

ارزشیابی دوره‌های کاردانی آموزش فنی و حرفه‌ای

احد نویدی*

محمود برزگر**

چکیده

برای ارزشیابی ابعاد مختلف برنامه کاردانی آموزش فنی و حرفه‌ای وزارت آموزش و پرورش، و پاسخ به سئوال‌هایی در خصوص جایگاه قانونی، ساختار سازمانی، برنامه‌ها و محتوای درسی، نیروی انسانی، فضای آموزشی، امکانات و تجهیزات آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای، پایگاه اجتماعی اقتصادی و ویژگی‌های شناختی و عاطفی دانشجویان و دانش‌آموختگان و نیز وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای، تعداد ۲۳۰۰ نفر از دانشجویان، ۷۹۳ نفر از فارغ‌التحصیلان ۳۹ رشته تحصیلی، ۵۰۰ نفر از مدرسان و ۱۲۱ نفر از مدیران آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای کشور به شیوه نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. داده‌های مورد نیاز با استفاده از پرسش‌نامه‌های محقق ساخته، مصاحبه و فرم‌های اطلاعاتی جمع‌آوری شد. برای پردازش و تحلیل داده‌های کمی از شاخص‌های آماری (درصد فراوانی و نسبت) و برای تحلیل اطلاعات کیفی از شیوه‌های ناظر بر مطالعات کیفی (طبقه‌بندی، تلخیص، ترکیب) استفاده شد. مهم‌ترین یافته‌های پژوهش به شرح زیر خلاصه شده است:

شواهد به دست آمده بر وجود ابهام‌ها و تعارض‌های متعدد درباره فلسفه، اهداف، سیاست‌های کلان، راهبردها و جایگاه قانونی دوره‌های کاردانی آموزش فنی و حرفه‌ای، دلالت دارند. تفکیک برنامه‌ریزی و اجرای دوره پنج ساله به صورت یک دوره سه ساله و سپس دوره دو ساله کاردانی، پیوستگی و انسجام عملی برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای را با مانع بزرگی مواجه ساخته است. کمیّت و کیفیت منابع انسانی، امکانات کالبدی و فضای آموزشی آموزشکده‌ها رضایت‌بخش نیست. ویژگی‌های شناختی و عاطفی اغلب دانشجویان و فارغ‌التحصیلان با

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۸/۲۷ تاریخ شروع بررسی: ۹۰/۹/۱۱ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۲/۱۲

* عضو هیأت علمی پژوهشکده تعلیم و تربیت. anaveedy@gmail.com

** کارشناس ارشد رشته مدیریت آموزشی.

انتظارات رشته تحصیلی آنها هماهنگ نیست. وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان آموزشکده‌ها مناسب ارزیابی نمی‌شود. بیکاری حدود ۲۸ درصد افرادی که به امید اشتغال زودتر و بهتر به آموزشکده‌ها روی آورده‌اند از وجود مسئله‌ای جدی حکایت می‌کند. در مجموع، با توجه به یافته‌های این تحقیق، پیشنهادهایی برای تجدیدنظر در برنامه‌های کاردانی آموزش فنی و حرفه‌ای ارائه شد.

کلید واژه‌ها: ارزشیابی، برنامه آموزشی، آموزش فنی و حرفه‌ای و کارآموزی، تربیت تکنیسین، اشتغال، فارغ‌التحصیلان

مقدمه

با وقوع انقلاب صنعتی در اوایل قرن نوزدهم، روش استاد-شاگردی برای تربیت نیروهای ماهر کارایی خود را از دست داد. با پیشرفت انقلاب صنعتی و توسعه صنایع ماشینی، تقاضا برای به‌کارگیری نیروهای ماهر به‌طور روز افزونی افزایش یافت. این امر موجب شد آموزش فنی و حرفه‌ای وارد نظام مدرسه‌ای شود و مدارس حرفه‌ای تأسیس شود. در واقع، در غرب در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم، آموزش فنی و حرفه‌ای در میانهٔ بحث‌ها و مجادله‌هایی دربارهٔ ماهیت آموزش حرفه‌ای در آموزش عمومی متولد شد و یک توافق عمومی در بارهٔ اهمیت تأسیس آموزش حرفه‌ای در مدارس دولتی، به عنوان جایگزین آموزش‌های نظری کلاسیک، حاصل شد (راجسکی، ۲۰۰۲). این سؤال در خصوص آموزش فنی و حرفه‌ای همواره مطرح بوده است که برنامه‌های دوره متوسطه و بعد از آن باید بر چه چیزی تأکید داشته باشند؛ که باید گفت این تأکید ممکن است بر یک شغل یا حرفه خاص، خوشه‌ای از مشاغل، کار به مفهوم کلی و یا بر مهارت‌های کلی زندگی باشد (گراب، ۱۹۹۷). مرور ادبیات موجود و تاریخچه آموزش فنی و حرفه‌ای (گراب، ۱۹۷۷؛ مرکز ملی استرالیا برای پژوهش در زمینه آموزش حرفه‌ای ۱۹۹۳، ۳؛ گری، ۱۹۹۹؛ راجسکی، ۲۰۰۲) نشان می‌دهد که در سطح بین‌المللی سه نوع رویکرد عمده بر آموزش فنی و حرفه‌ای حاکم بوده است که خلاقی (۱۳۸۸) آن‌ها را به شرح زیر خلاصه کرده است:

۱. رویکرد آماده سازی دانش‌آموزان برای یک شغل خاص.
۲. رویکرد آماده سازی دانش‌آموزان برای زمینه‌های عام شغلی.
۳. رویکرد کل نگر و تلفیقی در فرایند یاددهی و یادگیری.

این رویکردها که متناسب با شرایط زمان و موقعیت اقتصادی- اجتماعی کشورها توسط نظام‌های آموزشی اتخاذ شده‌اند، مصادیق مفهوم آموزش فنی و حرفه‌ای هستند. در عین حال، تمایز این رویکردها از یکدیگر به حدی است که اتخاذ هر یک به شرایط خاصی وابسته است. در واقع، هزینه- فایده تجویز هر سه رویکرد برای شرایط واحد بسیار متفاوت است. جایی که یکی از این رویکردها مناسب ارزیابی شود، اتخاذ رویکرد دیگر می‌تواند پیامدهای زیانباری داشته باشد. واقعیت این است که، این سه رویکرد نه یک باره، بلکه در یک فرایند تکاملی شکل گرفته و در طی چند دهه اخیر از رویکرد اول به رویکرد سوم تحول پیدا کرده است.

در ایران، پس از تأسیس دارالفنون، توجه به معارف جدید بیشتر شد و علاوه بر ایجاد مدارس عادی که روز به روز بر تعداد آنها افزوده می‌شد، چند مدرسه تخصصی نیز دایر شد (مرجانی، ۱۳۷۰). در طول نزدیک به یک قرن و اندی برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای ایران علیرغم تحمل فراز و نشیب‌های زیاد، به لحاظ کمی از رشد نسبی برخوردار بود. تربیت نیروی انسانی ماهر (تکنیسین درجه ۱) برای تأمین نیاز بازار کار از سال تحصیلی ۴۵-۱۳۴۴ هجری شمسی در قالب انستیتوهای تکنولوژی با پذیرش ۱۸۴ دانشجو در پنج رشته تحصیلی در ۴ واحد آموزشی آغاز به کار کرد. این برنامه آموزشی به تدریج توسعه یافته و در سال ۵۷-۱۳۵۶ به ۴۹ واحد آموزشی، ۱۶۳۲۰ دانشجو و ۲۵ رشته تحصیلی رسید و طی این چند سال ۲۱۸۸۸ نفر از این مراکز فارغ‌التحصیل شدند. از طرف دیگر، به منظور تأمین معلم فنی هنرستان‌ها، در سال ۱۳۳۸ مرکز تربیت معلم فنی و حرفه‌ای با پذیرش ۴۰ نفر، در دو رشته فلزکاری و اتومکانیک کار خود را آغاز کرد. سپس بر این مراکز افزوده شد طوری که در سال ۱۳۵۷ تعداد آنها به ۱۱ واحد رسید. در این مراکز ۴۹۲۰ نفر دانشجو در ۵ رشته مشغول به تحصیل بودند و تا سال ۱۳۵۹ حدود ۲۳۵۱ نفر فارغ‌التحصیل شدند (دفتر امور مدارس عالی فنی و حرفه‌ای، ۱۳۷۹). پس از پیروزی انقلاب اسلامی، در سال ۱۳۵۸، واحد ستادی انستیتوهای تکنولوژی و بهداشت مدارس در دفتر امور مراکز تربیت معلم فنی و حرفه‌ای ادغام شد و دفتر امور مدارس عالی فنی و حرفه‌ای شکل گرفت و پس از آن واحدهای آموزشی وابسته به این دفتر فعالیت‌های آموزشی خود را، با پذیرش مجدد دانشجو، در قالب «آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای» ادامه دادند. از سال ۶۶-۱۳۶۵، دفتر امور مدارس عالی، به موازات اجرای دوره‌های کاردانی ناپیوسته، به تربیت دبیر فنی در سطح کارشناسی ناپیوسته توسط برخی از آموزشکده‌ها (انستیتوهای تکنولوژی) اقدام کرد.

طراحی برنامه درسی شاخه فنی و حرفه‌ای در نظام جدید آموزش متوسطه به صورت پنج‌ساله در قالب برنامه تربیت تکنیسین، از جمله اقداماتی بود که جهت اصلاح نظام آموزش متوسطه

کاهش تراکم تقاضا برای ورود به دانشگاه‌ها و پاسخ‌گویی به نیاز بخش‌های اقتصادی به نیروی انسانی ماهر و آموزش دیده، صورت گرفت. به دنبال تصویب و اجرای نظام جدید آموزش متوسطه، از سال تحصیلی ۷۵-۱۳۷۴ دوره دو ساله کاردانی پیوسته در رشته‌های فنی و حرفه‌ای در کلیه آموزش‌شکده‌های فنی و حرفه‌ای کشور به اجرا درآمد. تعداد آموزش‌شکده‌های فنی و حرفه‌ای به سرعت گسترش یافت و روز به روز بر تعداد رشته‌ها و تعداد دانشجویان، نیز افزوده شد. به طوری که تعداد کل آموزش‌شکده‌ها از ۲۷ واحد در سال ۷۴-۱۳۷۳ به ۱۴۹ واحد در سال ۸۴-۱۳۸۳ رسید. تعداد آموزش‌شکده‌های دختران نیز از یک مرکز در سال ۵۹-۱۳۵۸ به ۴۶ مرکز در سال ۸۴-۱۳۸۳ افزایش یافت. تعداد دانشجوی شاغل به تحصیل در آموزش‌شکده‌ها در سال تحصیلی ۵۹-۱۳۵۸ از ۳۴۰۰ نفر به حدود ۱۵۰ هزار نفر در سال ۸۴-۱۳۸۳ رسید. بدین ترتیب، نقش وزارت آموزش و پرورش توسعه یافت و بخشی از مسئولیت آموزش عالی را به عهده گرفت. با وجود این، پس از گذشت سال‌های اولیه اجرای برنامه و با افزایش تعداد متقاضیان، و در مقابل، ناکافی بودن ظرفیت دوره‌های دوساله (کاردانی پیوسته) تنها بخشی از فارغ‌التحصیلان دوره سه‌ساله شاخه فنی و حرفه‌ای توانستند وارد دوره‌های کاردانی شوند. بنابراین، اجرای برنامه پنج‌ساله ناکام ماند. از یک سو برنامه‌ریزی و اجرای دوره سه ساله آموزش فنی و حرفه‌ای در آموزش و پرورش، و از سوی دیگر برنامه‌ریزی دوره دو ساله کاردانی وفق قوانین و مقررات آموزش عالی، پیوستگی و انسجام عملی برنامه‌های پنج ساله آموزش فنی و حرفه‌ای را با مانع بزرگی مواجه ساخت. در نتیجه، پیوستگی دوره‌های سه‌ساله و دوساله رعایت نشد. اجرای ناپیوسته و متفاوت بودن دستگاه‌های برنامه‌ریزی درسی و اجرای دوره سه ساله و دو ساله، در حال حاضر مسایلی را به وجود آورده که استمرار فعالیت آموزش‌شکده‌های فنی و حرفه‌ای را تهدید می‌کند.

