

برنامه درسی کارآفرین محور راهبرد بحران هویت در آموزش عالی (مورد مطالعه: فارغ التحصیلان رشته علوم تربیتی)^۱

عبدالعارف شجاعی^۲

محبوبه عارفی^۳

کوروش فتحی واجارگاه^۴

غلامرضا شمس مورکانی^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۳/۲۵

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده:

مقاله حاضر باهدف بررسی و تعیین نقش برنامه درسی کارآفرین محور به‌عنوان راهبرد بحران هویت در آموزش عالی (مورد مطالعه: فارغ التحصیلان رشته علوم تربیتی) تدوین شده است. این تحقیق از نوع تحقیقات آمیخته (کمی و کیفی) و کاربردی می‌باشد و جامعه آماری تحقیق را اساتید حوزه کارآفرینی و فعالان بخش کارآفرینی و دانشجویان رشته علوم تربیتی در سطح شهر تهران تشکیل می‌دهند که از کل جامعه در بخش کیفی ۲۳ نفر از استادان و کارآفرینان و فارغ التحصیلان رشته علوم تربیتی برای نمونه با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و در بخش کمی ۱۲۵ نفر از اساتید و کارآفرینان و فارغ التحصیلان رشته علوم تربیتی با استفاده از جدول مورگان با روش نمونه‌گیری در دسترس به‌عنوان نمونه انتخاب شده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که در این پژوهش متغیرهای سیاست‌گذاری و مدیریت حرفه‌ای کسب‌وکار آموزشی و یادگیری ($\beta = 0/200$) مدیریت فناوری اطلاعات ($\beta = 0/200$) تصمیم‌گیری و حل مسئله ($\beta = 0/215$) تعاملات و ارتباطات مؤثر ($\beta = 0/203$) مدیریت و رهبری ($\beta = 0/250$) و مدیریت یادگیری و توسعه منابع انسانی ($\beta = 0/198$) اثر مستقیم و مثبت معناداری بر ساختار برنامه درسی مبتنی بر

^۱ برگرفته شده از رساله دکتری برنامه ریزی درسی

^۲ دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی، پست الکترونیکی، dr.shojaei.1360@gmail.com

^۳ دانشیار برنامه‌ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، arefi6@gmail.com

^۴ استاد برنامه‌ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، kourosfathi@hotmail.com

^۵ دانشیار برنامه‌ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، gh_shams@sbu.ac.ir

کارآفرینی در رشته علوم تربیتی دارد. پژوهش می‌تواند نقش مهمی را در جهت‌گزینش و غربالگری مربیان کسب‌وکار، طراحی و استانداردسازی برنامه‌های آموزشی، تدوین سرفصل‌های دوره‌های آموزشی، اجرا و ارزشیابی میزان اثربخشی برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورش فارغ‌التحصیلان کارآفرین سودمند باشد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، برنامه درسی کارآفرین محور، بحران هویت، آموزش عالی

مقدمه

صاحب‌نظران و اندیشمندان تعلیم و تربیت، برنامه درسی را مهم‌ترین عنصر تشکیل‌دهنده نظام تعلیم و تربیت می‌دانند این حوزه یکی از جوان‌ترین حوزه‌های معرفت بشری محسوب می‌شود که در عرصه‌ها و قلمروهای مختلف آن‌چنان پرشتاب در حال فهم آفرینی و تحول است که تعیین مرزها و حدود و ثغور برای آن امری دشوار و حتی غیرممکن است. در واقع برنامه درسی قلب نظام تعلیم و تربیت و ابزاری در جهت تحقق اهداف تعلیم و تربیت است. برنامه درسی به‌عنوان یکی از حوزه‌های بحث‌برانگیز در سال ۱۹۱۸ به‌وسیله فرانکلین بوبیت^۱ با انتشار کتابی تحت عنوان برنامه درسی هویت یافت. این حوزه تخصصی نسبتاً جوان از دهه‌های آغازین بیستم تاکنون در مسیر رشد و توسعه‌ای شتابان قرار گرفته است. رویکردها معاصر چالش‌های جدیدی را جهت فهم آفرینی و توسعه بسترهای فهم برنامه درسی ایجاد کرده‌اند. یکی از چالش‌های جدید در برنامه درسی بحران هویت در برنامه درسی است به‌رغم توسعه کمی قابل‌توجهی که رشته با آن مواجه بوده و اقبال قابل‌توجهی که دانشجویان به این رشته نشان داده‌اند اما هنوز مرزهای رشته به‌درستی تعریف و تبیین نشده است و بحران هویتی رشته مطالعات برنامه درسی را رنج می‌دهد (ره‌دار و ره‌دار، ۱۳۹۷).

البته هویت به معانی عدم تعین گفتمانی یا عدم توافق درباره مأموریت رشته موضوعیت خود را برای دانش‌پژوهان و دانش‌آموختگان از دست نمی‌دهند بلکه بدین معناست که بحران در منزلت حرفه‌ای دانش‌آموختگان را واقعیتی تلخ و نامبارک است، به دیگر سخن دانش‌آموختگان رشته دارای منزلتی به اعتبار ظرفیت‌های منحصر به فرد حرفه‌ای و رشته‌ای نیستند تا جایی که می‌توان گفت در جامعه ایران و به‌ویژه تا آنجا که به‌نظام آموزشی و به‌کارگیری خدمات دانش‌آموختگان این رشته مربوط می‌شود، اعلام مرگ رشته خلاف واقع اصحاب رشته در ظرفیت فردی و سازمانی نادیده انگاری» نیست. نشانه‌های این مرگ را در آنان به‌هنگام تدوین اسناد سیاستی می‌بینیم که مستقیماً به قلمرو برنامه درسی مربوط‌اند و همچنین در عدم حضور یا حضور بسیار کم‌رنگ و نامحسوسشان در شکل دادن به گفتمان

1. Franklin Beubit

رسمی برنامه درسی در نظام آموزشی، خواه در سطح آموزش و پرورش یا در سطح آموزش عالی، می‌توان یافت. شرایط کشور ما از این جهت با آنچه در اواخر دهه ۴۲ میلادی، شواب^۱ (۱۹۶۹) و در دهه ۴۲ میلادی، هیوبنر^۲ (۱۹۷۶) در جامعه امریکا سراغ می‌گرفتند همانند و هماهنگ است (مهر محمدی، ۱۳۹۲).

در این میان هویت حرفه‌ای شکلی از هویت اجتماعی است که با روابط گروهی در محیط‌های کاری در ارتباط است و به معنی این است که افراد چطور خود را با گروه‌های حرفه‌ای دیگر مقایسه می‌کنند و خودشان را از آن‌ها متمایز می‌سازند. این هویت شامل کسب بینش در ارتباط با کارکرد شغلی، ایجاد ایده آل‌ها و ارزش‌های حرفه‌ای است که می‌تواند به‌عنوان نگرش، ارزش، دانش، اعتقادات و مهارت‌هایی تعریف شود که بین گروه‌های حرفه‌ای مشترک است. هویت حرفه‌ای همچنین با نقشه‌ای حرفه‌ای ارتباط دارد که یک فرد در حرفه خود می‌تواند بر عهده بگیرد (آدمز و همکاران^۳، ۲۰۰۶). این هویت دربردارنده تجربیات و احساس آن‌ها از شغل خودشان است (نوبل و همکاران، ۲۰۱۴). عده‌ای نیز هویت حرفه‌ای را تصویری که دیگران از شغل آن فرد دارند (تصویر اجتماعی) تعریف می‌کنند. لذا در تعریف عملیاتی هویت حرفه‌ای گفته می‌شود: فردی دارای هویت حرفه‌ای است که در مرحله نخست بتواند به وظایف و مسئولیت‌هایی که بر عهده اوست عمل کند. اگر یک فرد برای پرسش‌هایی همانند آنچه که در ذیل می‌آید پاسخ قانع‌کننده و مطمئنی داشته باشد هویت واقعی خود را در حوزه برنامه‌ریزی درسی به دست آورده است (موسی پور، ۱۳۹۲).

بحران هویت در رشته‌های مختلف دانشگاهی و فارغ‌التحصیلان به حدی رسیده است که امروزه بسیاری از افراد جویای کار و شاغلین احساس می‌کنند که آنچه در دوران تحصیل آموخته‌اند تفاوت بسیاری با نیازهای دنیای کار و صنعت دارد و آن‌ها در این خصوص شایستگی‌های لازم را کسب نکرده‌اند (اکبری، ۱۳۸۷). تحقیقات اندکی که در زمینه اشتغال دانش‌آموختگان آموزش عالی در ایران صورت گرفته است نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی آموزش عالی در پرورش و تقویت شایستگی‌های موردنیاز دانش‌آموختگان رشته‌های مختلف از توفیق چندانی برخوردار نبوده‌اند و پس از ورود به حوزه شغلی به دلیل نداشتن شایستگی موجبات اتلاف هزینه و کاهش اثربخشی در حیطه شغلی‌شان را سبب می‌شوند. گواه این ادعا را می‌توان در آمار فارغ‌التحصیلان بیکار دانشگاه‌ها جست‌وجو نمود. ضعف دستگاه‌های سیاست‌گذاری در شناخت امر کارآفرینی، نبود تجارب قبلی در کشور برای توسعه‌ی کارآفرینی و

1. Schwab
2. Hawbner
3. Adams, et,al

حمایت و پشتیبانی از کارآفرینان، یک مانع اصلی و اولیه محسوب می‌شود (پارسا، ۱۳۹۲). وضعیت موجود آموزش کارآفرینی، به‌ویژه در سطح آموزش عالی کشور، از یک الگوی منسجم برخوردار نبوده و دچار پراکندگی و سردرگمی است. با توجه به اهمیت و نقش کارآفرینی و با توجه به مشکلات جامعه، ترویج و اشاعه‌ی کارآفرینی، بسترسازی برای فرهنگ حامی کارآفرینی و تربیت کارآفرینان برای تمامی جوامع به‌ویژه جوامع درحال توسعه مثل کشورمان ضرورت دارد که این امر، یکی از وظایف و چشم‌اندازهای آموزش عالی است (فتحی و شعبانی، ۲۰۰۹). مطمئن‌تر شدن یافتن چنین رسالت‌هایی نیاز به تغییرات لازم در عناصر آموزش عالی دارد چراکه مؤسسات آموزش عالی از قبیل دانشگاه‌ها از خرده سیستم‌های بسیار مهم یک جامعه محسوب می‌شوند و نقش حیاتی و مهمی را در توسعه پایدار و همه‌جانبه دارند و البته ایفای این نقش منوط به شرایط متعددی از جمله داشتن عناصر و درون دادهای مناسب و سازگار با تحولات و نیازها است (سنگلا و همکاران^۱، ۲۰۰۵). آموزش عالی باید همانند یک موجود زنده همواره به کسب آگاهی از محیط و عناصر داخلی خود پرداخته و با شناسایی تحولات محیطی و وضعیت خویش، تغییرات لازم را در جهت ادامه حیات به‌صورت پویا در خود ایجاد نماید و البته این تغییرات بایستی در همه عناصر، از جمله اهداف و وظایف، ساختار و برنامه‌های آن به‌طور هماهنگ انجام گیرد تا ارتباط آن‌ها به‌طور منطقی حفظ گردد و بتواند به حیات خود ادامه دهد (پیچ زیبرو همکاران^۲، ۲۰۱۴). از جمله مهم‌ترین عناصر آموزش عالی برنامه‌های درسی آن هستند که بایستی از تناسب لازم در راستای اهداف و وظایف و تحولات مربوطه بنابراین برنامه برخوردار بوده تا بتواند نقش مؤثر خود را ایفا نماید (مون^۳، ۲۰۰۷). برنامه‌های درسی دانشگاهی بایستی به‌گونه‌ای باشد که توانایی، صلاحیت یا شایستگی لازم را برای مواجهه با حیطه‌های تخصصی در دانشجو و دانش‌آموخته به وجود آورد و از تناسب لازم برخوردار باشد، لذا بازنگری و طراحی برنامه‌های درسی دانشگاهی در جهت اصلاح شرایط یادشده ضروری به شمار می‌رود (احمدپور داریانی و ملکی، ۱۳۹۰).

