

نقش دانشگاه‌های مهارتی در ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای در نظام آموزش عالی ایران: چالش‌ها و راهکارها

ثمانه یزدانی*

۱- استادیار، گروه مدیریت و حسابداری، دانشکده علوم انسانی و هنر، دانشگاه ملی مهارت، تهران، ایران.

بازنگری: ۱۴۰۴/۰۶/۰۱

دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۰۴

انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۱۴

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۰۴

چکیده:

در دهه‌های اخیر، دانشگاه‌ها به‌عنوان بازیگرانی راهبردی در توسعه سرمایه انسانی، در کانون سیاست‌های ارتقای اشتغال‌پذیری، توانمندسازی حرفه‌ای و پاسخ‌گویی به تحولات پرشتاب بازار کار قرار گرفته‌اند. در شرایطی که محیط‌های کاری با سرعتی فزاینده دستخوش دگرگونی‌های فناورانه، اجتماعی و اقتصادی می‌شوند، انتظار می‌رود آموزش عالی نقشی فراتر از انتقال دانش نظری ایفا کند و زمینه‌ساز پرورش شایستگی‌های ترکیبی و حرفه‌ای دانش‌آموختگان باشد. با وجود شواهدی مبنی بر ظرفیت آموزش عالی در ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای، نقش دانشگاه‌ها در این زمینه به‌ویژه در بستر آموزش عالی ایران و موانع پیش‌روی آن کمتر به‌صورت نظام‌مند بررسی شده است. این پژوهش با هدف تبیین نقش دانشگاه‌ها در ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان و شناسایی چالش‌ها و راهکارهای آموزش صلاحیت‌محور با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون استقرایی انجام شده است. داده‌ها از راه مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۴۰ نفر از اعضای هیأت علمی، مدیران آموزشی، سیاست‌گذاران و دانش‌آموختگان دانشگاه‌های مهارتی (انتخاب‌شده با نمونه‌گیری هدفمند) گردآوری شدند و با استفاده از روش شش مرحله‌ای براون و کلارک تحلیل شدند. نتایج نشان‌دهنده شناسایی پنج



مضمون اصلی شامل بازنگری برنامه‌های درسی مبتنی بر شایستگی، تقویت تعامل دانشگاه و صنعت، آموزش مهارت‌های نرم و میان‌رشته‌ای، ارتقای کیفیت تدریس و نظام ارزشیابی و اصلاح خط‌مشی‌گذاری کلان است. یافته‌های این پژوهش می‌تواند دلالت‌های نظری و سیاستی مهمی برای خط‌مشی‌گذاران آموزشی، مدیران دانشگاهی و پژوهشگران حوزه منابع انسانی فراهم آورد.

واژه‌های کلیدی: آموزش عالی، صلاحیت حرفه‌ای، دانشگاه مهارتی، یادگیری مبتنی بر شایستگی، توسعه سرمایه انسانی.

۱- مقدمه

تحولات فناورانه، جهانی شدن اقتصاد و پیچیده‌تر شدن بازار کار، آموزش عالی را در سطح جهانی دستخوش دگرگونی‌های بنیادین کرده‌اند [۱،۲]. پیش‌بینی‌ها نشان می‌دهد که بیش از ۴۰ درصد مهارت‌های مورد نیاز بازار کار در پنج سال آینده تغییر خواهد کرد [۳]. در چنین شرایطی، دانشگاه‌ها دیگر فقط نهادهای انتقال دانش نظری نیستند، بلکه باید نقش‌هایی چندوجهی همچون توسعه سرمایه انسانی، نوآوری فناورانه و تربیت نیروی کار مجهز به صلاحیت‌های حرفه‌ای ایفا کنند [۴]. در این پژوهش، منظور از دانشگاه مهارتی آن دسته از مؤسسه‌های آموزش عالی است که مأموریت اصلی آنها تربیت نیروی کار ماهر و حرفه‌ای برای ورود مستقیم به بازار کار است. این دانشگاه‌ها بیشتر بر آموزش‌های عملی، شایستگی‌محور و میان‌رشته‌ای تأکید دارند و علاوه بر دانش نظری، مهارت‌های فنی و نرم نظیر حل مسئله و کار گروهی را به دانشجویان منتقل می‌کنند [۵،۶]. در نظام آموزش عالی ایران، مصداق بارز دانشگاه‌های مهارتی شامل دانشگاه ملی مهارت، دانشگاه جامع علمی-کاربردی و برخی مراکز آموزش عالی وابسته به سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای هستند. با وجود اهمیت دانشگاه‌های مهارتی در تربیت نیروی کار حرفه‌ای، نظام آموزش عالی ایران با چالش‌های بسیاری در تحقق آموزش شایستگی محور مواجه است. شکاف میان آموزش دانشگاهی و نیازهای بازار کار به‌ویژه در زمینه نرخ بالای بیکاری دانش‌آموختگان و نارضایتی کارفرمایان از مهارت‌های ارتباطی و کاربردی، نشان‌دهنده ناترازی در نظام آموزشی است [۷]. در ایران، کاستی‌هایی چون غلبه رویکرد نظری و محتوای محور، ضعف ارتباط با صنعت، کم‌توجهی به مهارت‌های



میان‌رشته‌ای و وجود نداشتن چارچوب ملی صلاحیت‌ها، توانایی دانشگاه‌های مهارتی را در پرورش صلاحیت‌های حرفه‌ای محدود کرده‌اند [۸،۹]. این چالش‌ها موجب ناهماهنگی میان مدرک تحصیلی و نیازهای شغلی شده و ضرورت بازنگری سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی را برجسته می‌کنند. ازاین‌رو، این پژوهش در پی پاسخ به این پرسش است که نقش آموزش‌های عالی مهارتی در ارتقای نظام صلاحیت حرفه‌ای کشور چیست؟ و با رویکرد کیفی و تحلیل مضمون، به بررسی نقش آموزش‌های عالی مهارتی در تقویت نظام صلاحیت حرفه‌ای کشور و شناسایی چالش‌ها و راهکارهای اجرایی برای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان از راه واکاوی تجربه زیسته ذی‌نفعان کلیدی (اعضای هیأت علمی، مدیران آموزشی، خط‌مشی‌گذاران و دانش‌آموختگان) می‌پردازد.

۲- مبانی نظری پژوهش

صلاحیت حرفه‌ای ترکیبی از دانش تخصصی، مهارت‌های عملی، توانایی‌های شناختی-اجتماعی و نگرش‌های حرفه‌ای است که نقشی حیاتی در آمادگی فارغ‌التحصیلان برای ورود مؤثر به بازار کار دارد [۱۰،۱۱]. این مفهوم نه تنها شاخصی برای سنجش کیفیت آموزش، بلکه شرطی ضروری برای اشتغال‌پذیری، یادگیری دائمی و توسعه پایدار در اقتصاد دانش‌بنیان محسوب می‌شود [۱۲]. در سطح جهانی، الگوهایی چون «دانشگاه کارآفرین»، «دانشگاه شبکه‌ای» و «دانشگاه مشارکتی» تلاش کرده‌اند نقش دانشگاه را در تربیت شایستگی محور بازتعریف کنند. روندهای دیجیتال، فرصت‌هایی برای بازطراحی آموزش عالی در مسیر ارتقای مهارت‌ها فراهم کرده‌اند [۱۳]. همچنین، نظریه‌هایی چون یادگیری تجربی [۵] و یادگیری بازتابی [۱۴] همراه با طراحی دروس شایستگی‌محور، به‌عنوان بنیان‌های تحول در قرن بیست‌ویکم شناخته می‌شوند. بااین‌حال، صرف الگوپردازی از تجارب جهانی بدون تحلیل بومی نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای ایران باشد. پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهند که نظام آموزش عالی ایران با چالش‌هایی چون برنامه‌های درسی ایستا، ضعف در آموزش مهارت‌های نرم و تعامل‌های محدود با صنعت مواجه است [۸،۹،۱۵،۱۶]. این پژوهش با تمرکز بر



دانشگاه‌های مهارتی (مانند دانشگاه ملی مهارت و دانشگاه جامع علمی-کاربردی) و تحلیل دیدگاه‌های ذینفعان به دنبال ارائه چارچوبی بومی برای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای است.