اظهارات صاحب‌نظران، برنامه‌ریزان و مجریان آموزش‌های کاردانی فنی و حرفه‌ای از وجود ابهام‌های متعدد در باره مبانی نظری دوره‌های کاردانی آموزش فنی و حرفه‌ای، جایگاه مدارس عالی آموزش فنی و حرفه‌ای در ساختار آموزش و پرورش، برنامه توسعه آموزش‌شکده‌ها، پیوسته بودن دوره‌های کاردانی، ارتباط آموزش‌شکده‌ها با وزارت آموزش و پرورش، شرایط ورود به آموزش‌شکده، ارتباط آموزش‌شکده‌ها با وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، کیفیت جذب و استخدام نیروی انسانی، منابع مالی، فضا و تجهیزات و... حکایت می‌کند. با وجود این، شواهد قابل استنادی نیز در این زمینه فراهم نشده است و تصویر روشنی از وضع دوره‌های کاردانی فنی و حرفه‌ای وجود ندارد. در نتیجه، چشم‌انداز این دوره‌ها در هاله‌ای از ابهام پوشیده شده است. در چنین

شرایطی فراهم کردن شواهد علمی به منظور زدودن برخی ابهام‌ها ضروری به نظر می‌رسد. با درک این ضرورت، ارزشیابی دوره‌های کاردانی فنی و حرفه‌ای در دستور کار گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای پژوهشکده تعلیم و تربیت قرار گرفت و پس از تصویب شورای گروه، مطالعه حاضر برای ارائه تصویری نسبتاً روشن از چند مؤلفه اصلی برنامه‌های قصد شده و اجرا شده توسط وزارت آموزش و پرورش، انجام شد. در پرتو این مطالعه می‌توان وضع موجود و عملکرد آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای را، در زمان تصدی وزارت آموزش و پرورش بر آنها، به عنوان خط پایه ترسیم کرد و براساس آن در باره بهبود شرایط و مدیریت این مراکز، در دوره تصدی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بر آنها، داوری کرد. اگرچه در اثر محدودیت‌های فراوان، این مطالعه نتوانسته همه زوایای پیچ در پیچ برنامه مورد بحث را روشن سازد. با وجود این، با استفاده از اطلاعات جمع‌آوری شده می‌توان درباره برخی از جنبه‌ها و مؤلفه‌های دوره‌های کاردانی آموزش فنی و حرفه‌ای (جایگاه قانونی، ساختار سازمانی، برنامه‌ها و محتوای درسی، نیروی انسانی، فضای آموزشی، امکانات و تجهیزات آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای، پایگاه اجتماعی اقتصادی و ویژگی‌های شناختی و عاطفی دانشجویان و وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای) قضاوت کرد.

روش تحقیق

این مطالعه از نوع مطالعات ارزشیابی است. جامعه آماری مطالعه را دانشجویان شاغل به تحصیل در آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای کشور، فارغ‌التحصیلان آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای که حداقل ۲ سال قبل از انجام این مطالعه از دوره کاردانی فارغ‌التحصیل شده بودند، و نیز مدیران و مدرسان آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای سراسر کشور تشکیل می‌دهند.

نمونه آماری و شیوه نمونه‌گیری

نمونه آماری شامل ۲۳۰۰ نفر (۱۴۷۰ مرد و ۸۳۰ زن) از دانشجویان شاغل به تحصیل در ۳۹ رشته، ۷۹۳ نفر (۴۴۷ مرد و ۳۴۶ زن) از فارغ‌التحصیلان ۳۹ رشته تحصیلی، ۵۰۰ نفر از مدرسان رشته‌های مختلف و ۱۲۱ نفر از مدیران آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای کشور بوده است. براساس طرح نمونه‌گیری، در هر آموزشکده از هر رشته تحصیلی ۵ نفر دانشجو، ۳ تا ۴ نفر فارغ‌التحصیل، سه نفر مدرس و همه مدیران آموزشکده‌ها به پرسش‌نامه‌های محقق ساخته پاسخ دادند. علاوه براین، با ۱۵ نفر از مسئولان ستادی و رؤسای آموزشکده‌ها در تهران مصاحبه

شد. برای انتخاب دانشجویان، فارغ‌التحصیلان و مدرسان از شیوه نمونه‌گیری تصادفی استفاده شد. نمونه فارغ‌التحصیلان از میان کسانی انتخاب شد که حداقل دو سال قبل از زمان مطالعه فارغ‌التحصیل شده و از فرصت لازم برای اشتغال برخوردار بودند.

ابزارها و شیوه جمع‌آوری داده‌ها

بخش عمده‌ای از داده‌های موردنیاز از پرسش‌نامه‌های محقق ساخته جمع‌آوری شد. برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به نیروی انسانی، تجهیزات، فضا و اعتبارات، از فرم‌ها و جدول‌های مختلف استفاده شد. برای کسب اطلاعات مورد نیاز درباره سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی دوره‌های کردانی آموزش فنی و حرفه‌ای با تعدادی از مسئولان ستادی و رؤسای آموزشگاه‌ها در تهران مصاحبه به عمل آمد. برای بررسی روایی پرسش‌نامه‌ها از نظرات کارشناسان آگاه حوزه ستادی استفاده گردید، و برای بررسی پایایی پرسش‌نامه‌ها از آلفای کرونباخ استفاده شد. البته، باید توجه داشت که در مطالعات ارزشیابی، ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، معمولاً، برای کسب اطلاع از وقوع رویدادی معین یا وجود واقعی خاص تدوین می‌شوند و تا حدودی شبیه فهرست بازبینی بوده و متفاوت از ابزارهایی هستند که برای سنجش سازه‌های روان‌شناختی فراهم شده‌اند. در نتیجه، رعایت قواعد و کلیشه‌های ناظر بر حوزه روان‌سنجی نه تنها ضرورتی ندارد، بلکه می‌تواند گمراه‌کننده باشد. مطالعات ارزشیابی نسبت به پژوهش‌های علمی محض از انعطاف بیشتری برخوردارند. ضرایب پایایی برای پرسش‌نامه‌های مختلف از ۰/۶۳۰ تا ۰/۸۵۲. متغیر بود. پرسش‌نامه‌ها و فرم‌ها و جدول‌های اطلاعاتی به همراه شیوه‌نامه اجرایی و دستور اقدام از حوزه ستادی آموزش و پرورش، به کلیه آموزشگاه‌ها ارسال شد. تکمیل پرسش‌نامه‌ها توسط گروه‌های تعیین شده و نیز تکمیل فرم‌های اطلاعاتی توسط مسئولان آموزشگاه‌ها در طول چهار ماه انجام شد.

یافته‌های تحقیق

یافته‌های این مطالعه در چند محور به شرح زیر خلاصه شده است:

جایگاه قانونی و ساختار سازمانی آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای

مسئولان ستادی و مدیران آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای، اذعان دارند که این مراکز، از نظر تابعیت، بین وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری معلق‌اند. مثلاً در حالی که پذیرش دانشجو، آیین‌نامه‌ها و مقررات آموزشی و مالی طبق مصوبات و مقررات

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است تأمین منبع مالی و مدیریت آموزشگاه‌ها به عهده وزارت آموزش و پرورش است. در اثر همین تولیت دوگانه ابهاماتی در تعیین استانداردهای ناظر بر عوامل آموزشی به وجود آمده است. برای نمونه، تعریف کارکنان آموزشی این مراکز مبهم است و معلوم نیست که این افراد عضو هیأت علمی دانشگاه هستند یا دبیر فنی و حرفه‌ای. همچنین، معلوم نیست که دانش تخصصی و مهارت حرفه‌ای کارکنان آموزشی این مراکز در چه سطحی باید باشد. در نتیجه، کارکنان، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان این آموزشگاه‌ها از جایگاه و منزلت اجتماعی خود ناراضی‌اند و این نارضایتی را در پاسخ به پرسش‌نامه‌ها بیان کرده‌اند. بنا به اظهارات مدیران، دانشجویان، فارغ‌التحصیلان و مدرسان، آموزشگاه در چشم مسئولان همانند هنرستان دیده می‌شود. دانشجویان انتظار دارند که آموزشگاه‌ها از نظر تسهیلات، مدرسان، نوع برخورد و سایر شرایط همانند مؤسسات آموزش عالی باشند و حتی اداره این مراکز به وزارت علوم واگذار شود. در حالی که تعدادی از مدیران اظهار داشته‌اند که با توجه به ماهیت کاربردی این آموزش‌ها و تفاوت آن با آموزش‌های وزارت علوم، بهتر است اجرای این برنامه‌ها به عهده وزارت آموزش و پرورش باشد.

