نیازهای آموزشی برای یادگیری</p>	
<p>اینکه مدرس از بیرون سازمان بیاید و یا از درون تاون سیستم انتخاب شود به پتانسیل سازمان و تحلیل سازمان بستگی دارد. البته هرکدام مزایا و</p>	<p>انتخاب مدرس (مربی)</p>	

مقاله‌ها	زیر مقاله‌ها	شاهد گفتاری
		<p>معایب خود را دارد. ولی حالا که دارید تو آموزش فنی و حرفه‌ای کار می‌کنید الزام اینکه مربی از بیرون بیارید زیاد الزامی نیست. حالت انعطاف‌پذیر باید داشته باشد؛ و برخی از آموزش‌ها را خود افرادی که در این زمینه در محیط کار حضور دارند انجام دهند. توجه دارید مهم این نیست کی آموزش می‌دهد، مهم آن است که سیستم یادگیری درست اتفاق می‌افتد یا نه؟</p>
	محتوا و سرفصل آموزشی	<p>تفاوت برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه و برنامه درسی در محیط کار واقعی به نظر من البته سرفصل‌های آموزشی می‌گنجد، به نظر من شیوهی اجرا در محیط کاری یک سیستم آندراگوژی است؛ یعنی سرفصل‌ها با انتخاب کارآموزان انجام می‌گیرد و سپس محتوا شکل می‌گیرد. البته عدول از استانداردها را برای هر برنامه درسی جایز نمی‌دانم بلکه می‌تواند قسمتی از استانداردها را شامل شود</p>
	منابع یادگیری	<p>به خاطر ماهیت انعطاف‌پذیر آموزش در بنگاه‌های اقتصادی و محیط کار واقعی منابع یادگیری می‌تواند دانش ضمنی کارکنان و منابع نوشتاری و علمی (کتاب‌ها، مقالات و ژورنال‌ها و بروشورهای مختلف لاتین و فارسی) باشد. این خیلی مهم است جریان انتقال دانش و مهارت در سازمان آزاد داشته باشد.</p>
	روش‌های اجرا	<p>به نظر من روش اجرا به دو عامل اصلی بستگی دارد اولین عامل مطلوبیت برای منابع انسانی است که کدام روش و شیوهی اجرا را می‌پسندند و دومین عامل توانمندی سازمان است که آیا می‌تواند شیوه اجرا را کد پوشش [دهد یا نه؟ مثلاً الآن در بسیاری از شرکت‌ها یادگیری الکترونیکی مرسوم شده است. موب لرنینگ مد شده است. خوب همین‌جا می‌تونم یک پیشنهاد کنم که شما در سازمانتان، برای آموزش در محیط کار از موب لرنینگ استفاده کنید و البته میزان یادگیری را دائماً رصد کنید.</p>

مقوله‌ها	زیر مقوله‌ها	شاهد گفتاری
	اعتبار سنجی برنامه درسی	اعتبار سنجی مؤلفه‌های برنامه در سی در محیط کار واقعی به نظرم نگاهی نقادانه به چگونگی پرداختن به عناصر برنامه درسی در محیط کار واقعی دارد. اساساً اعتبار سنجی به‌عنوان شناخته‌شده‌ترین الگوی ارزیابی کیفیت، مبنای مؤثری برای سنجش میزان توجه یک سیستم، به رعایت زمینه‌های لازم برای رسیدن به اهداف بر اساس اصول علمی را دارد یا ندارد.
کاربست برنامه درسی در محیط کار	توسعه حرفه‌ای و بالندگی سازمانی	برنامه‌ریزی درسی منجر به یادگیری می‌گردد، یادگیری سازمانی منجر به توسعه دانش‌ها، مهارت‌ها و رفتارها می‌گردد و توسعه حرفه‌ای سازمان را منجر می‌گردد
	تربیت شهروند سازمانی	یادگیری سازمانی علاوه بر اینکه بهره‌وری سازمانی را افزایش می‌دهد. آشنایی افراد با ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های زندگی کاری را مشخص می‌کند یعنی کیفیت زندگی کاری را بالا می‌برد و درعین حال افراد را برای اینکه در سازمان خود شهروند خوبی باشند هدایت می‌کند.
	افزایش فضای نوآورانه در سازمان	پیامد اجرای برنامه درسی دو کارکرد اصلی و نهان دارد، نخست آنکه بهره‌وری (کارهایی و اثربخشی) را افزایش می‌دهد و از سوی دیگر کارکرد پنهان دارد که یکی از آنها افزایش تفکر نوآوری و کارآفرینی در محیط کار است. بر اساس این تفکر، تلقی کارکنان از خود به‌عنوان عامل نوآوری و منها تحول خواهد بود.