۳- مفهوم صلاحیت حرفه‌ای: فراتر از مهارت

صلاحیت حرفه‌ای به توانایی فرد در به‌کارگیری مؤثر دانش، مهارت، نگرش و ویژگی‌های شخصیتی در موقعیت‌های واقعی کاری اطلاق می‌شود و در گفتمان نوین آموزش عالی جایگاهی محوری دارد [۱۷]. برخلاف تمرکز صرف بر دانش نظری، این مفهوم بر رویکردی تلفیقی و زمینه‌محور تأکید دارد که طی آن، توانایی‌های شناختی، اجتماعی، اخلاقی و عملی در تعامل با چالش‌های واقعی شکل می‌گیرند [۱۰، ۱۱]. در مواجهه با تحولاتی نظیر دیجیتالی‌شدن، اتوماسیون و نوآوری فناورانه، آموزش عالی نیازمند گذار به نظامی یادگیرنده و شایستگی‌محور است که پاسخ‌گوی نیازهای متغیر بازار کار باشد [۱۸]. در اقتصاد دانش‌بنیان، صلاحیت حرفه‌ای شرط لازم برای ارتقای اشتغال‌پذیری، پویایی شغلی و یادگیری دائمی است [۲]. توانمندسازی حرفه‌ای دانش‌آموختگان نیز نیازمند آموزش‌هایی مسئله‌محور و میان‌رشته‌ای برای آمادگی در موقعیت‌های کاری پیچیده است.

۴- نقش دانشگاه‌ها در توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای

نقش دانشگاه‌ها در تربیت سرمایه انسانی و تحول اجتماعی در سال‌های اخیر برجسته شده است [۱]. در چارچوب نظریه دانشگاه‌های نسل سوم و چهارم، دانشگاه‌ها به بازیگرانی فعال در تعامل با صنعت، جامعه و دولت تبدیل شده‌اند [۱۹، ۲۰]. مدل‌هایی مانند دانشگاه کارآفرین بر آموزش‌های مسئله‌محور، پژوهش کاربردی و مهارت‌های کارآفرینی برای توسعه صلاحیت‌ها تأکید دارند [۲۱]. در این الگوها، دانشگاه نهادی خلاق، پاسخ‌گو و مولد سرمایه انسانی کارآمد است [۲۲]. تحقق این نقش نیازمند رهبری اثربخش، استقلال دانشگاهی و مشوق‌های ساختاری است [۲۳، ۲۴]. همچنین، توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای نه تنها برای دانشجویان بلکه برای اعضای هیأت علمی و مدیران نیز ضروری بوده و بر جهت‌گیری‌های سیاست‌گذاری آموزشی اثر می‌گذارد [۲۵، ۲۶].



۵- چارچوب‌های نظری مرتبط با یادگیری و توسعه صلاحیت‌ها

نظریه یادگیری تجربی [۵] بر تحقق یادگیری از راه چرخه تجربه، تأمل، مفهوم‌سازی و آزمایش فعال تأکید دارد. در آموزش عالی، فعالیت‌هایی مانند پروژه‌محور، کارورزی و شبیه‌سازی حرفه‌ای، بستری برای توسعه صلاحیت‌های واقعی فراهم می‌کنند [۲۷، ۲۸]. همچنین، یادگیری بازتابی [۱۴] از راه تحلیل تجربه و عملکرد، موجب رشد خودآگاهی و قضاوت حرفه‌ای می‌شود [۲۹، ۳۰]. براساس چارچوب‌های مرجع مانند سازمان همکاری و توسعه اقتصادی [۳] و سالمی، صلاحیت حرفه‌ای به‌عنوان «توانایی بسیج منابع ذهنی و اجتماعی برای حل مسائل واقعی» تعریف شده است. این چارچوب‌ها شایستگی‌ها را در دو سطح تخصصی و فرارشته‌ای شامل مهارت‌هایی چون خلاقیت، سازگاری و ارتباط مؤثر دسته‌بندی می‌کنند [۱۱، ۳۱].

۶- راهبردهای مؤثر برای توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای در

دانشگاه‌ها

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ارتقای واقعی صلاحیت‌های حرفه‌ای نیازمند پیاده‌سازی راهبردهایی هم‌افزا در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی درسی، روش‌های تدریس و تعامل دانشگاه با جامعه است [۳۲]. در جدول ۱ مهم‌ترین این راهبردها براساس منابع معتبر فهرست شده‌اند و می‌توانند به‌عنوان چارچوبی کاربردی برای آموزش صلاحیت‌محور در نظام آموزش عالی ایران استفاده شوند.

جدول ۱. راهبردهای مؤثر برای توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای در دانشگاه‌ها

منابع مرتبط	شرح خلاصه	راهبرد کلیدی
[۱۰]	تغییر برنامه‌ها از دانش‌محور به مهارت‌محور و خروجی بنیان	یادگیری مبتنی بر شایستگی
[۳۳]	افزودن مهارت‌های تفکر انتقادی، کار جمعی، ارتباط و خلاقیت در همه رشته‌ها	ادغام مهارت‌های نرم
[۲۸، ۳۴]	استفاده از طرح، شبیه‌سازی و کارورزی برای یادگیری عمیق	روش‌های تدریس تجربی
[۳۲]	همکاری رسمی دانشگاه و صنعت از راه طرح و کارورزی	تعامل با صنعت
[۱۱، ۳۵]	ترکیب دانش تخصصی با مهارت‌های حل مسئله و نوآوری	آموزش میان‌رشته‌ای

منابع مرتبط	شرح خلاصه	راهبرد کلیدی
[۳۶،۳۷]	ارتقای مسئولیت اجتماعی و نگاه جهانی دانشجویان	صلاحیت‌های پایدار و جهانی
[۳۸]	توانمندسازی استادان با آموزش‌های حرفه‌ای و مهارت‌های نوین	پشتیبانی از هیأت علمی
[۲۱،۳۹]	شبکه‌سازی دانشگاه، صنعت و دولت برای به‌روزرسانی صلاحیت‌ها	خوشه‌های آموزشی - صنعتی
[۳۳،۳۸]	طراحی نظام‌های ارزیابی شایستگی با ابزارهای متنوع	ارزیابی مستمر یادگیری

۷- چالش‌های تحقق توسعه صلاحیت‌ها در آموزش عالی ایران

با وجود گسترش کمی نظام آموزش عالی ایران در دهه‌های اخیر، توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان همچنان با موانع متعددی مواجه است. این چالش‌ها که از ساختارهای نهادی، سیاست‌گذاری کلان و فرهنگ آموزشی ناشی می‌شوند، مانعی جدی در مسیر آموزش مؤثر و اشتغال‌محور ایجاد کرده‌اند. نخست، وجود نداشتن چارچوب ملی صلاحیت‌ها و نبود نظامی برای تراز صلاحیت‌ها با نیازهای بازار کار، به ناهماهنگی اهداف آموزشی و الزام‌های شغلی منجر شده است [۱۵]. دوم، شکاف عمیق میان محتوای نظری برنامه‌های درسی و واقعیت‌های حرفه‌ای، توانمندی‌های عملی دانشجویان را تضعیف کرده است [۱۶]. سوم، تعامل محدود و نهادینه نشده دانشگاه با صنعت، امکان یادگیری تجربی، کارورزی و انتقال فناوری را کاهش داده است [۸]. چهارم، وجود نداشتن نظام ارزشیابی شایستگی محور و تداوم آزمون‌های سنتی، سنجش مهارت‌های پیچیده‌ای چون تفکر انتقادی و حل مسئله را با مشکل مواجه کرده است [۹]. فایق آمدن بر این موانع نیازمند بازنگری در سیاست‌گذاری‌های آموزشی، اصلاح ساختار برنامه‌ریزی درسی، طراحی نظام‌های ارزشیابی نوین و توانمندسازی اعضای هیأت علمی برای تدریس مبتنی بر صلاحیت‌هاست. تنها با چنین تحولی می‌توان دانشگاه را به نهادی کارآفرین، پاسخ‌گو و متناسب با تحولات بازار کار بدل ساخت.