تقسیم آموزشگاه‌ها به دو دسته معین (مستقل) و اقماری سبب شده است که آنها از امکانات، مزایا و اختیارات متفاوتی برخوردار باشند. در حالی که بیش از ۱۵۰ آموزشگاه فنی و حرفه‌ای وجود دارد، اما، تنها حدود یک‌سوم آنها از نظر سازمان‌مدیریت و برنامه‌ریزی سابق به رسمیت شناخته شده و دارای تشکیلات و پست‌های مصوب سازمانی هستند. وضعیت آموزشگاه‌های اقماری از نظر سلسله مراتب اداری مبهم است به گونه‌ای که ارتباط آنها با سازمان‌های آموزش و پرورش استان‌ها و مناطق چندان مشخص نیست. از یک طرف، آموزشگاه‌ها به اعتبار وابستگی‌شان به آموزش و پرورش انتظار دارند تسهیلات و مساعدت‌هایی از ادارات آموزش و پرورش دریافت کنند و از سوی دیگر، ادارات آموزش و پرورش در قبال آموزشگاه‌ها چندان مسئولیتی احساس نمی‌کنند. در اثر حاکمیت این وضع، نظارت تعریف شده و منسجمی بر کار آموزشگاه‌ها اعمال نمی‌شود. بخش ستادی متولی آموزشگاه‌ها زیر مجموعه یک معاونت در وزارت آموزش و پرورش است و این معاونت با توجه به گستردگی آموزشگاه‌ها نمی‌تواند در خصوص کمیت و کیفیت نیروی انسانی پاسخگو باشد. گروه‌های مختلف مورد مطالعه به توسعه بی‌رویه آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای اشاره کرده‌اند. مصاحبه‌شوندگان نیز همین نظر را داشته‌اند. این گسترش بی‌رویه را می‌توان به عوامل مختلف نسبت داد که در رأس آن تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی قرار دارد. با توجه به گرایش جامعه به آموزش عالی، در مناطق مختلف کشور

از طرف مسئولان محلی فشارهای زیادی برای ایجاد آموزشکده اعمال می‌شود. در حالی که برسر راه توسعه آموزشکده‌ها موانع متعددی وجود دارد و با وجود نارسایی‌های یاد شده و همچنین محدودیت‌های مالی و انتظارات دانشجویان، توسعه آموزشکده‌ها بدون در نظر گرفتن امکانات و منابع و تجهیزات و نیازهای واقعی مناطق، منطقی به نظر نمی‌رسد. از طرف دیگر، در شرایط موجود تنها حدود ۱۵ درصد فارغ التحصیلان دوره سه ساله شاخه فنی و حرفه‌ای امکان ورود به آموزشکده را کسب می‌کنند و حدود ۸۵ درصد بقیه نمی‌توانند به دوره‌های کاردانی راه یابند.

برنامه‌ها و محتوای درسی آموزش‌های کاردانی فنی و حرفه‌ای

چنان‌که در مقدمه بیان شد، برخلاف طرح اولیه نظام جدید آموزش متوسطه، پیوستگی دوره‌های سه ساله و دو ساله در عمل رعایت نشد. اجرای ناپیوسته از یک سو، و متفاوت بودن دستگاه‌های برنامه‌ریزی درسی و اجرای دوره سه ساله و دو ساله از سوی دیگر، سبب شده است که بعضی از موضوعات و سرفصل‌ها در هر دو دوره تکرار شود و در بعضی موارد خلاء محتوایی وجود داشته باشد. برنامه‌ریزی و اجرای دوره سه ساله آموزش فنی و حرفه‌ای طبق موازین آموزش و پرورش و دوره دو ساله کاردانی طبق قوانین و مقررات آموزش عالی، پیوستگی و انسجام عملی برنامه‌های پنج ساله آموزش فنی و حرفه‌ای را با مانع بزرگی مواجه ساخته است. دانشجویان، فارغ التحصیلان و مدیران، یکی از اشکالات برنامه‌های درسی را وجود محتوای تکراری در دوره دو ساله کاردانی و سه ساله متوسطه می‌دانند. بیش از نیمی از دانشجویان مورد مطالعه، کیفیت ارائه دروس نظری را مطلوب ندانسته‌اند و به ضعف هماهنگی بین آموزش‌های نظری و عملی رشته خود اشاره کرده‌اند. اغلب مدیران آموزشکده‌ها درباره بازبینی و اصلاح منظم برنامه‌های درسی و هدف‌های دوره نظر مثبتی ندارند. تنها ۴۲ درصد دانشجویان مورد مطالعه، تأثیر دروس تخصصی آموخته شده در انجام وظایف شغلی را مطلوب می‌دانند.

نیروی انسانی آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای

شواهد به دست آمده از پایین بودن سطح دانش تخصصی، مهارت حرفه‌ای و انگیزش کارکنان آموزشکده‌ها حکایت می‌کنند. از مهم‌ترین نارسایی‌های عنوان شده توسط مدیران در زمینه نیروی انسانی، کمبود شدید نیروی انسانی برخوردار از صلاحیت‌های حرفه‌ای است. در بعضی از آموزشکده‌ها، تعدادی از پست‌های سازمانی موجود خالی است. اغلب پست‌های سازمانی مصوب مراکز به امور اداری، تدارکاتی و خدماتی تعلق دارد و سهم ناچیزی به پست‌های

آموزشی، به ویژه هیئت علمی، اختصاص یافته است. به عنوان مثال، در یکی از آموزشگاه‌ها، از ۲۹ پست سازمانی، ۱۹ پست اداری و پشتیبانی و ۱۰ پست آن آموزشی است و ۱۱۰ نفر به عنوان نیروی حق‌التدریس در آن مشغول به کار هستند. در مرکزی دیگر از ۱۹۰ پست مصوب سازمانی، ۵۸ درصد مربوط به سمت‌های اداری، پشتیبانی و خدماتی و ۴۲ درصد آن آموزشی است که از این ۴۲ درصد تنها ۱۶ درصد پست هیأت علمی است. در مجموع، کمتر از ۷ درصد کل پست‌های این مرکز به هیئت علمی اختصاص یافته است. در مراکز اقماری و غیر مستقل، وضعیت وخیم‌تر است. به طوری که در اثر نبود پست سازمانی، بخشی از نیروهای آموزشی این مراکز از طرف آموزش و پرورش مأمور شده و اکثر مدرسان به صورت حق‌التدریس مشغول هستند. ویژگی‌های حرفه‌ای مدیران آموزشگاه‌ها نیز مناسب ارزیابی نمی‌شود. حدود ۵۳ درصد مدیران آموزشگاه‌ها لیسانس هستند و ۱۸ درصد آنها کمتر از سه سال سابقه مدیریت دارند. برنامه مشخص و مدونی برای آموزش مدیران به ویژه قبل از تصدی پست مدیریت آموزشگاه وجود ندارد. از میان مدرسان مورد مطالعه، ۶۱ درصد دارای مدرک تحصیلی لیسانس، ۳۷ درصد فوق لیسانس و کمتر از ۲ درصد دکترا هستند. نسبت بزرگی از مدرسان آموزشگاه‌ها را هنرآموزان هنرستان‌ها تشکیل می‌دهند که به صورت موظف و یا حق‌التدریس در آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای مشغول تدریس هستند. تنها ۳ درصد مدرسان نمونه آماري حقوق و شرایط خدمت خود را مطلوب دانسته‌اند. ۴۸ درصد مدرسان، دانش، عملکرد واقعی و انگیزه و تلاش این گروه را برای موفقیت در تدریس، مطلوب ندانسته‌اند. مدیران نیز تلاش و عملکرد مدرسان را رضایت‌بخش ندانسته‌اند. مدرسان نمونه آماري، اشتغال به تدریس را به شرایط کاری مطلوب (۳۴ درصد)، علاقه به رشته تحصیلی و آموزش (۲۹ درصد)، داشتن ثبات شغلی (۱۷ درصد)، کسب درآمد (۸ درصد)، کسب پرستیژ (۹ درصد) و رهایی از بیکاری (۳ درصد) نسبت داده‌اند. مدرسان یکی از نیازهای اساسی آموزشگاه‌ها را افزایش دانش و صلاحیت‌های مدرسان گزارش کرده‌اند و افزایش حقوق و مزایای خود را ضروری دانسته‌اند. ۶۸ درصد مدرسان، ضوابط گزینش و استخدام خود را رضایت‌بخش ندانسته‌اند. باتوجه به نظرات دانشجویان و فارغ‌التحصیلان، وضعیت مدرسان از نظر ویژگی‌ها، توانایی‌های علمی، مهارت در تدریس و مسائل عاطفی و برخورد با دانشجویان، چندان مطلوب نیست. یکی از اعتراضات مهم دانشجویان نیز پایین بودن سطح کیفی نیروی انسانی و نداشتن مدرسان ثابت است. در حالی که دانشجویان با انتظار آموزش عالی وارد آموزشگاه‌ها شده‌اند، سطح تخصصی نیروی انسانی مراکز را در حد دوره متوسطه می‌یابند.

فضای آموزشی، امکانات و تجهیزات آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای

اظهارات دانشجویان، فارغ‌التحصیلان، مدیران و مدرسان بر رضایت‌بخش نبودن کمیت و کیفیت امکانات کالبدی و فضای آموزشی آموزشکده‌ها دلالت دارد. مدرسان و دانشجویان، رسیدگی به فضای آموزشی آموزشکده‌ها را یکی از اقدامات ضروری دانسته‌اند. مدیران هم، کمبود و نامناسب بودن فضای آموزشی و پشتیبانی و مشترک بودن ساختمان بعضی از آموزشکده‌ها با هنرستان‌ها و مراکز تربیت معلم را از مشکلات عمده آموزشکده‌ها دانسته و یکی از موارد اعتراض دانشجویان را «کمبود خوابگاه، سلف سرویس، کتابخانه و فضای ورزشی» ذکر کرده‌اند. درخصوص فضاهای غیرآموزشی مانند خوابگاه، سالن اجتماعات، فضای ورزشی، آشپزخانه و ... کمبود بیشتری وجود دارد. براساس گزارش گروه‌های مورد مطالعه، تجهیزات آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای کافی و مناسب نیست. مدیران آموزشکده‌ها یکی از مشکلات و نارسایی‌های آموزشکده‌ها را به روز نبودن تجهیزات موجود می‌دانند. تجهیزات موجود فرسوده و قدیمی است و با سرفصل‌ها و نیازهای بازار کار سازگار نیست. براساس گزارش مدیران، یکی از مهم‌ترین موارد اعتراض دانشجویان به مجهز نبودن کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها مربوط می‌شود. گرانی تجهیزات و عدم تخصیص کامل و به موقع اعتبارات آن سبب می‌شود که آموزشکده‌ها، به ویژه مراکز تازه تأسیس، با مشکلات جدی مواجه شوند. حدود ۸۰ درصد مدرسان وضعیت تجهیزات آموزشکده‌ها را مطلوب ندانسته‌اند. مدرسان مهم‌ترین اقدام فوری در آموزشکده‌ها را تأمین تجهیزات کافی و به‌روز دانسته و کمبود امکانات را در افت تحصیلی دانشجویان مؤثر می‌دانند. اغلب دانشجویان و فارغ‌التحصیلان مورد مطالعه، یکی از مؤثرترین عوامل افزایش کیفیت و بهبود آموزش در آموزشکده‌ها را تأمین تجهیزات کافی، به‌روز و متناسب با شرایط بازار کار می‌دانند. کمبود منابع مالی از مهم‌ترین مسائل مبتلابه آموزشکده‌ها و مانعی اساسی بر سر راه جذب نیروی انسانی، تجهیز کارگاه‌ها، توسعه فضای آموزشی و غیرآموزشی است. میزان اعتبارات در مقایسه با آموزش‌های مشابه در وزارت علوم بسیار کمتر است. براساس نظر اغلب مدیران، تقسیم اعتبارات بین آموزشکده‌ها ناعادلانه است و در توزیع منابع، شرایط خاص، تازه تأسیس بودن، نوع رشته‌ها، شرایط اقلیمی، محرومیت و نیازها لحاظ نمی‌شود. در نتیجه، ممکن است برخی مراکز از اعتبارات بیشتری در مقایسه با مراکز مشابه برخوردار شوند. همچنین، حاکمیت رابطه به‌جای ضابطه در برخورداری از منابع مالی نقش دارد.

