

طراحی الگوی حرفه گرایی در دانشگاه‌های ایران^۱

سید احمد واردی^۲

ابراهیم صالحی عمران^۳

حجت صفار حیدری^۴

مرتضی کرمی^۵

تاریخ دریافت: ۹۹/۱۰/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۱۰

چکیده

هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی حرفه گرایی در دانشگاه‌های ایران است. با مدنظر قرار دادن این نکته که مبحث پرداخته‌شده در این پژوهش نو بوده و نظریات قابل اتکا در مورد آن وجود نداشته است از روش اکتشافی استفاده شد. در واقع طرح پژوهش حاضر از لحاظ نوع داده کیفی بود و بر مبنای نظریه داده بنیاد اجرا شد. نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت هدفمند انجام شده است و تعداد نمونه‌های هدفمند انتخاب شده تا رسیدن به اشباع نظری

^۱ این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری از دانشگاه مازندران، تحت عنوان طراحی الگوی حرفه گرایی در دانشگاه های ایران است.
^۲ دانشجوی دوره دکتری برنامه ریزی توسعه آموزش عالی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه مازندران، مسئول مکاتبه، پست الکترونیک:

sahmadvaredi@gmail.com

^۳ استاد رشته برنامه ریزی آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه مازندران، پست الکترونیک:

edpes60@hotmail.com

^۴ دانشیار رشته فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه مازندران، پست الکترونیک: umz.ac.ir

h.saffar@

^۵ دانشیار رشته برنامه ریزی آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، پست الکترونیک:

m.karami@um.ac.ir

به ۱۲ نفر رسید و روش رسیدن به خبرگان به صورت گلوله برفی بوده است. جامعه آماری در این پژوهش خبرگانی بودند که در حوزه مهارت‌آموزی و آموزش عالی، تجارب، تحقیقات و سابقه فعالیت داشتند و قابلیت جمع‌آوری داده‌های کیفی عمیق را داشتند. بعد از جمع‌آوری داده‌ها و در قسمت تجزیه و تحلیل از کدگذاری سه مرحله‌ای باز، محوری و انتخابی استفاده شد تا نیل به مدل پارادایمی که هدف پژوهش بوده محقق گردد. یافته‌های تجزیه و تحلیل، حاکی از آن است که سرمایه انسانی و توسعه و پیشرفت پایدار به‌عنوان مقولات علی؛ و استقلال، ریل‌گذاری قانونی و اکوسیستم حرفه‌گرایی به‌عنوان شرایط مداخله‌گر؛ و توجه به بیرون، گفتمان‌سازی و همگرایی اقدامات با حرفه‌گرایی به‌عنوان راهبرد؛ و تحولات آموزش عالی، راهبردهای آموزش عالی، اهمیت دانشگاه و نگرش به حرفه‌گرایی به‌عنوان شرایط زمینه‌ای؛ در مدل پارادایمی شناخته می‌شوند. نتایج نشان می‌دهد ایفای مسئولیت اجتماعی و ارتقای کیفیت و تحقق پاسخگویی به‌عنوان پیامدهای حرفه‌گرایی در دانشگاه‌ها قابل‌احصا هستند.

واژگان کلیدی: حرفه‌گرایی، آموزش عالی، نظریه داده بنیاد، اشتغال

مقدمه

در هر کشور نظام آموزش عالی به دلیل ارتباطات تعاملی و چندجانبه‌ای که با بخش‌های مختلف در آن جامعه دارد همواره در معرض تغییرات و تحولات مختلفی قرار دارد که نیازمند بسترسازی بنیادین برای تطبیق می‌باشد. یکی از مواردی که آموزش عالی متأثر از آن نیاز، در معرض تحول قرار می‌گیرد پیامدهای ناشی از اشتغال و نیاز دانش‌آموختگان به حرفه پس از پایان تحصیلات می‌باشد. دانشگاه‌ها در دوره‌های مختلف خود را در معرض این انتظار متقاضیان، جامعه، دولت‌ها و بازار می‌دیدند و پیوسته در تکاپو بودند تا با بهره‌برداری درست از امکانات

خود و برنامه‌ریزی صحیح، بدان پاسخ دهند. از این رو دانشگاه‌ها سعی می‌نمایند برای مواجهه با نیاز به اشتغال و حرفه، با پیش‌بینی نیازها و تدبیر در آموزش‌ها و آماده‌سازی دانشجویان، خود را برای پاسخ به نیازها مجهز و آماده نمایند.

حرفه گرایی یکی از رویکردهایی است که متناسب با تغییرات دهه‌های اخیر و در پاسخ به تحولات پرسرعت امروزه در جهان می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. حرفه گرایی در مقایسه با بقیه رویکردهای ناظر به حرفه و اشتغال به دلیل ماهیت همخوان و ذاتی خود با آموزش عالی (در برابر انضمامی بودن) به‌عنوان یک گزینه قابل مطالعه، می‌تواند مورد بررسی و کنکاش قرار گیرد. حرفه گرایی در آموزش عالی (برخلاف حرفه گرایی در آموزش و پرورش که از اوایل قرن بیستم به وجود آمد) باعث تغییراتی شد که از نقش دانش به‌منظور پاسخگویی به نیازهای فردی برای داشتن زندگی مطلوب کاسته شود (زیباکلام و مرجانی، ۱۳۸۲: ۱۰۴). این رویکرد دارای یک سابقه تاریخی در آموزش عالی است و اسناد و مدارکی وجود دارد که فعالیت‌های دانشگاه‌ها از هنگام تولد دانشگاه غربی در قرون وسطی^۶ تا به امروز به‌نوعی با حرفه گرایی درگیر بوده است (بورنر و هس، ۲۰۱۶).

در کنار این سابقه تاریخی، نگرش از زاویه دید حرفه، موجب تلاقی با نگرش اقتصاددانان در باب نظریه سرمایه انسانی^۷ (وگان، ۱۹۹۱: ۴۴۸، نقل از باقری، ۲۵۳: ۱۳۸۴)، دست‌یابی بهتر و مناسب‌تر به شغل برای دانشجویان (لازرسون، ۲۰۱۰: ۴۱) و نیز ایجاد پیوند مناسب بین آموزش و پرورش و آموزش عالی^۸ (هایلند، ۲۰۰۱: ۶۷۷) گردیده که این موارد از مزیت‌های حرفه گرایی می‌باشد؛ اما علاوه بر نقش تاریخی حرفه گرایی در آموزش عالی یا نقش و اهمیت آن برای عرضه‌کنندگان و ذینفعان و نیز تأثیر حرفه گرایی برای متقاضیان آموزش عالی و نیز

⁶ Middle age

⁷ Human capital theory

⁸ Higher education

نقش پیونددهنده آن بین آموزش و پرورش و آموزش عالی، حرفه گرایی می تواند به عنوان تنظیم کننده و تعدیل کننده آموزش عالی نیز مطرح گردد.

حرفه گرایی در ابتدا به صورت سنتی دنبال می شد که بیشترین تأکید در نوع سنتی بر حیطه شغلی خاص و جدایی دروس عملی و نظری از هم بوده که شاید رگه های تأثیر و تأثر از فوردیسم^۹ را بتوان در آن مشاهده کرد اما در حرفه گرایی جدید تغییراتی رخ داده که شمول آن از رشته های فنی^{۱۰} و کاربردی^{۱۱} به همه رشته ها گسترش یافته است و تأکید بر دروس عملی صرف، جای خود را به در هم تنیدگی برنامه درسی با مهارت های سطح بالاتر داده است. این درهم تنیدگی به گونه ایست که حتی قابلیت تفکر انتقادی و داشتن مهارت های نرم برای آموزش های مهندسی مثل مکانیک خودرو، موجبات بهبود یادگیری را فراهم می آورد (نورتانتو و همکاران، ۲۰۱۸: ۲۰۷). البته این موارد بیشتر در حیطه یادگیری، ارتباط مستقیمی با خود حرفه و فعالیت های مربوط به آن پیدا می نماید که کارکردهای خاص خود را دارد اما فراتر از این ها یک دانش آموخته دانشگاهی نیازمند مهارت های ارتباطی با جامعه و بازار کار است که به او کمک می نماید شغل مورد نظر خود را که بهترین بازدهی را در آن داراست یافته و بتواند در صورت تمایل آن را حفظ نماید (فراسر و همکاران، ۲۰۱۹: ۱۶۵).

در حرفه گرایی جدید، تلفیق آموزش نظری و عملی، ارتباط بیشتر اهداف آموزش با اهداف حرفه ای مراکز اقتصادی و نیز ارتباط آموزش متوسطه و عالی مورد توجه قرار گرفته است. حتی در آن می توان از یادگیری شایستگی محور نیز صحبت به میان آورد؛ یعنی علاوه بر در نظر گرفتن آموزش نظری و عملی که مبتنی بر دانش و مهارت است یک مؤلفه سومی تحت عنوان رفتار به آن اضافه می شود که ارتباط و تعادل بین این سه عامل منجر به یادگیری شایستگی محور می شود (وندرکلینک و همکاران، ۲۰۰۷: ۷۹). علاوه بر این، قابلیت ها و مفاهیم جدیدی

^۹ Fordism

^۱ Technical 0

^۱ Functional 1

چون پرورش خلاقیت که شاید در گذشته فقط آن را برای رشته‌ها و حرفه‌های دارای کاربرد در مهندسی و صنایع مفید می‌دانستند، اکنون در زمینه حرفه‌های خدماتی چون حرفه‌های بیمارستانی و توریسم نیز اهمیت پیدا نموده است (وویک و همکاران، ۲۰۲۰: ۷).

اگر توجه به این نکته را که حرفه گرایی با ویژگی‌های منحصربه‌فرد و قابلیت‌های خود می‌توانست چه کمکی به تبیین رسالت‌های دانشگاه‌ها و تبیین مأموریت‌های بین نسلی آن‌ها نماید و یا خود، نسل جدیدی از دانشگاه‌ها را تولید نماید فعلاً در تعلیق نگه‌داریم (که خود موضوعی قابل بررسی است)، حتی در یک نگاه حداقلی هم، حرفه گرایی قابلیت جهت‌دهی به این مأموریت‌ها را داراست. چنانچه در برخی موارد عملاً حرفه گرایی در آموزش عالی به کارآفرینی نیز جهت‌گیری متفاوتی داده و آن را دگرگون کرده است. آنستک^۱ (۲۰۰۳) ضمن تبیین ابعاد مختلف آموزش عالی در هلند به تأثیر آموزش عالی حرفه‌گرا بر کارآفرینی می‌پردازد. وی کالج زاکنژن در منطقه آنشد را یک نمونه جالب از آموزش عالی حرفه‌گرا می‌داند که دارای نظام آموزشی و تعلیمی جدیدی در مشاغل کوچک و مدیریت خرد می‌باشد و توانسته است یک سیستم تربیتی و تعلیمی خلاقانه را طراحی نماید که عملاً با پیشرفت در صلاحیت‌های کارآفرینانه دانشجویان، به آموزش آنان جهت‌دهی حرفه‌گرایانه بدهد (آنستک، ۲۰۰۳: ۸۱).

گرچه در یک نگاه کلان می‌توان تغییرات نسلی در دانشگاه‌ها را واکنش و پاسخی از سوی آموزش عالی به انتظارات دولت و بازار و به‌طور کلی جامعه دانست اما همه‌چیز را نمی‌توان در این امر خلاصه نمود چراکه تغییر و تحول در دنیای امروز سریع‌تر از تغییرات نسلی در دانشگاه‌هاست و باید روابط و انتظارات متقابل از آموزش عالی را صرف‌نظر از تغییرات نسلی و مأموریتی کلان دانشگاه‌ها نیز مورد بررسی قرار داد. لذا برای درک نقش حرفه گرایی در آموزش عالی نمی‌توان نسبت آموزش عالی با دولت و انتظارات متقابل آن‌ها را نادیده گرفت. همچنین

¹ Anstek

دگرگونی، نوسازی و توسعه در آموزش عالی علاوه بر آنکه متأثر از محیط و نقش دولت‌هاست، با بازار نیز مرتبط می‌باشد. چراکه آموزش عالی و محیط اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی آن، به‌طور فزاینده‌ای در بسیاری از کشورها، تحت نفوذ شرایط بازاری آن‌هم در عصر فرا صنعتی و جامعه دانش قرار گرفته است و تأثیر بازارها در آموزش عالی شکل پیچیده‌ای به خود گرفته و مؤسسات آموزش عالی روزبه‌روز خود را هرچه بیشتر در موقعیت رقابتی احساس می‌کنند. شرایط بازاری در برخی کشورها در حال به حاشیه راندن نقش‌های دولتی است و در برخی از کشورها نیز دولت را با خود سازگار می‌کند و به همراه می‌برد. در هر صورت ارتباط میان دولت و آموزش عالی در حال تحول است (برنان و شاه، ۲۰۰۰، ۲۴).