با توجه به اینکه هویت حرفه‌ای و به‌طور کلی هویت یک‌رشته تأثیر مهمی بر ابعاد مختلف علمی - اجتماعی و اخلاقی و شغلی دانشجویان، در آن رشته دارد، بنابراین با شناخت عوامل تأثیرگذار در این امر مهم می‌توانیم گام‌های مؤثری در ارتقای این بعد از رشته، برداریم، شناخت تجارب دانشجویان از هویت حرفه‌ای خودشان به برنامه ریزان کمک می‌کند تا امکان اصلاح و ارتقا کیفیت دروس این رشته را در سطح تحصیلات تکمیلی فراهم نمایند. پژوهش حاضر

1. Singla, et, al
2. Pijl-Zieber, et, al
3. Moon

با یک رویکرد کارآفرینانه بررسی شرایط و فرصت‌های اشتغال در رشته علوم تربیتی پرداخته تا از این طریق بتواند گامی مؤثر در راستای حل بحران هویت در فارغ‌التحصیلان رشته علوم تربیتی بردارد. سؤال‌های اساسی که در این پژوهش به دنبال پاسخگویی آن می‌باشد به شرح زیر است:

- بسترها و فرصت‌های اشتغال و کارآفرینی در رشته علوم تربیتی کدام است؟
- برای ایجاد این فرصت‌ها چه شایستگی‌های اصلی باید داشته باشند؟
- برای ایجاد این فرصت‌ها چه شایستگی‌های فرعی باید داشته باشند؟
- مؤلفه‌های برنامه درسی با رویکرد کارآفرینانه که بتواند به بحران هویت در این رشته کمک کند کدامند؟

مبانی نظری و پژوهشی

پژوهشی توسط فروتن و رشادت جو (۱۳۹۴) باهدف تدوین و کاوش الگوی کیفی هویت حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی انجام شد. پژوهش، از نظر طرح، جزء پژوهش‌های کیفی و از منظر راهبرد، جزء پژوهش‌های مطالعه موردی کیفی است. مشارکت‌کنندگان بالقوه‌ی پژوهش، اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های کشور در حوزه‌ی روانشناسی و آموزش عالی هستند که با روش نمونه‌گیری هدفمند صاحب‌نظران کلیدی و در ادامه تکنیک اشباع نظری، ۱۲ تن از اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های؛ شیراز، تربیت مدرس، رازی کرمانشاه، یزد و علوم تحقیقات تهران انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از دو ابزار "بررسی اسناد" و "مصاحبه نیمه ساختاریافته" استفاده گردید. با روش همسوسازی، اعتبار پذیری داده‌ها تأیید شد. به‌منظور تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل مضمون استفاده شده است. پس‌از آن اقدام به کدگذاری داده‌ها برای شناخت عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای الگو گردید. سرانجام یافته اصلی پژوهش، طراحی مدل هویت حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی با ۵ مضمون فراگیر (۱ زمینه‌ای (۲ شخصی (۳ فرهنگی اجتماعی (۴ حرفه‌ای و (۵ سیاسی اقتصادی بود. یافته‌های این مطالعه می‌تواند در سیاست‌گذاری در زمینه ارتقای هویت حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی موردتوجه برنامه‌ریزان و مدیران آموزش عالی قرار گیرد. (فروتین، رشادت جو، ۱۳۹۴)

تحقیقی توسط حیدری و رضایی (۱۳۹۱) باهدف بررسی مطالعه وضعیت امروز دانشگاه‌های ایران از طریق تحقیق درباره احوالات زندگی دانشجویی، سعی دارد ابعاد هویت حرفه‌ای دانشجویان انجام شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، هویت حرفه‌ای دانشجویان دارای دو بعد هویت علمی و هویت شخصی است. هویت علمی دانشجویان از طریق گرایش‌ها و نگرش‌ها و نیز تلاش‌ها و کنش‌های علمی دانشجویان شکل می‌گیرد. هویت

شخصی نیز درک و تصویری است که دانشجو از خودش به عنوان یک کنشگر علمی و در محیط دانشگاهی به دست می‌آورد. همچنین توسعه هویت حرفه‌ای با موقعیت فرد در درون جامعه در ارتباط است، از این رو، جنس، پایگاه اجتماعی و اقتصادی، حمایت‌های خانواده و دوستان، محیط و شبکه‌های اجتماعی فرد در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای وی مؤثرند (حیدری و رضایی، ۱۳۹۱).

پژوهش توسط ادیب و همکاران (۱۳۹۳) باهدف بررسی هویت حرفه‌ای را از منظر تجارب مشترک بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌های کشور بررسی انجام شده است. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی انجام پذیرفت. جامعه آماری شامل دانشجویان تحصیلات تکمیلی که مشغول تحصیل هستند و با رشته برنامه درسی آشنایی کامل دارند، می‌باشد. شرکت‌کنندگان با روش نمونه‌گیری هدفمند از دانشکده‌های علوم تربیتی انتخاب شدند. به این منظور مصاحبه‌های نیمه‌سازمان‌یافته با ۱۸ نفر از آنان انجام شد و جهت اطمینان از اعتبار، دقت و صحت داده‌ها، ضمن بررسی و تأیید سؤالات مصاحبه توسط اساتید صاحب‌نظر، از روش‌های مقایسه مکرر داده‌ها و معادل‌سازی تا اشباع داده‌ها استفاده شد. داده‌ها با روش پیشنهادی اسمیت (۱۹۹۵) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ۴ مقوله اصلی ۱- نقش فردی ۲- پذیرش اجتماعی ۳- ساختار رشته ۴- هویت بخشی به رشته از این داده‌ها شناسایی شدند که هرکدام دارای چندین مضمون فرعی می‌باشند. بازتعریف نقش برنامه‌ریز درسی، حدود و ثغور رشته، نقش معلم و تمرکززدایی در برنامه درسی چند عامل از مجموعه عوامل استنتاجی از این پژوهش هستند که در کسب هویت حرفه‌ای دانشجویان تحصیلات تکمیلی برنامه‌ریزی درسی بر آن‌ها تأکید شده است.

مطالعه توسط براز پردنجانی (۱۳۹۳) باهدف تبیین موانع شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در دانشجویان کارشناسی پرستاری انجام شد این مطالعه با رویکرد تحلیل محتوای کیفی قراردادی انجام شده است. ۳۲ دانشجوی پرستاری در مقطع کارشناسی در سال ۱۳۹۵ به صورت نمونه‌گیری هدفمند از سه دانشکده پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی واقع در شهر تهران انتخاب شدند. از مصاحبه‌های بدون ساختار عمیق برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. داده‌ها با روش تحلیل محتوای کیفی و به صورت مقایسه‌ای مداوم مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که، برزخ تحصیلی به عنوان درون‌مایه اصلی از پنج درون‌مایه فرعی استخراج شد. درون‌مایه‌های فرعی شامل انتخاب و ادامه اجباری رشته پرستاری، احساس ناکامی در تحصیل، تقابل انتظار با واقعیت، تصویر کلیشه‌ای از پرستاران و شأن اجتماعی پایین حرفه‌ای بودند که موانع شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در دانشجویان پرستاری را تشکیل می‌دادند. یافته‌ها بیانگر استیصال و بی‌رغبتی دانشجویان در تحصیل رشته پرستاری می‌باشد به طوری که تحصیل در این رشته برای آن‌ها تبدیل به یک برزخ شده است. نتایج این مطالعه می‌تواند به سیاست‌گذاران و

برنامه‌ریزان آموزشی کمک کند تا راهبردهایی برای رفع موانع شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در دانشجویان پرستاری و به دنبال آن تسریع کسب هویت حرفه‌ای در آن‌ها به‌کارگیرند (براز پردنجانی، ۱۳۹۳).

نتایج حاصل از پژوهش کامروویک و ژوکلوویچ (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که پنج ویژگی اساتید ایده آل عبارت‌اند از: برخورداری از دانش موضوعی در سطح عالی، شأن و وقار، مهارت در برقراری ارتباط، شخصیت جذاب و توانایی ارائه یک موضوع. لاموت و انگلس (۲۰۱۰) اذعان نمودند عواملی که می‌توانند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار دهند شامل تجارب دوران کودکی در زمان تحصیل، دانش و آموخته‌های کسب‌شده در دوره‌های آموزشی و تجربیات شخصی استاد در جریان تدریس می‌باشد. در پژوهش مذکور، چهار جنبه از هویت حرفه‌ای استادان به نام‌های جهت‌گیری حرفه‌ای، وظیفه‌مداری، خودکارآمدی و تعهد به تدریس، شناسایی شده است. پژوهش دی، الیوت و کینگتان (۲۰۰۵) حاکی از تأثیر عوامل محیطی بر ایجاد، رشد یا تغییر هویت حرفه‌ای استادان است. بررسی این پژوهشگران بر روی استادان باتجربه انگلستان و استرالیا، بیانگر آن است که هویت حرفه‌ای به‌عنوان یک پدیده تودرتو، در معرض تغییرات اجتماعی-سیاسی می‌باشد. دی و همکارانش (۲۰۰۵) در مطالعه خود بر روی استادان انگلستان و استرالیا به این نتیجه دست یافتند که چون استادان این کشورها احساس کرده بودند که در فرهنگ اداری و اجرایی موجود به‌اندازه کافی احترام و اطمینان وجود ندارد، نتوانسته بودند هویت حرفه‌ای خود را که به ارزش‌ها و نگرش‌های آنان وابسته است، توسعه دهند. همچنین یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد فرهنگ حرفه‌ای که به‌عنوان ارزش‌ها و دیدگاه‌های مشترک گروهی متجانس شناخته می‌شود، بخش‌هایی از هویت حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار. اگوچوکوا و همکاران (۲۰۱۴)، در پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش کارآفرینی در دانشجویان برای رسیدن به آگاهی توسعه کسب‌وکار و مهارت کسب سود در نیجریه نشان دادند که آگاهی توسعه کسب‌وکار و کسب مهارت توسط بسیاری از دانشجویان موسسه‌های آموزش عالی نیجریه تا حد کمی به‌عنوان یک نتیجه از آموزش کارآفرینی به دست آمده است.