در مرحله کدگذاری گزینشی باید مقوله هسته مرکزی انتخاب‌شده و ارتباط کلیه مقولات حول محور مقوله اصلی که هسته مرکزی را تشکیل می‌دهد، قرار گیرد و سپس مدل زمینه‌ای (داده بنیاد) آن ترسیم گردد. پژوهشگر از چندین بار، مطالعه و رفت‌وبرگشت‌هایی که میان داده‌ها، مفاهیم و مقولات صورت گرفته دریافته‌اند، یک مقوله که بیش از سایر مقوله‌ها در داده‌ها و مصاحبه‌ها خود را آشکار

می‌سازد، مقوله برنامه درسی محیط کار واقعی است؛ که موضوع مقاله فعلی را شکل می‌دهد (شکل ۱).



نرسه‌ی برنامه درسی در محیط کار واقعی
(خواری ۱۳۹۷)

بحث و نتیجه

برای پاسخ‌گویی و سازگاری با تغییرات عمده در نظام‌های سازمانی و منابع انسانی لازم است حوزه‌های بهبود تعالی سازمانی شناخته و همواره وضعیت مطلوب طراحی و به سمت آن جهت‌گیری گردد، یادگیری در محیط کار یکی از مهم‌ترین روش‌های تعالی سازمانی خواهد بود و سازوکار مطلوب برای نیل به یادگیری سازمانی تدوین برنامه‌های درسی در محیط کار واقعی است. اساساً تفکر برنامه درسی در محیط کار نوعی برنامه درسی است که خواهان رسیدن به سطح بالاتری از یادگیری و تضمین ارتباط آموخته‌ها و نیازمندی‌های و انتظارات محیط کار است. بدون شک اجرای برنامه درسی محیط کار مستلزم یک سری مؤلفه‌های مرتبط باهم است که عناصر برنامه درسی را

مشخص می‌سازد و اجرای این برنامه درسی منجر به پیامدهایی خواهد شد که تعالی سازمانی را به دنبال خواهد داشت. در این نوشتار مؤلفه‌های مرتبط به عرصه برنامه درسی (کامان پلیس) تعبیر شده است. در واقع کامان پلیس نوع نگاه غیر کلیشه‌ای به عناصر معروف و متعارف به برنامه درسی است. نگاهی که مجموعه‌ی عمل فکورانه در فرایند تولید را به دنبال خواهد داشت؛ عرصه‌ی برنامه‌ریزی درسی در محیط کار واقعی به دنبال این پرسش است که برای تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی در محیط کار واقعی به دنبال کدام اطلاعات و شواهد معتبر باید گشت؟

بر اساس نظر مشارکت‌کنندگان عرصه‌ی برنامه درسی بر اساس تغییر پارادایم برنامه درسی سنتی به پارادایم نو مفهوم‌سازی به‌عنوان یک فرایند مستمر و پیش‌رونده و نه صرفاً به‌عنوان یک رویداد در برنامه درسی است. یافته‌های این تحقیق حاکی از آن است که کامان پلیس برنامه درسی در محیط کار واقعی متأثر از ۶ فرایند مرتبط به هم خواهد بود که به آن پرداخته می‌شود