پایگاه اجتماعی اقتصادی و ویژگی‌های شناختی و عاطفی دانشجویان و دانش‌آموختگان

بر اساس برخی از شاخص‌های اقتصادی- اجتماعی به دست آمده شاید بتوان گفت که اغلب دانشجویان و فارغ‌التحصیلان آموزشگاهها به طبقه ضعیف جامعه تعلق دارند. حدود ۷۲ درصد والدین فارغ‌التحصیلان و ۶۱ درصد والدین دانشجویان بی‌سواد بوده و یا میزان تحصیلات آنها از دوره راهنمایی فراتر نمی‌رود. تنها ۲۸ درصد والدین فارغ‌التحصیلان و ۳۹ درصد والدین دانشجویان دارای تحصیلات متوسطه و بالاتر هستند. حدود ۹۲ درصد مادران دانشجویان و فارغ‌التحصیلان خانه‌دار هستند. حدود ۶۲ درصد پدران فارغ‌التحصیلان و دانشجویان نیز در مشاغل کارگری و کشاورزی، آزاد و نظامی اشتغال دارند. ۳۷ درصد دانشجویان و ۲۹ درصد فارغ‌التحصیلان در خانواده‌های ۷ نفره یا بیشتر زندگی می‌کنند. حدود دو سوم دانشجویان و فارغ‌التحصیلان، درآمد خانواده خود را خیلی کمتر از هزینه‌های ضروری خانواده گزارش کرده‌اند.

بر اساس نظر مدیران، ویژگی‌های ورودی دانشجویان با انتظارات رشته تحصیلی آنها تناسب قابل قبولی ندارد. اگرچه کیفیت ورودی‌های آموزشگاهها طی سال‌های اخیر بهبود یافته، اما همچنان ضعف در دروس علوم پایه به ویژه در فارغ‌التحصیلان شاخه کاردانی بسیار مشهود است. مدرسان نظر بدبینانه‌تری دارند و تناسب ویژگی‌های شناختی (هوش، استعداد و آموخته‌های عمومی قبلی) دانشجویان را با ویژگی‌های رشته بسیار کم ارزیابی کرده‌اند. مدرسان، فقدان انگیزه و پایین بودن سطح استعداد تحصیلی و ضعف آموخته‌های دوره متوسطه را از عوامل مؤثر در افت تحصیلی دانشجویان می‌دانند. مهم‌ترین انتظار دانشجویان پس از دوره کاردانی، ادامه تحصیل در سطوح بالاتر می‌باشد. حدود ۷۰ درصد افراد مورد مطالعه حداقل یک بار، ۳۰ درصد حداقل دو بار و ۱۰ درصد حداقل سه بار در آزمون مؤسسات آموزش عالی شرکت کرده‌اند. با وجود این، تنها حدود ۱۷ درصد فارغ‌التحصیلان مورد مطالعه توانسته‌اند به تحصیلات خود ادامه بدهند. پیشینه تحصیلی دانشجویان بر ضعف نسبی ویژگی‌های شناختی آنان دلالت دارد. معدل دیپلم ۱۶ درصد دانشجویان و ۲۱ درصد فارغ‌التحصیلان و معدل فوق دیپلم ۳۱ درصد فارغ‌التحصیلان کمتر از ۱۴ است. در حالی که معدل دیپلم ۲۷ درصد دانشجویان و ۱۷ درصد فارغ‌التحصیلان و معدل فوق دیپلم حدود ۱۳ درصد فارغ‌التحصیلان، ۱۷ و بالاتر است. میانگین معدل دیپلم دانشجویان زن ۱۶/۷۵ و دانشجویان مرد ۱۴/۹۸ است. زنان و مردان فارغ‌التحصیل میانگین معدل دیپلم خود را به ترتیب ۱۶/۱۸ و ۱۴/۴۸ اعلام کرده‌اند. معدل فوق دیپلم فارغ‌التحصیلان زن و مرد نیز به ترتیب ۱۵/۷۸ و ۱۴/۲۳ می‌باشد. متوسط اندازه‌های خودپنداره دانشجویان که با

استفاده از پرسش‌نامه خودسنجی در یک مقیاس ۲۰ درجه‌ای اندازه‌گیری شده‌است، در زمینه‌های مختلف (هوش، ۱۶/۵۷؛ وجدان کاری، ۱۸/۱۵؛ نظم در کار، ۱۸/۰۵؛ پشتکار ۱۶/۹۸؛ احساس مسئولیت، ۱۸/۳۲؛ اعتماد به نفس، ۱۶/۹۱؛ علاقه به کار گروهی، ۱۶/۵؛ استعداد و توانایی ادامه تحصیل، ۱۷/۳۵) نسبتاً رضایت‌بخش ارزیابی می‌شود. با وجود این، دانشجویان علاقه زیادی به دروس عمومی و نظری ندارند. میانگین نمره علاقه دانشجویان به دروس نظری ۱۵/۶، دروس عمومی رشته ۱۵/۱ و به دروس تخصصی رشته ۱۷/۸۹ است. معدل نمره علاقه دانشجویان به آموزشگاه ۱۳/۶ می‌باشد. براساس پاسخ دانشجویان، ۵۴ درصد افراد برای تحصیل در رشته خود مشکلی نداشته‌اند. اما، ظاهراً ۴۶ درصد آنها با مشکلاتی مواجه بوده‌اند. تنها ۳۲ درصد دانشجویان، مهم‌ترین دلیل انتخاب آموزشگاه فنی و حرفه‌ای برای ادامه تحصیل را علاقه شخصی به مشاغل مربوط به رشته اعلام کرده‌اند. حدود ۳۸ درصد فارغ‌التحصیلان، تحصیل در رشته خود را به دوستان و نزدیکان توصیه نمی‌کنند و دلایل خود را عدم امکان ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر، کمبود فرصت‌های شغلی، ضروری بودن سرمایه جهت خوداشتغالی و فقدان جایگاه مطلوب آموزشگاه‌ها در جامعه، اعلام کرده‌اند. ۵۷ درصد فارغ‌التحصیلان اظهار داشته‌اند که در صورت نداشتن محدودیت، رشته‌ای به جز رشته فعلی خود را انتخاب می‌کردند. از این اطلاعات چنین استنباط می‌شود که بخش قابل توجهی از دانشجویان به آموزشگاه علاقه ندارند.

وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای

از مجموع ۷۹۳ نفر فارغ‌التحصیل که وضعیت شغلی خود را مشخص کرده‌اند، ۵۶/۲۰ درصد شاغل (۵۴/۳ درصد زنان و ۵۷/۷ درصد مردان)، ۷/۵ درصد در حال تحصیل (۵/۸ درصد زنان و ۹ درصد مردان)، ۱/۸ درصد در حال خدمت سربازی (۳/۱ درصد مردان)، ۶ درصد خانه‌دار (۱۴/۲ درصد زنان) و ۲۸/۲ درصد بیکار (۲۵/۷ درصد زنان و ۳۰/۲ درصد مردان) هستند. ۱۷ درصد از فارغ‌التحصیلان مورد مطالعه به دوره‌های بالاتر راه یافته‌اند. حدود ۳۷ درصد شاغلان دارای شغل قبلی بوده‌اند و ۲۵ درصد بیکاران هم قبلاً شاغل بوده‌اند، ولی در حال حاضر بیکار هستند. براساس پاسخ ۶۴۱ نفر از فارغ‌التحصیلان، ۳۰ درصد افراد حداکثر سه ماه، ۱۰ درصد سه تا شش ماه، ۵ درصد شش تا نه ماه، ۱۳ درصد نه ماه تا یک سال و حدود ۲۴ درصد بیشتر از دو سال بعد از فارغ‌التحصیل شدن بیکار مانده‌اند. توزیع فراوانی فارغ‌التحصیلان مورد مطالعه بر حسب وضعیت اشتغال به تفکیک جنس در جدول شماره ۱ ارائه شده‌است.

جدول شماره ۱: توزیع فراوانی فارغ التحصیلان دوره‌های کاردانی بر حسب وضعیت اشتغال به تفکیک جنس

بیکار		خانه‌دار		سرباز		در حال تحصیل*		شاغل		اشتغال گروه
						درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۲۵/۷	۸۹	۱۴/۲	۴۹	-	-	۵/۸	۲۰	۵۴/۳	۱۸۸	فارغ التحصیلان زن
۳۰/۲	۱۳۵	-	-	۳/۱	۱۴	۹	۴۰	۵۷/۷	۲۵۸	فارغ التحصیلان مرد
۲۸/۲	۲۲۴	۶/۰۲	۴۹	۱/۸	۱۴	۷/۵	۶۰	۵۶/۲	۴۴۶	جمع

* اشتغال به تحصیل در دوره کارشناسی

توزیع درصد فراوانی فارغ التحصیلان زن بر حسب وضعیت اشتغال به تفکیک رشته تحصیلی در جدول شماره ۲ ارائه شده است. اطلاعات مندرج در جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که نسبت اشتغال زنان در رشته‌های نقاشی برابر ۷۵ درصد، کامپیوتر ۷۳ درصد، طراحی و دوخت ۶۲ درصد و نقشه‌کشی معماری ۶۱ درصد بوده و بالاتر از دیگر رشته‌ها است. بیشترین نسبت فارغ التحصیلان زن که به خانه‌داری اشتغال دارند، مربوط به رشته‌های مربی بهداشت با ۳۳ درصد و صنایع شیمیایی با ۲۷ درصد و کمترین نسبت زنان خانه‌دار مربوط به رشته‌های گرافیک، حسابداری و کامپیوتر است.

جدول ۲: توزیع درصد فراوانی فارغ التحصیلان زن بر حسب وضعیت اشتغال به تفکیک رشته تحصیلی

جمع درصد	درصد بیکار	درصد خانه‌دار	درصد در حال تحصیل*	درصد شاغل	گروه
					رشته تحصیلی
۱۰۰	۱۵	۱۰	۲	۷۳	کامپیوتر
۱۰۰	۱۹	۱۲	۸	۶۱	نقشه‌کشی معماری
۱۰۰	۴۰	۱۱	۱۱	۳۸	حسابداری
۱۰۰	۲۹	۲۷	۱۳	۳۱	صنایع شیمیایی
۱۰۰	۱۷	-	۸	۷۵	نقاشی
۱۰۰	۳۱	۱۴	۳	۵۲	کودک‌یاری
۱۰۰	۲۰	۱۸	-	۶۲	طراحی و دوخت
۱۰۰	۲۷	۳۳	۷	۳۳	مربی بهداشت
۱۰۰	۲۸	۷	۷	۵۸	گرافیک

* اشتغال به تحصیل در دوره کارشناسی

توزیع درصد فراوانی فارغ‌التحصیلان مرد بر حسب وضعیت اشتغال به تفکیک رشته تحصیلی در جدول شماره ۲ ارائه شده است. اطلاعات مندرج در جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که نسبت اشتغال مردان در رشته‌های الکتروتکنیک برابر ۷۳ درصد، نقشه‌کشی معماری ۷۱ درصد، ساخت و تولید و صنایع نساجی ۶۹ درصد، نقشه‌کشی صنعتی و عمومی ۶۶ درصد و تأسیسات ۶۵ درصد است.