چانگ و ریپل (۲۰۱۳)، در پژوهشی با عنوان ارزیابی توسعه مهارت‌های کارآفرینی دانش‌آموزان در پروژه‌های فعال نشان دادند تغییرات قابل‌توجهی در درک دانش‌آموزان از مهارت‌های خود در طول زمان وجود دارد. اعتمادبه‌نفس خود را در مهارت‌های خاص به‌طور قابل‌توجهی کاهش دادند. مقصودی و داوودی (۲۰۱۱)، در تحقیق راهبردهای توسعه کارآفرینی در ایران، نشان دادند که عامل‌هایی که در توسعه کارآفرینی تأثیرگذارند عبارت‌اند از: عامل آموزشی-انگیزشی، خلاقانه، سرمایه‌گذاری شراکت.

غیاث‌وند و حسینی (۲۰۰۹) در تحقیقی با عنوان چالش‌های پیش‌رو در توسعه کارآفرینی در کشاورزی ایران به این نتیجه رسید که چالش‌های مالی، فنی، اطلاعاتی، تنظیمی تأثیر بیشتری بر توسعه کارآفرینی در تعاونی‌های کشاورزی داشته است. مکی‌ملان و همکاران (۲۰۰۷) طی پژوهش خود دریافتند که آشنایی کارآفرین با بازار هدف، توجیه عملکرد رهبرانه فرد در گذشته، شناساندن مناسب کسب‌وکار، توانایی کارآفرین برای تلاش بی‌وقفه و شدید، توجیه مسئله مقبولیت در بازار، احتمال رخداد رشد بالا در بازار هدف، توجه کارآفرین به جزئیات، توانایی کارآفرین در ارزیابی، واکنش مناسب نسبت به ریسک، وضعیت حق امتیاز در صورت وجود، احتمال به ثمر رسیدن سریع سرمایه‌گذاری از معیارهای مورد استفاده سرمایه‌گذاران خطرپذیر و معیارهایی که برای این سرمایه‌گذاران اهمیت بیشتری دارد، محسوب می‌شوند.

روش‌شناسی

روش انجام این پژوهش از روش جمع‌آوری اطلاعات، رویکردی آمیخته (کیفی-کمی) داشته و به لحاظ هدف نیز پژوهشی کاربردی است. در مرحله جمع‌آوری داده‌های کیفی، از مصاحبه با خبرگان بهره‌برده شد و جمع‌آوری داده‌های کمی نیز با ابزار پرسشنامه‌ی نیمه ساختاریافته انجام شد. در پرسشنامه، از طیف ۵ درجه‌ای لیکرت برای تعیین وزن و میزان اهمیت هر یک از فرصت‌های شغلی استفاده شده است. روایی این پرسشنامه، از بررسی ادبیات نظری و اعمال نظر چند تن از اساتید حوزه علوم تربیتی درباره‌ی اعتبار محتوایی آن به‌دست آمده و میزان پایایی آن نیز با بهره‌گیری از آزمون آلفای کرونباخ برابر ۰.۸۵۲، محاسبه شد. به‌منظور دستیابی به روایی در بخش کیفی پژوهش نیز از روش‌هایی مانند سودمندی اطلاعات جمع‌آوری‌شده و چندجانبه‌نگری (همانند یادداشت‌برداری و ضبط مصاحبه و تحلیل چندگانه) استفاده شده است. از طرفی به‌منظور شناسایی نقاط ضعف و قوت سؤالات مصاحبه و رفع آن‌ها مصاحبه‌های آزمایشی (نمونه‌ی اولیه) انجام شد تا از روایی مرحله‌ی مصاحبه اطمینان حاصل شود. جامعه آماری این پژوهش در بخش کیفی را گروه اساتید رشته علوم تربیتی، فعالان اجتماعی و کارآفرینان به‌ویژه حوزه آموزش، اساتید رشته کارآفرینی تشکیل می‌دهند که با مصاحبه حدود ۲۳ نفر به از لحاظ جمع‌آوری اطلاعات اشباع رسید. در بخش کیفی این پژوهش، از راهبرد «نمونه‌گیری هدفمند» و در دست رس استفاده شده است؛ که از مجموع افراد شناسایی شده به ۱۲۰ نفر پرسشنامه نهایی ارسال و به تعداد ۹۵ پرسشنامه عودت داده شده است. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش در بخش کیفی، روش تحلیل درون‌مایه به کار گرفته شد و پس از تحلیل این داده‌ها توسط کدگذاری باز و محوری، با تدوین

برنامه درسی کارآفرین محور راهبرد بحران هویت در آموزش عالی... ۱۳۵/

پرسشنامه‌های مشتمل بر شاخص‌های شناسایی شده، به گردآوری داده‌های کمی برای صحت‌گذاری بر چارچوب به‌دست‌آمده و تأیید شاخص‌های یادشده پرداخته شد. در بخش کمی، برای دستیابی به دو هدف تأیید چارچوب و حصول اطمینان از برازش مناسب آن، با استفاده از شاخص‌هایی آن‌ها توسط افراد نمونه اولویت‌بندی شده‌اند.

یافته‌های پژوهش

شایستگی‌های اصلی و فرعی برنامه درسی کارآفرین محور در رشته علوم تربیتی از دیدگاه اساتید رشته علوم تربیتی و گویه‌های پرسشنامه به تفکیک ۴ مقوله اصلی:

جدول شماره (۱): جدول شاخص‌های توصیفی شایستگی‌های الگوی برنامه درسی کارآفرین محور در رشته علوم تربیتی

از دیدگاه اساتید رشته علوم تربیتی

| انحراف معیار | میانگین | بیشینه | کمینه | گویه | گروه |
|--------------|---------|--------|-------|---|--|
| ۱,۴۸۱۴۸ | ۳,۵۸۷۵ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | سیاست‌گذاری آموزشی | سیاست‌گذاری و مدیریت حرفه‌ای کسب‌وکار آموزشی و یادگیری |
| ۱,۴۸۳۶۱ | ۳,۶۶۲۵ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | فروش خدمات آموزشی | |
| ۱,۵۰۰۸۴ | ۳,۲۲۵۰ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | تدوین و طراحی کسب‌وکارهای آموزشی و یادگیری | |
| ۱,۴۷۲۹۱ | ۳,۷۸۷۵ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | مدیریت مالی قراردادها | |
| ۱,۲۴۳۷۲ | ۳,۶۵۰۰ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | بازاریابی آموزشی | |
| ۱,۶۳۷۹۶ | ۲,۷۷۵۰ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | هوش تجاری | |
| ۰,۸۵۱۹۱ | ۳,۵۴۲۳ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | مدیریت ریسک | |
| ۰,۹۱۸۲۸ | ۳,۶۸۲۵ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | بهره‌برداری از شبکه‌های اجتماعی | مدیریت فناوری اطلاعات |
| ۰,۹۷۱۳۸ | ۳,۷۶۲۵ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | طراحی و توسعه بانک اطلاعات آموزشی و یادگیری | |
| ۱,۱۲۵۵۹ | ۳,۳۸۵۴ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | طراحی داشبوردهای مدیریت آموزشی | |
| ۰,۷۹۹۷۴ | ۳,۵۹۳۲ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | بهره‌برداری از خدمات ابرها (رایانش ابری) | |

۱۳۶ / نشریه علمی آموزش عالی ایران * سال یازدهم * شماره سوم * پاییز ۱۳۹۸

| | | | | | | |
|---------|--------|------|------|---|----|--|
| ۰,۷۳۹۴۸ | ۳,۵۵۲۴ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | کاربری نرم‌افزارهای تخصصی آموزشی و یادگیری | ۱۲ | |
| ۱,۰۱۹۶۸ | ۳,۴۵۱۸ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | تحلیل گری | ۱۳ | تصمیم‌گیری و حل مسئله |
| ۱,۰۱۵۰۹ | ۳,۵۶۰۴ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | حل مسئله | ۱۴ | |
| ۰,۹۰۶۶۸ | ۳,۶۴۳۷ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | خلاقیت و نوآوری | ۱۵ | |
| ۱,۰۹۸۲۲ | ۳,۶۹۰۶ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | تفکر انتقادی | ۱۶ | |
| ۱,۰۶۰۲۸ | ۳,۷۵۳۱ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | مهارت‌های فردی | ۱۷ | تعاملات و ارتباطات مؤثر |
| ۰,۸۴۶۲۴ | ۳,۷۸۳۷ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | ارتباط بین فردی | ۱۸ | |
| ۰,۷۵۶۲۲ | ۳,۸۸۱۶ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | اخلاق حرفه‌ای | ۱۹ | |
| ۱,۴۸۹۲۰ | ۳,۴۰۰۰ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | توسعه فردی | ۲۰ | |
| ۱,۵۱۳۶۰ | ۳,۶۱۲۵ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | مدیریت و پشتیبانی (لجستیک) | ۲۱ | مدیریت و رهبری |
| ۱,۵۴۰۵۴ | ۳,۱۳۷۵ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | تیم سازی | ۲۲ | |
| ۱,۴۳۰۰۱ | ۳,۹۲۵۰ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | مدیریت عملکرد | ۲۳ | |
| ۱,۲۸۸۷۰ | ۳,۶۰۰۰ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | مدیریت انگیزه | ۲۴ | |
| ۱,۵۳۱۱۱ | ۲,۴۰۰۰ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | آسیب‌شناسی و تدوین برنامه‌های بلندمدت | ۲۵ | مدیریت یادگیری و توسعه منابع انسانی |
| ۰,۹۲۴۷۱ | ۳,۶۸۵۶ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | نیازسنجی آموزشی سازمانی | ۲۶ | |
| ۰,۹۰۸۰۵ | ۳,۸۷۲۵ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | ارزیابی خدمات یادگیری | ۲۷ | |
| ۰,۹۳۴۳۴ | ۳,۹۶۶۷ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | پایش خدمات یادگیری | ۲۸ | |
| ۱,۰۲۴۶۵ | ۳,۷۹۵۸ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | ارزیابی منابع مالی آموزشی و یادگیری | ۲۹ | |
| ۰,۷۸۳۴۲ | ۳,۸۳۰۱ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | مدیریت پروژه‌های آموزشی و یادگیری | ۳۰ | |
| ۰,۷۱۵۶۲ | ۳,۳۸۸۱ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | طراحی و پیاده‌سازی نظام مدیریت دانش آموزشی سازمان‌ها | ۳۱ | |
| ۰,۹۰۸۳۵ | ۳,۳۵۸۹ | ۵,۰۰ | ۱,۰۰ | ارزیابی سیستم‌های تعالی آموزشی و یادگیری | ۳۲ | |

شرکت‌کنندگان به ۳۲ گویه مربوط به ساختار الگوی برنامه درسی کارآفرین محور در رشته علوم تربیتی از دیدگاه اساتید رشته علوم تربیتی ارائه شده در قالب طیف ۵ درجه‌ای پاسخ دادند؛ که خود آن نیز دارای ۶ مؤلفه فرعی به شرح جدول ذیل بود. همان‌طور که مشاهده می‌شود، بهترین میانگین برای گویه ۲۸ از مؤلفه مدیریت یادگیری و توسعه منابع انسانی «پایش خدمات یادگیری» ($M=3/87$) و پایین‌ترین میانگین نیز از آن گویه ۲۲ از مؤلفه مدیریت و رهبری «تیم سازی» ($M=3/13$) بود. با توجه به عدد KMO (بزرگتر از ۰,۷) و عدد معناداری آزمون بارتلت ($sig<0,05$) می‌توان گفت که داده‌ها برای اجرای تحلیل عاملی مناسب است و از شرایط موردنیاز برخوردار است. همچنین جدول کل شماره (۲) واریانس تبیین شده نشان می‌دهد که این سؤالات ۶ عامل را تشکیل می‌دهند و این عامل‌ها در حدود ۶۵/۷۸ درصد واریانس را تبیین و پوشش می‌نماید که درواقع نشان‌دهنده روایی مناسب سؤالات می‌باشد.