شرایط علی

مشارکت‌کنندگان ناکارآمدی برنامه درسی سنتی را در محیط کار واقعی که ناشی از ماهیت رسمی آموزش دانشگاهی است را مهم‌ترین دلیل پرداختن به برنامه درسی در محیط واقعی کار می‌دانند. مشارکت‌کنندگان اذعان می‌کنند شکاف عمیقی بین یادگیری‌های حاصل از نظام آموزش رسمی و آموزش عالی و شایستگی‌ها و توانمندی‌های موردنیاز بازار کار وجود دارد که این امر به سبب تفکر حداقلی به برنامه‌های درسی حداقلی در نظام آموزشی دانشگاهی است؛ به اعتقاد مشارکت‌کنندگان نگاه حداقلی به برنامه درسی تعیین محتوا و هدف به فرایند یاددهی و یادگیری است که نمی‌تواند ماهیت برنامه درسی را تبیین کند. به اعتقاد یکی از مشارکت‌کنندگان برنامه درسی که شامل یک برنامه کار (نقشه) برای فعالیت تدریس و یادگیری بعلاوه طرح درس است، در واقع برنامه درسی نیست فهرست رئوس مطالب و یا تایم تیبل است و با برنامه درسی در محیط کار واقعی تفاوت دارد. این تفکر که برنامه درسی سنتی نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای بازار کار امروزی است مورد تأکید محققانی مانند فتحی و اجارگاه (۱۳۹۴)، کومیر و همکاران (۲۰۱۶)، دروهن (۲۰۱۴)، دوستی و همکاران (۱۳۹۷) بوده است.

شرایط مداخله‌گر

مشارکت‌کنندگان یکی دیگر از عواملی که بر روی تفکر برنامه درسی محیط کار تأثیر می‌گذارد را پارادایم عبور از مدیریت آموزشی به مدیریت یادگیری دانسته‌اند. بر اساس این تفکر جدید برنامه درسی قسمتی از برنامه آموزشی است که در آن فرایندهای آموزشی به سمت خلق فرصت‌های یادگیری منابع انسانی در محیط کار پیش می‌روند و از نگاه جزیره‌ای به آموزش به‌عنوان یک فرایند لوکس فاصله می‌گیرند؛ بنابراین برخلاف نگاه سنتی که دغدغه برنامه درسی در محیط کار برگزاری دوره‌ی آموزشی است مدیران کسب‌وکار در دنیای واقعی انتظارات متفاوتی از برنامه درسی دارند. به‌عبارت‌دیگر پیاده‌سازی فرایند یاددهی و یادگیری که هدف اصلی برنامه درسی محیط کار را تشکیل می‌دهد منوط به وجود کلاس درس نیست بلکه خلق فرصت‌های غیررسمی برای یادگیری پایدار است؛ به اعتقاد یکی از مشارکت‌کنندگان اگر قبول کنیم که یادگیری بخشی از فرهنگ یک کسب‌وکار شده است، سازمان‌ها باید استراتژی‌هایی را طی کنند که به یادگیری منابع انسانی منجر گردد این استراتژی‌ها یک راهبرد کارآمد را برای دستگاه‌ها به وجود می‌آورد که راهبردهای یادگیری نامیده می‌شود. ضرورت تغییر المان‌های اساسی آموزش به‌سوی یادگیری، در نوشتارهای شریدان و لیتهان (۲۰۱۳) قابل ملاحظه است.

شرایط زمینه‌ای

استانداردها و الگوهای تعالی سازمانی

حصول اطمینان از روند تولید و خدمات، ایجاد گفتمان‌های مشترک در سازمان، افزایش سرعت، دقت و شفافیت از پیامدهای استانداردهای استانداردسازی در روش‌ها و رفتارها است. سازمان‌ها تحت تأثیر استانداردهای آموزشی ملزم به رعایت سطح و کیفیت آموزش‌های ارائه‌شده در محیط کار است. برای مثال یکی از مشارکت‌کنندگان رقابت بین شرکت‌ها را در گذراندن ممیزی‌های ایزو را عاملی برای تدوین طرح‌های درسی مستند می‌داند. از نظر این مشارکت‌کننده در فرایند تحقیق الآن رقابت شرکت‌ها برای اخذ گواهینامه‌های ایزو آموزشی یک مزیت رقابتی شده است هرکدام از این گواهینامه‌ها مستلزم رعایت کردن یک سری اصول و قوانین است. برای مثال ایزو ۱۰۰۱۵ که من با آن آشنا هستم تأکید می‌کند که قبل از تصمیم‌گیری پیرامون طراحی و اجرای برنامه درسی، باید به

این اصل مهم توجه کرد که آیا آموزشی که می‌خواهیم بدهیم باعث پر کردن شکاف و خلأ موجود هست و یا نه؟ این خیلی مهمه و یکی از ارکان رسیدن به تولید ناب...