جدول ۳: توزیع درصد فراوانی فارغ‌التحصیلان مرد بر حسب وضعیت اشتغال به تفکیک رشته تحصیلی

گروه	درصد شاغل	درصد در حال تحصیل*	درصد سرباز	درصد بیکار	جمع درصد
کامپیوتر	۴۸	۷	-	۴۵	۱۰۰
نقشه‌کشی معماری	۷۱	-	۶	۲۳	۱۰۰
حسابداری	۵۰	۱۳	۷	۳۰	۱۰۰
الکترونیک	۵۷	۱۵	-	۲۸	۱۰۰
الکتروتکنیک	۷۳	۲	۵	۲۰	۱۰۰
ساختمان	۴۶	۱۹	۶	۲۹	۱۰۰
نقشه‌کشی صنعتی و عمومی	۶۶	-	-	۳۴	۱۰۰
مکانیک خودرو	۶۲	۳	۳	۳۲	۱۰۰
ساخت و تولید	۶۹	۲	۴	۲۵	۱۰۰
تأسیسات	۶۵	۶	-	۲۹	۱۰۰
متالورژی	۴۷	۱۲	۶	۳۵	۱۰۰
رشته‌های دریایی	۴۵	-	۱۰	۴۵	۱۰۰
صنایع نساجی	۶۹	۸	-	۲۳	۱۰۰
صنایع فلزی	۴۶	-	-	۵۴	۱۰۰
صنایع چوب و کاغذ	۶۶	-	۱۲	۲۲	۱۰۰
رشته‌های کشاورزی	۳۶	۳۷	-	۲۷	۱۰۰
گرافیک	۳۷	۱۹	-	۴۴	۱۰۰

*اشتغال به تحصیل در دوره کارشناسی

این اطلاعات نشان می‌دهد که رشته تحصیلی فارغ التحصیلان در اشتغال آنان تأثیر دارد. صرف نظر از نقش رشته تحصیلی در اشتغال، اطلاعات مندرج در جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که حدود ۳۰ درصد مردان و ۲۶ درصد زنان اعلام کرده‌اند که بیکار هستند. حدود ۵۴ درصد زنان و ۵۸ درصد مردان نیز شاغل هستند. این تفاوت‌ها از نظر آماری معنادار نیست. با وجود این، نسبت اشتغال مردان قدری بیشتر از زنان است. صرف نظر از این که فارغ التحصیلان آموزش‌گرفته‌های فنی و حرفه‌ای از چه رشته‌های فارغ التحصیل شده باشند. دانشجویان آموزش‌گرفته‌ها یکی از شرایط بهبود وضعیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را فراهم شدن زمینه اشتغال دانش‌آموختگان دانسته‌اند. بیشتر والدین دانشجویان نیز رشته تحصیلی فرزند خود را دارای آینده شغلی خوب و ارزشمند می‌دانند. در مجموع، دانش‌آموختگان آموزش‌گرفته‌ها در انتظار اشتغال مناسب هستند. با وجود این، به نظر می‌رسد انتظارات آنان قدری خوشبینانه بوده و با واقعیت‌های موجود همخوانی ندارد. مدیران و مدرسان آموزش‌گرفته‌ها در خصوص آینده شغلی فارغ التحصیلان چندان خوش بین نیستند. بیش از ۸۰ درصد مسئولان و مدرسان، امکان اشتغال فارغ التحصیلان آموزش‌گرفته‌ها را در حد مطلوب نمی‌دانند.

رضایت شغلی فارغ التحصیلان شاغل

اطلاعات به دست آمده نشان می‌دهد که ۵۰ درصد فارغ التحصیلان شاغل و یا افراد دارای تجربه شغلی از شغل خود رضایت دارند و نیمی از افراد رضایت قابل قبولی نداشته یا اصلاً راضی نبوده‌اند. رضایت شغلی از جنسیت افراد متأثر می‌شود. ۵۸ درصد زنان از شغل خود رضایت دارند، در حالی این نسبت برای مردان ۴۴ درصد است. بر اساس اطلاعات حاصله، نارضایتی شغلی فارغ التحصیلان را می‌توان، به ترتیب، به کافی نبودن حقوق و درآمد، بی‌ارتباط بودن شغل با رشته تحصیلی، نامساعد بودن شرایط کاری، نظیر سختی و پر مخاطره بودن کار، و دوری راه محل کار نسبت داد.

تناسب رشته تحصیلی فارغ التحصیلان با مشاغل احراز شده

در پژوهش حاضر، برای مطالعه رابطه میان شغل و رشته تحصیلی فارغ التحصیلان شاغل و نیز افراد دارای سابقه شغلی، از دو روش استفاده شد. در روش اول، عنوان شغل هر فرد با عنوان رشته تحصیلی وی مقایسه و رابطه این دو متغیر بر اساس تشخیص پژوهشگر تعیین شد. در روش دوم از نظرات خود فارغ التحصیلان استفاده شد. بر اساس قضاوت پژوهشگر، ۶۹ درصد

افراد شاغل (۷۷ درصد زنان و ۶۳ درصد مردان) در مشاغل مرتبط با رشته تحصیلی خود اشتغال دارند. تفاوت نسبت‌های مربوط به دو جنس در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است و اشتغال مناسب از جنسیت فارغ‌التحصیلان تأثیر می‌پذیرد. همچنین، ۷۶ درصد شغل‌های قبلی افراد شاغل و ۶۷ درصد تجارب شغلی افراد بیکار، در حال خدمت سربازی و در حال تحصیل، با رشته تحصیلی آنها مرتبط است. از مجموع ۷۸۰ شغل احراز شده توسط افراد شاغل و یا دارای سابقه شغلی، ۶۶ درصد مشاغل با رشته تحصیلی افراد (۷۲ درصد زنان و ۶۲ درصد مردان) مرتبط، ۳۰ درصد غیر مرتبط و ۴ درصد مبهم است. براساس قضاوت خود فارغ‌التحصیلان، ۴۴ درصد افراد (۵۴ درصد زنان و ۳۸ درصد مردان) تناسب آموخته‌های تخصصی رشته و شغل خود را قابل قبول ارزیابی کرده‌اند، حدود ۳۰ درصد افراد معتقدند که این تناسب تا حدودی وجود دارد و ۲۶ درصد افراد این ارتباط را ناچیز دانسته‌اند.

حدود ۲۶ درصد فارغ‌التحصیلان آموزش‌گدها مرتبط بودن رشته تحصیلی با شغل را یکی از عوامل مؤثر بر اشتغال می‌دانند. توزیع فراوانی فارغ‌التحصیلان آموزش‌گدها برحسب نظر آنان درباره عوامل مؤثر بر اشتغال در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول شماره ۴. توزیع فراوانی فارغ‌التحصیلان بر حسب نظر آنان درباره عوامل مؤثر بر اشتغال

عوامل مؤثر بر اشتغال فارغ‌التحصیلان		مردان		زنان	
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
علاقه و انگیزه اشتغال به کار	۱۰۲	۲۷/۸	۱۰۵	۳۰/۲	۱۰۲
داشتن مهارت شغلی کافی	۶۴	۱۵/۱	۵۷	۱۹	۶۴
نیاز مالی شدید	۳۹	۲۳	۸۷	۱۱/۶	۳۹
مرتبط بودن رشته تحصیلی با شغل	۸۸	۲۵/۴	۹۶	۲۶/۱	۸۸
نیاز شدید بازار کار به این رشته	۳۰	۶/۹	۲۶	۸/۹	۳۰
سایر	۱۴	۱/۶	۶	۴/۱	۱۴
جمع	۳۳۷	۱۰۰	۳۷۷	۱۰۰	۳۳۷

تناسب و کیفیت مهارت‌های کسب شده فارغ‌التحصیلان و تأثیر آن بر اشتغال یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد که تناسب و کیفیت مهارت‌های فارغ‌التحصیلان آموزش‌گدهای فنی و حرفه‌ای رضایت‌بخش نیست. در خصوص هماهنگی آموزش‌های دوره

کردانی آموزش فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار، تنها ۲۵ درصد از فارغ‌التحصیلان به وجود هماهنگی بالا اشاره کرده‌اند. در حالی که حدود ۶۶ درصد فارغ‌التحصیلان، اطلاعات و تجارب تخصصی را در یافتن شغل مؤثر دانسته‌اند. در پاسخ به سوالی دیگر، کمتر از نیمی از فارغ‌التحصیلان مورد مطالعه (۴۴ درصد افراد) دروس تخصصی آموخته شده را در انجام وظایف شغلی مؤثر دانسته‌اند. این تأثیر را ۳۱ درصد افراد، متوسط و ۲۷ درصد افراد ناچیز ارزیابی کرده‌اند. دانشجویان مورد مطالعه نیز مهارت‌های کسب شده را در جهت اشتغال و انجام وظایف شغلی تا حدودی مؤثر دانسته‌اند. فارغ‌التحصیلان که عملاً با شرایط و مقتضیات بازار کار مواجه شده‌اند، نسبت به دانشجویان نظر بدبینانه‌تری دارند و این مهارت‌ها را چندان مؤثر نمی‌دانند.

بحث و نتیجه‌گیری

انتظار منطقی این است که توسعه آموزش‌شده‌های فنی و حرفه‌ای از یک مبنای نظری قابل دفاع تبعیت کند و افزایش تعداد آموزش‌شده‌ها و دانشجویان و ایجاد رشته‌های جدید متناسب با امکانات و منابع موجود انجام شود و همچنین، در ایجاد آموزش‌شده به نیازهای جامعه و فراگیران توجه شود تا از انباشت فارغ‌التحصیلان در بعضی از رشته‌ها جلوگیری شود. در حالی که از شواهد موجود چنین استنباط می‌شود که مبنای نظری و تدابیر عملی ناظر بر برنامه‌های مورد بحث مناسب نیست. شواهد حاصل از مطالعه حاضر بر رضایت‌بخش نبودن کمیت و کیفیت منابع انسانی، امکانات کالبدی و فضای آموزشی آموزش‌شده‌ها دلالت دارند. بیشتر پست‌های سازمانی مصوب مراکز به امور اداری، تدارکاتی و خدماتی مربوط است و تعداد معدودی از آنها (کمتر از ۷ درصد کل پست‌های موجود) به پست‌های آموزشی، به ویژه هیئت علمی، اختصاص داده شده است. در مراکز اقماری و غیر مستقل، وضعیت نامناسب‌تر است. بیشتر نیروهای آموزشی حق‌التدریس هستند. ویژگی‌های حرفه‌ای مدیران آموزش‌شده‌ها نیز مناسب نیست. حدود ۵۳ درصد مدیران و ۶۱ درصد مدرسان آموزش‌شده‌ها دارای مدرک لیسانس هستند و نسبت بزرگی از مدرسان آموزش‌شده‌ها را هنرآموزان هنرستان‌ها تشکیل می‌دهند. تجهیزات موجود فرسوده و قدیمی است و با سرفصل‌ها و نیازهای بازار کار انطباقی ندارد. نسبت بزرگی از مدرسان آموزش‌شده‌ها وضعیت تجهیزات آموزشی را مطلوب ندانسته‌اند. براساس پاسخ‌های مدیران می‌توان گفت که اکثر آموزش‌شده‌ها یا فاقد فضای مشخص و مستقل به ویژه برای کارگاه و آزمایشگاه است و یا اینکه فضاهای اختصاص داده شده برای کارگاه و آزمایشگاه، با توجه به طراحی اولیه آنها برای هنرستان، مراکز پیش‌دانشگاهی و یا تربیت معلم، با استانداردهای مربوط فاصله زیادی دارد. بدون تردید اطلاق "توسعه بی‌رویه" در مورد آموزش‌شده‌ها صدق می‌کند.