جدول شماره (۲): نتایج شاخص KMO و آزمون بارتلت و مقادیر ارزش ویژه، درصد واریانس و درصد واریانس تراکمی برای شایستگی‌های و زیر شایستگی‌های برنامه درسی کارآفرین محور در رشته علوم تربیتی از دیدگاه اساتید رشته علوم تربیتی

| درصد تراکمی | درصد واریانس | ارزش ویژه | عامل |
|------------------------------|--------------|-----------|------|
| درصد تراکمی | درصد واریانس | ارزش ویژه | عامل |
| ۳۴,۸۲۲ | ۳۴,۸۲۲ | ۱۰,۰۹۹ | ۱ |
| ۴۴,۷۳۹ | ۹,۹۱۶ | ۲,۸۷۶ | ۲ |
| ۵۱,۷۰۷ | ۶,۹۶۸ | ۲,۰۲۱ | ۳ |
| ۵۷,۱۰۳ | ۵,۳۹۶ | ۱,۵۶۵ | ۴ |
| ۶۱,۸۳۰ | ۴,۷۲۷ | ۱,۳۷۱ | ۵ |
| ۶۵,۷۸۱ | ۳,۹۵۱ | ۱,۱۴۶ | ۶ |
| آزمون نمونه‌برداری (KMO) | | ۰/۸۰۵ | |
| آزمون بارتلت | | ۱۴۰۳/۷۹۶ | |
| درجه آزادی | | ۴۰۶ | |
| سطح معناداری | | ۰/۰۰۰ | |

در ادامه ماتریس چرخش یافته عاملی آورده می‌شود. این ماتریس همبستگی گویه (سؤالات یا متغیرها) و عامل را مشخص می‌کند که بر اساس میزان همبستگی این ارتباط روشن خواهد شد. در این ماتریس بارهای عاملی (نمرات عاملی) هر یک از متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۳ می‌باشند و زیر چتر عامل موردنظر قرار می‌گیرند که هرچقدر مقدار این ضریب بیشتر باشد عامل مربوطه نقش بیشتری در کل تغییرات (واریانس) متغیر موردنظر دارد. جدول زیر نشان می‌دهد که چه سؤالاتی و با چه بارهای عاملی به این عامل‌ها مرتبط هستند. جدول شماره جدول (۶) نشان‌دهنده مناسب بودن تمامی سؤالات در فرآیند تحلیل عاملی می‌باشد. چون سهم اشتراک بالای ۰/۳ داشتند. در این بررسی سؤال ۳۱ با توجه به پایین بودن سهم اشتراک کمتر از ۰/۳ از مجموعه حذف شد و تحلیل با حذف سؤال ۱ و ۲ که در هیچ‌کدام از عامل‌ها دارای بار عاملی نبود انجام شد. لازم به ذکر است که در میان گویه‌های موردبررسی بیشترین سهم اشتراک مربوط به گویه ۲۹ «ارزیابی منابع مالی آموزشی و یادگیری» با مقدار ۰/۸۲۶ و کمترین سهم اشتراک نیز مربوط به گویه شماره ۱۷ «مهارت‌های فردی» با مقدار سهم اشتراک ۰/۴۷۱ می‌باشد.

جدول (۸) اشتراکات اولیه ماتریس چرخش یافته عاملی شایستگی‌های و زیر شایستگی‌های برنامه درسی کارآفرین محور در

رشته علوم تربیتی از دیدگاه اساتید رشته علوم تربیتی

| عامل | اشتراک ثانویه | عامل‌ها | | | | | |
|------|---|-------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|----------------|------------------------------|
| | | سیاست‌گذاری | مدیریت فناوری اطلاعات | تصمیم‌گیری و حل مسئله | تعاملات و ارتباطات مؤثر | مدیریت و رهبری | یادگیری و توسعه منابع انسانی |
| h3 | تدوین و طراحی کسب‌وکارهای آموزشی و یادگیری | ۰,۵۶۷ | ۰,۵۹۹ | | | | |
| h4 | مدیریت مالی قراردادها | ۰,۶۸۶ | ۰,۷۶۹ | | | | |
| h5 | بازاریابی آموزشی | ۰,۶۹۰ | ۰,۷۲۳ | | | | |
| h6 | هوش تجاری | ۰,۵۱۱ | ۰,۶۶۱ | | | | |
| h7 | مدیریت ریسک | ۰,۶۴۳ | ۰,۷۷۷ | | | | |
| h8 | بهره‌برداری از شبکه‌های اجتماعی | ۰,۶۲۷ | | ۰,۷۶۲ | | | |
| h9 | طراحی و توسعه بانک اطلاعات آموزشی و یادگیری | ۰,۵۱۵ | ۰,۵۰۱ | ۰,۷۴۲ | | | |
| h10 | طراحی داشبوردهای مدیریت آموزشی | ۰,۶۸۶ | | ۰,۳۹۰ | | | -۰,۶۲۳ |

برنامه درسی کارآفرین محور راهبرد بحران هویت در آموزش عالی... / ۱۳۹۰

| | | | | | | | |
|-----|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| h11 | بهره‌برداری از خدمات ابرها (رایانش ابری) | ۰,۷۳۷ | ۰,۳۳۰ | | | ۰,۷۲۱ | |
| h12 | کاربری نرم‌افزارهای تخصصی آموزشی و یادگیری | ۰,۶۰۱ | ۰,۵۸۱ | | | ۰,۴۴۲ | |
| h13 | تحلیل گری | ۰,۶۹۵ | | ۰,۶۵۲ | ۰,۳۳۲ | | |
| h14 | حل مسئله | ۰,۹۶۸ | | ۰,۷۲۸ | | | |
| h15 | خلاقیت و نوآوری | ۰,۵۶۶ | | ۰,۶۰۱ | | ۰,۳۷۹ | |
| h16 | تفکر انتقادی | ۰,۶۲۷ | | ۰,۶۷۶ | | | |
| h17 | مهارت‌های فردی | ۰,۴۷۱ | | | ۰,۳۲۴ | | |
| h18 | ارتباط بین فردی | ۰,۴۸۰ | | | ۰,۴۶۳ | ۰,۴۴۰ | |
| h19 | اخلاق حرفه‌ای | ۰,۷۸۵ | | | ۰,۸۱۰ | | |
| h20 | توسعه فردی | ۰,۷۴۸ | | | ۰,۶۶۰ | | |
| h21 | مدیریت و پشتیبانی (لجستیک) | ۰,۷۹۵ | | | | ۰,۸۴۳ | |
| h22 | تیم سازی | ۰,۷۶۳ | | | | ۰,۸۱۳ | |
| h23 | مدیریت عملکرد | ۰,۶۴۵ | | | | ۰,۶۱۶ | |
| h24 | مدیریت انگیزه | ۰,۶۴۳ | | | | ۰,۵۰۷ | ۰,۳۸۸ |
| h25 | آسیب‌شناسی و تدوین برنامه‌های بلندمدت | ۰,۷۴۷ | | | | | ۰,۷۲۷ |
| h26 | نیازسنجی آموزشی سازمانی | ۰,۷۷۳ | | | | | ۰,۷۰۴ |
| h27 | ارزیابی خدمات یادگیری | ۰,۶۲۸ | ۰,۴۲۴ | | | | ۰,۴۹۲ |
| h28 | پایش خدمات یادگیری | ۰,۶۸۸ | ۰,۶۲۴ | ۰,۳۱۸ | | | ۰,۳۹۳ |
| h29 | ارزیابی منابع مالی آموزشی و یادگیری | ۰,۸۲۶ | ۰,۳۰۷ | | | | ۰,۷۶۹ |
| h30 | مدیریت پروژه های آموزشی و یادگیری | ۰,۷۴۷ | | | | ۰,۳۴۹ | ۰,۶۷۵ |
| h32 | ارزیابی سیستم های تعالی آموزشی و یادگیری | ۰,۵۲۰ | | ۰,۴۳۶ | | ۰,۴۲۶ | ۰,۳۵۰ |

طبق نتایج به‌دست‌آمده مشخص می‌شود که جدول (۹) شامل ۶ عامل (تصمیم‌گیری و حل مسئله، سیاست‌گذاری و مدیریت حرفه‌ای کسب‌وکار آموزشی و یادگیری، مدیریت فناوری اطلاعات، تعاملات و ارتباطات مؤثر، مدیریت رهبری و مدیریت یادگیری و توسعه منابع انسانی) است، به‌طوری‌که در عامل اول (سیاست‌گذاری و مدیریت

حرفه‌ای کسب‌وکار آموزشی و یادگیری) بیشترین بار عاملی ۰/۷۷۷ و کمترین ۰/۶۶۱ می‌باشد. در عامل دوم (مدیریت فناوری اطلاعات) بیشترین بار عاملی ۰/۷۶۲ و کمترین ۰/۳۳۰ می‌باشد. در عامل سوم (تصمیم‌گیری و حل مسئله) بیشترین بار عاملی ۰/۷۲۸ و کمترین ۰/۶۰۱ می‌باشد. در عامل چهارم (تعاملات و ارتباطات مؤثر) بیشترین بار عاملی ۰/۸۱۰ و کمترین ۰/۶۲۴ می‌باشد. در عامل پنجم (مدیریت و رهبری) بیشترین بار عاملی ۰/۸۴۳ و کمترین ۰/۵۰۷ می‌باشد. در عامل ششم (مدیریت یادگیری و توسعه منابع انسانی) بیشترین بار عاملی ۰/۷۲۷ و کمترین ۰/۳۵۰ می‌باشد.