مشارکت‌کننده‌ی دیگری می‌گوید امروزه استانداردهای آموزشی بسیاری شکل گرفته‌اند که اجرای هر کدام از آن‌ها منوط به تهیه و تدوین برنامه درسی در محیط کار است. برای مثال استاندارد ایزو ۲۹۹۰ به‌عنوان جدیدترین استاندارد حوزه‌ی آموزش و یادگیری است. هدف از تدوین این استاندارد تعیین الزامات پایه برای یادگیری است. ارائه‌کنندگان این استاندارد اعتقاد دارند قابلیت کاربرد آن در همه‌ی سازمان‌ها است. نگاه سیستمی به فرایندهای یادگیری و سایر فرایندهای سازمانی، توجه بر فرایندهای برنامه درسی محیط کار و دیگر فرایندها یکی از ویژگی‌های استاندارد ایزو ۲۹۹۰ است تأثیر استانداردهای آموزشی در بهسازی فضای کسب‌وکار در پژوهش‌های محققینی چون وانگ و وو (۲۰۱۱) آمده است.

عناصر برنامه درسی در محیط کار واقعی

بررسی عناصر شکل‌دهنده‌ی برنامه درسی در محیط کار می‌تواند به طراحی برنامه درسی کارآمد کمک کند، در این پژوهش این عناصر فلسفه آموزش، تحلیل محیط یادگیری، تحلیل نیازهای آموزشی برای یادگیری، انتخاب مدرس، محتوا و سرفصل آموزشی، منابع یادگیری، روش‌های اجرا و اعتبار سنجی برنامه درسی است.

فلسفه آموزش

یکی از عناصر برنامه درسی فلسفه آموزش است، برخی از مشارکت‌کنندگان از فلسفه آموزشی به نام منطقی‌چرایی و چپستی برنامه درسی در محیط کار است. بر اساس نظر مشارکت‌کنندگان فلسفه آموزشی برنامه درسی تلاشی است برای وحدت بخشیدن به عناصر برنامه درسی تا تصویری روشن از جایگاه برنامه درسی در محیط کار تبیین گردد سیر عقلایی به برنامه درسی به چرایی برنامه درسی در محیط کار منجر می‌گردد.

به نظر مشارکت‌کنندگان فلسفه چرایی آموزش در محیط کار گستره‌ی وسیعی را دربرمی‌گیرد که به گفتمان‌های مطرح در برنامه درسی معطوف می‌گردد. در این رابطه یکی از مشارکت‌کنندگان با الهام از تفکر فتحی و اجارگاه می‌گوید: بسته به اینکه بلوغ سازمان چگونه است گفتمان فلسفی در برنامه درسی متفاوت خواهد بود، این گفتمان می‌تواند از یک‌سو به‌عنوان گفتمان ثابت در سازمان و محیط

کار معطوف شود که در آن سیاست‌ها، اهداف، برنامه‌ها و کارکردهای برنامه درسی به صورت سنتی تعریف می‌گردد و تحولات نمی‌تواند بر آن تأثیر بگذارد از سوی دیگر گفتمانی است که ضمن توجه به تغییرات محیطی و شناسایی فرصت‌های پیش رو، با برنامه‌ریزی صحیح و تفکر عقلایی، عناصر برنامه‌ریزی را انتخاب می‌کند.

این گفتمان موضوعاتی نظیر مطالعات جهانی، زبان‌های جدید وزنده، ظهور و بروز تحولات فناوری و مطالعات محیطی را در اولویت قرار می‌دهند.

تحلیل محیط یادگیری

مشارکت‌کنندگان یکی از مهم‌ترین اختلافات عناصر برنامه درسی دانشگاهی و محیط کار را محیط یادگیری می‌دانند برخلاف محیط یادگیری دانشگاهی که به نظر می‌رسد یک رویکرد تمام‌دسپلینی داشته باشد محیط یادگیری می‌تواند رسمی، غیررسمی و حتی در متن کار باشد. تحلیل محیط یادگیری می‌تواند چگونگی ارائه محتوا را تعیین و سیاست‌های اجرایی برنامه درسی را تعیین کند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این رابطه می‌گوید: اینکه محیط یادگیری چگونه است بسیار مهم است. بررسی محیط یادگیری سیاست‌های اجرای پداگوژیها را به ما نشان می‌دهد.