با توجه به آنچه گفته شد بررسی این مسئله که حرفه‌گرایی چگونه می‌تواند در ارتباط سه سویه بین آموزش عالی، دولت و بازار مثمر ثمر باشد حائز اهمیت است. چنانچه جانسون^۳(۲۰۰۵) معتقد است یک ارتباط سه‌عاملی از نوع مارپیچی بین بازار و دولت و آموزش عالی وجود دارد که قابلیت استخراج مدل‌های تحلیلی تولید دانش را داراست. همچنین پیوستگی بین آموزش عالی، دولت و بازار رو به رشد می‌باشد اما باید توجه داشت که فرهنگ‌سازمانی و اقدامات عملیاتی دانشگاه باید با توجه به نیازهای محلی و جهانی مورد بازبینی مستمر قرار گیرد. در نتیجه برای اینکه آموزش عالی خود را با تغییرات سریع در دنیای سیاست، اقتصاد و جامعه انطباق داده و وفق دهد باید تدوین برنامه‌های آموزشی در سطح کارشناسی و تحصیلات تکمیلی مبتنی بر حرفه‌گرایی انجام شود. (جانسون، ۲۰۰۵: ۸). به بیان دیگر جانسون معتقد است که حرفه‌گرایی این قابلیت را دارد که آموزش عالی را با تغییرات اقتصادی بازار و سیاسی دولت‌ها، چالاک‌تر و چابک‌تر نماید. در نهایت مسئله اصلی این پژوهش رسیدن به الزامات تحقق و شاخص‌های دانشگاه حرفه‌گرا است. بدین نحو که پس از بررسی ادبیات در زمینه

¹ Johnson

حرفه گرایی، مؤلفه‌های مربوط به حرفه گرایی در مصاحبه با خبرگان این حوزه شناسایی شود تا از قِبَل آن بتوان به مدل حرفه گرایی در آموزش عالی ایران رسید.

هدف پژوهش

طراحی الگوی حرفه گرایی ی آموزش عالی ایران

سؤال پژوهش

الگوی حرفه گرایی ی دانشگاه‌های ایران چگونه باید باشد؟

ادبیات پژوهش

در سال‌های اخیر کشور شاهد نرخ فزاینده تمایل به تحصیلات عالی در میان جوانان و داوطلبین است. بر اساس این تقاضا، مؤسسات آموزش عالی نیز اقدام به افزایش ظرفیت جذب دانشجو نموده‌اند. به نحوی که آمار دانشجویان شاغل به تحصیل در این سال‌ها در مقاطع کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری به بیش از چهار میلیون نفر رسیده است. از طرف دیگر آمار وضعیت اشتغال کشور نشان می‌دهد که وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان دانشگاهی متناسب با میزان رشد فارغ‌التحصیلان دانشگاهی نبوده و همین امر موجب بروز مشکلاتی در خصوص فلسفه نظام آموزشی شده است. بدیهی است که اشتغال و از جمله اشتغال دانش‌آموختگان دانشگاهی مستلزم مؤلفه‌های متعددی از جمله متناسب بودن مهارت‌های آن‌ها با نیازهای بازار کار می‌باشد. بنابراین برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری جدی در خصوص اشتغال افراد تحصیل کرده از ضرورت‌های نظام آموزش عالی و اشتغال کشور است.

چالش‌های اشتغال و بیکاری نه تنها یکی از مهم‌ترین مسائل اجتماعی روز در کشور به شمار می‌آید، بلکه با توجه به میزان رشد جمعیت در دو دهه گذشته می‌توان آن را مهم‌ترین چالش اجتماعی چند دهه آینده نیز به حساب آورد (زاهدی، ۱۳۸۳). اصولاً اشتغال افرادی که به سن کار می‌رسند یک الزام سیاسی - اجتماعی است زیرا اشتغال نوعی معرف و مجوز زندگی مستقل می‌باشد و بیکاری می‌تواند به انحراف و سرخوردگی نسل جوان و بحران‌های اجتماعی و سیاسی خاصی منجر گردد. فاصله بین بخش صنعت و آموزش‌های دانشگاهی و عدم انطباق این آموزش‌ها با نیازهای بازار کار مشکل اساسی است که منجر به افزایش مستمر نرخ بیکاری دانش‌آموختگان دانشگاهی می‌شود. دلایل متعددی منجر به بروز این پدیده شده است. لکن یکی از دلایل مهم عدم داشتن مهارت‌های موردنیاز بازار کار است. البته در آموزش حرفه‌ای یکی از مهم‌ترین ارکان، برنامه درسی است که باید دائماً با شرایط بازار کار و تغییرات حرفه‌ای در محیط کار تطبیق یافته و به‌روز گردد (ویندانیار؛ ۲۰۱۸: ۷۱۴).

کم‌توجهی و هم سو نبودن نظام آموزش عالی به نیازهای جامعه یکی از دلایل بروز بحران و بیکاری دانش‌آموختگان است، در صورتی که درصد کمتری از نیاز اساسی یک دانش‌آموخته دانشگاهی برای رسیدن به شغل و پذیرش مسئولیت‌های تخصصی جامعه، از طریق آموزش و تربیت دانشگاهی تأمین می‌شود. البته این مسئله‌ای است که برای آن در همه جای دنیا چاره‌اندیشی می‌شود تا رفع گردد و این راهکارها تنها بر تغییر محتوای درسی متمرکز نیست بلکه حتی مواردی مانند افزایش مهارتی اساتید با یادگیری در مشاغل تا چندبعدی نمودن ارزیابی اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه‌ها دربر می‌گیرد (گزارش آموزش عالی کمیسیون اروپا، ۲۰۱۸: ۸۴). در واقع بین دوره‌ها و مواد آموزشی دانشگاه با آنچه بازار کار از بعد حرفه‌ای و علمی می‌طلبد تناسب منطقی برقرار نشده است و از طرف دیگر قبل از دانش‌آموختگی دانشجویان معیارهای مناسبی برای ارزیابی آن‌ها از حیث حداقل توانمندی علمی و حرفه‌ای وجود ندارد. همچنین سیستم آموزشی نیز نتوانسته به‌خوبی روحیه علمی دانشجویان را برای پیدا کردن کار مفید خود و جامعه تقویت کند. بیکاری دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها، یکی از مسائل مهم کشور در سال‌های اخیر

بوده است. این پدیده در حالی رخ می‌دهد که به‌زعم برخی از دانشمندان، عصر دانش است و اگر دیروز کشورهای جهان به منابع مادی خویش وابسته بوده‌اند، امروزه بیشتر به منابع انسانی و سطوح دانش خویش وابسته‌اند. در کشور ما نیز عده کثیری از دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها قادر نیستند که از آموخته‌های دانشگاهی‌شان به نحو مطلوبی استفاده کرده و وارد بازار کار شوند. در حال حاضر بین نظام آموزشی و بازار کار کشور هم از لحاظ کیفی و هم از لحاظ کمی ارتباط منطقی وجود ندارد و به همین دلیل ایجاد هماهنگی بین نظام آموزش عالی به تناسب دانش‌آموختگان با نظام بازار کار جهت جلوگیری از اتلاف منابع ضرورت دارد (انتظاریان و طهماسبی، ۱۳۹۰). لذا تغییر در وضعیت دانشگاه‌ها به‌گونه‌ای که این تغییر انضمامی نبوده و بتواند به‌صورت اساسی چنین ضرورت‌ها و چالش‌هایی را در جامعه پاسخگو باشد ضروری است. تحول دانشگاه به قصد رشد و توسعه دانش و مهارت‌های حرفه‌ای برای آن دسته از دانشجویان جویای کار راه‌حل مناسبی است که در آن متقاضیان می‌توانند علایق شغلی خود را دنبال کنند. در این ارتباط حرفه گرایی دانشگاه‌ها بسیار می‌تواند مثر ثمر باشد چراکه در حرفه گرایی فاصله اهداف حرفه‌ای در محیط آموزشی با اهداف موسسه‌های اقتصادی و شغلی بیرون از محیط اقتصادی کمتر شده و در نتیجه فاصله مدیریت و اجرا در محیط‌های شغلی به دلیل رشد کارگران و تولیدکنندگان و کاهش سطوح نظارت و بازرسی و دادن مسئولیت به کارگران و تولیدکنندگان کمتر می‌گردد (گراب، ۱۹۹۶: ۱۶ نقل از باقری، ۱۳۸۴). همچنین برخی از متخصصان تعلیم و تربیت، تغییر اقتصادی پدید آمده در خط‌مشی‌های تربیتی دولت‌ها که بر لزوم مشارکت تمام نهادهای تربیتی در توسعه اقتصاد ملی به‌منظور تربیت نیروی انسانی موردنیاز در بخش‌های اقتصادی جامعه را حرفه گرایی می‌نامند (کپل، ۱۹۹۸^۱ نقل از سیاوشی، ۱۳۹۱: ۳۲).

حرفه گرایی^{۱۶} و حرفه‌ای گرایی^{۱۷}

| | |
|------------------------------|---|
| ¹ chappell | 5 |
| ¹ Vocationalism | 6 |
| ¹ Professionalism | 7 |

قبل از پرداخت به مفهوم آموزش حرفه گرایانه، بهتر است تمایز بین حرفه گرایی و حرفه‌ای گرایی با توجه به ترجمه لغات موجود در فارسی پرداخت شود زیرا به دلیل نزدیکی لفظی کلمات معادل، بررسی آن‌ها نیازمند دقت بیشتری می‌باشد. در واقع در ادبیات معاصر با توجه به اینکه اساساً مفهوم حرفه در معانی مختلف به کار می‌رود نیازمند تطبیق صحیح با معادل‌های آن در زبان انگلیسی و گزینش صحیح واژگان می‌باشیم. در برخی متون فارسی در ترجمه واژه **Vocationalism**، به جای واژه حرفه گرایی از شغل گرایی استفاده شده است (قانعی راد، ۱۳۹۲) و در ترجمه **Professionalism**، به جای حرفه‌ای گرایی از واژه حرفه گرایی استفاده شده است. در برخی پژوهش‌ها (مرجانی و زیباکلام، ۱۳۸۲) و باقری (۱۳۸۴) در ترجمه واژه **Vocationalism**، از حرفه گرایی استفاده کردند. البته باید توجه نمود در متونی که در ترجمه **Vocationalism**، از عبارت شغل گرایی استفاده شده است، عموماً معنای خاص و محدودی از آن در نظر گرفته شده است چنانچه آن را ناشی از فایده گرایی، کمیت گرایی صرف، لازمه گسترش رویه‌های مکانیکی، تک ساحتی، فاقد رویکرد انتقادی و ... می‌دانند که عموماً بر نوع خاصی از حرفه گرایی سستی صدق می‌نماید و نمی‌تواند مفهوم جامعی از حرفه گرایی شامل حرفه گرایی جدید را در بر بگیرد. از سوی دیگر در همین متون عبارت **Professionalism** بیشتر ناظر به ابعاد فرهنگی کار بوده و مواردی شامل جامعه‌پذیری کارکنان، هویت شغلی، قواعد اخلاقی، نظام ارزشی و اعتماد را در بر گرفته و شامل مطالعه‌ی فرهنگ کار و اشتغال می‌باشد (قانعی راد، ۱۳۹۲) و از خروجی‌های با عنوان افراد حرفه‌ای، گروه‌های حرفه‌ای و انجمن‌های حرفه‌ای نام برده شده است لذا شایسته‌تر به نظر می‌رسد برای ترجمه **Professionalism** به جای عبارت حرفه گرایی از عبارت حرفه‌ای گرایی استفاده نماییم و ترجمه حرفه گرایی برای واژه **Vocationalism** باقی بماند تا هم در معادل‌های فارسی تمایز داشته باشیم (حرفه گرایی و حرفه‌ای گرایی) و نیازمند رجوع به واژگان اصلی نباشیم و هم اینکه بیشترین قرابت معنایی در گزینش واژگان رخ دهد چنانچه قنبری و همکاران (۱۳۹۷)، راوند و همکاران (۱۳۹۵)، حیرانی و همکاران (۱۳۹۵)، حسنی طباطبایی و همکاران (۱۳۹۸) و باتمانی و همکاران (۱۳۹۷) در ترجمه **Professionalism** از عبارت حرفه‌ای گرایی استفاده

نمودند. در حرفه‌گرایی بر آن نوع از آموزش تأکید می‌شود که ارتباط بیشتری با نیازهای اقتصادی افراد در آن مطرح می‌شود و برخلاف آموزش لیبرال، به توسعه و پیاده‌سازی آموزش‌های شغلی اهمیت داده است، به‌گونه‌ای که نیازهای مرتبط با صنعت و بازار کار را تأمین نماید اما درعین حال، بیشترین سازگاری را هم با موضوعات آموزش سنتی آکادمیک و نظری دارا باشد (هیگاکس، ۱۹۹۵) و یا اینکه در آموزش حرفه‌گرا افراد به نیروی کار صنعتی تبدیل می‌شوند و نمادی از جامعه جدید صنعتی است که مانند یک خط تولید می‌باشد که جامعه و سیستم آموزش مثل خطوط تولید جدا از هم وظایف خود را انجام می‌دهند تا کارآمدی اجتماعی به وجود بیاید (لاباری، ۲۰۱۰). لذا با طیفی از تشریح و تعاریف در مورد حرفه‌گرایی مواجهیم که برای تحلیل و تمیز آن‌ها از هم باید از یک‌طرف به بررسی نسبت آموزش نظری و حرفه‌ای پرداخت و از طرف دیگر زمینه‌های تاریخی شکل‌گیری آن را بررسی نمود.