تجزیه و تحلیل همبستگی چند متغیره داده‌ها (تحلیل استنباطی)

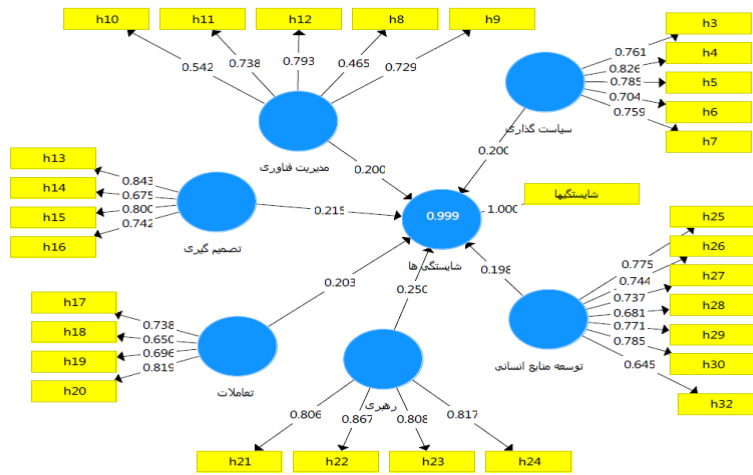
در مجموع ۲۹ گویه پرسشنامه در قالب یک مؤلفه اصلی و ۶ مؤلفه فرعی وارد تحلیل شدند. در ادامه جدول‌ها و نمودارهای مربوط به تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول برای هر یک از ابعاد پرسشنامه به تفکیک ارائه شده است. پس از آن نیز یافته‌های مربوط به آزمون و اصلاح مدل آمده و در پایان اطلاعات تکمیلی گزارش شده‌اند. نتایج مدل اندازه‌گیری در جدول ۴۲ و ۴۳ ارائه شده است. بر اساس نتایج به دست آمده از جدول ۴۲ کلیه عامل‌ها بار عاملی بالای ۰/۳ و مقدار بوت استرایینگ (آماره t) در همه موارد از مقدار بحرانی ۱/۹۶ بزرگ‌تر است، بنابراین موارد مورد بررسی مورد تأیید قرار گرفت.

جدول (۱۰) مدل بیرونی و مقدار بوت استرایینگ حداقل مربعات جزئی تحلیل عاملی تأییدی

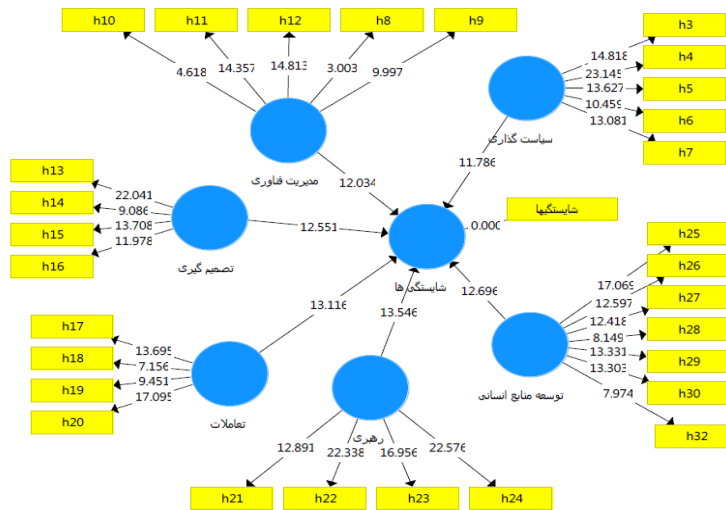
| گویه‌های | سیاست‌گذاری و مدیریت حرفه‌ای کسب‌وکار آموزشی و یادگیری | | مدیریت فناوری اطلاعات | | تصمیم‌گیری و حل مسئله | | تعاملات و ارتباطات مؤثر | | مدیریت و رهبری | | مدیریت یادگیری و توسعه منابع انسانی | |
|----------|--|------------|-----------------------|------------|-----------------------|------------|-------------------------|------------|----------------|------------|-------------------------------------|------------|
| | بوت استرایینگ | ضرایب مسیر | بوت استرایینگ | ضرایب مسیر | بوت استرایینگ | ضرایب مسیر | بوت استرایینگ | ضرایب مسیر | بوت استرایینگ | ضرایب مسیر | بوت استرایینگ | ضرایب مسیر |
| k3 | ۰/۷۶۱ | ۱۴/۸۱۷ | | | | | | | | | | |
| k4 | ۰/۸۲۶ | ۲۳/۱۴۵ | | | | | | | | | | |
| k5 | ۰/۷۸۵ | ۱۳/۶۲۷ | | | | | | | | | | |
| k6 | ۰/۷۰۴ | ۱۰/۴۵۹ | | | | | | | | | | |
| k7 | ۰/۷۵۹ | ۱۳/۰۸۱ | | | | | | | | | | |
| k8 | | ۰/۴۶۵ | | ۳/۰۰۳ | | | | | | | | |
| k9 | | ۰/۷۲۹ | | ۹/۹۹۷ | | | | | | | | |

برنامه درسی کارآفرین محور راهبرد بحران هویت در آموزش عالی... ۱۴۱۱

| | | | | | | | | | | | | |
|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--|--|-----|
| | | | | | | | | ۴/۶۱۸ | ۰/۵۴۲ | | | k10 |
| | | | | | | | | ۱۴/۳۵۷ | ۰/۷۳۸ | | | k11 |
| | | | | | | | | ۱۴/۸۱۳ | ۰/۷۹۳ | | | k12 |
| | | | | | | ۲۲/۰۴۱ | ۰/۸۴۳ | | | | | k13 |
| | | | | | | ۹/۰۸۶ | ۰/۶۷۵ | | | | | k14 |
| | | | | | | ۱۳/۷۰۸ | ۰/۸۰۰ | | | | | k15 |
| | | | | | | ۱۱/۹۷۸ | ۰/۷۴۲ | | | | | k16 |
| | | | | ۱۳/۶۹۵ | ۰/۷۳۸ | | | | | | | k17 |
| | | | | ۷/۱۵۶ | ۰/۶۵۰ | | | | | | | k18 |
| | | | | ۹/۴۵۱ | ۰/۶۹۶ | | | | | | | k19 |
| | | | | ۱۷/۰۹۵ | ۰/۸۱۹ | | | | | | | k20 |
| | | ۱۲/۸۹۱ | ۰/۸۰۶ | | | | | | | | | k21 |
| | | ۲۲/۳۳۸ | ۰/۸۶۷ | | | | | | | | | k22 |
| | | ۱۶/۹۵۶ | ۰/۸۰۸ | | | | | | | | | k23 |
| | | ۲۲/۵۷۶ | ۰/۸۱۷ | | | | | | | | | k24 |
| ۱۷/۰۶۹ | ۰/۸۷۵ | | | | | | | | | | | k25 |
| ۱۲/۵۹۷ | ۰/۷۴۴ | | | | | | | | | | | k26 |
| ۱۲/۴۱۸ | ۰/۸۳۷ | | | | | | | | | | | k27 |
| ۸/۱۴۹ | ۰/۶۸۱ | | | | | | | | | | | k28 |
| ۱۳/۳۳۱ | ۰/۸۷۱ | | | | | | | | | | | k29 |
| ۱۳/۳۰۳ | ۰/۸۸۵ | | | | | | | | | | | k30 |
| ۷/۹۷۴ | ۰/۶۴۵ | | | | | | | | | | | k32 |



نمودار ۱. بارهای عاملی هر سوال و خرده مقیاس در تحلیل عاملی



نمودار ۲. اعداد معناداری هر سوال و خرده مقیاس در تحلیل عاملی

برنامه درسی کارآفرین محور راهبرد بحران هویت در آموزش عالی... ۱۴۳/

بر اساس نتایج مدل اندازه‌گیری مندرج در جدول ۱۰ بار عاملی مشاهده در تمامی موارد مقداری بزرگ‌تر $0/3$ دارد (به‌جز گویه ۱۴ از مؤلفه محتوا که به خاطر اینکه در برازش مدل تأثیر منفی نداشت حذف نشد) که نشان می‌دهد همبستگی مناسبی بین متغیرهای قابل مشاهده با متغیرهای پنهان مربوط به خود وجود دارد. همچنین بر اساس نتایج مدل اندازه‌گیری مندرج در جدول ۱۱ مقدار بوت استرایپینگ (آماره t) در اکثر موارد (به‌جز مؤلفه کیفیت ارائه خدمات) از مقدار بحرانی $1/96$ بزرگ‌تر است که نشان می‌دهد همبستگی بین متغیرهای قابل مشاهده با متغیرهای پنهان مربوط به خود معنادار است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت هر متغیر اصلی به‌درستی موردسنجش قرار گرفته است و با عنایت به یافته‌های حاصل از این مقیاس می‌توان به آزمون فرضیه‌های پژوهش پرداخت.

روایی همگرا

همچنین روایی همگرا^۱ نیز محاسبه شده است. هرگاه یک یا چند خصیصه از طریق دو یا چند روش اندازه‌گیری شوند همبستگی بین این اندازه‌گیری‌ها دو شاخص مهم اعتبار را فراهم می‌سازد. اگر همبستگی بین نمرات آزمون‌هایی که خصیصه‌ی واحدی را اندازه‌گیری می‌کند بالا باشد، پرسشنامه دارای اعتبار همگرا می‌باشد. وجود این همبستگی برای اطمینان از این‌که آزمون آنچه را که باید سنجیده شود می‌سنجد، ضروری است. برای روایی همگرا میانگین واریانس استخراج^۲ (AVE) و روایی مرکب^۳ (CR) محاسبه می‌شود.

جدول ۱۲ روایی همگرا و پایایی متغیرهای تحقیق

| CR | AVE | آلفای کرونباخ | تعداد سوالات | |
|-------|-------|---------------|--------------|--|
| ۰/۸۳۲ | ۰/۷۴۲ | ۰/۷۴۰ | ۵ | سیاست‌گذاری و مدیریت حرفه‌ای کسب‌وکار آموزشی و یادگیری |
| ۰/۸۴۶ | ۰/۷۹۶ | ۰/۷۷۶ | ۶ | مدیریت فناوری اطلاعات |
| ۰/۸۳۲ | ۰/۷۴۲ | ۰/۷۴۰ | ۴ | تصمیم‌گیری و حل مسئله |
| ۰/۸۷۵ | ۰/۸۰۶ | ۰/۷۸۶ | ۴ | تعاملات و ارتباطات مؤثر |
| ۰/۸۴۲ | ۰/۷۵۱ | ۰/۷۴۸ | ۴ | مدیریت و رهبری |
| ۰/۸۴۳ | ۰/۸۰۷ | ۰/۸۰۳ | ۱۶ | مدیریت یادگیری و توسعه منابع انسانی |

¹ Convergent Validity

² Average Variance Extracted (AVE)

³ Composite Reliability (CR)

آلفای کرونباخ تمامی متغیرها بزرگتر از ۰/۶ بوده بنابراین از نظر پایایی تمامی متغیرها مورد تایید است. مقدار میانگین واریانس استخراج شده (AVE) همواره بزرگتر از ۰/۵ است بنابراین روایی همگرا نیز تایید می‌شود. مقدار روایی مرکب (CR) نیز بزرگتر از AVE است.

آزمون مدل کلی

رابطه متغیرهای موردبررسی در تحقیق بر اساس یک ساختار علی با تکنیک حداقل مربعات جزئی PLS آزمون شده است. در مدل کلی تحقیق که در نمودار ۵ ترسیم شده است مدل اندازه‌گیری (رابطه هریک از متغیرهای قابل مشاهده ب متغیر پنهان) و مدل مسیر (روابط متغیرهای پنهان با یکدیگر) محاسبه شده است. برای سنجش معناداری روابط نیز آماره t با تکنیک بوت استرپینگ محاسبه شده است که در شکل ۲ ارائه شده است. در این مدل که خروجی نرم‌افزار Smart PLS است خلاصه نتایج مربوط به بار عاملی استاندارد روابط متغیرهای تحقیق در ارائه شده است. آزمون فرضیه‌های تحقیق بر اساس روابط هریک از متغیرها به تفکیک نیز ارائه شده است.