تحلیل نیازهای آموزشی

بسته به اینکه فلسفه آموزشی حاکم بر محیط یادگیری چگونه باشد تحلیل نیازها شکل می‌گیرد. در یک برنامه درسی فکورانه نیازهای آموزشی همگام با تغییر و تحولات سازمان رشد و نمو پیدا می‌کند. چگونگی شناسایی نیاز در ابعاد سطوح سازمانی و فردی مطرح می‌گردد. در این رابطه یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: تحلیل نیازهای آموزشی و نیازهای یادگیری چگونه تعریف شود و یا با چه روشی تحلیل یا سنجش شود بستگی به محیط یادگیری دارد. اما تحلیل فکورانه نیازهای سازمانی و یا فردی اولویت اصلی برنامه درسی در محیط کار دارد

انتخاب مدرس

در بین عناصر برنامه درسی انتخاب مدرس اهمیت زیادی دارد. مدرس در محیط کار واقعی از نقش ارائه‌کننده دانش خارج می‌گردد و رغبت‌ها و سلاقی یادگیرندگان را برای ارائه مطالب هدف قرار می‌دهد. انتخاب یکی از نقشه‌ای مربی‌گری، مشاور، نقش تسهیل بستگی به میزان بلوغ محیط کار

دارد. در این رابطه یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: مدرسی که محیط کار واقعی را برای فعالیت انتخاب می‌کند باید با فرهنگ حرفه‌ای محیط کار آشنا باشد، یکی از وظایف مدرس مفاهیمی چون طبقات اجتماعی یادگیرندگان در محیط کار است با دانستن این مهم مدرس می‌تواند نقش خود را بیافریند. دادن انگیزش و پاداش عناصر مهم برنامه درسی است که می‌تواند توسط مربی انتخاب گردد، مربی پس از مطالعه محیط کار می‌تواند سیستم پاداش‌دهی را انتخاب کند که مفهومی بیرونی یا درونی داشته باشد که به قدرت تشخیص مربی

برمی‌گردد مشارکت‌کننده دیگری به نقش مدرس در تدریس فعال اشاره دارد این مصاحبه‌شونده می‌گوید مدرس در برنامه درسی در محیط کار می‌تواند به همان اندازه که از فراگیران یاد بگیرد که به آن‌ها می‌آموزد و همه در این فرایند و یادگیری یک ارزشیابی از خوددارند که چقدر پیشرفت کرده‌اند...

محتوا و سرفصل آموزشی

انتخاب محتوای درسی می‌بایست بر اساس تحلیل محیط یادگیری و همین‌طور نیازهای آموزشی شکل گیرد. در هر صورت محتواهای آموزشی باید در خدمت یادگیری و کاهش شکاف بین وضعیت موجود و مطلوب نوشته شوند. بسیاری از مشارکت‌کنندگان اعتقاد دارند محتواها و سرفصل‌های آموزشی که در خدمت برنامه درسی محیط کار نوشته و تهیه می‌شود باید محتواهایی برای تغییر باشند. این محتواها باید متناسب با پیشرفته‌ای علمی و فناوری نوشته شوند در این رابطه یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: اینکه می‌گوییم محتواها و سرفصل‌ها باید متناسب با پیشرفت‌ها نوشته شود بدان معنی نیست که محتواها باید مفاهیم اساسی و پایه را در برنگیرد، بلکه به این معنی است که باید محتواها به گونه‌ای منعطف باشد که بتواند پذیرنده مباحث و علوم جدید باشد. یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان به لزوم تناسب محتوا با ویژگی‌ها و نیازهای یادگیرندگان اشاره دارد و اعتقاد دارد محتوا باید متناسب با تجارب یادگیرنده انتخاب گردد و ماهیت انعطاف‌پذیری داشته باشد و درعین حال محتواهای برنامه‌های درسی بایستی زمینه‌ساز تجارب و یادگیری بعدی افراد باشد دو المان تعادل در محتوا (جنبه‌های نظری و عملی محتوا) و انسجام محتوا (وفاق بین مفاهیم و مضامین محتوا) از اهمیت به سزایی دارد. همین‌طور مشارکت‌کنندگان به الگوهای سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ریزی درسی اشاره داشتند، بیشتر افرادی که در کانون مصاحبه قرار گرفته‌اند به انتقاد از برنامه درسی موضوع-محور در برنامه درسی در محیط کار پرداختند در این رابطه یکی از مشارکت‌کنندگان