آموزش نظری و حرفه‌ای

میان نظریه^۸ و عمل^۹ دانش و مهارت، اندیشیدن و انجام دادن، همواره تقابل وجود داشته است. این نگرش، انسان تحصیل‌کرده در تعلیم و تربیت دانشگاهی را که در پی کمال عقل است از انسان کارآموده و ماهر در دنیای مشاغل و مهارت‌ها که در پی کسب منفعت و درآمد و ارتقای شغلی و اجتماعی است مجزا می‌سازد و رویکرد غالب در این زمینه رویکرد تمایز بوده است. از زمان ارسطو تا به امروز میان دو گونه تعلیم و تربیت نظری و تعلیم و تربیت حرفه‌ای تنش وجود داشته است و آن این است که تربیت حرفه‌ای با حل مسائل عملی سروکار دارد درحالی‌که آموزش نظری، آموزشی است که محتوای آن به‌منظور مهیاکردن فرد برای نوعی حرفه یا گروهی از مشاغل طراحی نشده بلکه محتوای این نوع آموزش به‌منظور گام نهادن فرد در قلمرو اشکال دانش و درک آن‌ها یا فهم و تجربه دایره هنر طرح‌ریزی شده است. به همین سبب برخلاف آموزش فنی و حرفه‌ای هدف از این نوع

1 Theory 8
1 Practice 9

آموزش نه سودمندی مادی و شغلی برای خود یا جامعه بلکه دنبال کردن علایق شناختی و هنری فرد است. به عبارت دیگر آموزش فنی و حرفه‌ای، شخص را درگیر دنیای ایده‌های انتزاعی و کلی نمی‌کند و او را مهبای رویارویی با مشکلات واقعی در جهان عینی و بیرونی می‌سازد. از این رو مشغول سروکله زدن با درک نظری و گزاره‌های تئوریک نیست و تأمل در باب نظریه و جستجوی دانش را از حیظه عمل کردن در جهان پیرامون مجزا می‌سازد و به دومی می‌پردازد (بهلولی فسخودی، ۱۳۹۵).

حرفه گرایی جدید^۲

حرفه گرایی سنتی از چند جهت به مرور دچار افول شد. تقسیم‌بندی دانش آموزان در دو مسیر مجزا (نظری و حرفه‌ای) که عملاً منجر به تقسیم‌بندی بر اساس طبقه اجتماعی می‌شد (به دلیل انتخاب طبقات عمدتاً کارگر در آموزش حرفه‌ای) یکی از این موارد است. همچنین برخی چون جان دیویی معتقد بودند که انتخاب شغل ابتدایی و محدود و آموزش بر مبنای آن قدرت انتخاب افراد را برای انتخاب شغلی در آینده محدود می‌کند و نوعی جبر اجتماعی محسوب می‌شود. همچنین بعد از گذشت چند دهه و در نیمه دوم قرن بیستم متوسط درآمد مشاغلی که از آموزش حرفه‌ای نصیب افراد می‌شد در سطح پایین تری قرار گرفت و افراد و خانواده‌ها در مورد اینکه آیا حرفه گرایی سنتی بتواند امنیت اقتصادی آن‌ها را تأمین نماید دچار تردید شدند. در واقع با تغییرات صنعتی و پیچیده‌تر شدن آن، کارهای تولیدی با دستمزد بالا و همچنین بخش‌های صنعتی مرتبط با حرفه گرایی سنتی روبه‌زوال و نابودی نهادند و در اوایل دهه هشتاد میلادی ورود دانش آموزان به مدارس این بخش، کاهش شدید یافت. می‌توان گفت حرفه گرایی جدید، کوششی برای غلبه بر مشکلات حرفه گرایی سنتی است، مشکلاتی که ناشی از مهارت گرایی صرف، جدا کردن فکر از عمل، جدا کردن جنبه نظری از جنبه حرفه‌ای و جدا کردن مدیریت از اجرا بوده است. در حرفه گرایی جدید سعی بر آن است که یکپارچگی امور نظری و حرفه‌ای افزایش یابد، فاصله اهداف

² New Vocationalism

حرفه‌ای در محیط آموزشی با اهداف موسسه‌های اقتصادی و شغلی بیرون از محیط اقتصادی کمتر شود و در نتیجه فاصله مدیریت و اجرا در محیط‌های شغلی به دلیل رشد کارگران و تولیدکنندگان و کاهش سطوح نظارت و بازرسی و دادن مسئولیت به کارگران و تولیدکنندگان کمتر شود (گراب، ۱۹۹۶: ۱۶ نقل از باقری، ۱۳۸۴).

آموزش عالی حرفه‌گرا

گسترش حرفه‌گرایی در آموزش عالی هم در برابر شیوه استاد و شاگردی و هم آموزش لیبرال به صورت توأمان قرار گرفت. روشن‌ترین نتیجه تعلیم و تربیت حرفه‌گرا در آموزش عالی، نقش آن در تغییر و انتقال اهداف تحصیل از اهداف صرفاً اخلاقی و مدنی یا نظم ذهنی و پیشرفت شخصیت (در آموزش لیبرال) به آمادگی‌های اشتغال است و به تدریج این دیدگاه که تحصیلات رسمی برای اهداف اقتصادی مهم است شکل گرفت. همچنین این تغییرات پاسخ روشنی بود برای رد و منسوخ شدن شیوه کارورزی استاد و شاگردی. در شیوه استاد و شاگردی تمرکز بر انجام کارهای روتین بود اما در حرفه‌گرایی تمرکز بر یادگیری، افزایش یافت و در کنار آن فرصت‌هایی برای زنان و اقلیت‌ها در ورود به بازار کار ایجاد کرد که این مزیت تا به امروز ادامه دارد. یادگیری کارگاهی معمولاً به اعمال و کارهای تکراری بامهارت کم مثل کپی کردن یا تهیه قهوه کاسته می‌شود، بدون توجه خاصی به روند پیشرفت در مهارت و دانش. درحالی‌که تمرین و تجربه بر مبنای آمادگی برای اشتغال در حرفه‌گرایی تسلط بر تجارب زندگی واقعی که کاملاً سودمند است را ایجاد می‌کند. افرادی که (از طریق تحصیلات رسمی) در برنامه‌های یادگیری حرفه‌گرا شرکت می‌کنند تنها به نیروهای کار ارزان‌پاره‌وقت بامهارت کم (در شیوه استاد و شاگردی) تبدیل نمی‌شوند. حرفه‌گرایی به کمک تحصیلات رسمی فقط مهارت کارگران و پیشه‌وران را بهبود نمی‌دهد بلکه امکان گسترش سواد کلی و مهارت ریاضی آن‌ها را به گونه‌ای فراهم می‌کند که فرصت‌هایشان را برای رسیدن به وضعیت حرفه‌ای بهبود دهند (لازرسون، ۲۰۱۰).

² Grubb

از نظر تاریخی، آموزش‌های حرفه‌ای و آموزش عالی برگرفته از سنت‌های متضاد است که دانشگاه‌ها دانش علمی سیستماتیکي دارند و آموزش‌های حرفه‌ای نیز آموزش شغل‌ها و حرفه‌های خاص را ارائه می‌دهند. در واقع تقابل تربیت نظری و لیبرال در برابر تربیت حرفه‌ای، سایه خود را بر سر آموزش عالی نیز گستراند و یکی از نقاط تمایز خروجی تربیت حرفه‌ای و تربیت لیبرال بود. در نتیجه، خروجی حاصل از دانشگاه بر اساس مشارکت آن‌ها در رشته‌های علمی مورد ارزیابی قرار می‌گرفت، در حالی که خروجی‌های آموزش حرفه‌ای مربوط به توانایی انجام کار مفید بودند. روابط بین این دو رویکرد به مرور زمان برقرار شده‌اند و توسعه اقتصادی و اجتماعی بر این روند تأثیر گذاشت. آموزش عالی فراگیر، آموزش عالی نخبگان، پلی‌تکنیک و سطوح مختلف مؤسسات حرفه‌ای، از جمله مؤسسات آموزش عالی حرفه‌ای برای آموزش پزشکان، معلمان و حقوقدانان، در کشورهای مختلف جهان روابط پیچیده‌ای برقرار کرده‌اند که در همه‌جا یکسان نبوده و بسته به شرایط کشورها متفاوت بودند. (مکلین و لینسون، ۲۰۰۹: ۶۹).

مثلاً اشتغال با آموزش عالی آمریکا ارتباط محکمی پیدا می‌کند و با ضرورت‌های حرفه‌های مدرن، روند تأکید بر آموزش عالی حرفه‌گرا در شروع و ادامه آن نهفته است. شروع آن با قانون اقدام مرویل در ۱۸۶۱ بود که آموزش لیبرال و تجربی در صنایع را در چندین حرفه و شغل در زندگی دنبال می‌کرد و با پیشرفت مدارس حرفه‌گرا در نیمه دوم قرن نوزدهم ادامه یافت و در مراکز شهری گسترش پیدا کرد و بعد از دهه ۱۹۶۰ در آموزش عالی گسترش جامعی پیدا کرد که این روند منجر به تفاوت‌هایی در مؤسسات آموزش عالی شد. (لازرسون، ۲۰۱۰). علاوه بر آمریکا حتی کشورهای در اتحادیه اروپا مانند آلمان و انگلیس با اقتصاد بازار، رویکردهای متفاوتی برای آموزش عالی و حرفه‌ای دارند. در آلمان، گستره آموزش عالی از لحاظ حرفه‌ای بیشتر از انگلستان است و مهارت‌های حرفه‌ای بیشتر مربوط به توسعه مهارت‌های خاص است که به یک حرفه خاص گره خورده است. در انگلستان درجه‌های بالاتر به‌طور خاص به زمینه‌های شغلی معینی منتهی نمی‌شوند، زیرا برای افراد مناسب است که در توسعه مهارت‌های عمومی و قابل انتقال، سرمایه‌گذاری کنند. در عین حال و در کنار همه این‌ها، طیف

گسترده‌ای از برنامه‌های کوتاه‌مدت بسیار تخصصی وجود دارد که مدارک حرفه‌ای را ارائه می‌دهند (مکلین و لینسون، ۲۰۰۹: ۶۹).

البته در یک تفاوت با اروپا، در آمریکا تنوع دانشگاه‌ها بیشتر بوده، به گونه‌ای که دانشگاه‌های پژوهشی خبره بر آموزش دوره‌های تحصیلات تکمیلی و انجام تحقیقات تأکید کرده و متمرکز شدند در حالی که در سطوح کارشناسی بر آموزش لیبرال تمرکز داشتند. از طرف دیگر دانشگاه‌های منطقه‌ای بر آموزش اصول حرفه‌گرایی در تجارت، سلامت، مهندسی و ارتباطات متمرکز شدند. از طرفی کالج‌های نظری سنتی به دودسته تقسیم شدند. یک دسته به آموزش‌های نظری با این چشم‌انداز که دانش‌آموختگان به لحاظ شغلی استاد و هیئت‌علمی شوند، ادامه دادند. قسمت عمده‌ای از دانشگاه‌های نظری به دنبال تربیت متخصصین هستند تا بتوانند هرچه بیشتر برنامه درسی خود را به‌روز کرده و از زمره دانشگاه‌های سنتی خارج شوند. حتی برخی متخصصین دانشگاه‌های سنتی در رشته‌هایی مانند اقتصاد و فلسفه که به نظر می‌رسد حرفه و شغل درستی برای آن‌ها وجود نداشته باشد در عمل به سمت آماده‌سازی شغلی سوق و جهت داده می‌شوند. بین ۶۲ درصد تا ۷۵ درصد دانشجویان دوره کارشناسی در حال تخصص یافتن در زمینه‌هایی با اهداف حرفه‌ای روشن، آشکار و صریح هستند و سهم آن‌ها در دانشگاه‌های منطقه‌ای بیشتر است. مجموعه‌ای از دانشکده‌های کوچک‌تر در تغییر اهداف حرفه‌ای داستان جالبی دارند. آن‌ها از آموزش‌های نظری صرف خود در گذشته که تنها با اهداف تربیت دانشجو و فرستادن آن‌ها به مقاطع بالاتر بود به سمت برخی آماده‌سازی‌های شغلی سوق پیدا کردند که در چهارچوب نیازمندی‌های اواسط قرن بیستم آمریکا برای کارگران فنی و نیمه تخصصی بود. به همین دلیل در دهه ۱۹۸۰ این دانشکده‌ها سرآمد آموزش‌های حرفه‌گرایانه بودند (لازرسون، ۲۰۱۰). البته با توجه به تغییر ماهیت دولت‌ها، نقش دانشگاه در شرایط اقتصادی فعلی هم موضوع بحث‌های گسترده است، به‌ویژه از نظر مفید بودن مدل که می‌تواند به‌عنوان «آموزش دانشگاهی انسان‌گرا» شناخته شود. نکته اصلی و تمرکز انتقادها از این مدل این است که در خدمت تقاضای دانش و تخصص ابزاری که توسط جامعه دانش‌تدوین شده باشد نیست. در کشور ما هم با توجه به اهمیت آموزش‌های فنی و

حرفه‌ای و ضرورت توجه به آن در برنامه‌های توسعه، ایجاد سازوکارهای لازم جهت هماهنگی در سیاست‌گذاری و اجرای صلاحیت حرفه‌ای، کارآموزی و کارورزی و توانمندسازی نیروی کار ضروری است. دست‌یابی به این اهداف که نقش مهمی در رسیدن به توسعه پایدار دارد بدون توجه به نیازهای بازار کار میسر نیست. مهم‌ترین چالش‌های آموزش‌های مهارتی در ایران فقدان مدل توسعه آموزش عالی و مشخص نبودن سهم آموزش مهارتی از آن و نیز فقدان مهارت‌های لازم در فارغ‌التحصیلان مراکز مهارت‌آموزی و در نتیجه تشدید بحران بیکاری است (نوید ادهم و شفیع‌زاده، ۱۳۹۵: ۱۷)؛ بنابراین به نظر می‌رسد بررسی کارکردهای حرفه‌ای‌گرایی جدید از حیث قابلیت حل تعارض و تضاد بین آموزش‌های مهارتی و نظری و به تبع آن، حل شدن برخی مسائل در سیاست‌گذاری آموزش عالی چون تعیین سهم آموزش‌های مهارتی و نظری، توجه به اشتغال دانشجویان و ایجاد انگیزه ضمنی از طریق آن و در یک کلام، بهبود پاسخگویی آموزش عالی حائز اهمیت می‌باشد.