برازش کلی مدل (معیار GOF):

این معیار مربوط به بخش کلی مدل‌های معادلات ساختاری است. بدین معنی که توسط این معیار، محقق می‌تواند پس از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل کلی پژوهش خود برازش بخش کلی را نیز کنترل نماید. معیار GOF توسط یننهاس و همکاران (۲۰۰۴) ابداع گردید محاسبه می‌گردد و تزلس و همکاران ۱ (۲۰۰۹- ص ۱۸۷) سه مقدار ۰,۳۶-۰,۲۵,۰,۰۱ را به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF معرفی نموده‌اند.

جدول ۱۳ ضرایب همبستگی بین عوامل برونزا و درونزا

| ۷ | ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--|
| | | | | | | ۱ | سیاست‌گذاری و مدیریت حرفه‌ای کسب‌وکار آموزشی و یادگیری |
| | | | | | ۱ | ۰.۴۶۸** | مدیریت فناوری اطلاعات |
| | | | | ۱ | ۰.۶۲۵** | ۰.۴۲۲** | تصمیم‌گیری و حل مسئله |
| | | | ۱ | ۰.۴۲۷** | ۰.۳۸۲** | ۰.۴۳۴** | تعاملات و ارتباطات مؤثر |
| | | ۱ | ۰.۵۵۵** | ۰.۵۱۸** | ۰.۵۸۶** | ۰.۶۰۵** | مدیریت و رهبری |
| | ۱ | ۰.۶۵۴** | ۰.۵۷۸** | ۰.۵۴۲** | ۰.۶۲۱** | ۰.۶۹۹** | مدیریت یادگیری و توسعه منابع انسانی |
| ۱ | ۰.۸۵۲** | ۰.۸۴۰** | ۰.۷۲۹** | ۰.۷۴۳** | ۰.۷۷۹** | ۰.۷۶۸** | کل مدل |

**۰,۰۱P<

تشریح یافته‌های مدل

در پایان تحلیل یافته‌های مرحله نخست پژوهش، مرحله مطالعات تجربی، مبنایی برای ترسیم مدل فرضی و آزمون روابط بین متغیرها در قالب فرضیه‌های ارائه شده، در مرحله کمی پژوهش بود؛ بنابراین در ادامه یافته‌های مدل معادلات ساختاری بر اساس فرضیه‌های پژوهش ارائه شده‌اند.

جدول ۱۴) ضرایب و معناداری مؤلفه‌های موردبررسی در تحلیل عاملی تأییدی شایستگی‌های و زیر شایستگی‌های برنامه درسی کارآفرین محور در رشته علوم تربیتی از دیدگاه اساتید رشته علوم تربیتی

| متغیر پیش‌بین | متغیر ملاک | نوع اثر | β استانداردشده | آماره t |
|--|------------|---------|----------------------|---------|
| سیاست‌گذاری و مدیریت حرفه‌ای کسب‌وکار آموزشی و یادگیری | مدل | مستقیم | ۰/۲۰۰ | ۱۱/۷۷۶ |
| مدیریت فناوری اطلاعات | | مستقیم | ۰/۲۰۰ | ۱۲/۰۳۴ |
| تصمیم‌گیری و حل مسئله | | مستقیم | ۰/۲۱۵ | ۱۲/۵۵۱ |
| تعاملات و ارتباطات مؤثر | | مستقیم | ۰/۲۰۳ | ۱۳/۱۱۶ |
| مدیریت و رهبری | | مستقیم | ۰/۲۵۰ | ۱۳/۵۴۶ |
| مدیریت یادگیری و توسعه منابع انسانی | | مستقیم | ۰/۱۹۸ | ۱۲/۶۹۶ |

با توجه به نتایج جدول ۱۴ متغیرهای سیاست‌گذاری و مدیریت حرفه‌ای کسب‌وکار آموزشی و یادگیری (۰/۲۰۰) $\beta=$ مدیریت فناوری اطلاعات (۰/۲۰۰) $\beta=$ تصمیم‌گیری و حل مسئله (۰/۲۱۵) $\beta=$ تعاملات و ارتباطات مؤثر (۰/۲۰۳) $\beta=$ مدیریت و رهبری (۰/۲۵۰) $\beta=$ و مدیریت یادگیری و توسعه منابع انسانی (۰/۱۹۸) $\beta=$ اثر مستقیم و مثبت معناداری بر ساختار برنامه درسی مبتنی بر کارآفرینی در رشته علوم تربیتی از دیدگاه اساتید رشته علوم تربیتی دارد.

بحث و بررسی

امروزه این پذیرش عمومی در جهان وجود دارد که دانش و مهارت‌های کارآفرینی را می‌توان از طریق آموزش در محیط ارتقا بخشید و آموزش نقش مهمی در فرایند گنجایش کارآفرینی بازی می‌کند. آموزش کارآفرینی، فرایندی نظام‌مند، آگاهانه و هدف‌گراست که طی آن، افراد غیر کارآفرین، ولی با توان بالقوه، به‌صورت خلاق تربیت می‌شوند. در این زمینه، سازمان جهانی یونسکو در کنفرانس جهانی در سال ۱۹۹۸ با به رسمیت شناختن ارزش و حمایت از

کارآفرینی و مهارت‌های آن در آموزش عالی، حمایت خود را برای مهم بودن آموزش کارآفرینی اعلام کرد. آژانس تضمین کیفیت در آموزش عالی (۲۰۱۲) آموزش کارآفرینی را به‌عنوان ابزاری برای رشد و استفاده از تفکر و مهارت‌های سرمایه‌گذاری و همچنین توسعه و رشد کسب‌وکار موجود یا طراحی سازمان کارآفرینی تعریف می‌کند و هدف آن را تولید فارغ‌التحصیلانی می‌داند که قادر به شناسایی فرصت‌ها و سرمایه‌گذاری در حال رشد، از طریق تنظیم کسب‌وکار جدید یا توسعه و رشد بخش‌هایی از سرمایه‌گذاری موجود باشند. در واقع، آموزش کارآفرینی، فعالیتی است که از آن برای انتقال دانش و اطلاعات موردنیاز در جهت کارآفرینی استفاده می‌شود و افزایش، بهبود و توسعه نگرش‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های افراد غیر کارآفرین را در پی خواهد داشت (شفیع‌زاده، ۱۳۸۶). ازجمله اهداف آموزش کارآفرینی کسب دانش مربوط به کارآفرینی، تعیین و تقویت ظرفیت، استعداد و مهارت کارآفرینی، القای مخاطره‌پذیری، تقویت نگرش‌ها در جهت پذیرش تغییر و غیره است (احمدپور داریانی، ۱۳۹۲).

کارآفرینی مانند هر پدیده‌ی مدرن دیگر نیاز به فرهنگ‌سازی، آموزش، پژوهش و اصلاح ساختارها و نهادهای اجرایی دارد و علاوه بر آن توسعه‌ی همه‌جانبه‌ی کارآفرینی نیازمند توجه به همه‌ی ابزار و لوازم آن است. می‌توان گفت در ایران در رشته‌های فنی و مهندسی به کارآفرینی توجه شده است و در این رشته‌ها کارآفرینی به‌خوبی آموزش داده می‌شود. در رشته‌های مثل علوم تربیتی این مسئله توسط نظام آموزشی و پژوهشی کشور کمتر توجه شده است. رشته‌ی علوم تربیتی یکی از رشته‌های علمی مهم است که به توسعه و مدیریت سرمایه‌ی انسانی می‌پردازد و باید به آن توجه ویژه‌ای داشت. برای اینکه دانش‌آموختگان این رشته قابلیت به‌کارگیری داشته باشند و بتوانند در خدمت توسعه‌ی کشور باشند و باید بتوانند در راستای کارآفرینی توانمند شوند اما به علت نامتناسب بودن سرفصل‌ها و عناوین دروس دانشگاهی با نیازهای جامعه، دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها از تخصص و کارایی لازم برای تصدی مشاغل مربوطه برخوردار نیستند، زیرا آموخته‌هایشان چندان با نیازهای واقعی جامعه و کارآفرینی تطبیق ندارد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که نظام متداول آموزش عالی کشور ضمن ارائه آموزش‌های نظری و پرداختن مطلوب به آموزش‌های عملی، نتوانسته است فارغ‌التحصیلان کارآمد و موردنیاز بازار کار را برای رشته علوم تربیتی تربیت کند در نتیجه بازار کار هم نتوانسته از ظرفیت‌های موجود بهره‌برداری نموده و به حرکت رو به تخصصی شدن در رشته علوم تربیتی ادامه دهد. مهم‌ترین مشکلات نظام متداول آموزش عالی؛ عدم تناسب توسعه کمی دانشگاه با ظرفیت اشتغال، عدم ارتباط بین دانشگاه و عرصه عملی رشته‌های علوم تربیتی، توجه بیش‌ازحد به

مدرک، عدم ارتباط بین واحدهای تحقیقاتی بخش علوم تربیتی و دانشگاه و ورود سخت به دانشگاه و خروج آسان از آن، شناسایی شده است. برخی معتقدند که نظام آموزش عالی ایران در رشته علوم تربیتی به جای کارآفرین پرور بودن، کارجو پرور است و با هزینه زیاد افرادی را تربیت می‌کند که شکاف‌های شغلی تعریف شده نظام سنتی اداری را پر می‌کنند و دلیل آن نیز عدم توجه به یادگیری عملیاتی و خلاقانه موضوعات درسی است. بر همین اساس، بررسی‌ها مؤید آن است که دانش‌آموختگان دانشگاه‌های ایران در رشته علوم تربیتی فاقد توانایی‌های فردی و مهارت‌های لازم برای راه‌اندازی کسب‌وکار مناسب و جایابی مناسب و حرفه‌ای (متناسب با تخصص دانشگاهی) در بازار کار می‌باشند. بسیاری از صاحب‌نظران رشته علوم تربیتی علت بیکاری تحصیل کرده رشته‌های علوم تربیتی را نبود شایستگی‌های و مهارت‌های موردنیاز بازار کار ذکر می‌کنند و راه‌حل کاهش بیکاری را ارائه آموزش‌های بهینه و کاربردی در راستای ایجاد شایستگی‌ها و مهارت‌های کارآفرینی در بین فارغ‌التحصیلان رشته علوم تربیتی می‌دانند؛ بنابراین یکی از عوامل مهم مؤثر بر بیکاری دانش‌آموخته‌ها، برنامه‌های آموزشی دانشکده‌های علوم تربیتی از جمله سرفصل‌ها، محتوای دروس، تجارب یادگیری و غیره می‌باشد در بررسی‌هایی که در تحقیقات ملکی پور و همکاران (۱۳۹۵) در خصوص مطالعه تطبیقی در حوزه برنامه درسی آموزش کارآفرینی در قلمرو رشته‌های کارشناسی علوم تربیتی و علوم اجتماعی و رفتاری در دانشگاه تهران با دانشگاه‌های پیشرو جهان انجام دادند نشان داده است که در دانشگاه‌های پیشرو عناصر برنامه درسی کارآفرینی بر مبنای رویکرد شایستگی محور طراحی شده است، این در صورتی است که در دانشگاه‌های ایران طراحی برنامه درسی بر مدل سنتی و موضوع محور مبتنی است این موضوع در یافته‌های این تحقیق هم تأیید شده است که در دانشگاه‌های ایران اهداف آموزشی با نیازهای بازار کار و جامعه شکاف عمیق دارد و این یکی از موضوعاتی است که دانشگاه در رشته علوم تربیتی نیازمند بررسی و بازنگری مجدد هستند. نظام آموزشی در گروه‌های علوم تربیتی اینک بیش از هر زمان دیگری باید برنامه‌های درسی خود را با نیازهای محلی و فرصت‌های استخدامی سازگار و منطبق نموده و در پی تأمین نیازمندی‌های بخش خصوصی و خوداشتغالی هستند. علاوه بر این مشکلات و به‌ویژه عدم تناسب آموزش‌های دانشگاهی با نیازهای بازار کار در ایران و اعتقاد بر اینکه خوداشتغالی از طریق کسب‌وکار یکی از راه‌حل‌های بسیار مهم می‌باشد، موضوع کارآفرینی از طریق آموزش مهارت‌های لازم را موردتوجه قرار داده است. که این موضوع در پژوهش‌های هانون (۲۰۰۵)، آگبه و همکارانش (۲۰۱۳)، باسما و همکارانش (۲۰۱۱)، تاپیو و آراین (۲۰۱۱)، نیز مورد تأیید قرار گرفته است.