۸- پیشینه تجربی

صلاحیت حرفه‌ای، ترکیبی از دانش، مهارت و نگرش است که امکان عملکرد مؤثر در محیط‌های کاری واقعی را فراهم می‌سازد [۱۲]. نظریه‌های یادگیری تجربی [۵] و بازتابی [۱۴]، از بنیان‌های نظری کلیدی برای تبیین فرایند توسعه این صلاحیت‌ها در آموزش عالی به‌شمار می‌روند. چارچوب‌های مبتنی بر شایستگی [۱۰]، همچون طرح تیونینگ و مدل مهارتی سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، نیز مبنایی برای طراحی برنامه‌های درسی خروجی‌محور فراهم کرده‌اند [۱۷]. مدل‌هایی چون دانشگاه کارآفرین [۲۱] و الگوی ماریپچ سه‌گانه/پنج‌گانه [۱۹] بر تعامل مؤثر دانشگاه با صنعت و دولت در راستای تربیت نیروی انسانی خلاق و چندبعدی تأکید دارند. این رویکردها دانشگاه را از نهاد آموزشی صرف، به بازیگری فعال در توسعه بازار کار تبدیل می‌کنند. در سطح جهانی، تربیت دانش‌آموختگان با صلاحیت‌های حرفه‌ای چندوجهی به یکی از اولویت‌های سیاست‌گذاران بدل شده است. ولاسکو و همکاران (۲۰۱۴) بر ضرورت بازطراحی برنامه‌های درسی دانشگاهی بر مبنای شایستگی‌هایی چون کار جمعی، تفکر انتقادی و حل مسئله تأکید کرده‌اند. گاماز و همکاران (۲۰۲۲) در دانشگاه‌های فنلاند، هلند و کانادا، اثرگذاری الگوهای شایستگی محور را در کاهش شکاف آموزش و اشتغال نشان داده‌اند. دانک و همکاران (۲۰۱۸) بر نقش یادگیری تجربی، و جفریز و همکاران (۲۰۱۲) بر طرح‌های میدانی و ارزشیابی عملکردی در بهبود آمادگی حرفه‌ای تأکید دارند. لیندن و همکاران (۲۰۲۴) در نروژ و دانمارک نیز نشان دادند که دانشگاه‌های نسل چهارم از راه یادگیری چالشی، آموزش مشارکتی و شبکه‌سازی جهانی، مهارت‌هایی چون رهبری، سازگاری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی را توسعه می‌دهند. گزارش یونسکو [۴۰] نیز بر ضرورت پرورش شهروندانی مجهز به صلاحیت‌های جهانی مانند تفکر سیستمی، سواد دیجیتال و اخلاق حرفه‌ای تأکید دارد. پژوهش‌های بسیاری در ایران به بررسی چالش‌های نظام آموزش عالی در تربیت نیروی انسانی حرفه‌ای پرداخته‌اند، اما تمرکز بر دانشگاه‌های مهارتی و نقش آنها در ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای کمتر بوده است. یزدان‌پناه و همکاران [۹] در پژوهشی به شناسایی نیازهای شایستگی‌محور کارفرمایان در علوم انسانی پرداختند و بر ضرورت بازنگری برنامه‌های درسی تأکید کردند. بااین‌حال، این پژوهش چارچوبی عملیاتی برای ادغام



شایستگی‌ها در برنامه‌های درسی دانشگاه‌های مهارتی ارائه نکرد و بیشتر بر رشته‌های نظری متمرکز بود. علوی و همکاران [۸] شکاف بین آموزش عالی و نیازهای بازار کار را بررسی کردند و بر اهمیت آموزش‌های عملی تأکید داشتند، اما به‌طور خاص به نقش دانشگاه‌های مهارتی مانند دانشگاه فنی و حرفه‌ای یا دانشگاه جامع علمی-کاربردی پرداختند. غفاری و رضوی [۱۶] به بررسی موانع همکاری دانشگاه و صنعت در ایران پرداختند و فقدان سازوکارهای نهادی برای تعامل را به‌عنوان چالشی کلیدی شناسایی کردند. با این حال، این پژوهش راهکارهای مشخصی برای تقویت این همکاری در دانشگاه‌های مهارتی ارائه نداد. به‌طور مشابه، نادری و همکاران [۱۵] به مشکلات ساختاری در سیاستگذاری آموزش عالی ایران اشاره کردند، اما تحلیل آنها به‌طور کلی به نظام آموزش عالی پرداخت و توجه کافی به آموزش‌های مهارتی نداشت. این پژوهش‌ها اگرچه چالش‌های مهمی را شناسایی کرده‌اند، اما از ارائه چارچوبی جامع برای تقویت صلاحیت‌های حرفه‌ای در دانشگاه‌های مهارتی بازمانده‌اند. پژوهش حاضر با تمرکز خاص بر دانشگاه‌های مهارتی (مانند دانشگاه فنی و حرفه‌ای و دانشگاه جامع علمی-کاربردی)، شناسایی چالش‌های آموزش شایستگی‌محور و ارائه راهکارهای عملی مانند بازنگری برنامه‌های درسی و تقویت تعامل با صنعت، قصد دارد این شکاف‌ها را پر کند [۸، ۹، ۱۵، ۱۶].

۹- روش شناسی پژوهش

این پژوهش، توسعه‌ای و کیفی است و با رویکرد تحلیل مضمون استقرایی انجام شده است. تحلیل مضمون با هدف شناسایی الگوها و مفاهیم مشترک در داده‌ها، امکان درک عمیق از پدیده مورد بررسی را فراهم می‌سازد. چارچوب نظری تحلیل مبتنی بر مدل شش مرحله‌ای براون و کلارک (۲۰۰۶) است که شامل آشنایی با داده‌ها، کدگذاری اولیه، شناسایی، بازبینی، تعریف مضامین و نگارش گزارش نهایی می‌باشد. جامعه پژوهش این مطالعه فقط شامل ذینفعان کلیدی نظام آموزش عالی مهارتی ایران بود که از دانشگاه‌های مهارتی نظیر دانشگاه فنی و حرفه‌ای، دانشگاه جامع علمی-کاربردی و برخی مراکز آموزش عالی وابسته به سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای انتخاب شدند. این ذینفعان شامل ۱۵ عضو هیأت علمی، ۱۰ مدیر آموزشی، ۵ خط‌مشی‌گذار وزارت علوم، و ۱۰ دانش‌آموخته شاغل در حوزه آموزش مهارتی یا



بخش‌های صنعتی مرتبط بودند. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و با استفاده از روش گلوله برفی انجام شد تا تنوع دیدگاه‌ها تضمین شود. معیارهای انتخاب شامل حداقل ۵ سال تجربه کاری در آموزش مهارتی یا ارتباط مستقیم با برنامه‌های حرفه‌ای بود. فرایند گردآوری داده‌ها پس از انجام ۴۰ مصاحبه و با رسیدن به اشباع نظری متوقف شد. داده‌ها از راه مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته (حضور و آنلاین) با ۱۰ پرسش باز گردآوری شدند تا دیدگاه‌های عمیق مشارکت‌کنندگان درباره آموزش شایستگی محور در دانشگاه‌های مهارتی بررسی شود [۱]. پرسش‌ها براساس چارچوب سازمان همکاری و توسعه اقتصادی [۴۱] و پیشینه داخلی [۹] طراحی شدند. نمونه پرسش‌ها شامل چه موانعی در تحقق آموزش شایستگی محور در دانشگاه‌های مهارتی تجربه کرده‌اید؟ چه راهکارهایی برای تقویت همکاری دانشگاه‌های مهارتی با صنعت پیشنهاد می‌کنید؟ هر مصاحبه ۴۵ تا ۶۰ دقیقه طول کشید و با رضایت آگاهانه ضبط و پیاده‌سازی شد. برای اطمینان از روایی، پرسش‌ها به‌وسیله دو متخصص آموزش مهارتی بازبینی و در آزمون مقدماتی با دو مشارکت‌کننده آزمایش شدند. پایایی از راه بررسی انسجام پاسخ‌ها در آزمون مقدماتی تأیید شد [۴۲]. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل مضمون براون و کلارک [۱] در شش مرحله انجام شد: ۱) آشنایی با داده‌ها از راه پژوهش مکرر متن پیاده‌سازی شده ۴۰ مصاحبه؛ ۲) تولید ۳۲۰ کد اولیه مرتبط با صلاحیت‌های حرفه‌ای و دانشگاه‌های مهارتی؛ ۳) بازبینی کدها و حذف موارد تکراری که به ۲۰۰ کد نهایی منجر شد؛ ۴) دسته‌بندی کدها در ۱۸ طبقه فرعی (مانند انطباق‌نداشتن محتوای درسی با بازار کار، ضعف در آموزش مهارت‌های نرم) و ۹ طبقه اصلی (مانند انطباق محتوای درسی، تقویت همکاری با صنعت)؛ ۵) استخراج ۵ مضمون اصلی: بازنگری در برنامه‌های درسی، تقویت تعامل با محیط واقعی کار، آموزش مهارت‌های نرم و فرارشته‌ای، ارتقای کیفیت یاددهی - یادگیری و ارزشیابی و اصلاح خط‌مشی‌گذاری کلان؛ ۶) نگارش گزارش تحلیلی. فرایند کدگذاری با نرم‌افزار MAXQDA انجام شد تا دقت تحلیل افزایش پیدا کند [۴۲]. در این پژوهش به‌منظور تضمین اعتبار و اعتمادپذیری یافته‌ها، از چهار معیار پیشنهادی لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) [۴۳] بهره گرفته شد. نخست، برای تأمین اعتبار، مضامین با مشارکت برخی مصاحبه‌شوندگان مرور و تأیید شدند. دوم، در راستای اتکاپذیری، فرایند تحلیل مستندسازی شد تا امکان بازبینی پژوهشگران دیگر فراهم شود. سوم، به‌منظور تحقق انتقال‌پذیری، توصیف‌های دقیق از بافت، مشارکت‌کنندگان و شرایط پژوهش ارائه شد. درنهایت، برای افزایش تأییدپذیری از روش