روش پژوهش

پژوهش‌ها به لحاظ هدف می‌توانند بنیادی، کاربردی، ارزیابی، برای توسعه یا از نوع عملیاتی و برای حل مسئله باشند. طبقه‌بندی پژوهش‌ها بر پایه میزان کاربرد یافته‌ها، حل مسئله و قابلیت تعمیم نتایج در دیگر موقعیت‌های علوم انسانی و اجتماعی صورت می‌گیرد. این ملاک تابع میزان کنترل اعمال‌شده در جریان مطالعه است. پژوهش بنیادی شامل نظریه‌پردازی می‌شود. پژوهش کاربردی با کاربرد یافته‌های پژوهشی برای حل مسائل سروکار دارد. (مهرعلیزاده و همکاران، ۱۳۹۲: ۴۳). از این میان پژوهش‌های بنیادی و کاربردی بر روی یک پیوستار قرار دارند. پژوهش‌های بنیادی منحصراً برای دستیابی و گسترش شناخت انجام می‌گیرد و با کاربرد عملیاتی سروکار ندارد. با توجه به این موارد، از آنجایی که پژوهش حاضر می‌تواند در دانشگاه و آموزش عالی مورد استفاده قرار گیرد از نوع کاربردی می‌باشد. هم‌چنین به دلیل اینکه در این پژوهش با استفاده از ابزار مصاحبه، نظرات خبرگان درباره مؤلفه‌های حرفه‌گرایی گرفته شد می‌توان گفت این پژوهش یک مطالعه زمینه‌یابی می‌باشد. در گردآوری داده در

تحقیق حاضر به منظور رسیدن به شاخص‌های تشکیل‌دهنده حرفه گرایی دانشگاه‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته با خبرگان مجرب در این زمینه استفاده می‌شود.

در پژوهش کیفی قصد محقق پیروی از نظریه و قانون یکسان و تعمیم‌پذیر نیست بلکه هدف، شناخت، تحلیل و تفسیر شرایط پدیده مورد نظر است. در این پژوهش از نمونه‌گیری غیر احتمالی هدفمند استفاده می‌شود. البته حجم نمونه در مطالعات کیفی معمولاً کوچک است و حتی ممکن است یک مورد باشد، چراکه هدف از انتخاب مورد یا موارد رسیدن به فهم عمیق پدیده‌های مورد بررسی و در اغلب موارد کشف یا آزمون نظریه‌هاست (گال و همکاران، ۲۰۰۳: ۳۶۵)؛ بنابراین جامعه آماری این پژوهش ۱۲ نفر از خبرگان و مطلعان کلیدی این حوزه بودند. به لحاظ دسته‌بندی می‌توان افراد در نظر گرفته شده را در دسته خبره جامعه‌شناس (یک نفر)، خبره سیاست‌گذار (دو نفر)، خبره در زمینه مدیریتی (شش نفر)، استاد و پژوهشگر خبره (سه نفر) تقسیم‌بندی نمود. همان‌طور که قبلاً گفته شد ابزار گردآوری داده در مرحله کیفی این پژوهش مصاحبه می‌باشد. در روش تحلیل نیز از روش نظام‌دار استراوس و کوربین استفاده می‌گردد که بر اساس آن سه نوع کدگذاری^۲ صورت می‌گیرد. این سه سطح در تحلیل عبارت‌اند از: کدگذاری آزاد یا باز^۳؛ کدگذاری محوری^۴ و کدگذاری انتخابی^۵ (استراوس و کوربین، ۱۹۹۸: ۵۵ نقل از مهرعلیزاده و همکاران، ۱۳۹۲: ۸۸). در این پژوهش پس از بررسی اولیه داده‌ها بر اساس نظریه کوربین، مصاحبه‌ها تحلیل شدند، سپس در سه مرحله کدگذاری صورت گرفت.

کدگذاری باز، فرآیند تحلیلی است که از طریق آن، مفاهیم شناسایی شده و ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها در داده‌ها کشف می‌شوند. مبتنی بر این کدگذاری، مقوله‌های اولیه اطلاعات در خصوص پدیده‌ی درحالی‌که مطالعه، با

| | |
|-------------------------------|---|
| ² Coding | 2 |
| ² Open coding | 3 |
| ² Axial coding | 4 |
| ² Selective coding | 5 |

استفاده از بخش‌بندی اطلاعات شکل می‌گیرد (کریسول، ۲۰۰۵، ص ۳۹۷). با توجه به مطالب و مباحث ارائه‌شده توسط خبرگان در مجموع در این پژوهش ۱۹۹ کد خام آشکار شد.

سپس برای تحقق اهداف در کدگذاری محوری، آن‌هایی را که از لحاظ معنا و مفهوم قرابت دارند و قابلیت قرارگیری در یک دسته تحت یک مقوله خاص را دارند، مشخص گردیده و بر اساس آن سازمان‌دهی شدند و سپس سعی شد ارتباط بین مقوله‌ها و زیر مقوله‌ها کشف شود. این دسته‌ها عبارت‌اند از شرایط علی، زمینه‌ای، پدیده‌ی محوری، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها. بین این مقوله‌های اصلی ارتباطاتی وجود دارد به‌گونه‌ای که پدیده‌ی محوری از شرایط علی تأثیر می‌پذیرد. مداخله‌گرها، پدیده‌ی محوری و زمینه‌ها بر راهبردها اثر می‌گذارند و پیامدها از راهبردها اثر می‌پذیرند (کریسول، ۲۰۰۵: ۳۹۸). در این پژوهش در کدگذاری محوری برای پدیده‌ی محوری، ۶ مقوله، برای شرایط علی، ۳ مقوله، برای شرایط مداخله‌گر، ۵ مقوله، برای شرایط زمینه‌ای، ۵ مقوله، برای راهبردها، ۴ مقوله و برای پیامدها، ۳ مقوله در کدگذاری محوری کشف شد.

در کدگذاری انتخابی با توجه به خروجی مرحله قبلی، مفاهیم و مقوله‌های حاصل‌شده مورد بازنگری قرار گرفت و برخی موارد حذف‌شده و برخی ادغام‌شده و در مجموع مورد پالایش قرار گرفت. به بیان دیگر مقوله‌ها در مرحله کدگذاری محوری هنوز مقوله‌های اصلی نیستند که در نهایت برای تشکیل یک آرایش نظری بزرگ‌تر یکپارچه شوند، به طوری که خروجی پژوهش، شکل نظریه پیدا کند. در واقع می‌توان گفت این کدگذاری فرآیند یکپارچه‌سازی و بهبود مقوله‌هاست، لذا تعداد مقولات پدیده‌ی محوری از ۶ به ۳، شرایط علی از ۳ به ۲، شرایط مداخله‌گر از ۵ به ۳، راهبردها از ۴ به ۳ و پیامدها هم با ۳ مقوله بدون تغییر تثبیت شدند. در انتهای کار برای اینکه روایی داده‌های کیفی مورد بررسی قرار گیرد از روش بازخورد از مصاحبه‌شونده‌ها استفاده شد. لذا داده‌های کیفی، مقولات به دست آمده و مدل پارادایمی حاصله برای خبرگان شرکت‌کننده در پژوهش ارسال شد تا مجدداً درستی نوشته‌ها و برداشت‌های به دست آمده بررسی شود.

یافته‌های پژوهش

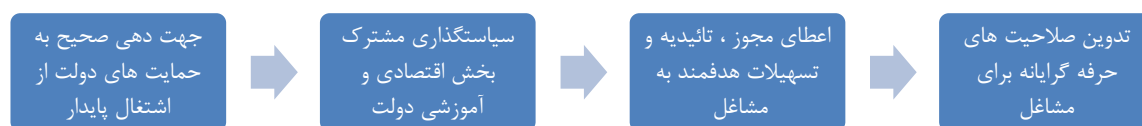
اینکه بتوان به‌درستی اطلاعات گردآوری شده را تحلیل نمود و به نتیجه مناسب رسید یکی از مهم‌ترین فعالیت‌ها در پژوهش به‌شمار می‌رود، به این دلیل که آنچه برای محقق از مطالعات نظری و پیشینه پژوهش حاصل شده به محک امتحان گذاشته می‌شود و روشن می‌شود که پیش‌فرض‌های به‌دست‌آمده از مطالعات او تا چه حد معتبر بوده و از دقت بالایی برخوردار بوده‌اند (هومن، ۱۳۸۴: ۱۲). روش مورد استفاده در این پژوهش بر اساس نظریه زمینه‌ای با توجه به مدل پارادایمی استراوس و کوربین صورت گرفت تا مدل مطلوب حرفه‌گرایانه آموزش عالی حاصل شود. پس از مرحله اول از سه مرحله کدگذاری، ۱۹۹ کد خام حاصل شد. سپس در مرحله دوم که کدگذاری محوری بود، از درون کدهای خام ۸۰ مفهوم شناسایی شد که در ۲۶ مقوله اصلی دسته‌بندی شدند. در سومین مرحله یعنی کدگذاری انتخابی تعداد مقولات اصلی از ۲۶ به ۱۸ مقوله کاهش یافت، یعنی با توجه به ویژگی‌ها و وجود قرابت در قسمت پدیده‌ی محوری، سه مقوله «محتوای آموزش»، «نوع آموزش» و «مهارت‌های سطح بالا» باهم ادغام و به یک مفهوم کلی‌تر، یعنی «آموزش حرفه‌گرایانه» تبدیل شدند. همچنین کارآمدی حرفه‌ای و انگیزه حرفه‌ای هم به هویت حرفه‌گرایانه تبدیل شدند. در محور شرایط علی، «کیفیت نیروی انسانی» و «توانمندی نیروی انسانی» به «سرمایه انسانی» تغییر پیدا کردند. در شرایط مداخله‌گر دو ادغام صورت گرفت. بدین گونه که از یک طرف استقلال در اقدام و عدم چندگانگی در سیاست‌گذاری به «استقلال» بدل شدند و از طرف دیگر «زمینه حرفه‌گرا» و «ارتباطات حرفه‌گرایانه» به «اکوسیستم حرفه‌گرا» مبدل شدند. در شرایط زمینه‌ای «تغییرات آموزش عالی» و «رویکردهای آموزش عالی» به «تحولات آموزش عالی» مبدل شدند. در آخرین مورد هم «وحدت رویه حرفه‌گرایانه» و «تبلیغات حرفه‌گرایی» باهم ادغام شده و «گفتمان سازی حرفه‌گرا» به‌جای آن‌ها مفهوم‌پردازی شد.

در ادامه به بررسی نظرات خبرگان بر اساس محورهای مصاحبه می‌پردازیم. برای شناسایی و حصول مؤلفه‌های دانشگاه حرفه گرا از خبرگان درخواست شد تا مؤلفه‌های حرفه گرایی را از منظر خود بیان نمایند. آنچه در ادامه می‌آید گزاره‌هایی است که خبرگان به آن اشاره نمودند و در مصاحبه بر آن تأکید نمودند.