صاحب‌نظران تحت مصاحبه در پژوهش حاضر بر این عقیده‌اند که در شرایط کنونی اصلی‌ترین منبع برای تأمین اشتغال پایدار و رفع واقعی بیکاری، تربیت نیروی انسانی خلاق و مستعد است که با ترسیم دورنمای جدیدی از

زندگی، ترکیب نوینی از منابع محدود را در اختیار بگیرد؛ چنین منبعی را در فرهنگ علوم، کارآفرینی می‌نامند. کارآفرینی می‌تواند از طریق کشف فرصت‌ها و تغییر در محیط و فراهم آوردن فرصت‌های اشتغال به یک رشته کمک کند تا پایداری زیاد در جذب دانشجو و ادامه حیات آن رشته داشته باشد تا آن رشته از تهدیدات عدم استقبال در جامعه در امان باشد و این موضوع برای رشته علوم تربیتی و دانشگاه‌هایی که این رشته را دارند یک موقعیت و مسئله استراتژیک می‌باشد زیرا با توسعه دانشگاه فرهنگیان و موفقیت این دانشگاه در جذب برترین‌های کنکور سراسر و نخبه‌های علمی کشور در رشته‌های علوم تربیتی که در غالب بورس‌های تحصیلی و همین اشتغال با مزایای نسبتاً خوب داشته است یک تحدید و چالش جدید برای همه دانشگاه‌هایی که رشته علوم تربیتی را در گروه‌های آموزشی خود دارند به حساب می‌آید بنابراین این دانشگاه به شدت نیاز دارند که در رشته علوم تربیتی بر حوزه‌های کارآفرینی و اشتغال و برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌های کارآفرین محور تمرکز کنند تا بتوانند در آینده با دانشگاه‌های فرهنگیان رقابت نمایند و یک موضوع مهم و حیاتی برای دانشگاه‌های رشته علوم تربیتی و اساتید و گروه‌های رشته علوم تربیتی در همه دانشگاه‌های کشور است و تمرکز بر برنامه درسی مبتنی بر کارآفرینی می‌تواند کمک کند تا این تهدیدها و چالش‌ها برای رشته علوم تربیتی به فرصت‌های بزرگ تبدیل شود.

در این تحقیق که بیشتر به دنبال شناسایی شایستگی‌های برنامه درسی مبتنی بر کارآفرینی در رشته علوم تربیتی بوده است. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که اولین معیاری که دارای اهمیت می‌باشد، مربوط به قابلیت دستیابی به شایستگی‌های شغلی رشته علوم تربیتی است در حقیقت، این پژوهش انجام شده به حوزه‌های مختلف رشته علوم تربیتی توجه ویژه داشته است همچنین، بنا به تحقیقات انجام شده توسط فیچرا (۲۰۰۷) که بیان می‌کند برای توسعه کارآفرینی در هر رشته شناسایی مجموعه شایستگی‌های ویژه‌ای که ممکن است فقدان آن‌ها مانعی برای توسعه کارآفرینی فارغ‌التحصیلان دانشگاهی در آن رشته باشد لازم و ضروری است [۷]. بنابراین ضرورت فزاینده‌ای برای شناسایی شایستگی‌های کارآفرینان دانشگاهی در هر رشته و به ویژه رشته علوم تربیتی وجود دارد تا بتوانند با ایجاد و توسعه شایستگی‌های رشته علوم تربیتی برای خود فرصت‌های کارآفرینی و اشتغال ایجاد کنند. این پژوهش روش کیفی- کمی (آمیخته) را برای ترکیب فنون مختلف ارائه کرده است که می‌تواند در سایر حوزه‌های مطالعاتی نیز مورداستفاده قرار گیرد. با توجه به اهمیت رشته علوم تربیتی در ارزیابی فرصت‌های کارآفرینی پیشنهاد می‌گردد کارآفرینان قبل از شروع فعالیت خود با کسب اطلاعات دقیق و رست مربوط به بازارهای هدف موجود در جامعه به ارزیابی دقیق نیاز بازار بپردازند؛ و بنا به اهمیت جایگاه ویژگی‌های شخصیتی کارآفرین و تیم کارآفرین در ارزیابی فرصت‌های کارآفرینی پیشنهاد می‌گردد از طریق سازماندهی مکانیسمی جهت تبادل تجارب

و به اشتراک‌گذاری دانش و مهارت و شایستگی‌های لازم در حوزه تخصصی رشته علوم تربیتی به بهبود توانایی‌های مدیریتی کارآفرین و تیم اجرایی او در رشته علوم تربیتی بپردازند.

در بررسی شایستگی‌های و زیر شایستگی‌های برنامه درسی مبتنی بر کارآفرینی در رشته علوم تربیتی با استناد به مصاحبه‌های انجام‌شده در کل ۶ شایستگی تحت عنوان «سیاست‌گذاری و مدیریت حرفه‌ای کسب‌وکار آموزشی و یادگیری، مدیریت فناوری اطلاعات، تصمیم‌گیری و حل مسئله، تعاملات و ارتباطات مؤثر، مدیریت و رهبری و مدیریت یادگیری و توسعه منابع انسانی» استخراج شد. به‌طوری‌که در شایستگی «سیاست‌گذاری و مدیریت حرفه‌ای کسب‌وکار آموزشی و یادگیری» تم‌های «سیاست‌گذاری آموزشی، فروش خدمات آموزشی، تدوین و طراحی، کسب‌وکارهای آموزشی و یادگیری، مدیریت مالی قراردادها، بازاریابی آموزشی، هوش تجاری و مدیریت ریسک» استخراج و مورد تأیید تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی نیز قرار گرفت. عزیزی (۱۳۸۲) معتقد است که در مراکز آموزشی، زمینه بروز و پرورش ویژگی‌های کارآفرینانه فراگیران فراهم نشده است. احمدی (۱۳۸۵) اشاره کرده است که برنامه‌های درسی دانشگاه نتوانسته است دانش و مهارت‌های موردنیاز کارآفرینان را در دانشجویان پرورش دهد و فارغ‌التحصیلان حتی با روحیه کارآفرینی پس از اتمام تحصیلات، آماده ایجاد یک کسب‌وکار برای خود نیستند. شکاری و همکاران (۱۳۸۸) اعتقاد دارند که درس دوره‌های آموزشی توانسته است اطلاعات و مهارت‌های کارآفرینی موردنظر را در دانش‌آموختگان برای ورود به بازار کار فراهم کنند. روپکه (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای نشان داد که کارآفرینی به‌عنوان پلی روی شکاف میان دانستن و اقدام و تبدیل دانش به مرحله‌ی عمل است. فایول، گیلی و نارجیس (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای که بر روی دانشجویان فرانسوی شرکت‌کننده در دوره‌ی تخصصی مدیریت انجام داده‌اند؛ نشان دادند که اثر برنامه‌های آموزش کارآفرینی بر روی دانشجویانی که در ابتدا قصد کارآفرینی پایینی داشتند مثبت بود و برای دانشجویانی که از ابتدا قصد کارآفرینی بالایی داشتند، منفی بود. سانچز (۲۰۱۱) در مطالعه بر روی دانشجویان رشته‌های اقتصاد، علوم اجتماعی، فنی، حقوق و بهداشت کشور اسپانیا نشان داد که خودباوری، خطرپذیری، پیشتاز بودن و قصد خوداشتغالی به‌طور مشخصی بعد از برنامه‌های آموزش کارآفرینی نسبت به قبل از برنامه‌های آموزشی افزایش یافته است. ویلسون (۲۰۱۳) آموزش کارآفرینی نقش مهمی را در بالا بردن سطح خودکارآمدی و قصد شروع فعالیت اقتصادی ایفا می‌کند. در زیر شایستگی «مدیریت فناوری اطلاعات» تم‌های استخراج‌شده همچون «بهره‌برداری از شبکه‌های اجتماعی، طراحی و توسعه بانک اطلاعات آموزشی و یادگیری، طراحی داشبوردهای مدیریت آموزشی، بهره‌برداری از خدمات ابرها (رایانش ابری) و کاربری نرم‌افزارهای تخصصی آموزشی و یادگیری» مورد تأیید روایی سازه‌ای و تأییدی را گرفت. در تبیین نتیجه به‌دست‌آمده باسکی و آلکان

(۲۰۱۵) در تحقیق خود بیان کرد تحولات در فن آوری اطلاعات باعث ایجاد چالش‌های جدید و مشکلات برای دانشگاه‌ها شده است؛ بنابراین دانشگاه مجبور به تغییر مدل آموزش و پرورش خود در رسیدن به سطح معاصر است. در نهایت بیان کرد این امر باید منجر به تجدیدنظر در مأموریت و چشم‌انداز دانشگاه شود. این مأموریت باید شامل اهداف آموزش و پرورش مناسب و همکاری با صنعت برای حمایت از دانشگاه شود. در زیر شایستگی «تصمیم‌گیری و حل مسئله» نتایج حاصل تم‌های «تحلیل‌گری، حل مسئله و خلاقیت و نوآوری و تفکر انتقادی» را نشان داد که این تم‌ها با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و نیز تأییدی مورد تأیید قرار گرفت.