دیده می‌شود که گاهی با فشار مقامات محلی، به‌ویژه کسانی که در پی رأی مردم برای حفظ مقام نمایندگی در مجلس شورای اسلامی بودند، یکی از هنرستان‌های منطقه آموزشی، بدون توجه به ضوابط و استانداردهای آموزشی، به آموزشکده تبدیل شده‌است. شواهد پژوهشی متعددی (برای مثال، حنیفی، ۱۳۸۰؛ شریعتی، ۱۳۷۴؛ اسفینی، ۱۳۸۲؛ بابایی‌پیرنعمی، ۱۳۷۶؛ برزویی، ۱۳۸۱؛ یوسیلیانی، ۱۳۸۰؛ فرزانه‌جو، ۱۳۷۸؛ لنکرانی، ۱۳۸۰؛ سوداگری، ۱۳۸۱؛ بشارتی، ۱۳۷۶) نشان می‌دهند که نه تنها آموزشکده‌ها، بلکه هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای نیز از تجهیزات و نیروی انسانی مطلوب برخوردار نیستند و این امر به افت کیفیت آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای منجر می‌شود.

با توجه به معدل دیپلم و فوق دیپلم دانشجویان و فارغ‌التحصیلان مورد مطالعه و نظر مدیران و مدرسان، چنین استنباط می‌شود که ویژگی‌های ورودی دانشجویان (شناختی، عاطفی و روانی‌حرکتی) با انتظارات رشته تحصیلی آنها تناسب قابل قبولی ندارد. ضعف در دروس علوم پایه به ویژه در دیپلمه‌های شاخه‌ی کاردانش بسیار مشهوداست. مدرسان، فقدان انگیزه و استعداد تحصیلی پایین و ضعف آموخته‌های دوره متوسطه را از عوامل مؤثر در افت تحصیلی دانشجویان می‌دانند. برخی از شواهد پژوهشی از این یافته حمایت می‌کنند. نفیسی (۱۳۷۸) گزارش داد که، عمدتاً، ورودی‌های فنی‌وحرفه‌ای (هنرستان‌ها) از نظر علمی نسبت به دانش‌آموزان ریاضی و تجربی (دبیرستان‌ها) ضعیف‌ترند. رحمانی دباغ (۱۳۸۰)، گزارش داد که هنرجویان فنی‌وحرفه‌ای در دروس علوم پایه ضعف دارند. سایر پژوهشگران (برای مثال، گل‌محمدی، ۱۳۷۷؛ بشارتی، ۱۳۷۶؛ نویدی، ۱۳۷۴؛ افشاری، ۱۳۷۵؛ مهدی‌زاده، ۱۳۷۶؛ جلالی‌پور، ۱۳۷۹؛ اکرامی، ۱۳۸۰؛ برزگر، ۱۳۸۲) نیز به این مشکل اشاره کرده‌اند. با وجود ضعف یاد شده و برخلاف این انتظار که فارغ‌التحصیلان دوره‌ی کاردانی به عنوان تکنیسین، شرایط ورود به بازار کار و اشتغال را کسب کرده باشند، دانش‌آموختگان این دوره همانند فارغ‌التحصیلان دوره متوسطه و رشته‌های نظری بر ادامه تحصیل اصرار دارند و نمی‌توانند به راحتی از آن صرف نظر نمایند. سایر شواهد پژوهشی (برای مثال، جلالی‌پور، ۱۳۷۹؛ برزگر و همکاران، ۱۳۸۱؛ برزگر، ۱۳۸۲؛ عطاریان، ۱۳۸۰؛ حسینی، ۱۳۸۱؛ غریب، ۱۳۷۵؛ فتح‌آبادی، ۱۳۸۰) نیز بر انگیزه بالای دانش‌آموختگان فنی‌وحرفه‌ای برای ادامه تحصیل در دوره‌های بالاتر دلالت دارند. به نظر می‌رسد صرف نظر از اهداف رسمی این آموزش‌ها و دوره و شاخه تحصیلی، دانش‌آموختگان فنی‌وحرفه‌ای همانند دانش‌آموزان و دانشجویان رشته‌های نظری، تمایل شدیدی به ادامه تحصیل دارند و راه سعادت و کامیابی خود را از مسیر ادامه تحصیل جست‌وجو می‌کنند. بنا به گزارش

زاهدی (۱۳۸۶)، اکثر مدیران و کارشناسان ستادی وزارت آموزش و پرورش، هدف و فلسفه اصلی آموزشکده‌ها را پاسخ به درخواست ادامه تحصیل هنرجویان می‌دانند. روشن است که تبدیل دوره کردانی فنی و حرفه‌ای به پلی برای ادامه تحصیل با هدف اصلی این دوره‌ها، که بر تربیت تکنسین تأکید دارد، تعارض دارد.

در برخی از مطالعات به وجود رابطه معنادار میان تحصیل در آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای و اشتغال فارغ‌التحصیلان اشاره شده است. محمدیان و دلیلی (۱۳۷۸) برای بررسی وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان آموزشکده سمیه اصفهان، ۴۱۲ نفر از فارغ‌التحصیلان این مرکز را مورد مطالعه قرار داده و نتیجه گرفتند که رشته تحصیلی و جنس فارغ‌التحصیلان با شانس اشتغال آنان رابطه دارد. برائمی و فضیلتی (۱۳۷۰) پس از بررسی رابطه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با اشتغال آنها در آموزشکده شهید صدوقی یزد گزارش دادند که بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و اشتغال، ارتباط قوی و مستقیمی وجود دارد. نوحی (۱۳۷۹) به هنگام مطالعه مسائل اشتغال فارغ‌التحصیلان دختر هنرستان‌ها و آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای به این نتیجه دست یافت که نسبت اشتغال فارغ‌التحصیلان کردانی از دیپلمه‌های فنی و حرفه‌ای بیشتر است. تفسیر منطقی این یافته‌ها به رفع نگرانی درباره تحقق اهداف دوره‌های تربیت تکنسین منجر نمی‌شود. چرا که وجود رابطه تنها شرط لازم است و نشان می‌دهد که این رابطه تصادفی نیست. اما، باید توجه داشت که حداقل انتظار از برنامه موردنظر این است که بتواند شانس اشتغال فارغ‌التحصیلان را نسبت به گروه‌های دیگر افزایش دهد. با توجه به این اصل، یافته‌های پژوهش حاضر بر نامناسب بودن وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان آموزشکده‌ها دلالت دارد. بیکاری حدود ۲۸ درصد افرادی که به امید اشتغال زودتر و بهتر به آموزشکده‌ها روی آورده‌اند از وجود مسئله‌ای جدی حکایت می‌کند. با وجود این، برای قضاوت دقیق‌تر در خصوص شانس و کیفیت اشتغال این فارغ‌التحصیلان، به شواهد بیشتری نیاز داریم.

مطالعه حاضر نشان داد که تناسب رشته تحصیلی فارغ‌التحصیلان با مشاغل احراز شده آنان رضایت‌بخش نیست. همچنین، شواهد به دست آمده بر رضایت‌بخش نبودن تناسب و کیفیت مهارت‌های فارغ‌التحصیلان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای دلالت دارند. شاید بتوان نتیجه گرفت که رابطه بین آموخته‌های تخصصی و شغل افراد در رشته‌هایی که سرعت تغییرات در بازار کار زیاد است، کمتر است و آموزش‌های ارائه شده پاسخگوی نیازهای بازار کار نیست. از طرف دیگر، این نتیجه مبین کافی نبودن فرصت‌های شغلی مربوط به رشته تحصیلی می‌باشد. برائمی و فضیلتی (۱۳۷۰) در بررسی رابطه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و اشتغال در آموزشکده فنی و حرفه‌ای شهید

صدوقی یزد گزارش دادند که ۷۰ درصد فارغ‌التحصیلان جذب مشاغل مرتبط با رشته تحصیلی خود شده‌اند و ارتباط بسیار قوی بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و اشتغال وجود دارد. این رابطه در رشته‌های گروه مکانیک، به دلیل وابسته بودن اکثر این رشته‌ها به ابزار کار، ضعیف‌تر از سایر رشته‌ها است. فخر رحیمی (۱۳۷۹) به هنگام ارزشیابی فارغ‌التحصیلان آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای سیستان و بلوچستان، نتیجه گرفت که ۶۷ درصد فارغ‌التحصیلان شاغل دارای شغل غیر مرتبط و تنها ۲۳ درصد دارای مشاغل مرتبط با تحصیلات خود هستند. وی نبودن شغل متناسب با رشته تحصیلی در محل، عدم کسب مهارت‌های لازم برای انجام شغل مرتبط، پایین بودن درآمد مشاغل مرتبط، بی‌علاقگی به رشته تحصیلی و زیاد بودن داوطلب برای شغل‌های مرتبط با رشته تحصیلی را از عوامل مؤثر بر اشتغال نامناسب دانسته است. برخی از پژوهش‌های انجام شده (خانی، ۱۳۸۰؛ عطاریان، ۱۳۸۰؛ اکرامی، ۱۳۸۰؛ جلالی پور، ۱۳۷۹؛ برزگر و همکاران، ۱۳۸۱؛ برزگر، ۱۳۸۲) بر رضایت‌بخش نبودن تناسب و کفایت مهارت‌های فارغ‌التحصیلان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای دلالت دارند. به نظر می‌رسد تناسب شغلی فارغ‌التحصیلان کاردانی فنی و حرفه‌ای از مهارت‌آموختگان دوره متوسطه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بالاتر است. این نتیجه منطقی به نظر می‌رسد، زیرا آموزش‌ها از دوره‌های تحصیلی بالاتر از دیپلم، تخصصی‌تر شده و با تخصصی‌تر شدن رشته و آموخته‌ها، افراد کمتر تمایل دارند در مشاغلی که با آموخته‌های آنها ارتباطی ندارد، مشغول به کار شوند. حدود ۷۰ درصد فارغ‌التحصیلان توانایی خود را در زمینه مهارت‌های مورد انتظار رشته تحصیلی کافی ارزیابی کرده‌اند، اما با توجه به سایر شواهد به دست آمده و نیز مجموعه شرایط آموزشگاه‌ها (کافی نبودن و به‌روز نبودن تجهیزات، وضعیت نامناسب نیروی انسانی، عدم انجام کامل و صحیح کارآموزی در محیط‌های واقعی کار، عدم تطابق محتوا با نیازهای روز تکنولوژی و بازار کار و پررنگ شدن صبغه دانشگاهی و نظری آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای) نمی‌توان در زمینه پاسخگویی آموزش‌ها به نیازهای شغلی اطمینان داشت.