اعتقاد دارد اگر محتواها موضوع محور باشد باید قبل از شروع تدریس، جریان آموزشی طرح ریزی گردد از ب بسم الله تا تای تمت این امر جدا از شرایط و محیط یادگیری سازمان دهی می گردد بسیاری از مشارکت کنندگان در پاسخ به این پرسش که چگونه محتواها باید در برنامه درسی محیط کار نوشته شو د پیشنهاد نگارش برنامه درسی خاصی است که ویژه محیط کار است، از جمله ویژگی این برنامه درسی توجه به نیازها و علایق یادگیرندگان، توجه به یادگیری فعال، مرتبط با تجربیات قبلی و حل مسئله در محیط کار باشد

منابع یادگیری

منابع یادگیری یکی دیگر از عناصر برنامه درسی است. منابع یادگیری در برنامه درسی محیط کار منعطف و تابع نیازهای فراگیران و محیط یادگیری است. مشارکت کنندگان یکی از منابع یادگیری را تجربیات منابع انسانی دانسته اند. در این رابطه یکی از مشارکت کنندگان می گوید: این خیلی مهم است که در محیط کار دانش ضمنی تبدیل به دانش کاربردی گردد به این مفهوم که تجربیات افراد به صورت مکتوب به ویژه به صورت حل مسئله جزئی از منابع یادگیری شود و به این شکل انتقال یادگیری صورت گیرد. علاوه بر این شرکت کنندگان به انواع دیگر منابع یادگیری در قالب بروشورها، کتب و مجموعه های چند رسانه ای، پیش سازماندهای توضیحی او مقایسه ای اشاره هایی داشته اند.

روش های اجرا

روش های اجرا در برنامه درسی در محیط کار رویکرد فعال در تدریس است. در روش اجرا فعال مداران تمامی عناصر برنامه درسی به صورت مستمر نو می شوند. برخی از مشارکت کنندگان رویکرد اکتشافی را مناسب ترین شیوه روش اجرا می دانند و برخی رویکرد پژوهشی را مدنظر قرار می دهند. رویکرد تدریس فعال عرضه مطالب نیز مورد نظر یکی از صاحب نظران برنامه درسی است در هر صورت روش اجرا می تواند بسته به شرایط یادگیرندگان ترکیبی از سه روش متداول فعال در

۱ - منابع یادگیری که به صورت پیش سازمان دهی توضیحی به نگارش درآمده اند در واقع زمانی استفاده می گردد که مواد درسی کاملاً تازه هستند نقش آن ارتباط بین مفاهیم است.

۲ - منابع یادگیری که به صورت پیش سازمان دهی مقایسه ای هستند زمانی استفاده می شود که موارد برای فراگیران آشنا بوده اما بین موارد و محتوای درسی تشابهات و تفاوت هایی حاکم است و منابع یادگیری به این تفاوت ها و شباهت ها اشاره دارند

برنامه درسی باشد اما آنچه مهم است این است که تنوع در اجرای آموزش در جهت معنی‌دار کردن مطالب اهمیت بسیاری دارد

یکی از مشارکت‌کنندگان در این رابطه می‌گوید: روش‌های اجرایی باید به‌گونه‌ای باشد که یادگیری معنادار را ایجاد کند، منظور از معنی‌داری یعنی اینکه هیچ‌گونه اطلاعات یا مطلبی ارائه نگردد مگر آنکه یادگیرنده آمادگی لازم جهت درک و فهم آن را داشته باشد و یا آنکه یادگیرنده از طریق فرایند اکتشاف یا پژوهش مفاهیم معنی‌دار را برای خود خلق نماید