مصاحبه‌شونده شماره یک معتقد است که: «دانشگاه حرفه گرا دانشگاهی است که بتواند روابط خود را با عناصر اصلی تأثیرگذار درون و بیرون دانشگاه مبتنی بر شغل محوری تنظیم نماید و از این منظر به کیفیت مطلوب موردنظر خود دست یابد. این عناصر شامل جامعه، بازار کار، دولت و دانشجو می‌باشند. به‌طورکلی حرفه گرایی را باید در تلفیق دروس نظری و عملی به‌صورت توأمان دید و چربش یکی بر دیگری باید تابع منطق حاکم بر حرفه باشد.» (مصاحبه‌شونده شماره یک)

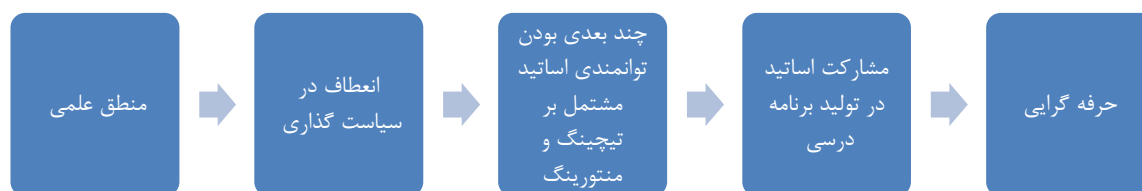


مصاحبه‌شونده شماره دو در تشریح چگونگی شاخص‌های هر یک از عناصر در تحقق حرفه گرایی، بدین گونه توضیح می‌دهد که: «جا افتادن ضرورت حرفه گرایی در دولت خیلی اهمیت دارد. اینجا افتادن به معنی بیان شعاری و تکرار حرفه گرایی نباید باشد بلکه باید روح حاکم بر سیاست‌گذاری هم این مهم را محقق کند ...» (مصاحبه‌شونده شماره دو)

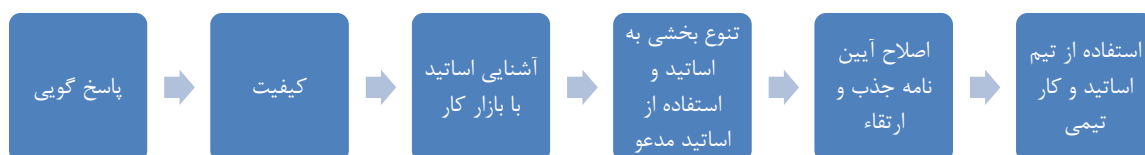


مصاحبه‌شونده شماره چهار معتقد است روح حاکم بر دانشگاه باید به سمت حرفه گرایی گرایش پیدا کند. وی در مورد مؤلفه‌های حرفه گرایی می‌گوید: «منطق علمی ما را به این می‌رساند که چگونگی تصویب برنامه درسی

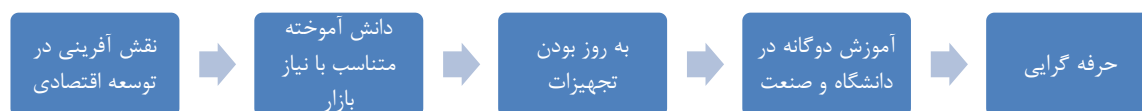
و وجود انعطاف در آن مهم است و اساتید هم باید در تولید محتوا مشارکت داشته باشند ...» (مصاحبه‌شونده شماره چهار)



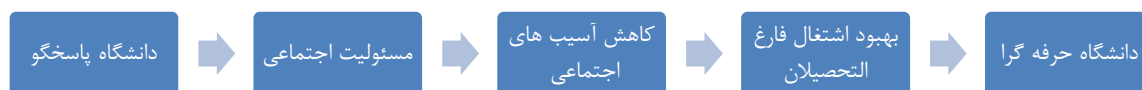
مصاحبه‌شونده شماره پنج به بیان مؤلفه‌های حرفه گرایی متناسب با عناصر آموزش عالی و به‌منظور تحقق کیفیت آموزش و بهبود پاسخ‌گویی دانشگاه می‌پردازد: « اساتید باید ویژگی‌های مهارتی خوبی داشته باشند و ...» (مصاحبه‌شونده شماره پنج)



مصاحبه‌شونده شماره شش در مورد تجهیزات به‌عنوان عنصر دیگر تأکید می‌نماید: « کارگاه، آزمایشگاه و محیط آموزشی باید از لحاظ تجهیزات غنی و کاملاً به‌روز باشد ...» (مصاحبه‌شونده شماره شش)



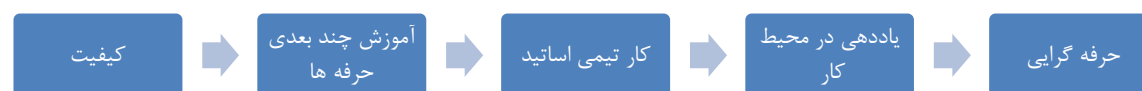
مصاحبه‌شونده شماره هشت در تبیین حرفه گرایی بر نقش جامعه متمرکز می‌شود: « در بررسی مؤلفه‌های حرفه گرایی نباید بر نقش دولت متوقف شد بلکه جامعه نیز باید پذیرای این امر باشد ...» (مصاحبه‌شونده شماره هشت)



مصاحبه‌شونده شماره نه معتقد است: « می‌توان آموزش حرفه‌ای را در محیط کار به برد همان‌طور که می‌توان فلسفه را به زندگی روزمره وارد کرد چنانچه این مسائل انتزاعی نیستند و قابلیت بسط در زندگی واقعی را دارند ... » (مصاحبه‌شونده شماره نه)



مصاحبه‌شونده شماره ده بیان می‌نماید: « اگر حرفه گرایی فقط به یک حرفه محدود و شغل خاص برای آموزش بپردازد موجب محدود شدن دانشجو شده و مطلوب نمی‌باشد بلکه باید به‌گونه‌ای باشد که جنبه‌های مختلف یک صنعت آموزش داده شود و ... » (مصاحبه‌شونده شماره ده)



مصاحبه‌شونده شماره دوازده از منظر سرمایه انسانی و رقابت اقتصادی به موضوع پرداخته و اظهار می‌دارد: « ما باید به این نکته توجه کنیم که با حرفه گرایی رقابت در دانشگاه‌ها افزایش می‌یابد و بهره‌برداری از دانش در کنار آموزش و پژوهش اهمیت پیدا می‌کند ... » (مصاحبه‌شونده شماره دوازده)

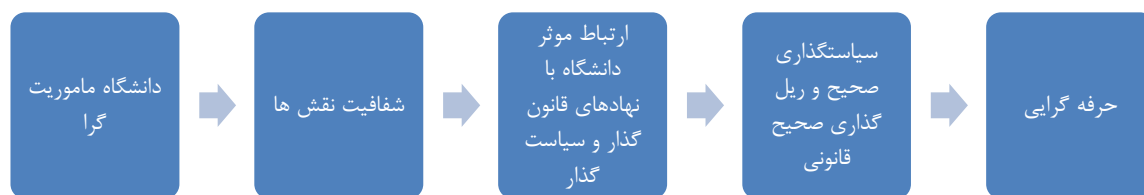


همچنین علاوه بر بررسی شاخص‌ها و مؤلفه‌ها برای تحقق دانشگاه حرفه‌گرا، نیازمند زمینه‌هایی هستیم که در الزامات پیش‌نیازهای دانشگاه حرفه‌گرا متبلور می‌گردد که در این خصوص نظرات خبرگان از مصاحبه انجام‌شده احصاء گردید که در این قسمت به آن پرداخته می‌شود:

مصاحبه‌شونده شماره یک در بیان الزامات با ارائه مثالی از استاندارد ایزو ۲۱۰۰۱ می‌دارد: « در استاندارد ایزو اولین بند مورد اشاره، توجیه مدیریت است ... » (مصاحبه‌شونده شماره یک)



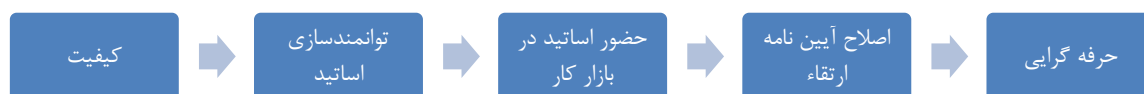
مصاحبه‌شونده شماره دو الزامات را به دودسته بیرون از دانشگاه و درون دانشگاه تقسیم‌بندی می‌نماید و در تشریح عوامل بیرون از دانشگاه تأکید می‌نماید که: « اسناد بالادستی در جهت تحقق حرفه گرایی مهم است و باید شفاف باشند و نباید مبهم تدوین شوند ... » (مصاحبه‌شونده شماره ۲)



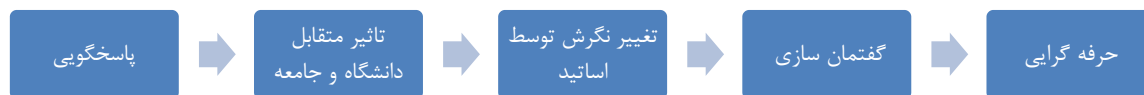
مصاحبه‌شونده شماره سه در زمینه هماهنگی بین دستگاه‌ها به‌عنوان یکی از الزامات می‌افزاید: « در بحث حرفه گرایی سازمان‌های هم‌بند باید یکدیگر را بشناسند و باهم هماهنگ باشند تا تصمیمات از چابکی مورد نیاز برخوردار باشند ... » (مصاحبه‌شونده شماره سه)



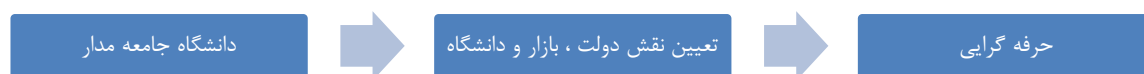
در مورد الزامات هیئت علمی، مصاحبه‌شونده شماره پنج بیان می‌کند: « حضور اساتید در صنعت باید مورد توجه قرار گیرد تا توانمندسازی به‌درستی صورت گیرد ... » (مصاحبه‌شونده شماره پنج)



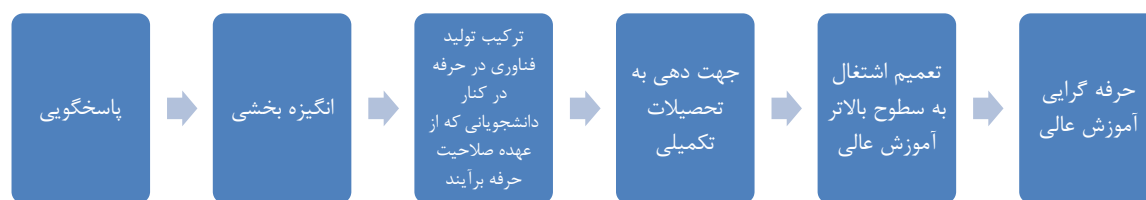
مصاحبه‌شونده شماره هشت با ارائه تحلیلی از ارتباط بین مسائل کلان و خرد بیان می‌دارد: « ... باید توجه داشت که در همین حیطه هم دانشگاه می‌تواند با اتخاذ استراتژی‌هایی این زمینه را ایجاد کند که یک استاد کلاس خود را متحول نماید، ... » (مصاحبه‌شونده شماره هشت)



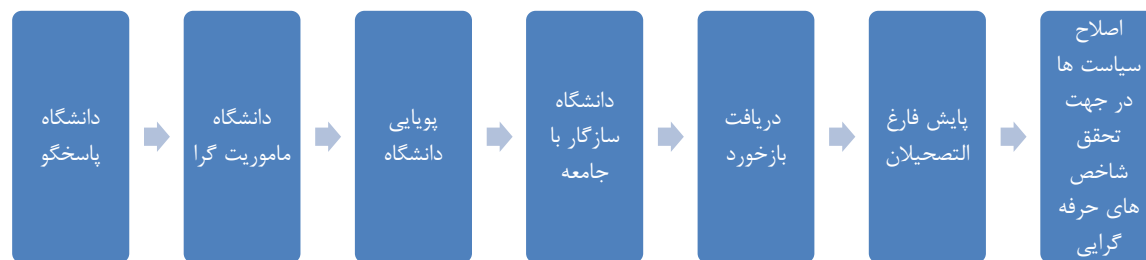
مصاحبه‌شونده شماره یازده تبیین وظایف دولت، بازار و دانشگاه را اصلی‌ترین پیش‌نیاز تحقق حرفه گرایی می‌داند: « ما باید در هر تحلیلی نگاه کلان و از بالا را داشته باشیم. منظوم این است که ارتباط مؤثر بین بازیگران سه‌گانه جامعه که در رشد و توسعه اقتصادی تأثیر بسزایی دارند باید مدنظر باشد که شامل دانشگاه، دولت و بازار می‌باشد. » (مصاحبه‌شونده شماره یازده)



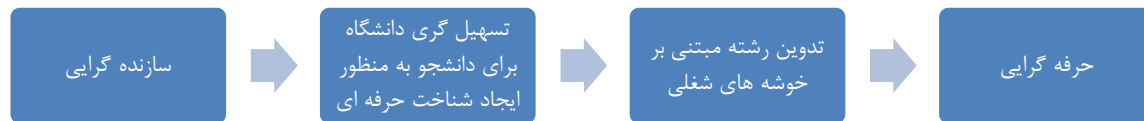
حرفه گرایی در دانشگاه جدای از مدنظر قرار دادن بحث اشتغال، کامل نخواهد بود و بررسی آن از این منظر هم امری است که بر غنای پژوهش حاضر خواهد افزود. لذا نظر خبرگان را هم در این مورد به‌عنوان یکی از محورهای مصاحبه جوینا شدیم که در ادامه به آن پرداخته می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره یک از منظر اجتماعی به این بحث ورود کرد: « برای درک ارتباط حرفه گرایی و اشتغال باید ابتدا این نکته را مدنظر قرار دهیم که به‌طور کلی حرفه گرایی دو بعد اساسی دارد که بعد اول آن تولید فناوری در آن حرفه می‌باشد و بعد دوم تربیت حرفه‌ای افراد در کسوت دانشجویی ...» (مصاحبه‌شونده شماره یک)