یافته‌های مطالعه حاضر و سایر شواهد پژوهشی (برای مثال، یوسفی‌نژاد، ۱۳۷۹؛ فرزنانجو، ۱۳۷۸) بر وجود ابهام‌ها و تعارض‌های متعدد درباره مبانی نظری دوره‌های کاردانی آموزش فنی و حرفه‌ای، جایگاه قانونی آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای، پیوستگی یا گسستگی دوره‌های کاردانی، تولید آموزشگاه‌ها و ارتباط آن با وزارتخانه‌های آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری، کیفیت جذب و استخدام نیروی انسانی، منابع مالی، فضا و تجهیزات، دلالت دارند. مشخص نبودن جایگاه قانونی این آموزشگاه‌ها دغدغه اصلی مسئولان آموزشگاه‌ها را تشکیل می‌دهد. در زمان انجام این مطالعه تنها حدود یک سوم آموزشگاه‌ها دارای تشکیلات و پست‌های

مصوب سازمانی بودند. وضعیت آموزشکده‌های اقماری از نظر ساختار و مدیریت بسیار مبهم است و در اثر این ابهام، برنامه‌ای منسجم و نظارتی تعریف شده بر کار آموزشکده‌ها وجود ندارد. زاهدی (۱۳۸۶) هم به این مشکلات اشاره کرده و گزارش کرده است که نیمی از صاحب‌نظران و بسیاری از کارشناسان ستادی و مدیران اجرایی مرتبط، نقطه ضعف اصلی آموزشکده‌ها را وجود ابهام در جایگاه قانونی و نبود ساختار مناسب می‌دانند.

صرف‌نظر از تدابیر عملی و مشکلات اجرایی، به‌نظر می‌رسد مبنای نظری و رویکرد حاکم بر برنامه‌های دوره کاردانی فنی و حرفه‌ای که بر آماده‌سازی فراگیران برای اشتغال در مشاغل خاص تأکید دارد، اعتبار خود را از دست داده و منسوخ شده است. در اواخر قرن بیستم دیدگاه جدیدی تحت عنوان حرفه‌گرایی جدید در آمریکا به‌وجود آمد که با تفسیری نو از اندیشه‌های دیوئی بر تلفیق دانش نظری و عملی تأکید می‌کرد (مرجانی، ۱۳۸۱). در رویکرد تلفیقی یک تعادل و تعاملی بین محدوده‌ها و حوزه‌ها برقرار می‌کنند. یعنی، نشانگرهای منفک از هم را دریافت کرده و در سطحی دیگر، به یادگیری معتبر و معنادار از آن دست می‌یابند و آن‌ها را در بافت کل‌گرا توسعه می‌دهند. پایه‌های فلسفی این رویکرد به دیدگاه‌های دیوئی و نیز نظریه‌های ساختن‌گرایی برمی‌گردد (آرکاوئی^۵ و شونفلد^۶، ۱۹۹۲؛ هریس^۷ و آلکساندر^۸، ۱۹۹۸؛ کافمن^۹ و بروکس^{۱۰}، ۱۹۹۶). طرفداران این دیدگاه معتقدند که دانش توسط خود فرد و تحت تأثیر تجربه مستقیم او ساخته می‌شود (گوتک^{۱۱}، ۲۰۰۴؛ بودنر^{۱۲}، ۱۹۸۶؛ توبین^{۱۳} و تیپینز^{۱۴}، ۱۹۹۳).

حرفه‌گرایی جدید و دیدگاه‌های ناظر بر آن، رویکرد جدیدی در تربیت حرفه‌ای مطرح کرده که بر اساس آن آماده‌سازی فراگیران برای یک شغل خاص به رویکرد آماده‌سازی عموم جوانان برای سازگاری مؤثر با دنیای کار و مشاغل دانش‌محور تغییر یافت. در حرفه‌گرایی جدید بر پرورش مهارت‌های پایه تأکید می‌شود. شواهد تجربی نشان داده است که در عصر حاضر غفلت از مهارت‌های پایه اشتغال‌پذیری را کاهش می‌دهد. به همین دلیل، در توصیه‌های سازمان‌های جهانی مانند یونسکو و یونیوک بر اهمیت مهارت‌های پایه آموزش فنی و حرفه‌ای تأکید می‌شود (یونسکو^{۱۵}، ۲۰۰۱؛ استاز^{۱۶} و بودیلی^{۱۷}، ۲۰۰۴). در واقع، تلفیق دروس نظری و عملی (آموزش حرفه‌ای) در یک برنامه درسی واحد، عنصر حساس و مهم کوشش‌های اصلاح‌طلبانه در آموزش فنی و حرفه‌ای است (لینچ^{۱۸}، اسمیت^{۱۹} و راجسکی، ۱۹۹۴). مورد پژوهی‌های انجام شده (یونسکو، ۱۹۸۶) در خصوص تلفیق آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای به‌طور آشکار نشان می‌دهند که در تعدادی از کشورها پیشرفت‌هایی حاصل شده است. با وجود این، نظام‌های آموزشی در استفاده از رویکرد کل‌نگر و تلفیقی متناسب با شرایط و مقتضیات موقعیت منطقه‌ای خود عمل می‌کنند و رسیدن به وضع مطلوب مستلزم پیمودن راهی طولانی و تاحدی ناهموار است. به

نظر می‌رسد مسئولان برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای در کشور ما رویکردهای جدید را مورد غفلت قرار داده و با استفاده از منابع ملی و بدون احساس نیاز به پاسخگویی به توسعه بی‌رویه آموزش‌شکده‌های فنی و حرفه‌ای پرداخته‌اند. در نتیجه، رشد ناموزون آموزش‌شکده‌های فنی و حرفه‌ای و تحول بیمارگونه این مراکز مسئله‌ساز شده و استمرار فعالیت آموزش‌شکده‌ها به یکی از مسایل اصلی وزارت آموزش و پرورش تبدیل شده بود. ظاهراً برای حل این مسئله، در سال‌های اخیر مسئولیت تربیت تکنسین و مدیریت آموزش‌شکده‌های فنی و حرفه‌ای به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری محول گردید و دانشگاه فنی و حرفه‌ای تشکیل شد که با ۱۶۵ دانشکده و آموزش‌شکده فنی و حرفه‌ای (۱۱۴ واحد پسرانه و ۵۱ واحد دخترانه) در استان‌های مختلف کشور، در دو سطح کاردانی پیوسته با ۵۴ رشته و کارشناسی ناپیوسته با ۲۶ رشته و در قالب دو نوبت آموزشی خدمات خود را به ۲۳۰ هزار دانشجو ارائه می‌دهد.

نابسامانی در نظام اقتصادی کشور، رواج اقتصاد مبتنی بر واسطه‌گری و غلبه آن بر اقتصاد تولیدی و به تبع آن مستقل بودن کار و تلاش از رفاه شخصی و منزلت اجتماعی، می‌تواند موفقیت برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای را تهدید کند. توسعه نیافتگی جامعه ما و متکی بودن اقتصاد کشور به درآمد حاصل از فروش نفت خام و سایر منابع طبیعی و به تبع آن گسیختگی موجود در بخش‌های صنعت، خدمات و کشاورزی، می‌تواند ضعف برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای را توجیه کند. اهمیت و جایگاه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در نظام تصمیم‌گیری کلان کشور چندان روشن نیست. مشکل اصلی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای (در دوره‌های متوسطه و کاردانی) از مجموعه شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی حاکم بر کشور برخاسته است و حل آن مستلزم اتخاذ سیاست‌ها و راهبردهای مناسب در سطح کلان خواهد بود. به نظر می‌رسد در شرایط موجود بسیاری از فارغ‌التحصیلان دوره‌های کاردانی فنی و حرفه‌ای ویژگی‌های موردانتظار را کسب نمی‌کنند و عموماً، در زمینه مهارت‌های اصلی ضعف اساسی دارند.

برخلاف اهداف اصلی دوره کاردانی در خصوص تربیت تکنسین، دانش‌آموختگان این دوره بر ادامه تحصیل اصرار دارند. وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان آموزش‌شکده‌ها مناسب ارزیابی نمی‌شود. از طرف دیگر، با توجه به گسترش دوره‌های کاردانی فنی و حرفه‌ای توسط دانشگاه علمی- کاربردی و سایر مؤسسات دولتی و غیردولتی و فراهم بودن فرصت‌های نسبتاً فراوان برای دسترسی به این نوع آموزش، تجدیدنظر در سیاست‌گذاری و ادامه کار آموزش‌شکده‌های فنی و حرفه‌ای در زیر چتر دانشگاه فنی و حرفه‌ای ضرورت دارد. پیشنهاد می‌شود مسئولان برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای در کشور ضمن توجه به رویکردهای جدید در زمینه تربیت تکنسین به بازبینی فلسفه، اهداف و سیاست‌های کلان دوره‌های مورد بحث بپردازند.