در مجموع همه این مباحث مؤید این نکته است که رویکرد کارآفرینی در عناصر برنامه‌های درسی رشته علوم تربیتی در ایران با یک رویکرد آسیب‌شناسی نشان می‌دهد که در دانشگاه‌های ایران مواد، محتوا و برنامه‌های فرعی (غیررسمی یا پنهان) علمی آموزشی و حتی شیوه‌های تدریس در رشته‌های علوم انسانی در انتقال مفاهیم کارآفرینی و کسب‌وکار به دانشجویان در وضعیت مناسبی قرار ندارند. عنصر هدف، برنامه درسی کارآفرینی بر یادگیری در سطح دانش و فهمیدن تأکید دارد، عنصر محتوا برنامه درسی کارآفرینی همسو با اهداف در پی ایجاد دانش و آشنایی دانشجویان با یک سری مطالب نظری است و همچنین عنصر راهبردهای یاددهی - یادگیری با توجه به مدل سنتی فرصت‌های مناسب برای فعالیت‌های یادگیری کارآفرینی تدارک دیده نشده است و در ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر کارآفرینی بر روش‌های کمی و آزمون پایان‌ترم تأکید دارد و می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌ریزی کارآفرینی در دانشگاه‌های ایران در رشته علوم تربیتی از کیفیت مطلوب و توانایی تربیت کارآفرینان خلاق، مبتکر و توانا در این رشته را نداشته است بنابراین با توجه به اهمیت موضوع کارآفرینی و همچنین حفظ جایگاه رشته علوم تربیتی در میان سایر رشته‌های دانشگاهی در دانشگاه‌های کشور نیازمند ایجاد رویکردهای جدید در ساختار رشته علوم تربیتی و اهداف و عناصر و محتوا و روش‌های آموزش و ارزشیابی آن دارد و برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌های کارآفرینانه می‌تواند همه تهدیدها و چالش‌ها در این رشته را به فرصت تبدیل کند.

پیشنهادات

به‌طورکلی، با توجه به مباحث مطرح‌شده جهت بهبود و توسعه و تقویت رشته علوم تربیتی در حوزه کارآفرینی و شایستگی‌های مبتنی بر کارآفرینی در رشته علوم تربیتی پیشنهادهای کاربردی و پژوهشی زیر مطرح می‌گردد:

✓ به‌منظور بهبود آموزش کارآفرینی پیشنهاد می‌گردد، برنامه درسی رشته‌های کارشناسی علوم تربیتی و رفتاری در دانشگاه‌ها بر اساس رویکرد شایستگی محوری بازنگری شود.

- ✓ از آنجا که هدف اصلی برنامه درسی شایستگی محور ارتقا و کسب شایستگی های کارآفرینی دانشجویان است، لذا پیشنهاد می شود که بستر لازم برای به کارگیری راهبردهای متنوع یاددهی - یادگیری همچون بازی های جدی، یادگیری مشارکتی، بحث گروهی و مطالعات موردی در آموزش کارآفرینی فراهم گردد.
- ✓ با توجه به این که دانشگاه های فرهنگیان در سراسر کشور برای دانشگاه هایی که رشته علوم تربیتی دارند می تواند یک تهدید جدی برای کاهش جذب دانشجو باشد پیشنهاد می شود که یک شورای تخصصی از همه دانشگاه های کشور برای تعیین و به روزرسانی شایستگی های افراد کارآفرین در رشته علوم تربیتی تشکیل شود تا آن ها بتوانند بازنگری برنامه های درسی منطبق با شایستگی های فارغ التحصیلان کارآفرین صورت را صورت دهند.
- ✓ بر اساس مبانی نظری تحقیق، نتایج نشان می دهد به دلیل افزایش استفاده از خدمات در جامعه امروزی و گرایش به استفاده از خدمات مختلف مصرف کنندگان، یکی از منابع فرصت های کارآفرینانه، ارائه خدمات تخصصی در رشته علوم تربیتی است. با توجه به مشخصه های ذاتی خدماتی مختلف در این رشته، توصیه می شود استانداردها و شایستگی های لازم در حوزه های مختلف خدماتی رشته علوم تربیتی تدوین شود.
- ✓ همچنین ایجاد مراکز بازاریابی برای اخذ تقاضای انجام پژوهش و عرضه دانش، ارتقاء آموزش های دانشگاهی، تقویت دفاتر ارتباط با صنعت و انتقال فناوری، پیگیری برای به کار بستن نتایج تحقیقات در محیط و ارائه گزارش از نتیجه آن، ایجاد برند و شرکت های انشعابی در دانشگاه، تغییر سیاست های دانشگاه ها بر مبنای کارآفرینی و ایجاد راهکارهایی برای شبکه سازی داخلی و بیرونی ارائه می گردد.
- ✓ همچنین با توجه به نتایج تحقیق پیشنهاد می شود که دانشجویان و فارغ التحصیلان به منظور ایجاد یک کسب و کار موفق و خوداشتغالی و کارآفرینی مهارت تصمیم گیری درست و منطقی، مهارت خلق فرصت و پروراندن آن در روحیه خودباوری و اعتماد به نفس، مهارت طراحی یک موقعیت عملیاتی، روحیه پذیرش تغییرات و دگرگونی ها، معرفی انواع کسب و کار روحیه، مسئولیت پذیری اجتماعی، تجارت الکترونیکی، روحیه ترک روش های مرسوم و معمول، مهارت طراحی فضا های مجازی و الکترونیکی، روحیه مخاطره پذیری و قدرت ریسک سرمایه و سرمایه گذاری و آینده نگری، مهارت گردآوری منابع و برنامه ریزی برای کسب و کار خلاقیت و نوآوری، بازاریابی و شناخت بازار کار استقلال و عدم وابستگی را در خود ایجاد کنند تا در حوزه کسب و کار خود، عملکرد مطلوب و مورد انتظار را در خود ایجاد کنند.

فهرست منابع:

- احمدپور داریانی، محمود؛ ملکی، علی (۱۳۹۰): کارآفرینی پیشرفته، چاپ اول، تهران: انتشارات راهدان.
- اکبری، کرامت الله (۱۳۸۷)، توسعه کارآفرینی (رویکرد آموزشی)، تهران، انتشارات جهاد دانشگاهی
- براز پردنجانی، شهرام، معماریان، ربابه، ونکی، زهره (۱۳۹۳): هویت حرفه ای خدشه دار: عامل بازدارنده یادگیری مراقبت های پرستاری در دانشجویان - یک مطالعه کیفی در ایران، دانشکده پزشکی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران، مجله بالینی و پرستاری، ۳۴ (۳)، ۱۵ - ۱
- پارسا، عبدالله (۱۳۹۲): نقدی بر روند گسترش بی‌هدف رشته برنامه‌ریزی درسی در مقاطع تحصیلات تکمیلی. مقاله ارائه‌شده در همایش ملی تحول و بازنگری برنامه‌های درسی در آموزش عالی، دانشگاه تربیت مدرس. چاپ مقاله در مجموعه مقالات، ۲۲۶- ۲۲۰
- رضایی احمد، حیدری حمید (۱۳۹۱): تحلیل جامعه‌شناختی هویت حرفه‌ای دانشجویان مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه مازندران، مجله تحقیقات فرهنگی ایران، تابستان، ۵(۲)، ۱-۲۹
- فروتن، معین و رشادت جو، حمیده (۱۳۹۴): مفهوم‌پردازی هویت حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی؛ ارائه یک مدل کیفی، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۷(۱)، بهار و تابستان، ۱۲۳- ۱۰۰
- ملکی پور، احمد، حکیم زاده، رضوان، دهقانی، مرضیه، زالی، محمدرضا (۱۳۹۵): مطالعه تطبیقی برنامه درسی آموزش کارآفرینی در قلمرو رشته‌های کارشناسی علوم اجتماعی و رفتاری در دانشگاه تهران با دانشگاه‌های پیشرو جهان، پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی (سمت)، دو فصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی دوره ۲۰، شماره ۳۸ بهار و تابستان، صفحه ۱۱۳ - ۸۹
- موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۲): طرح اعتباربخشی برنامه درسی ملی، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲): تبیین انتظارات متقابل جامعه علمی مطالعات برنامه درسی و نظام آموزشی: بحثی در زمینه بازسازی منزلت حرفه‌ای رشته و دانش‌آموختگان آن در جامعه ایران. فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱(۲)، زمستان، ۴۷ - ۶۴

- Adams, K. Hean, S. Sturgis, P. & Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. **Learning in Health and Social Care**, 5(2),55-68
- Alfredo Serpell, Ximena Ferrada. (2007). **A competency-based model for construction supervisors in developing countries**. *Personnel Review*, 585 - 602.
- Chang, J & Alison, R. (2013). Assessing students' entrepreneurial skills development in live projects, **Journal of Small Business and Enterprise Development**, 20, 241-225.
- Day, C. Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. **Teaching and Teacher Education**, 21(5), 563-567.
- Day, C. Kington, A. Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. **British Educational Research Journal**, 32, 601-616
- Fathi N, Shabani Ravari AR. **Scientific and empirical model of future leaders Saipa**. Noor-Bakhsh Publication; 2009. [Persian]
- Ghiasvand Ghiasy, F. Hosseini, F. Malekmohammadi, I. & Hosseini, M. (2009). Factors Influencing the Entrepreneurship in Iran Agricultural Cooperatives, **Australian Journal of Basic and Sciences**, 3(2), 117-1170.
- Kochadai, M. (2012). Entrepreneurial Competency “**A Study with reference to socially and economically Backward Communities in Chennai City**” (Doctoral dissertation, School of Management, Department of Commerce).
- Kommirovic, T & Zivkovic, P. (2012). Teacher professional identity, creativity and cooperation: results of an empirical study. **Journal of educational and instructional studies in the world**. *Korthagen*, 2(3), شماره صفحه قید شود
- Lamote, C. Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. **European Journal of Teacher Education**, 33(1), 3-18.
- Mitchelmore, S. & Rowley, J. (2010). Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. **International journal of entrepreneurial Behavior & Research**, 16(2), 92- 11.
- Mitchelmore, S. & Rowley, J. (2010). Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. **International journal of entrepreneurial Behavior & Research**, 16(2), 92- 11.
- Moon Y. Education reform and competencybased education. **Asia Pacific Education Review**. 2007; 8(2):337-41.
- Noble, C. Coombes, I. Shaw, P. N. Nissen, L. M. & Clavarino, A. (2014). Becoming a pharmacist: the role of curriculum in professional identity formation. **Pharmacy practice**, 12(1):380.
- Pijl-Zieber EM, Barton S, Konkin J, Awosoga O, Caine V. (2014), Competence and competency-based nursing education: finding our way through the issues. **Nurse Educ Today**. 34(5):676-8.

- Shook, C. L. Ketchen, D. J. Hult, G. T.M. & Kacmar, K.M. (2004). An assessment of the use of structural equation models in strategic management research. **Strategic Management Journal**, 25(4):397-404.
- Singla P, Rastogi K, Sunita KM. (2015), Developing competencybased curriculum for technical programs. **India; National Symposium on Engineering Education**.
- Ugochukwu C.O. Elom, E N. Ituma, A. Opara, P.N. Ukwa, N.J. Inyiagu.E.E. & Ndem, J. (2014). Influence of Entrepreneurship Education on Students Attaining Business Development Awareness and Skills Acquisition in Nigeria. **Journal of Research & Method in Education**. 4(3):37-44.