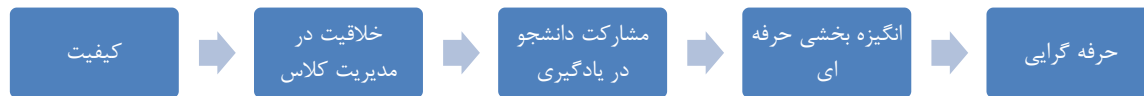
مصاحبه‌شونده شماره سه با مروری بر نسل‌های دانشگاه‌ها بر بازخورد مناسب از خروجی دانشگاه‌ها تأکید دارد: «دانشگاه‌های نسل چهارم کمال‌گرا، تعاملی و پاسخگو هستند ...» (مصاحبه‌شونده شماره سه)



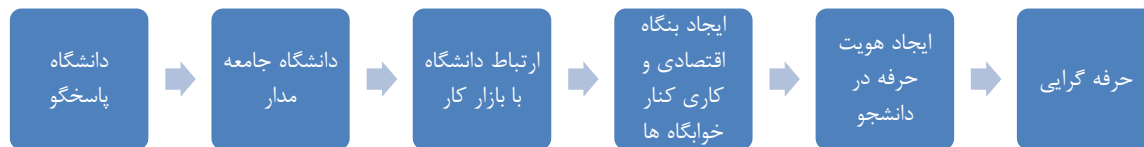
مصاحبه‌شونده شماره پنج معتقد است: « در رویکرد حرفه‌گرایانه باید پس از ورود دانشجو به دانشگاه فرصتی برای شناخت از محیط کار و مختصات آن برای دانشجو فراهم باشد و دانشگاه نقش تسهیل‌گر را ...» (مصاحبه‌شونده شماره پنج)



مصاحبه‌شونده شماره شش با ارائه آسیب‌شناسی در زمینه توانایی‌های دانشجویان تأکید می‌نماید: «ما الآن در زمینه توانایی‌های فارغ‌التحصیلان با چالش‌هایی مواجه هستیم ...» (مصاحبه‌شونده شماره شش)



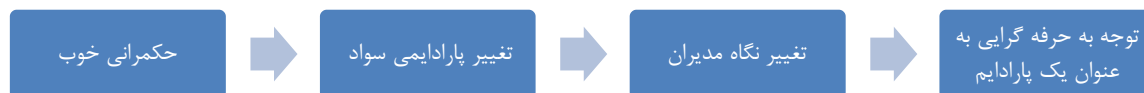
مصاحبه‌شونده شماره هفت معتقد است: «می‌توان از امکانات محلی و مزیت‌های خاص دانشگاه‌ها در جهت بهبود انگیزه و ایجاد هویت حرفه‌ای در دانشجویان بهره برد ...» (مصاحبه‌شونده شماره هفت)



مصاحبه‌شونده شماره نه معتقد است نیاز به انگیزه بخشی بیرونی یا کارهای خارق‌العاده برای ایجاد اشتیاق در دانشجو نداریم بلکه اگر همان فرایند آموزش متناسب با شکاف‌هایی که دانشجو به لحاظ معرفتی یا مهارتی احساس می‌نماید صورت گیرد، خود به عامل انگیزه‌بخش بدل می‌شود: «دانشجو برای موفقیت در محیط کار آینده خود ...» (مصاحبه‌شونده شماره نه)



در ادامه از مصاحبه‌شونده‌ها خواسته‌شده عوامل مزاحم و موانع پیش روی حرفه گرایی را توضیح دهند. در پاسخ به این محور و برشمردن عوامل مزاحم و موانع حرفه گرایی مصاحبه‌شونده شماره یک بیان می‌دارد: «اگر بخواهیم به‌صورت پارادایمی به حرفه گرایی نگاه کنیم، یکی از موانع اصلی نگاه غلط مسئولین می‌باشد...» (مصاحبه‌شونده شماره یک)



مصاحبه‌شونده شماره دو معتقد است «نگاه ما نباید مانند نگاهی که تاکنون به واحدهای نظری داشتیم باشد، حرفه گرایی و مباحث مهارتی هزینه بالایی نیاز دارند و...» (مصاحبه‌شونده شماره دو)



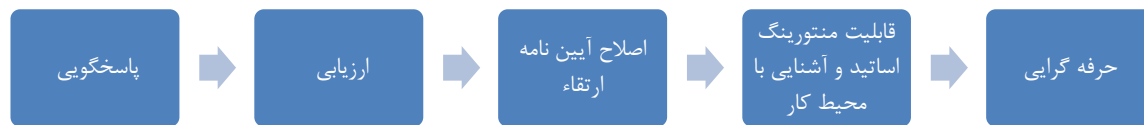
مصاحبه‌شونده شماره پنج ناظر به تدوین رشته‌ها در حرفه گرایی می‌گوید: «بعضاً یکی از موانع حرفه گرایی، برقراری رشته‌ها و ارائه دروس با توجه به تجارب و تخصص‌های اساتید است نه لزوم بر اساس نیاز بازار...» (مصاحبه‌شونده شماره پنج)



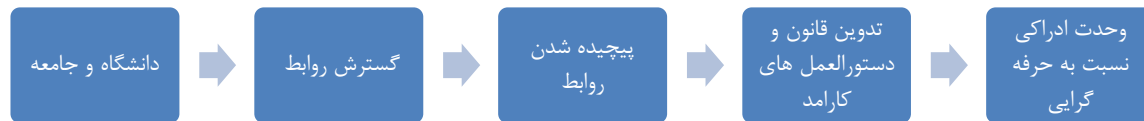
مصاحبه‌شونده شماره شش ضمن تشریح روح حاکم بر ساختار سازمان‌ها می‌افزاید: «نوع شکل و کالبد ساختار در سازمان‌ها برای تحقق روح خاصی به وجود می‌آید...» (مصاحبه‌شونده شماره شش)



مصاحبه‌شونده شماره هشت معتقد است: «یکی از موانع حرفه گرایی در شرایط فعلی آیین‌نامه ارتقاء است که باید انعطاف بیشتری داشته باشد و ...» (مصاحبه‌شونده شماره هشت)



مصاحبه‌شونده شماره یازده ضمن تمرکز بر کارکردهای قانون، معتقد است: «بحث کانونی به نظرم، قانون و کارآمدی دستورالعمل‌ها است ...» (مصاحبه‌شونده شماره یازده)



پدیده محوری: در این پژوهش، پدیده محوری عبارت است از «آموزش حرفه گرایانه»، «هویت حرفه گرایانه» و «سیاست‌گذاری حرفه گرایانه» که یک صورت ذهنی از پدیده‌ای که اساس فرآیند است.

جدول ۱: مقولات پدیده محوری در مدل پارادایمی

| مقوله اصلی | مقوله اصلی | مقوله فرعی |
|------------|------------|------------------------|
| | | آموزش مبتنی بر نیاز |
| | | آموزش عملی در محیط کار |

| | | |
|---|---------------------------------|--------------------|
| <p>مشارکت دانشجو در یادگیری</p> <p>مهارت ارتباطات</p> <p>مهارت تعریف مسئله و حل مسئله</p> <p>مهارت کار گروهی</p> <p>تشکیل تیم آموزشی مهارتی برای تدریس مبتنی بر حرفه گرایی</p> <p>طراحی درست دروس اختیاری و وجود دروس مدیریت و اقتصاد در برنامه</p> | <p>آموزش حرفه گرایانه</p> | <p>پدیده محوری</p> |
| <p>ایجاد هویت حرفه‌ای</p> <p>انگیزه بخشی به دانشجو</p> <p>مشاوره شغلی و حرفه‌ای</p> <p>کید بر دروس کارورزی، کارآموزی و کارآفرینی</p> | <p>هویت حرفه گرایانه</p> | |
| <p>جهت‌دهی صحیح به حمایت‌های دولت از اشتغال پایدار</p> <p>سیاست‌گذاری مشترک بخش اقتصادی و آموزشی دولت</p> <p>سیاست‌گذاری تخصصی</p> <p>شناسایی دقیق حرفه‌های موجود در کشور</p> <p>اعطای مجوز، تأییدی و تسهیلات هدفمند متناسب با آموزش حرفه گرا به متقاضیان</p> | <p>سیاست‌گذاری حرفه گرایانه</p> | |

شرایط علی: در این پژوهش شرایط علی عبارت‌اند از «سرمایه انسانی» و «نیاز به توسعه و پیشرفت» که در واقع سبب‌ساز و تأثیرگذار بر پدیده محوری یعنی حرفه‌گرایی است. به‌نوعی می‌توان گفت این عوامل یا رویدادها در ایجاد آن نقش دارند و آفریننده آن هستند.

جدول ۲: مقولات شرایط علی در مدل پارادایمی

| مقوله اصلی | مقوله اصلی | مقوله فرعی |
|------------|-----------------------|---|
| شرایط علی | سرمایه انسانی | نیروی انسانی مطلوب دغدغه فرسودگی شغلی اساتید قابلیت منتورینگ اساتید حضور اساتید در بازار کار توانایی خلاقیت اساتید در مدیریت کلاس |
| | توسعه و پیشرفت پایدار | نیاز به توسعه و پیشرفت پایدار ضرورت اقتصاد درونزا |

شرایط مداخله‌گر: برای شرایط مداخله‌گر در این پژوهش می‌توان از «استقلال»، «ریل‌گذاری قانونی»، «اکوسیستم‌های حرفه‌گرا» نام برد که می‌توانند موجب تضعیف شرایط علی شوند یا آن‌ها را تقویت نمایند یا به نحوی بر عملکرد آن‌ها اثراتی داشته باشند.

جدول ۳: مقولات شرایط مداخله‌گر در مدل پارادایمی

| مقوله اصلی | مقوله اصلی | مقوله فرعی |
|------------|-----------------------|--|
| مقوله اصلی | شرایط مداخله‌گر | عدم دخالت نهادهای بیرونی عدم تعدد اسناد بالادستی عدم سیاست‌گذاری موازی تمرکز و یکتایی نهاد سیاست‌گذاری پرهیز از سیاست زدگی |
| | ریل‌گذاری قانونی | تدوین صلاحیت‌های حرفه‌گرایانه برای مشاغل اصلاح قانون کار و قانون تأمین اجتماعی انعطاف در آیین‌نامه‌ها و بحث ارتقاء اساتید |
| | اکوسیستم‌های حرفه‌گرا | جشنواره مشترک دانشجویی و دانش‌آموزی ایجاد بنگاه اقتصادی و کاری کنار خوابگاه‌ها توجه به عمر مفید مشاغل ارتباط سازمان‌های همبند در بحث اشتغال |

شرایط زمینه‌ای: «راهبردهای آموزش عالی»، «تحولات آموزش عالی»، «اهمیت دانشگاه»، «تفکر و نگرش به حرفه گرایی» هستند که ویژگی آن‌ها ثبات و پایداری نسبی و میان‌مدت است که در ساختارهای جامعه متبلور است که این موارد می‌توانند بر محور راهبرد تأثیر بگذارند.

جدول ۴: مقولات شرایط زمینه در مدل پارادایمی

| مقوله اصلی | مقوله اصلی | مقوله فرعی |
|------------|------------|------------|
| | | |

| | | |
|---|--------------------------------------|-----------------------|
| <p>تمرکززدایی آموزش عالی چابکی در تحول و تصمیم مشارکت اساتید در تولید برنامه درسی توجه به عمر مفید رشته‌ها تمرکز دانشگاه بر مأموریت واقعی خویش تقویت مراکز رشد، کانون خلاقیت و نوآوری طراحی بین‌رشته‌ای و ایجاد رشته‌های جدید حرفه محور</p> | <p>راهبردهای آموزش عالی</p> | <p>شرایط زمینه‌ای</p> |
| <p>آمایش آموزش عالی بین‌المللی شدن آموزش عالی تغییر پارادایمی سواد آموزش عالی جامعه مدار</p> | <p>تحولات آموزش عالی</p> | |
| <p>استقلال مالی دانشگاه مأموریت گرا شدن دانشگاه‌ها پویایی دانشگاه ایده پردازی از پایین به بالا (گروه‌ها به دانشگاه و دانشگاه به وزارت)</p> | <p>اهمیت دانشگاه</p> | |
| <p>تلفیق پژوهش‌های سطح بالا و کاربردی باهم در درون فضای آموزش عالی شبکه‌سازی دانشگاه‌های حرفه گرا</p> | <p>تفکر و نگرش به حرفه گرایی</p> | |

| | | |
|---|--|--|
| تعمیم مهارت‌آموزی و بهبود اشتغال به تحصیلات تکمیلی سطوح بالاتر آموزش عالی | | |
|---|--|--|

راهبردها: سه مورد «گفتمان سازی»، «توجه به بیرون (درهای باز)» و «همگرا سازی اقدامات با حرفه گرایی» به مجموعه اقدامات و تعاملاتی گفته می‌شود که منجر به رفع معضل اساسی در پژوهش و آفرینش هدف اصلی و کانونی موردنظر پژوهشگر که همان دانشگاه حرفه گرا می‌باشد می‌گردد.