مثلث‌سازی استفاده و تمام تصمیم‌های کلیدی مستند شد. پژوهش براساس اصول اخلاق حرفه‌ای اجرا شد. پیش از مصاحبه، هدف و فرایند پژوهش برای مشارکت‌کنندگان شرح داده شد و رضایت‌نامه کتبی دریافت شد. اطلاعات به‌صورت محرمانه و ناشناس‌سازی‌شده نگهداری شد تا از حریم خصوصی افراد محافظت شود.

۱۰- یافته‌های پژوهش

تحلیل ۴۰ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ذینفعان کلیدی آموزش عالی نشان داد که توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان در ایران با چالش‌هایی چندلایه و ساختاری روبه‌رو است. برپایه تحلیل مضمون، پنج مضمون اصلی استخراج شد که هریک شامل طبقه‌های اصلی و فرعی بسیاری هستند. این مضامین نشان‌دهنده مهم‌ترین شکاف‌ها در حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی، تعامل دانشگاه با صنعت، آموزش مهارت‌های میان‌رشته‌ای، کیفیت تدریس و ارزشیابی و خط‌مشی‌گذاری کلان هستند. جدول ۲ ساختار طبقه‌بندی یافته‌ها را به تفصیل نشان می‌دهد.

جدول ۲. یافته‌های پژوهش

طبقه‌های فرعی	طبقه‌های اصلی	مضمون نهایی
انطباق‌نداشتن محتوای درسی با نیازهای شغلی و بازار کار	انطباق و به‌روزرسانی محتوای درسی تلفیق دانش میان‌رشته‌ای و مهارت‌های حرفه‌ای	بازنگری در برنامه‌های درسی دانشگاهی
غفلت از رویکرد خروجی‌محور و نتایج یادگیری		
نداشتن رویکرد میان‌رشته‌ای در طراحی دروس		
ضعف در آموزش مهارت‌های حرفه‌ای و نرم		
ارتباط محدود و غیرساختاری با صنعت و بازار کار	توسعه همکاری ساختاری با صنعت فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری تجربی	تقویت تعامل دانشگاه با محیط واقعی کار
مشارکت حداقلی متخصصان حرفه‌ای در فرایند تدریس		
نبود فرصت‌های عملی و میدانی برای دانشجویان		
ناکافی بودن تجربه‌های واقعی یادگیری	تقویت مهارت‌ها و نگرش‌های کلیدی	آموزش مهارت‌های نرم و فرارشته‌ای
ضعف در آموزش مهارت‌های ارتباطی، گروهی و مذاکره		
بی‌توجهی به پرورش تفکر انتقادی، خلاقیت، حل مسئله و اخلاق حرفه‌ای		



مضمون نهایی	طبقه‌های اصلی	طبقه‌های فرعی
ارتقاء کیفیت یاددهی- یادگیری و ارزشیابی	بهبود روش‌های تدریس و توانمندسازی اعضای هیأت علمی	غلبه سبک تدریس سنتی و انتقال محور
	اصلاح و ارتقای نظام‌های ارزشیابی	ضعف در توانمندسازی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی
	تدوین چارچوب و انسجام خط مشی	استفاده از روش‌های ارزشیابی حافظه‌محور و سنتی
	پایش، ارزیابی و تمرکز بر کیفیت	ناکارآمدی در سنجش واقعی شایستگی‌های حرفه‌ای
اصلاح خط‌مشی‌گذاری کلان در آموزش عالی	تدوین چارچوب و انسجام خط مشی	فقدان چارچوب ملی صلاحیت‌ها برای آموزش عالی
	پایش، ارزیابی و تمرکز بر کیفیت	نبود انسجام و هم‌راستایی خط‌مشی‌ها
		نبود نظام ارزشیابی مبتنی بر شایستگی
		غلبه رویکرد کمی‌گرایانه بر کیفیت آموزشی

۱۰-۱- مضمون ۱ بازنگری در برنامه‌های درسی دانشگاهی

یکی از یافته‌های کلیدی پژوهش، ضرورت بازنگری بنیادین در برنامه‌های درسی دانشگاهی برای انطباق با تحولات بازار کار، فناوری‌های نوین و رویکردهای شایستگی‌محور است. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که برنامه‌های فعلی اغلب نظری، حافظه‌محور و بدون انعطاف‌پذیری در برابر نیازهای نوظهور شغلی‌اند. در این راستا، دو طبقه اصلی شناسایی شد: انطباق و به‌روزرسانی محتوای درسی، تلفیق دانش میان‌رشته‌ای و مهارت‌های حرفه‌ای.

طبقه اصلی ۱: انطباق و به‌روزرسانی محتوای درسی. مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که محتوای بسیاری از دروس سال‌هاست بدون بازنگری باقی مانده است و با واقعیت‌های بازار کار فاصله دارد. ساختار حافظه‌محور و تأکید بر نظریه، موجب کاهش آمادگی عملی فداانش‌اموختگان شده است. در این راستا دو طبقه فرعی شناسایی شد:

طبقه فرعی ۱: انطباق‌نداشتن محتوای درسی با نیازهای شغلی و بازار کار. محتوای درسی پاسخگوی الزام‌های مشاغل نوین نیست و دروس از فناوری‌های روز و تحولات بازار فاصله دارند. «خیلی از دروس ما همان‌هایی هستند که ۲۰ سال پیش هم بودند؛ هیچ توجهی به تغییرات بازار و مشاغل جدید نشده است» (عضو هیأت علمی)



طبقه فرعی ۲: غفلت از رویکرد خروجی محور و نتایج یادگیری. تأکید بر آموزش محتوای محور باید جای خود را به طراحی دروس بر مبنای نتایج یادگیری و شایستگی‌های قابل سنجش بدهد. «ما نیاز داریم دانشجو بعد از یک درس، کاری بلد باشد، نه صرفاً چیزی بداند. باید خروجی‌ها به صورت مهارتی تعریف شوند». (مدیر گروه آموزشی)؛

طبقه اصلی ۲: تلفیق دانش میان‌رشته‌ای و مهارت‌های حرفه‌ای. مشارکت‌کنندگان خواهان طراحی دروسی بودند که ترکیب دانش تخصصی، دیدگاه میان‌رشته‌ای و مهارت‌های حرفه‌ای را فراهم کنند. در این راستا، دو طبقه فرعی شناسایی شده عبارتند از: «فقدان رویکرد میان‌رشته‌ای در طراحی دروس» و «ضعف در آموزش مهارت‌های حرفه‌ای و نرم».