اعتبار سنجی برنامه درسی

اعتبار سنجی برنامه درسی یکی دیگر از عناصر برنامه درسی است که مشارکت‌کنندگان از آن نام‌برده‌اند و اعتبار سنجی به مفهوم بررسی توانایی‌های یک برنامه درسی و تعیین کارآمدی و ناکارآمدی آن در حل نیازهای محیط کار به‌منظور اصلاح و بهبود برنامه درسی است. بررسی میزان اعتبار برنامه درسی شامل همه‌ی عناصر و ارکان تشکیل‌دهنده برنامه درسی است. در این رابطه یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: مهم‌ترین مسئله در اعتبار سنجی عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی افراد درگیر در حوزه‌ی برنامه درسی یا *curricularist*‌ها هستند. چون این افراد منشأ تحول در برنامه درسی هستند. مشارکت‌کننده‌ی دیگری می‌گوید: مدل‌های متعددی را می‌توان برای اعتبار سنجی میزان کارآمدی برنامه درسی به کاربرد؛ که هم می‌تواند ماهیت و کارکرد تکوینی داشته باشد و هم کارکرد پایانی. مشارکت‌کننده‌ی دیگری اشاره به دو نوع اعتبار سنجی پیشرفت گرایانه و بازنگرانه اشاراتی داشتند؛ از نظر این عضو هیات علمی اعتبار سنجی پیشرفت گرایانه در برنامه درسی در خدمت تصمیم‌گیری است که عناصر برنامه درسی موفق عمل کردند بازمهندسی شوند و یا اصلاح و اعتبار سنجی بازنگرانه در خدمت پاسخگویی به مدیران و برنامه‌ریزان که سیاست‌ها، روش‌ها و رفتارها موفقیت‌آمیز بوده‌اند یا خیر؟ تقریباً تمامی مشارکت‌کنندگان به نقش اعتبار سنجی (یابی) برنامه درسی اشاره داشتند.

یافته‌های پژوهشی در زمینهٔ عناصر برنامه درسی محیط کار با آرای صاحب‌نظران و یافته‌های پژوهشی تایلر (۱۹۴۹)، تابا (۱۹۶۲)، سیلور و الکساندر (۱۹۷۴)، زایس (۱۹۶۷)، استاندارد بین‌المللی ایزو (۱۰۰۱۵)، دوستی و همکاران (۱۳۹۷) همخوانی دارد.

کاربست برنامه درسی در محیط کار

توسعه حرفه‌ای و بالندگی محیط کار

مسئولیت‌پذیری توسعه حرفه‌ای

افزایش فضای نوآورانه در سازمان

بدون شک یادگیری به‌عنوان بخشی از فرهنگ سازمان می‌تواند در مسیر پیشرفت و بالندگی محیط کار است. محیط یادگیری از محیط کار جدا نیست، یادگیری مسئولیت‌پذیری و تعهد به همراه می‌آورد و به توسعه حرفه‌ای می‌انجامد و درعین‌حال افزایش فضای نوآوری را در سازمان رقم می‌زند. در این رابطه یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: برای رسیدن به بالاترین سطح عملکرد به یادگیری پرداخت، اصطلاح آموزش برای یادگیری به نوع خاصی از برنامه درسی اشاره دارد که به بهبود مستمر رویکردها و فرایندها می‌پردازد و درعین‌حال باحالت انعطاف‌پذیر خود پذیرش تغییر و هدایت به‌سوی اهداف و رویکردهای جدید را به ارمغان می‌آورد. نتایج این تحقیق با یافته‌های بلیت (۲۰۰۶)، دروهن (۲۰۱۴) که به نقش یادگیری در ایجاد بهره‌وری می‌پردازد همخوانی دارد.

نتیجه‌گیری

برنامه‌ریزی درسی محیط کار، گفتمان جدیدی است از برنامه‌ی درسی که فرایند یاددهی و یادگیری در محیط کار را مورد مذاقه قرار می‌دهد، عرصه‌ی برنامه درسی محیط کار هویتی متفاوت با برنامه درسی دانشگاهی و نظام آموزشی دارد و منبعث از شرایط علی، زمینه‌ها و شرایط مداخله‌گر عناصر اصلی برنامه درسی و کاربست‌ها هست، با توجه به سیاست‌ها سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای در رابطه با گسترش فعالیت‌های آموزشی در محیط کار، یافته‌های این تحقیق می‌تواند برنامه ریزان برنامه درسی را برای موفقیت در این حوزه یاری نماید.

فهرست منابع

- باقرزاده، زهره، کشتی‌آرای، نرگس، و عصاره، علیرضا. (۱۳۹۶). طراحی برنامه درسی آموزش مهندسی با تاکید بر ترتیب فناوری مبتنی بر نظریه کلاسیک. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۸(۱۶)، ۱۳۹-۱۶۲.
- حاجی‌آبادی، هومن. فتحی واجارگاه، کوروش. خراسانی، اباصلت. صفایی، سعید. (۱۳۹۷). بررسی و تحلیل گفتمانهای حاکم بر برنامه درسی محیط کار در سازمان‌های ایرانی. رساله دکتری. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی شهید بهشتی. تهران.
- حاجی‌آبادی، هومن؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ خراسانی، اباصلت. (۱۳۹۶). مفهوم پردازش گفتمان برنامه درسی محیط کار؛ گفتمان نوظهور یا مغفول. پژوهش در برنامه درسی. ۱۳. (۲۵). ۲۸-۳۵.