جدول ۵: مقولات راهبردها در مدل پارادایمی

| مقوله اصلی | مقوله اصلی | مقوله فرعی |
|------------|---------------------------|--|
| راهبردها | توجه به بیرون (درهای باز) | ارتباط اساتید و خبرگان بازار آموزش دوگانه در صنعت و دانشگاه دانشگاه با درهای باز |
| | گفتمان سازی | توجه به حرفه گرایی به‌عنوان یک پارادایم وحدت ادراکی نسبت به حرفه گرایی تسهیل‌گری دانشگاه برای دانش‌آموزان به‌منظور ایجاد شناخت حرفه‌ای ارتباط آموزش- پرورش و دانشگاه |
| | | توجیه مدیریت بروز رسانی سرفصل‌های درسی مبتنی بر حرفه گرایی تدوین رشته مبتنی بر خوشه‌های شغلی |

| | | |
|--|---|--|
| <p>توجه به تجهیزات و کارگاه</p> <p>پایش دانش‌آموختگان</p> <p>شفافیت نقش‌ها</p> <p>تنوع‌بخشی به اساتید و استفاده از اساتید مدعو</p> <p>مجردب در بازار کار متناسب با حرفه</p> <p>افزایش کیفی معیار قبولی</p> | <p>همگرا سازی اقدامات با حرفه‌گرایی</p> | |
|--|---|--|

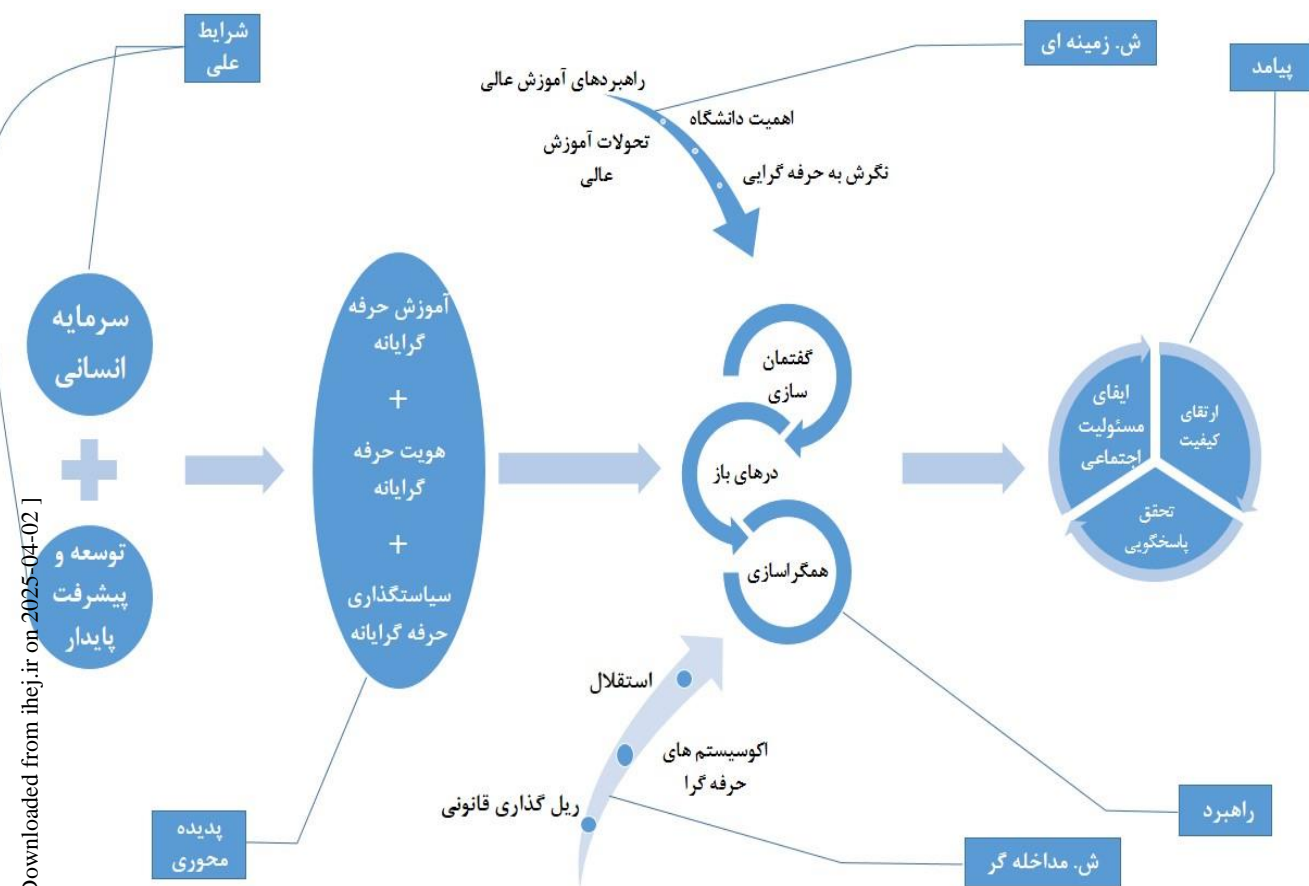
پیامدها: در این پژوهش «ایفای مسئولیت اجتماعی»، «ارتقای کیفیت» و «بهبود پاسخ‌گویی» نتایج هستند که حاصل می‌شوند و در واقع اثرات متبلور شده پدیده محوری در اثر تحقق و اجرای راهبردها بر جامعه هستند.

جدول ۶: مقولات پیامدها در مدل پارادایمی

| مقوله اصلی | مقوله اصلی | مقوله فرعی |
|------------|-----------------------|---|
| پیامدها | ایفای مسئولیت اجتماعی | کاهش آسیب‌های اجتماعی بهبود اشتغال فارغ‌التحصیلان بهبود تولید ناخالص شهری و استانی |
| | ارتقای کیفیت | حکمرانی خوب ارزیابی حرفه‌گرایانه ترکیب تولید فناوری در حرفه در کنار دانشجویانی که از عهده صلاحیت حرفه برآیند |
| | | فارغ‌التحصیل توانمند |

| | | |
|--|-----------------|--|
| تطابق فارغ‌التحصیل با نیاز بازار کار جامعه یادگیرنده حضور دانشجو در اجتماعات محلی (شهرک‌های صنعتی و بنگاه‌های شغلی) | بهبود پاسخ‌گویی | |
|--|-----------------|--|

با توجه به مقولات به دست آمده از کدگذاری‌ها می‌توان به ارائه مدل کیفی دانشگاه حرفه‌گرا بر اساس مفاهیم حاصل شده و مقوله‌بندی‌های صورت گرفته پرداخت.



شکل ۱: مدل دانشگاه حرفه گرا بر مبنای نظریه داده بنیاد

بحث و نتیجه گیری

رشد و توجه چشمگیر به آموزش عالی در سالهای اخیر موجب شده است که دگرگونیهای فراوانی در رویکردها نسبت به آموزش عالی حادث شود و به همان نسبت انتظارات از آموزش عالی افزایش پیدا کرده است و دانشگاه

نیز به سمت تنوع‌بخشی به دانشجویان و برآورده سازی نیازهای اجتماعی سوق پیدا کرده است و به‌عنوان یک کنشگر در کنار نهادهای دیگر جامعه نقش موتور پیشران را برای رشد اقتصادی و اجتماعی در سطوح مختلف جامعه پیدا نموده است (فوماسولی و همکاران، ۲۰۱۹). این موتور پیشران نیازمند یک هویت یکتا و منسجم می‌باشد که گسستگی رویکردها را سامان داده و به‌عنوان یک کل واحد، جهت‌دهی مناسبی به حرکت آموزش عالی داشته باشد. حرفه‌گرایی توانسته آموزش، پژوهش، نیاز بازار کار، رویکردهای جامعه‌مدار، انگیزه بخشی به دانشجویان، توقعات دولت‌ها و ... را به‌مثابه یک کل در خود جای‌داده و تکلیف آموزش عالی با خودش را روشن نماید و از گسستگی رویکردهای مختلف در برنامه‌ریزی و درگیری ذهنی برنامه‌ریزان در دوگانه‌های نظری-عملی، آموزش-پژوهش، استاد-دانشجو، دانشگاه-بازار، دولت-جامعه و ... عبور نماید. طبیعی است که این موتور حرکت بخش و پیشران، نیازمند بستر و زمینه مناسب برای پیشروی می‌باشد. از این منظر باید توجه نمود که تحقق حرفه‌گرایی بدون اهمیت دادن به آموزش عالی محقق نمی‌شود. اهمیت دانشگاه را نمی‌توان در تکریم دانشگاه خلاصه کرد بلکه اهمیت آموزش عالی در گروه باور داشتن آموزش عالی و اصالت دادن به آن است (علیخانی، ۱۳۸۹: ۲۶). باور به آموزش عالی یعنی اینکه کارگزار به این یقین برسد که دانشگاه برای حل مسائل توانمند است. باورمندی‌ها عبارت‌اند از انگاره‌ها، تصورات و اندیشه‌هایی که جهت دهنده غایات، مواد و فرایند آموزش هستند. نگرش به حرفه‌گرایی به این باور جهت می‌دهد و کمک می‌نماید این باورها و انتظارات واقع‌بینانه‌تر گشته و از پشتوانه منطقی و حساب‌شده برخوردار شده و طبیعتاً عملی‌تر گردند. اصالت آموزش عالی یعنی اینکه نه مسائل و موضوعات آموزش عالی قابل مصالحه و کوتاه آمدن باشد و نه موضوعات فرعی سیاسی-اجتماعی بتواند به‌راحتی آن را تحت تأثیر و وجه‌المصالحه قرار دهد، لذا از اینجاست که اراده برای تحول به وجود می‌آید چراکه مؤلفه‌های تحول، وامدار و درگرو تحول در باورها و عقاید است. برای تحقق اهداف آموزش عالی، بدون تحول متناسب بازمان و تغییرات پیرامونی و ابعاد جهانی راه به‌جایی نخواهیم برد (خنیر، ۱۳۸۵). از آنجایی که راهبردهای آموزش عالی به حفظ تناسب مستمر بین محیط دانشگاه، منابع و اهداف آن کمک می‌کند، تحول بدون راهبرد هم

محقق نمی‌شود. راهبرد را نمی‌توان اقتباس کرد اما می‌توان روندی را تعریف کرد که گویای این امر باشد که دانشگاه چگونه می‌تواند با خود سازگارتر شود و بتوان از اینکه سیستم دانشگاهی چه هست به اینکه سیستم چه باید باشد رسید (یمنی و همکاران، ۱۳۹۷: ۲۶)؛ اما آنچه باعث روان شدن این فرایند و ضمانت اجرای راهبردها و حرکت در مسیر تحول (مبتنی بر حرفه گرایی) می‌شود، شکاف واقعیت تا مطلوب است که (به‌عنوان نوعی از علیت) عطشِ خواست و سوختِ قوای محرکه‌ی حرفه گرایی را به‌مثابه موتور پیشران فراهم می‌کند و شتاب بیشتری به حرکت آن می‌دهد که از «نیاز به سرمایه انسانی» و «نیاز به توسعه پایدار» به‌عنوان دو مقوله اصلی در این امر می‌توان نام برد. اگر بخواهیم به‌طور عینی‌تر شرایط علی را بررسی کنیم باید با شاخص‌ها صحبت کنیم تا وضعیت کشور در مورد سرمایه انسانی و وضعیت توسعه بررسی شود که به نظر می‌رسد شاخص توسعه انسانی^{۲۷} بتواند شکاف بین شرایط موجود و مطلوب را شفاف‌تر نماید. گرچه این شاخص خود با سه نشانگر امید به زندگی، سواد و درنهایت درآمد سرانه، اندازه‌گیری می‌شود اما به‌طور کلی می‌تواند نمای گویایی برای شرایط علی موردنیاز حرفه گرایی باشد. از طرف دیگر تحول بر مبنای حرفه گرایی نیازمند در نظر گرفتن شرایط هم هست. این شرایط در مسیر تحول حرفه گرایانه دانشگاه‌ها می‌تواند هم تسهیل گر باشد و هم اخلال‌گر! گاه سیگنال کاهش سرعت باشد و گاه جواز شتاب در حرکت. یکی از موارد تسهیل گر «استقلال دانشگاه» است که می‌تواند تمرکز اصحاب دانشگاه را به حرفه گرایی سوق دهد و افزایش شتاب حرکت ایجاد نماید و برعکس مداخلات بیرون از دانشگاه می‌تواند دغدغه‌های موازی و غیر اصیل در آموزش عالی ایجاد نماید و شتاب حرفه گرایی را کاهش دهد. «ریل‌گذاری صحیح قانونی» نیز می‌تواند یک عامل تسهیلی باشد و موانع را برداشته و به‌عنوان عامل مثبت در مداخله‌گرها عمل نماید. سومین مقوله، یعنی «اکوسیستم حرفه گرایی»، بیانگر حرفه گرایی به‌مثابه یک سیستم و روابط عناصر تشکیل‌دهنده آن با محیط می‌باشد (یمنی، ۱۳۹۱: ۲۲). روابط حرفه گرایی در سیستم‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی محیطی که در آن، حرفه گرایی تعریف می‌شود، متبلور می‌گردد. با این توضیح، «جشنواره