طبقه فرعی ۱: وجود نداشتن رویکرد میان‌رشته‌ای در طراحی دروس. برنامه‌های درسی انعطاف لازم برای پاسخگویی به پیچیدگی محیط کار را ندارند و بر محور تک‌رشته‌ای متمرکزند. «دانشجو باید دروس تلفیقی بگذراند، برای مثال ترکیب فناوری با مدیریت یا جامعه‌شناسی. دنیای واقعی اینگونه است» (دانش‌آموخته شاغل)؛

طبقه فرعی ۲: ضعف در آموزش مهارت‌های حرفه‌ای و نرم. دانش‌آموختگان در مهارت‌هایی چون ارتباط، ارائه و کار گروهی دچار ضعف‌اند که عملکرد حرفه‌ای آنها را محدود می‌کند. «ما به طور معمول روی توان علمی دانشجو تمرکز می‌کنیم، ولی وقتی دانش‌آموخته می‌شود، از او انتظار می‌رود در جلسه‌های بین‌بخشی شرکت کند، ایده بدهد، تعامل کند؛ درحالی‌که برای این مهارت‌ها آموزش ندیده است» (عضو هیأت علمی).

۱۰-۲- مضمون ۲: تقویت تعامل دانشگاه و صنعت

یکی از مضامین اصلی پژوهش، لزوم تقویت و نهادینه‌سازی تعامل دانشگاه با محیط واقعی کار، به‌ویژه صنایع و نهادهای حرفه‌ای است. یافته‌ها نشان داد تعامل‌های موجود اغلب پراکنده، کوتاه‌مدت و بدون ساختار مؤثرند؛ امری که موجب کاهش اثرگذاری آموزش عالی در ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای می‌شود. مشارکت‌کنندگان خواهان گذار از ارتباط‌های نمادین به سمت مشارکت‌های ساختاریافته، مسئله‌محور و تجربی بودند. در این راستا، دو طبقه اصلی شناسایی شد: «توسعه همکاری ساختاری با صنعت» و «فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری تجربی».



طبقه اصلی ۱: توسعه همکاری ساختاری با صنعت. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که روابط فعلی دانشگاه‌ها با صنعت، بیشتر غیررسمی، مقطعی و فاقد چارچوبی پایدار است و نقشی در توسعه برنامه‌های درسی یا تربیت نیروی کارآمد ایفا نمی‌کند.

طبقه فرعی ۱: ارتباط محدود و غیرساختاری با صنعت و بازار کار. نبود نهادهای واسطه مؤثر، مشارکت‌نداشتن کارفرمایان در طراحی دروس و غیبت طرح‌های مشترک، از مهم‌ترین موانع پیوند نظام‌مند دانشگاه و بازار کار عنوان شد. «تا وقتی صنعت فقط ناظر است و نه همکار، نمی‌شود نیروی حرفه‌ای پرورش داد» (عضو هیأت علمی).

طبقه فرعی ۲: مشارکت حداقلی متخصصان حرفه‌ای در فرایند تدریس. برنامه‌های درسی به‌طور معمول بدون حضور خبرگان حرفه‌ای طراحی و اجرا می‌شوند. مشارکت صنعت در تدریس، تدریس مشترک یا طرح‌های مشترک می‌تواند آموزش را به واقعیت‌های شغلی نزدیک‌تر کند. «برنامه‌ریزی درسی ما فقط به‌وسیله هیأت علمی دانشگاه انجام می‌شود درحالی‌که کسی که در میدان عمل است، نگاه متفاوتی دارد. نبود آن نگاه، آموزش را از واقعیت‌های شغل دور می‌کند» (عضو هیأت علمی).

طبقه اصلی ۲: فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری تجربی. مشارکت‌کنندگان بر اهمیت یادگیری مبتنی بر تجربه در آماده‌سازی دانشجویان برای بازار کار تأکید داشتند. صرف آموزش نظری برای تربیت نیروی حرفه‌ای کافی نیست.

طبقه فرعی ۱: نبود فرصت‌های عملی و میدانی برای دانشجویان. کارآموزی هدفمند، بازدیدهای صنعتی و اجرای طرح‌های واقعی، از مهم‌ترین ابزارهای افزایش آمادگی شغلی معرفی شدند. «کارفرما کسی را می‌خواهد که از روز اول بتواند کار کند، نه اینکه تازه بخواهد یاد بگیرد» (کارشناس استخدام در حوزه فناوری).

طبقه فرعی ۲: ناکافی بودن تجربه‌های واقعی یادگیری. فرصت‌های موجود اغلب بدون اهداف مشخص آموزشی و ارزیابی عملکردند و به تجربه‌هایی کم‌اثر یا نمایشی تبدیل می‌شوند. «کارآموزی هست، اما معلوم نیست دانشجو چه چیزی باید یاد بگیرد یا چه کاری باید انجام دهد؛ بیشتر حالت حضور و غیاب دارد تا یادگیری واقعی» (عضو هیأت علمی).

۱۰-۳- مضمون ۳: آموزش مهارت‌های نرم و فرارشته‌ای

در دنیای پیچیده و متحول امروز، موفقیت حرفه‌ای تنها به دانش تخصصی محدود نمی‌شود، بلکه نیازمند برخورداری از مهارت‌های ارتباطی، شناختی، رفتاری و اخلاقی است که با عنوان **مهارت‌های نرم و فرارشته‌ای** شناخته می‌شوند. یافته‌ها نشان داد یکی از شکاف‌های جدی آموزش عالی ایران، وجودنداشتن آموزش ساختاریافته و هدفمند در این حوزه است. در بسیاری از رشته‌ها، این مهارت‌ها یا نادیده گرفته شده‌اند یا به صورت پراکنده و غیررسمی ارائه می‌شوند. این کاستی، آمادگی حرفه‌ای دانش‌آموختگان را برای ورود مؤثر به بازار کار تضعیف کرده است. براین اساس، مضمون حاضر ذیل یک طبقه اصلی با عنوان «تقویت مهارت‌ها و نگرش‌های کلیدی» و دو طبقه فرعی تحلیل شده است.

طبقه اصلی ۱. تقویت مهارت‌ها و نگرش‌های کلیدی. این طبقه بر ضرورت تلفیق مهارت‌های نرم و نگرش‌های حرفه‌ای در فرایند آموزش دانشگاهی تأکید دارد. از نظر مشارکت‌کنندگان، مهارت‌هایی چون ارتباط مؤثر، کار جمعی، تفکر انتقادی، خلاقیت، حل مسئله و اخلاق حرفه‌ای، برای عملکرد موفق در محیط‌های کاری پیچیده ضروری‌اند. وجودنداشتن این مهارت‌ها، دانش‌آموختگان را در انطباق با محیط‌های بین‌رشته‌ای و تعامل‌های حرفه‌ای دچار مشکل می‌سازد.

طبقه فرعی ۱: ضعف در آموزش مهارت‌های ارتباطی، گروهی و مذاکره. مشارکت‌کنندگان به ضعف محسوس دانش‌آموختگان در مهارت‌های بین‌فردی، ارائه مطلب، تعامل گروهی و مذاکره اشاره کردند. از نظر آنان، تمرکز بیش از حد بر محتوای نظری و غفلت از مهارت‌های ارتباطی سبب می‌شود دانش‌آموختگان در محیط‌های کاری واقعی عملکرد ضعیفی داشته باشند. «ما به‌طور معمول روی توان علمی دانشجو تمرکز می‌کنیم، ولی وقتی دانش‌آموخته می‌شود، از او انتظار می‌رود در جلسه‌های بین‌بخشی شرکت کند، ایده بدهد، تعامل کند؛ درحالی‌که برای این مهارت‌ها آموزش ندیده است» (عضو هیأت علمی).

طبقه فرعی ۲: بی‌توجهی به پرورش تفکر انتقادی، خلاقیت، حل مسئله و اخلاق حرفه‌ای سلطه فرهنگ حافظه‌محور در نظام آموزشی، مانع پرورش مهارت‌های شناختی مانند تحلیل، خلاقیت و حل مسئله شده است. همچنین، مفاهیم کلیدی اخلاق حرفه‌ای نظیر تعهد،



مسئولیت‌پذیری و احترام متقابل، جایگاهی در برنامه‌های درسی ندارند. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که نهادهای سازنده این مؤلفه‌ها باید بخشی از آموزش ساختاری دانشگاهی باشد. «مهارت را می‌شود بعدها یاد گرفت، اما اگر اخلاق حرفه‌ای در دانشگاه شکل نگیرد، اصلاحش سخت خواهد بود» (کارفرمای صنعتی).