- شریفیان، فریدون. (۱۳۹۳). *جدال‌های پارادیمی در برنامه درسی و تحلیل جریان نو مفهوم‌سازی از منظر ادعای جابجایی پارادایم*. پژوهش‌های برنامه درسی. ۱(۱). ۱-۱۲.
- فتحی‌واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۴). *گفتمان‌های غالب برنامه درسی محیط کار در آموزش و بهسازی منابع انسانی، روندها و مفروضات*. سومین کنفرانس ملی آموزش و توسعه منابع انسانی.
- فتحی‌واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۲). *برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید(از برنامه ریزی درسی تا فهم برنامه درسی)* تهران، انتشارات آیتز. چاپ اول
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۲). *تاملی بر مقوهی تولید و تدوین برنامه درسی با تاکید بر اندیشه‌های آیزنر*. ماموریت منسوخ در رشته‌ی برنامه ریزی درسی. *رویکردهای نوین آموزشی*. ۱۷. ۱-۲۰.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۷). *روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی*، با تاکید بر نظریه برپایه، تهران: انتشارات آگاه

- Belfiore M (1996). *Understanding Curriculum Development in the Workplace. A Resource for Educators*. ABC Canada 1450 Don Mills Rod.
- Bhatti M. A. Battour M. M. Sundram V. P. K. & Othman A. A. (2013). *Transfer of Training: Does It Truly Happen?. European Journal of Training and Development* ,۳۷(۳) pp 273-2
- Billet S. (2006). *Constituting the Working curriculum. Journal of curriculum studies*. 38(1). pp31-48.
- Bound. D. (2003). *learning from others at work: Communities of practice and informal learning. journal of Workplace learning* 15(5). Pp194-202
- Campbell B. (2015). *Creating Space in the Curriculum For Workplace and Generic Skill. Higher Education in Transformation Conference. Dublin Ireland*. pp 467-477
- Cristina M. Migliore G (2015). *Order Workers Workplace Learning in manufacturing industries: subjectivity. Journal of Workplace learning*. 27(8). pp 583-595.
- Drohan S. (2014). *A Theatrical Framework of working learning for entry-level software engineering graduates. (Doctoral dissertation ,Waterford Institute of technology)*.
- Grenier R. (2015). *Facilitating working learning and change. The Journal of working learning* 27(5). pp 366-388.
- Hicks E. Bagg R. Doyle W. Yong J. (2007). *Canadian accountants: examining Working learning. Journal of Workplace Learning*. 19(2). pp61-77.
- Hopwood N. (2014). *Four essential Dimensions of Workplace learning. Journal of Workplace Learning* 26(7). pp349-363.
- Martin A. Hughes H. (2009). *How to mark the most of work integrated learning. Palmerton North New Zealand: Massey University*.
- Martin A. Hughes H. (2009). *How to make the most of Work integrated learning. Palmerton North. NewZealand: Massey University*.

- Mulder H. Cate O. Daaler Berkvens J. (2010). *Building a competency – Based Workplace Curriculum around enter stable professional activates: The case of physician assistant training. Medical teacher. 32(10). pp453-459.*
- Pinar W. F. Reynolds W. M. Slattery P. & Taubman P. M. (2004). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses .New York: Peter Lang.*
- Rooney D. Reich A. Bound D. Willey K Gardner A Fitzgerald T. (2015). *Reimagining site –walks: sites for rich learning Australasian journal of engineering Education 2(1). pp 19-30*
- Sheridan J. Linehan L(2013). *A partnership Approach to Work Placement in Higher education.*
- Thiru Y. (2002). *A grounded theory of Curriculum changes in higher education. Doctoral dissertation. The fielding Graduate institute.*
- Wang W. Wu (2009). *“Integrating Quality Function Deployment with ISO 10015 to Discuss the Quality of Human Capital”*. demy72@ms55.hinet.ne