مشترک مهارتی دانشجویی و دانش‌آموزی»، «ایجاد بنگاه اقتصادی و کاری کنار خوابگاه‌ها»، «توجه به عمر مفید مشاغل» و درنهایت «ارتباط سازمان‌های همبند در بحث اشتغال»، به‌خوبی می‌توانند اجزای اکوسیستم حرفه گرایی در آموزش عالی را شفاف و عینی نمایند. البته تحقق حرفه گرایی بدون مؤلفه‌هایی که بر چیرگی آن دلالت کنند میسر نخواهد بود لذا هر دانشگاهی باید راهبردهای حرفه گرایانه خود را مشخص نموده و بر مبنای آن یک گفتمان کلی را شکل دهد چراکه «گفتمان سازی» یکی از مؤلفه‌های مهم در شکل‌دهی به راهبردهای دانشگاه حرفه گرا است. هر فردی بر اساس چهارچوب‌های ذهنی خود واقعیت‌ها و پارادایم‌ها را درک و تفسیر می‌نماید که این تصاویر ذهنی به رفتارها شکل و جهت می‌دهند و مستقیماً بر بهبود کیفیت آموزش عالی اثرگذار هستند (یمینی، ۱۳۹۱: ۱۵). گفتمان حرفه گرایی به تصاویر ذهنی و چهارچوب‌های فکری کنشگران عرصه آموزش عالی جهت می‌دهد و از این حیث می‌تواند در تحقق پاسخگویی به‌عنوان یکی از پیامدهای حرفه گرایی اثرات مطلوبی داشته باشد. پاسخگویی بدین معنی است که از نظر ذینفعان و دولت، آموزش عالی چه مقدار به‌صورت اثربخش عمل می‌کنند و آیا این بخش، ابزار محرک برای اقتصاد است و به لحاظ کارکردی چه مقدار عملکرد مثبت دارد؟ (عباسپور و همکاران، ۱۳۹۸: ۸). برای پاسخگویی، دانشگاه‌ها باید ارتباط نزدیکی بین کارکردهای ذاتی خود ایجاد نمایند و در نقش‌های مرتبط با محیط به‌منظور حل مسائل اقدام نمایند. مسئولیت اجتماعی بر پاسخگو بودن سازمان در قبال فعالیت‌هایش دلالت دارد لذا مؤسسات آموزش عالی تحت فشار نهادی قرار می‌گیرند تا شیوه‌های مسئولیت اجتماعی را بپذیرند (عبدالرحمان و کاستا، ۲۰۱۹ نقل از فرهادی راد و همکاران، ۱۳۹۹: ۳۴). مسئولیت اجتماعی در دانشگاه بر پیوند میان دانش تولیدشده درزمینه و بسترهای متنوع و نیازهای محلی، ملی و جهانی دلالت دارد و طیف وسیعی از اعمال و فرایندها را شامل می‌شود که برای پاسخ به نیازهای محیط به شیوه‌های مؤثر و مناسب صورت می‌گیرند. سومین مقوله در پیامدها، کیفیت است به معنی قابلیت در کمک به پیشرفت انسانی. کیفیت به معنی جبران کمبود و نقصان هم هست. به‌واقع در این تعریف، کیفیت بیانگر برطرف کردن یا اصلاح پسرقت، کمبود و اشکالات است. همچنین تنظیم تعارض بین نیازهای دانشجوی، اولویت‌های هیئت‌علمی و نیازهای محیطی

(صنعت و خدمات) بیان دیگری از کیفیت می‌باشد (یمنی، ۱۳۹۱: ۱۳۲). کیفیت دانشگاه صرفاً درون‌زا نیست بلکه امری برون‌زا نیز هست. به‌عنوان نمونه، این امر مورد توجه شورای علوم سوئیس بوده است. از نظر این شورا درباره کیفیت نهاد دانشگاهی از خارج هم قضاوت می‌شود. خصوصاً بازار کار درباره تولید اصلی آن (فارغ‌التحصیلان) قضاوت می‌کند. به این ترتیب محیط پیرامون دانشگاه‌ها نیز در وضعیت کیفی دانشگاه مؤثر است (یمنی، ۱۳۹۴: ۲۳۷). این پیامدها در مسیر تحقق حرفه‌گرایی از هم منفک و جدا نیستند و بر هم تأثیرات متقابل دارند. دانشگاه برای ایفای مسئولیت اجتماعی باید پاسخگو باشد و برای پاسخگویی باید ارتقای کیفیت داشته باشد. ارتقای کیفیت هم هدف میانی هست و هم نقطه‌ای برای بازخورد و این زنجیره به صورت مسلسل ادامه دارد یعنی با تحقق کیفیت (با قضاوت از درون و بیرون دانشگاه)، مجدداً دانشگاه می‌تواند افق‌های جدیدی از مسئولیت اجتماعی را مدنظر قرار دهد و این مسیر و چرخه به صورت حلزونی ادامه پیدا نماید و حرفه‌گرایی می‌تواند در پویایی این چرخه کمک نموده و به‌عنوان پیشران مؤثر باشد.

در پایان می‌توان به پیشنهادهای پژوهشی زیر اشاره کرد:

- ۱- برای رسیدن به درک عمیق‌تر از شرایط و تحقق حرفه‌گرایی در دانشگاه‌ها به بررسی اسناد برنامه‌ریزی دانشگاه‌ها با استفاده از تحلیل محتوا پرداخته شود.
- ۲- برای رسیدن به الگوی عملیاتی محقق شده در دانشگاه‌های کشور به بررسی چند دانشگاه منتخب که از منظر خبرگان در مسیر حرفه‌گرایی گام‌هایی برداشته‌اند پرداخته و با بررسی مدل آن دانشگاه خاص، به مدل عملیاتی‌تر (در کنار مدل ایده آل فعلی) رسید.

مراجع:

- باتمانی، محمد امین؛ بابا شاهی، جبار؛ یزدانی، حمیدرضا؛ زارعی، متین؛ اخوان، حسن؛ علوی، سید حسین (۱۳۹۷). تبیین ابعاد حرفه‌ای‌سازی مدیریت منابع انسانی: رویکردی فراترکیب. پژوهش‌های مدیریت منابع سازمانی. دوره ۸، شماره ۳: صص ۲۱-۴۴.
- باقری، خسرو (۱۳۸۴). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد ۲، انتشارات مدرسه، تهران.
- بهلولی فسخودی، محسن؛ ضرغامی، سعید؛ فاندی، یحیی؛ برخوردار، رمضان (۱۳۹۵). تحلیل نسبت آموزش فنی و حرفه‌ای با تعلیم و تربیت نظری. فصلنامه خانواده و پژوهش، شماره ۳۳، صص ۷۷-۹۵.
- راوند، مصطفی؛ سیدنقوی، میرعلی (۱۳۹۵). منابع انسانی حرفه‌ای: کلید تعالی عملکرد سازمان‌ها دولتی ایران. فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه امام حسین. سال هشتم، شماره ۳: صص ۱۳۵-۱۵۷.
- زیباکلام، فاطمه؛ مرجانی، بهناز (۱۳۸۲). حرفه‌گرایی جدید و مبنای معرفت‌شناختی آن، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۵، صص ۱۰۳-۱۲۲.
- سیاوشی، هدایت (۱۳۹۲). بررسی مبادی معرفتی تربیت حرفه‌ای از دیدگاه آموزه‌های اسلامی جستاری در مبادی تحول نظام آموزش و پرورش حرفه‌ای. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیستم، شماره ۱۷، صص ۲۷-۴۷.
- عباسپور، عباس؛ شاکری، محسن؛ رحیمیان، حمید؛ فراستخواه، مقصود (۱۳۹۸). مدل پاسخگویی اثربخش دانشگاه‌های دولتی. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی. دوره ۱۳، شماره ۴۴: صص ۷-۲۲.
- علیخانی، علی اکبر (۱۳۸۹). شیوه‌های تحلیل و بهبود آموزش عالی و پژوهش در ایران. فصلنامه آموزش عالی ایران. سال سوم، شماره اول. صص ۱-۳۱.

- قنبری، سیروس؛ احمدی، محسن؛ عبدالملکی، جمال؛ حیدری، نسرين؛ امانی، مرتضی (۱۳۹۷). نقش گرای معلمان در اثربخشی مدرسه. فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلمان. سال سوم، شماره ۲: صص ۱-۱۸.
- مرجانی، بهناز (۱۳۸۴). بررسی نظریه‌های کار و تربیت با تأکید بر مبانی معرفت‌شناسی و تأثیر آن بر آموزش حرفه‌ای. دانشور رفتار، شماره ۱۵: صص ۷۵-۸۸.
- مهرعلیزاده، یدالله؛ صفایی مقدم، مسعود؛ صالحی عمران، ابراهیم؛ علم، محمدرضا (۱۳۹۲). مبانی عملی و نظری پژوهش در علوم انسانی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز.
- نوید ادهم، مهدی؛ شفیق زاده، حمید (۱۳۹۵). بررسی مهمترین چالش‌ها و راهبردهای آموزش مهارتی در ایران، فصلنامه راهبرد اجتماعی فرهنگی، سال پنجم، شماره بیستم، صص ۷-۲۱.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۹۱). کیفیت در آموزش عالی، انتشارات سمت، تهران.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ گلدسته، اکبر؛ صفری، رحیم؛ سهرابی، منیره؛ طرقي، جعفر؛ رشید، صالح (۱۳۹۷). مقایسه برنامه‌های راهبردی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور با رویکرد کمی. فصلنامه آموزش عالی ایران. سال دهم، شماره سوم، صص ۱-۲۸.

ب- منابع و مأخذ لاتین:

- Vukic, M. & Kuzmanovic, M. & (2020). Students' perspective of internship in vocational higher education. *Management: Journal of Sustainable Business and Management Solutions in Emerging Economies*, Vol. 32, no. 3, pp. 4-15.
- Fraser, C.J. & Duignan, G. & Stewart, D. & Rodrigues, A. (2019). Overt and covert: Strategies for building employability skills of vocational education graduates. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability.*, Vol 10, pp.157-172.

- Fumasoli, T. Barbato, G. & Turri, M. (2019). The determinants of university strategic positioning: a reappraisal of the organization. *Higher Education*, Vol 80, pp.305-334.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Nurtanto, M. & Nurhaji, S. (2018). Problem-Based Learning Implementation: Improvement in Learning Process and Results in Vocational Higher Education. *Journal pedagogian technology and curriculum*, Vol. 24, No. 2, pp. 203-212.
- Vindaniar, Y. (2018), "The Fed Model For Vocational Higher Education: A Concept and an Urgency" in *The 2nd International Conference on Vocational Higher Education (ICVHE) 2017 "The Importance on Advancing Vocational Education to Meet Contemporary Labor Demands"*, *KnE Social Sciences*, pages 712–724.
- Bourner, T. & Heath, L. (2016). Universities' engagement with vocationalism: historical perspective, Vol. 3. No. 3. , pp. 185-212.
- David F. Labaree (2010). *How Dewey Lost: The Victory of David Snedden and Social Efficiency in the Reform of American Education. Pragmatism as the Reticle of Modernization: Concepts, Contexts, Critiques,* Centro Stefano Franscini, Monte Verità, Ascona, Switzerland.
- Maclean, R. and Wilson, D. (2009). *International Handbook of Education for the Changing World of Work: Bridging Academic and Vocational Learning*. Dordrecht, Netherlands, Springer.
- Lazerson, M. (2010). *Higher education and the American dream: higher education as vocational education*. Budapest and new York: central university Press.
- Vander kink, M. & Boon, J. & Schlusmans, k. (2007). *Competences and vocational higher education: Now and in future*. *European journal of vocational training*, No. 40., pp. 67-82.
- Clark, B. (2004). *Delineatng the character of the entrepreneurial University*, Vol. 17. *Higher education policy*.
- Hiland, T. (2001). *Vocationalism, work and the future of higher education*, *journal of vocational education and training*, Vol. 53. No. 4.,pp. 677-684.

- Brennan, J. & Shah, T. (2000). **Managing quality in higher education. An international perspective on institutional assessment and change.** Buckingham: Open University press.
- Rhoder. C. & French. J. (1999). **School- to- Work: Marking specific connection.** Phi Delta Kappan.
- Michael, L. (1998). **Collective entrepreneurship: The mobilization of college and university recycling coordinators,** *Journal of organizational change management*, Vol. 11. N.1. pp 50-69.
- Chappell, C. (1998). **The changing face of vocational education. Technology and learning.**
- Grubb, Norton w.(1995). **The new vocationalism in the united states: returning to John Dewey.** *Educational philosophy and theory.* Vol. 28, No. 1, pp. 1-22.
- Mike Hickox (1995). **Situating Vocationalism.** *British Journal of Sociology of Education.* Vol. 16, No. 2, pp. 153-163.
- Hirst, P.H. (1974). **Liberal education and the nature of knowledge in Hirst, P.H. knowledge and the curriculum.** Routledge and Kegan Paul. London, pp. 30-55.