۱۰-۴- مضمون ۴: ارتقای کیفیت یاددهی- یادگیری و ارزشیابی

یکی از یافته‌های کلیدی پژوهش، ضرورت بازنگری در شیوه‌های تدریس و ارزشیابی در نظام آموزش عالی به منظور تحقق آموزش شایستگی‌محور است. به‌رغم گسترش کمی آموزش عالی، سبک‌های تدریس اغلب انتقال‌محور، غیرتعاملی و روش‌های سنجش بیشتر حافظه‌محور باقی مانده‌اند. این در حالی است که رویکردهای نوین آموزشی، بر یادگیری فعال، مشارکتی و ارزیابی عملکرد واقعی تأکید دارند. بر همین اساس، مضمون حاضر دو طبقه اصلی را شامل می‌شود: بهبود روش‌های تدریس و اصلاح نظام ارزشیابی.

طبقه اصلی ۱: بهبود روش‌های تدریس و توانمندسازی اعضای هیأت علمی. یافته‌ها نشان می‌دهد بسیاری از شیوه‌های تدریس در دانشگاه‌های ایران، هنوز مبتنی بر ارائه یک‌سویه محتوا و آزمون‌های پایان ترم هستند؛ رویکردی که مشارکت دانشجویان و توسعه مهارت‌های حرفه‌ای را تضعیف می‌کند. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، ارتقای کیفیت آموزش نیازمند توانمندسازی مستمر اعضای هیأت علمی در حوزه‌های طراحی آموزشی، تدریس فعال و سنجش عملکردی است.

طبقه فرعی ۱: غلبه سبک تدریس سنتی و انتقال‌محور. تدریس اغلب برپایه سخنرانی و پاورپوینت بوده است و از روش‌هایی مانند یادگیری تعاملی، پروژه‌محور یا تجربه‌محور به‌ندرت استفاده می‌شود. این سبک، سطح مشارکت و یادگیری عمیق دانشجویان را کاهش داده است. «تدریس در بسیاری از کلاس‌ها فقط ارائه اسلاید است، نه تعاملی هست، نه طرح، نه تجربه واقعی» (دانشجو).

طبقه فرعی ۲: ضعف در توانمندسازی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی. تحقق آموزش شایستگی محور نیازمند آشنایی استادان با روش‌های نوین تدریس و ارزشیابی است. صرف



تخصص موضوعی کافی نیست، بلکه توان طراحی تجربه‌های یادگیری و هدایت یادگیرنده اهمیت دارد. "ما به استادانی نیاز داریم که بلد باشند چگونه شایستگی‌ها را آموزش دهند، نه فقط متخصص موضوع باشند" (مدیر آموزشی).

طبقه اصلی ۲: اصلاح و ارتقای نظام‌های ارزشیابی. نظام ارزشیابی علاوه بر سنجش، نقشی کلیدی در جهت‌دهی به آموزش دارد. یافته‌ها نشان می‌دهد که ابزارهای ارزشیابی رایج بیشتر حافظه‌محور و ناکارآمد در سنجش مهارت‌های واقعی‌اند.

طبقه فرعی ۱: استفاده از روش‌های ارزشیابی حافظه‌محور و سستی. امتحانات کتبی و تستی، محور اصلی ارزیابی دروس دانشگاهی هستند. این روش‌ها، توانایی عملی، تحلیل، حل مسئله و کاربرد دانش را نادیده می‌گیرند و منجر به یادگیری سطحی می‌شوند. «دانشجو نمره می‌گیرد چون خوب حفظ می‌کند، نه چون می‌تواند کاری انجام دهد» (عضو هیأت علمی).

طبقه فرعی ۲: ناکارآمدی در سنجش واقعی شایستگی‌های حرفه‌ای. در غیاب ابزارهای سنجش عملکردمحور مانند پورتفولیو، شبیه‌سازی، طرح‌های واقعی و مجله‌های بازتابی، بسیاری از شایستگی‌ها قابل ارزیابی نیستند. مشارکت‌کنندگان خواهان ارزشیابی‌هایی بودند که به توانمندی واقعی دانشجو در موقعیت‌های حرفه‌ای توجه کند. «دانشجو باید در عمل سنجیده شود، نه فقط با چند پرسش تستی؛ ما دنبال کسی هستیم که بتواند، نه فقط بداند» (عضو هیأت علمی).

۱۰-۵- مضمون ۵: اصلاح خط‌مشی‌گذاری کلان در آموزش عالی

از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، یکی از ریشه‌های اصلی ناکارآمدی در تربیت شایسته‌محور نیروی انسانی، ضعف خط‌مشی‌گذاری کلان در نظام آموزش عالی ایران است درحالی‌که سیاست‌گذاری باید نقش هدایت‌گر در هم‌راستاسازی ساختار، محتوا و پیامدهای آموزشی ایفا کند، تمرکز اصلی بر گسترش کمی و شاخص‌های سطحی است. این مضمون در دو طبقه اصلی تحلیل شده است: «تدوین چارچوب و انسجام خط‌مشی» و «پایش، ارزیابی و تمرکز بر کیفیت».



طبقه اصلی ۱: تدوین چارچوب و انسجام خط‌مشی. خط‌مشی‌گذاری فعلی آموزش عالی بدون یک چارچوب راهبردی جامع برای هدایت هماهنگ نظام آموزشی به سوی شایستگی‌محوری است. سیاست‌ها اغلب پراکنده، بدون پشتوانه نظری و بدون انسجام اجرایی هستند.

طبقه فرعی ۱: فقدان چارچوب ملی صلاحیت‌ها برای آموزش عالی. نبود یک چارچوب ملی برای تعریف و سنجش شایستگی‌های حرفه‌ای، موجب گسست میان آموزش دانشگاهی و نیازهای بازار کار شده است. چارچوبی یکپارچه می‌تواند مبنای استانداردسازی برنامه‌های درسی و انسجام سیاست‌ها قرار گیرد. «مرکز دانشگاهی سلیقه‌ای برنامه‌ریزی می‌کند؛ ما به یک چارچوب ملی برای تعریف شایستگی‌ها نیاز داریم» (عضو هیأت علمی).

طبقه فرعی ۲: نبود انسجام و هم‌راستایی خط‌مشی‌ها. سیاست‌های آموزشی بیشتر بدون هماهنگی بین‌بخشی و برنامه‌ریزی مبتنی بر ارزیابی اثربخشی هستند. در نتیجه، اهداف کلان، برنامه‌های اجرا و نتایج خروجی در تضاد و سردرگمی قرار دارند. «ما برنامه و سند زیاد داریم، ولی هرکدام راه خودش را می‌رود؛ خروجی‌اش یک نظام آموزش سردرگم است» (کارشناس سیاست‌گذاری آموزشی).

طبقه اصلی ۲: پایش، ارزیابی و تمرکز بر کیفیت. نظام ارزیابی آموزش عالی در ایران بیشتر کمیت‌محور و غافل از کیفیت یادگیری و شایستگی‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان است.

طبقه فرعی ۱: نبود نظام ارزشیابی مبتنی بر شایستگی. معیارهای ارزیابی دانشگاه‌ها بیشتر بر تعداد مقاله‌ها، ظرفیت پذیرش و توسعه رشته‌ها تمرکز دارند درحالی‌که توانمندی‌های واقعی دانش‌آموختگان در ورود مؤثر به بازار کار کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. «دانشگاه‌ها بابت مقاله پاداش می‌گیرند، نه بابت شایستگی دانش‌آموختگان. این یعنی جهت‌گیری نادرست» (خط‌مشی‌گذار وزارت علوم).

طبقه فرعی ۲: غلبه رویکرد کمی‌گرایانه بر کیفیت آموزشی. سیاست‌های توسعه‌ای بیشتر به رشد آماری و افزایش کمی تمرکز دارند و این امر موجب اولویت‌یافتن تولید مدرک به جای توانمندسازی حرفه‌ای شده است. «تمرکز بر کمیت، کیفیت را بلعیده، خروجی ما مدرک‌دار است، نه توانمند» (کارشناس برنامه‌ریزی آموزش عالی).