1. Rojewski
2. Grubb
3. National Centre for Vocational Education Research (NCVER)
4. Gray
5. Arcavi
6. Schoenfeld
7. Harris
8. Alexander
9. Kaufman
10. Brooks
11. Gutek
12. Bodner
13. Tobin
14. Tippins
15. UNESCO
16. Stasz
17. Bodilly
18. Lynch
19. Smith



منابع

- اسفینی، مریم، (۱۳۸۲). بررسی عوامل مؤثر در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شاخه‌کارندانش منطقه فراهان در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱. اراک: سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.
- افشاری، غلامحسین، (۱۳۷۵). نظرات دبیران مشاور و دانش‌آموزان در رابطه با برخی عوامل گرایش به شاخه‌کارندانش نظام جدید در شهرستان دزفول (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- اکرامی، حمید، (۱۳۸۰). بررسی میزان کارایی بیرونی هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و دبیرستان‌های کارندانش استان گلستان- فارغ‌التحصیلان ۱۳۷۶ تا ۱۳۷۸ (گزارش تحقیق). گرگان: سازمان آموزش و پرورش استان گلستان.
- بابایی پیرنعمی، محمد علی، (۱۳۷۶). بررسی مشکلات و موانع اجرایی شاخه‌کارندانش از نظر کارشناسان و برنامه‌ریزان آموزشی، مدیران و مشاوران تحصیلی دبیرستان‌های کارندانش استان مازندران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- برانمی، علیرضاء؛ فضیلتی، محمد، (۱۳۷۰). بررسی رابطه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با اشتغال آنها بین سال‌های ۶۶-۱۳۶۲ در آموزشکده فنی و حرفه‌ای شهید صدوقی یزد (گزارش تحقیق). یزد: اداره کل آموزش و پرورش استان.
- برزگر و همکاران، (۱۳۸۱). بررسی وضعیت اشتغال مهارت‌آموختگان رشته‌های کامپیوتر و الکترونیک شاخه‌کارندانش در شهر تهران (گزارش تحقیق). تهران: سازمان آموزش و پرورش شهر تهران.
- برزگر، محمود، (۱۳۸۲). مطالعه وضعیت اشتغال مهارت‌آموختگان رشته‌های نقشه‌کشی ساختمان و حسابداری شاخه‌کارندانش در شهرستان‌های تهران (گزارش تحقیق). تهران: سازمان آموزش و پرورش شهرستان‌های تهران.
- برزویی، علیداد، (۱۳۸۱). بررسی امکانات و تجهیزات موجود در کارگاه‌های هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای استان لرستان و مقایسه آن با استاندارد‌های مربوطه (گزارش تحقیق). سازمان آموزش و پرورش لرستان.
- بشارتی، مسلم، (۱۳۷۶). بررسی نارسایی‌های موجود نظام جدید آموزش متوسطه در شاخه‌کارندانش از دیدگاه هنرآموزان، مربیان و دانش‌آموزان پسر دبیرستان‌های تحت پوشش این نظام (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- جلالی پور، یاور، (۱۳۷۹). بررسی وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان شاخه‌کارندانش شهرستان‌های استان تهران در سال‌های ۷۶ تا ۱۳۷۹ (گزارش تحقیق). تهران: اداره کل آموزش و پرورش شهرستان‌های تهران.
- حسینی، سید همت الله، (۱۳۸۱). بررسی کارایی بیرونی رشته‌های موجود در شاخه‌کارندانش استان خوزستان (گزارش تحقیق). اهواز: سازمان آموزش و پرورش استان خوزستان.
- حنیفی، عطاءالله، (۱۳۸۰). بررسی رابطه آموزش‌های رسمی مهارتی شاخه‌کارندانش با اشتغال فارغ‌التحصیلان در سال‌های ۱۳۷۲ تا ۱۳۷۴ استان کردستان (گزارش تحقیق). سنندج: سازمان آموزش و پرورش استان کردستان.
- خانی، علی، (۱۳۸۰). بررسی وضعیت اشتغال و عوامل مرتبط با اشتغال دانش‌آموختگان شاخه‌کارندانش استان خراسان (گزارش تحقیق). مشهد: سازمان آموزش و پرورش استان خراسان.
- خلاق، علی اصغر، (۱۳۸۸). تدوین الگوی نظری ساحت اقتصادی-حرفه‌ای نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. وزارت آموزش و پرورش، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- دفتر امور مدارس عالی فنی و حرفه‌ای، (۱۳۷۹). آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای در یک نگاه. وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش و پرورش متوسطه.
- رحمانی دباغ، حبیب، (۱۳۸۰). بررسی مشکلات آموزشی در شاخه‌های فنی و حرفه‌ای استان آذربایجان شرقی (گزارش تحقیق). سازمان آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی.
- زاهدی، انسیه، (۱۳۸۶). ارزشیابی فلسفه وجودی، اهداف‌های اساسی و اصول و سیاست‌های کلی برنامه‌کارندانی فنی و حرفه‌ای (گزارش تحقیق). پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت، گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای.

- سوداگری، بهزاد. (۱۳۸۱). بررسی تاثیر نرخ سرانه کاردانش و فنی و حرفه‌ای بر بهبود کیفیت آموزشی هنرجویان استان کردستان (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران.
- شریعتی، سعادت. (۱۳۷۴). بررسی مشکلات و تنگناهای آموزشی شاخه کاردانش نظام جدید آموزش متوسطه از دیدگاه مدیران و معلمان (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- عطاریان، نادره. (۱۳۸۰). بررسی وضعیت و عوامل مرتبط با اشتغال دانش‌آموختگان شاخه کاردانش مشهد (گزارش تحقیق). مشهد: سازمان آموزش و پرورش استان خراسان.
- غزب، محمدحسین. (۱۳۷۵). بررسی نگرش دانش‌آموزان نظام جدید متوسطه نسبت به شاخه کاردانش در دبیرستان های شهر اراک (گزارش تحقیق). اراک: اداره کل آموزش و پرورش استان مرکزی.
- فتح‌آبادی، محمد باقر. (۱۳۸۰). بررسی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان سال های ۱۳۷۴ تا ۱۳۷۶ شاخه کاردانش استان مرکزی (گزارش تحقیق). اراک: سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.
- فخر رحیمی، محمد علی. (۱۳۷۹). بررسی و ارزشیابی فارغ‌التحصیلان آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای وابسته به وزارت آموزش و پرورش در استان سیستان و بلوچستان و ارتباط رشته تحصیلی با اشتغال آنها در سال های ۱۳۷۳-۱۳۷۲ تا ۱۳۷۷-۱۳۷۶ (گزارش تحقیق). زاهدان: سازمان آموزش و پرورش استان.
- فرزانجو، محمد. (۱۳۷۸). بررسی عوامل مؤثر بر کارایی مدرسین و کارکنان آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای جنوب شرق کشور (طرح پژوهشی). اداره کل آموزش و پرورش سیستان و بلوچستان.
- گل محمدی، حسین. (۱۳۷۷). بررسی مسائل و مشکلات آموزشی شاخه فنی و حرفه‌ای در نظام جدید متوسطه از دیدگاه هنرآموزان و هنرجویان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کشاورزی استان مازندران (گزارش تحقیق). ساری: اداره کل آموزش و پرورش استان مازندران.
- لنکرانی، مهناز. (۱۳۸۰). بررسی مشکلات اجرایی ارائه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش در واحدهای آموزشی از دیدگاه هنرجویان، هنرآموزان و مدیران شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۷۹-۸۰ (گزارش تحقیق). سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان.
- محمدیان، فاطمه؛ دلیلی، مریم. (۱۳۷۸). بررسی وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان آموزشگاه سمیه اصفهان (طرح پژوهشی). اصفهان: آموزشگاه فنی سمیه.
- مرجانی، بهناز. (۱۳۷۰). بررسی عوامل مؤثر در ایجاد مدارس فنی و حرفه‌ای در ایران از دارالفنون تا امروز (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- مرجانی، بهناز. (۱۳۸۱). بررسی و نقد مبانی معرفت‌شناسی تربیت حرفه‌ای در ایران و مقایسه آن با معرفت‌شناسی حرفه‌گرایی جدید (رساله دکتری). دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- مهدی زاده، عباس. (۱۳۷۶). بررسی میزان اثربخشی شاخه کاردانش در ارتباط با اشتغال فارغ‌التحصیلان این شاخه در سال های ۷۱-۷۵ در استان کرمان (پایان نامه کارشناسی ارشد). مرکز آموزش مدیریت دولتی، کرمان.
- نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۷۸). بررسی نارسایی‌های ارتباط نظام‌های آموزش و پرورش و بازار کار و ارائه راه‌حل‌های اصلاحی (چاپ اول). تهران: مدرسه.
- نوحی، مهری. (۱۳۷۹). بررسی مسائل اشتغال فارغ‌التحصیلان دختر هنرستان‌ها و آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای (گزارش تحقیق). تهران: وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش متوسطه، دفتر تألیف و برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه «فنی و حرفه‌ای».
- نویدی، احد. (۱۳۷۴). بررسی رابطه بین رشته تحصیلی و شغل مورد انتظار دانش‌آموزان پسر شاخه کاردانش در شهر تهران (گزارش تحقیق). تهران: وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش متوسطه، دفتر تألیف و برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه «فنی و حرفه‌ای».
- یوسفی نژاد، صدیقه. (۱۳۷۹). بررسی مسایل و مشکلات آموزشی، اداری و مالی، تربیتی، عاطفی و شبانه‌روزی آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای استان هرمزگان (پایان نامه کارشناسی ارشد). مرکز آموزش مدیریت دولتی، تهران.

- یوسیلیانی، غلامعلی. (۱۳۸۰). بررسی مشکلات و موانع اجرایی ارائه آموزش های فنی و حرفه ای و کاربردانش در واحد های آموزشی شهر تهران از دیدگاه دانش آموزان، مدیران و دبیران (گزارش تحقیق). تهران: سازمان آموزش و پرورش شهر تهران.
- Arcavi, A., & Schoenfeld, A. H. (1992). Mathematics tutoring through a constructivist lens: The challenges of sense-making. *Journal of Mathematical Behavior*, 4(11), 321-335.
- Bodner, G. M. (1986) Constructivism: A theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63(10), 873-878.
- Gray, K. (1999). High school vocational education: Facing an uncertain future. In A. J. Paulter, Jr. (Ed.), *Workforce education: Issues for the new century* (pp. 159–169). Ann Arbor, MI: Prakken.
- Grubb, W. N. (1997). Not there yet: Prospects and problems for Education through Occupations. *Journal of Vocational Education Research*, 22, 77–94.
- Grubb, W. Norton (1996). The new vocationalism in the United States: Returning to John Dewey. *Educational Philosophy and Theory*, 28(1), 35-49
- Gutek, G. (2004). *Philosophical and ideological voices in education*. Boston: Pearson Education.
- Harris, K. R., & Alexander, P. A. (1998). Integrated, constructivist education: Challenge and reality. *Educational Psychology Review*, 10(2), 115-127.
- Kaufman, D., & Brooks, J. (1996). Interdisciplinary collaboration in teacher education: A constructivist approach. *TESOL Quarterly*, 30, 231-251.
- Lynch, R.L., Smith, C.L., & Rojewski, J.W. (1994). Redirecting secondary vocational education toward the 21 st century. *Journal of Vocational Education Research*, 19(2), 95-116.
- NCRVE [National Center for Research in Vocational Education]. (1993, August). *The changing role of vocational-technical education in the United States*. Center Work 4.2. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 355 457)
- Rojewski, Jay W. (2002). *Preparing the Workforce of Tomorrow: A Conceptual Framework for Career and Technical Education*. National Dissemination Center for Career and Technical Education, The Ohio State University, Arizona
- Stasz, Cathleen; Bodilly, Susan (2004). *Efforts to Improve the Quality of Vocational Education in Secondary Schools: Impact of Federal and State Policies*, RAND (MR-1655), 2004
- Tobin, K., & Tippins, D. (1993). Constructivism as a referent for teaching and learning. In K. G. Tobin (Ed.) *The practice of constructivism in science education* (pp.3-21). Washington: AAAS Press.
- UNESCO & ILO (2001). *Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century* (Recommendations). Paris: UNESCO. Author
- UNESCO (1986). Integration of General Education and Technical and Vocational Education: Trends and issues in technical and vocational education. *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*. Paris: UNESCO. Author