۱۱- بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تحقق تربیت شایستگی محور در نظام آموزش عالی ایران نیازمند بازنگری بنیادین در خط‌مشی‌ها، ساختارهای برنامه‌ریزی آموزشی و تعامل‌های دانشگاه با محیط حرفه‌ای است. تحلیل داده‌های حاصل از دیدگاه‌های ذینفعان نشان می‌دهد که شکاف‌های چندلایه‌ای میان دانشگاه و بازار کار از جمله نبود چارچوب ملی صلاحیت‌ها، غلبه نگاه کمی‌گرا در سیاست‌گذاری، برنامه‌های درسی ایستا، ضعف در آموزش مهارت‌های نرم و تعامل‌های محدود با صنعت، مهم‌ترین موانع توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان به شمار می‌آیند. نخستین مضمون، وجودنداشتن چارچوب ملی صلاحیت‌ها، نشان‌دهنده نیاز به سازوکاری هماهنگ‌کننده میان اهداف آموزشی، نیازهای حرفه‌ای و نظام‌های ارزشیابی است. این یافته با مطالعه نادری و همکاران [۱۵] تأیید می‌شود که به مشکلات ساختاری در سیاست‌گذاری آموزش عالی ایران اشاره کردند، اما این پژوهش با پیشنهاد تدوین چارچوب ملی صلاحیت‌ها، یافته‌های [۱۵] را گسترش می‌دهد. در سطح جهانی، چارچوب‌های سازمان همکاری و توسعه اقتصادی [۴۱] بر انسجام خط‌مشی‌ها تأکید دارند، اما یافته‌های ما نشان‌دهنده تناقض با این استانداردها به دلیل نبود هماهنگی در سیاست‌گذاری ایران است. تمرکز خط‌مشی‌گذاران بر شاخص‌های کمی مانند افزایش ظرفیت پذیرش یا تعداد دانش‌آموختگان بدون توجه به کیفیت یادگیری و قابلیت اشتغال‌پذیری با مطالعه داخلی [۳۹] هم‌سو است، اما این پژوهش این یافته را با تأکید بر نیاز به پایش کیفیت‌محور، گسترش می‌دهد. دومین مضمون، بازنگری برنامه‌های درسی نشان می‌دهد که محتوای آموزشی اغلب نظری، ایستا و بدون انعطاف لازم برای پاسخ‌گویی به پیچیدگی‌های شغلی و فناورانه است. این مسئله در نبود رویکردهای میان‌رشته‌ای، نبود تعریف خروجی‌های یادگیری و ضعف در ارزشیابی عملکردی مشهود است. این یافته با یزدان‌پناه و همکاران [۹] هم‌سو است که بر ضرورت بازنگری برنامه‌های درسی تأکید کردند، اما این پژوهش با شناسایی نیاز به چارچوب‌های عملیاتی برای تلفیق مهارت‌های میان‌رشته‌ای، یافته‌های [۹] را گسترش می‌دهد. در مقایسه با طرح تیونینگ [۱۴] که بر برنامه‌های درسی خروجی‌محور تأکید دارد، یافته‌های ما نشان‌دهنده فاصله دانشگاه‌های مهارتی ایران با این استانداردها هستند که نوعی تناقض نسبی را



نشان می‌دهد. سومین مضمون، آموزش مهارت‌های نرم و فرارشته‌ای بر ضعف در آموزش مهارت‌های ارتباطی، تفکر انتقادی، خلاقیت و اخلاق حرفه‌ای تأکید دارد. این یافته با نوروزی قره‌قشلاق و همکاران (۱۴۰۰) و کیخا و ایمانی‌پور (۲۰۲۰) هم‌سو است که بر تلفیق شایستگی‌های اجتماعی و اخلاقی تأکید کردند. این پژوهش با پیشنهاد برنامه‌های آموزشی اختصاصی برای مهارت‌های نرم، این یافته‌ها را گسترش می‌دهد. در سطح جهانی، نظریه یادگیری تجربی [۱۱؛ ۱۲] بر اهمیت مهارت‌های نرم تأکید دارد، اما یافته‌های ما نشان می‌دهند که دانشگاه‌های مهارتی ایران در عملیاتی کردن این نظریه‌ها با چالش مواجه‌اند که نوعی تناقض با استانداردها را نشان می‌دهد. چهارمین مضمون، ارتقای کیفیت یاددهی-یادگیری و ارزشیابی، نشان‌دهنده غلبه سبک‌های تدریس حافظه‌محور و آزمون‌محور است که مانع پرورش شایستگی‌های عملکردی می‌شود. پیشنهادهایی مانند یادگیری مبتنی بر طرح، شبیه‌سازی و دفترچه بازتابی با پژوهش‌های جفریز و همکاران (۲۰۱۲) و قاسمی و همکاران (۲۰۲۳) هم‌سو است. این یافته با علوی و همکاران [۸] تأیید می‌شود که به ضعف در روش‌های آموزشی اشاره کردند، اما این پژوهش با تأکید بر توانمندسازی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی و اصلاح نظام‌های ارزشیابی، یافته‌های [۸] را گسترش می‌دهد. در مقایسه با سازمان همکاری و توسعه اقتصادی [۱۳] که ارزشیابی شایستگی‌محور را توصیه می‌کند، یافته‌های ما فاصله چشمگیر ایران با این استانداردها را نشان می‌دهند. پنجمین مضمون، تعامل ناکارآمد دانشگاه‌ها با صنعت، بر ارتباط سطحی و غیرساختاری با محیط‌های حرفه‌ای تأکید دارد. مشارکت‌کنندگان خواستار کنشگری مشترک دانشگاه و صنعت در طراحی آموزش‌های مهارتی شدند. این یافته با غفاری و رضوی [۳۷] تأیید می‌شود که موانع نهادی همکاری دانشگاه و صنعت را برجسته کردند، اما این پژوهش با پیشنهاد راهکارهای عملی مانند مشارکت متخصصان صنعت در تدریس، یافته‌های [۳۷] را گسترش می‌دهد. در سطح جهانی، الگوی دانشگاه کارآفرین [۱۴] هم‌افزایی ساختاری را توصیه می‌کند، اما یافته‌های ما نشان‌دهنده شکاف اجرایی در ایران است که نوعی تناقض نسبی را نشان می‌دهد. در مجموع، پژوهش حاضر با تلفیق مبانی نظری شایستگی‌محور و داده‌های میدانی، چارچوبی بومی و عملیاتی برای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای در نظام آموزش عالی ایران پیشنهاد می‌دهد. این چارچوب در پنج محور کلیدی سازمان‌یافته است: اصلاح خط‌مشی‌های کلان، بازنگری برنامه‌های درسی، توسعه مهارت‌های نرم، نوسازی

شیوه‌های تدریس و ارزشیابی و نهادینه‌سازی تعامل‌ها با صنعت. اجرای مرحله‌بندی‌شده این راهبردها می‌تواند آموزش عالی را به سمت الگوی شایستگی‌محور، اشتغال‌پذیر و پاسخگو به تحولات قرن بیست‌ویکم هدایت کند. در سطح خط‌مشی‌گذاری، تدوین چارچوب ملی صلاحیت‌ها و نظام ارزیابی نتایج یادگیری از الزام‌های کلیدی‌اند. در سطح نهادی، بازطراحی دروس و تقویت دفاتر تعامل دانشگاه و صنعت توصیه می‌شود و در سطح عملیاتی، توانمندسازی اعضای هیأت علمی، آموزش مهارت‌های نرم و بهره‌گیری از ابزارهای سنجش عملکردمحور، از پیش‌نیازهای حیاتی به شمار می‌رود. باین‌حال، پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه است. نخست، این پژوهش بر طراحی مفهومی و تحلیلی تمرکز داشته و اعتبارسنجی تجربی چارچوب پیشنهادی هنوز انجام نشده است. دوم، با وجود بهره‌گیری از منابع جهانی، ظرفیت تطبیق‌پذیری نظری با سایر نظام‌های آموزشی نیازمند بررسی بیشتر است. سوم، تمرکز اصلی پژوهش بر سطح خط‌مشی‌گذاری و برنامه‌ریزی نهادی بوده و تحلیل در سطوح خرد سازمانی همچون رفتار آموزشی هیأت علمی یا سبک یادگیری دانشجویان به پژوهش‌های بعدی واگذار شده است. پیشنهاد می‌شود که این چارچوب در مراحل بعدی به ابزارهای مدیریتی قابل اجرا مانند نقشه‌های شایستگی، بسته‌های آموزشی اعضای هیأت علمی و سامانه‌های ارزشیابی براساس شایستگی ترجمه شود تا ضمن تقویت ظرفیت سیاست‌گذاری، زمینه کاربست عملی آن نیز فراهم شود.

۱۲- منابع

- [1] Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qual Res Psychol.* 2006;3(2):77-101.
- [2] Bayramova G. Fostering innovation ecosystems: The role of knowledge economy in regional development. *Nakhchivan State Univ Sci Works.* 2024; 1:1-10.
- [3] Panasyuk MV, Zaitseva NA, Mishina EV, Glazkova IA, Sergeeva IG. Higher education as a driver of regional human capital development. *Reg Sci Policy Pract.* 2022;14(5):999-1012.
- [4] World Economic Forum. The future of jobs report 2023. Geneva: World Economic Forum; 2023.
- [5] Kolb DA. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs: Prentice Hall; 1984.



- [۶] علوی ف، حسینی ن، رادمنش م. تحلیل شکاف بین آموزش‌های دانشگاهی و نیازهای بازار کار: مطالعه‌ای در دانشگاه‌های جامع. فصلنامه برنامه‌ریزی آموزش عالی. ۱۴۰۲؛ ۲۹(۱): ۸۴-۶۱.
- [۷] یزدان‌پناه ش، کاویانی م، اصغری ف. شناسایی شایستگی‌های حرفه‌ای موردنیاز کارفرمایان در فارغ‌التحصیلان رشته‌های علوم انسانی. پژوهش‌نامه آموزش عالی. ۱۳۹۹؛ ۱۳(۴): ۳۳-۱۱۰.
- [۸] غفاری ن، رضوی س. بررسی نقش آموزش‌های عملی و مشارکت صنعت در ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجویان فنی. فصلنامه پژوهش در آموزش و یادگیری مهارتی. ۱۴۰۰؛ ۸(۲): ۶۸-۴۵.
- [۹] نادری ع، رسولی م، شریفی ج. طراحی چارچوب ملی صلاحیت‌ها برای آموزش عالی ایران: الزامات و چالش‌ها. فصلنامه مطالعات راهبردی آموزش عالی. ۱۴۰۱؛ ۱۴(۳): ۸۳-۵۹.
- [10] Velasco P, Learreta B, Kober C, Tan I. University faculty perspectives on professional competency development. High Educ Policy. 2014;27(3):315-31.
- [11] Pereira MAC, Felicetti VL. Developing professional competencies in higher education: Practices in Brazil. Stud High Educ. 2022;47(5):1024-39.
- [12] Salmi J. The tertiary education imperative: Knowledge, skills and values for development. Rotterdam: Sense Publishers; 2017.
- [13] World Bank. Digital skills in emerging economies: Trends and challenges. Washington, DC: The World Bank; 2023.
- [14] Schön DA. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books; 1983.
- [15] Ukhurebor KE, Aigbe UO, Adedokun OA, Oghenejoboh KM. Universities and national development: A systematic review. J Educ Dev. 2024;13(2):44-59.
- [16] Etzkowitz H, Zhou C. The triple helix: University-industry-government innovation and entrepreneurship. London: Routledge; 2017.
- [17] Jaldemark J, Bång Å. Reaching for a hybrid and networked university through lifelong learning initiatives. In: Proceedings of the Networked Learning Conference; 2024 May; Stockholm, Sweden. Amsterdam: Networked Learning Conference; 2024. p. 1-10.



- [18] Carayannis EG, Campbell DFJ. Mode 3 knowledge production in quadruple helix innovation systems: 21st-century democracy, innovation, and entrepreneurship for development. New York: Springer; 2016.
- [۱۹] عرفانی‌زاده ف، فلاح‌پور م، کریمی ح. بررسی نقش رهبری دانشگاهی در ارتقای فرهنگ سازمانی و احترام به تنوع در آموزش عالی ایران. پژوهش‌های مدیریت آموزش عالی. ۱۴۰۰؛۱۲(۴):۵۱-۷۰.
- [۲۰] رشیدی ز. نقش استقلال آکادمیک در توانمندسازی اعضای هیأت علمی و توسعه خلاقیت در دانشگاه‌ها. نوآوری و توسعه آموزشی. ۱۳۹۹؛۶(۲):۲۳-۴۴.
- [۲۱] امانی ف، احمدی ر، شایگان ن. تحلیل عوامل مؤثر بر ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران آموزشی دانشگاه‌ها. آموزش عالی و توسعه. ۱۳۹۹؛۸(۳):۷۷-۹۶.
- [۲۲] حمدی‌پور م، سهرابی ن، کریمی ن. تحلیل شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دانشجو در فرایند تحول نظام آموزشی ایران. مطالعات برنامه‌ریزی درسی. ۱۴۰۰؛۱۶(۲):۳۴-۱۱۵.
- [23] Donk T, Mieg HA, Toepfer S. Project-based learning and competence development in higher education. Stud High Educ. 2018;43(3):378-95.
- [24] Jefferies M, Chen S, Conway J. Assessment of professional competence in a construction management problem-based learning setting. Constr Econ Build. 2012;12(4):1-10.
- [25] Boud D, Keogh R, Walker D. Reflection: Turning experience into learning. London: Routledge; 1985.
- [26] Lindén J, Ripatti-Torniainen L, Annala J. Academic development for tomorrow? Claiming a clearer role for university pedagogy through a holistic framework. Scand J Educ Res. 2024;68(1):1-15.
- [27] Gamaz J, Navarro E, Santos J. Enhancing employability through transversal competencies: Comparative study in European universities. High Educ Res Dev. 2022;41(5):1048-62.
- [28] Okhrimenko E, Radygina E. Regulatory approach to formation of graduates' professional competences. Eur J Contemp Educ. 2020;9(4):781-91.
- [29] Naamati-Schneider L, Ronen S, Tziner A. The relevance of soft skills in higher education and the labor market: Bridging the gap. Educ Train. 2025. In press.
- [30] Cruess RL, Cruess SR, Steinert Y. Teaching Professionalism: General Principles and Practical Approaches. Med Teach. 2015;37(12):1078-85.



- [31] Maatallaha M, Hachani S, Kachoukh M. Professional business competencies in sustainable development: A review. Sustainability. 2024;16(1):102-20.
- [32] Sady M, Novak T, Klimova A. Global citizenship and sustainability in higher education. Int J Sustain High Educ. 2019;20(6):1002-18.
- [33] Mocinic S, Pavic S, Kalebota M. Institutional support for faculty development: Case study from Croatia. J Educ Res Pract. 2021;11(3):215-33.
- [34] Suleman F, Gendron B, Quesada-Pallarès C. Universities' third mission and employability: A comparative perspective. High Educ Policy. 2021;34(1):73-94.
- [۳۵] سازمان همکاری و توسعه اقتصادی Skills strategy 2023: Skills for a digital world. Paris: Publishing; 2023.
- [۳۶] کریم‌خانی ح، رحیمی غ، اسدزاده ع. چالش‌های راهبردی آموزش عالی ایران: از گسترش کمی تا ارتقای کیفیت. مطالعات مدیریت آموزشی. ۱۳۹۹؛۱۲(۳):۶۲-۴۵.
- [۳۷] کیخا ع، ایمانی‌پور م. سنتز پژوهی عناصر اخلاق حرفه‌ای در آموزش عالی. توسعه آموزش پزشکی. ۱۳۹۹؛۱۵(۳):۴۸-۳۵.
- [۳۸] نوروزی قره‌قشلاق ح، زکریایی کرمانی ا، نصر اصفهانی ا. تلفیق شایستگی‌های کارآفرینانه و اجتماعی-اقتصادی در برنامه‌های درسی آموزش صنایع دستی. فصلنامه آموزش فنی و حرفه‌ای. ۱۴۰۰؛۱۳(۲):۸۹-۷۵.
- [39] UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO Publishing; 2022.
- [۴۰] قاسمی س، بذرافکن ل، شجاعی آ، رخشانی ط، شکرپور ن. راهبردهای توسعه حرفه‌ای برای توانمندسازی اعضای هیأت علمی در نقش آموزشی: مطالعه‌ای کیفی از تجارب استادان و دانشجویان در دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران. BMC Med Educ. ۲۳:۲۳؛۱۴۰۲.
- [۴۱] Higher education for 2030: Competency-based frameworks and quality assurance. Paris: Publishing; 2021. اقتصادی



- [42] Lincoln YS, Guba EG. Naturalistic inquiry. Newbury Park, CA: Sage; 1985.
- [43] World Bank. The changing nature of work: World development report 2019. Washington, DC: The World Bank; 2019.