دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال نهم، شمارهٔ ۱۷، بهار و تابستان ۱۴۰۰، ۲۸۲-۲۴۷

*Journal of Theory & Practice in Curriculum*
*Vol.17 (9); 2021, 247-282*

# واکاوی برنامه‌های درسی تجربه‌شده نظام آموزش عالی مهارت‌محور؛ از منظر دانشجویان[۱]

# Analysis of Experienced Curricula of the Skill-based Higher Education System; From the Perspective of students

**دکتر مریم سادات قریشی خوراسگانی[۲]، دکتر پروین احمدی[۳]، دکترپروین صمدی[۴]**

**M. S. Ghoraishi Khorasgani (Ph.D), P. Ahmadi (Ph.D), P. Samadi (Ph.D)**

**چکیـــده :** هـدف پـژوهش حاضـر، واکـاوی برنامـه‌هـای درسـی تجربه‌شده نظام آموزش عـالی مهارت محور از منظر دانشـجویان بـود؛ بنـابراین، از رویکـرد کمـی و روش توصـیفی - پیمایشـی بهـره گرفتـه شـد. جامعـه آمـاری، دانشـجویان دانشـگاه‌هـای جـامع علمـی – کـاربردی کشور بـود کـه بـا اسـتفاده از روش نمونـه‌گیری تصـادفی طبقـه‌ای نسـبتی و فرمـول کـوکران، تعـداد ۶۶۰ دانشـجو بـه‌عنـوان نمونـه انتخـاب شـد. داده¬هـا توسـط پرسشـنامه محقـق سـاخته برنامـه درسـی مهـارت محـور در آمـوزش عـالی گـردآوری و از طریـق، آزمـون‌هـای فریـدمن، (t) تـک گروهـی مـورد تجزیـه‌وتحلیـل قـرار گرفـت. روایـی محتـوایی، توسـط متخصصـین برنامـه درسـی و روایـی سـازه‌ای بـا اسـتفاده از نـرم‌افـزار (PLS) بررسـی و تائیـد شـد. ضـریب پایـایی نیـز بـا اسـتفاده از آلفـای کرونبـاخ محاسـبه و (۰/۸۶) بـه دسـت آمـد. یافتـه‌هـا نشـان داد، وضـعیت برنامـه درسـی تجربـه‌شـده در ابعـاد «تطبیـق برنامـه درسـی بـا اهـداف دانشـگاه»، «تطبیـق برنامـه درسـی بـا اهـداف نظـام مهـارت محـور» و «جنبه‌های اجرایی برنامه درسی جدید» نسـبتاً مطلـوب بـوده اسـت. بـر ایـن اسـاس، نظـام آمـوزش عـالی مهـارت محـور کشـور، نیازمنـد توجـه بیشـتر و تغییـرات اساسـی در برنامـه‌هـای درسـی و شـیوه‌هـای آمـوزش اسـت؛ بنـابراین پیشـنهاد مـی‌شـود، برنامـه‌هـای درسـی دانشـگاه جـامع علمـی – کـاربردی کـه باهـدف یـادگیری مهـارت‌هـای مختلـف و کاربسـت آن در زنـدگی شـغلی و اجتمـاعی طراحـی‌شـده اسـت؛ در محـیط‌هـای آموزشـی شبیه‌سـازی‌شـده و عملـی تـدریس شـود تـا اهـداف مـوردنظر نظـام مهـارت محور محقق شود.

**واژگان کلیدی:** برنامه درسی تجربه‌شده، برنامه درسی کسب‌شده، نظام آموزش عالی مهارت‌محور، دانشگاه علمی - کاربردی

**Abstract:** This study aims at investigating the experienced curricula of the skill-based higher education system from the perspectives of students therefore, a quantitative approach and a descriptive-survey method were utilized. The statistical population of the study comprised students of comprehensive scientific-applied universities in Iran. Stratified random sampling method and Cochran's formula were applied to select 660 students as the sample. Data were collected through a researcher-made questionnaireof skill-based curriculum in higher education, and the analysis was conducted through one-group t-test, Friedman. Content validity was verified and confirmed by curriculum and structural validity experts using software (PLS). The reliability coefficient was calculated using Cronbach's alpha (0.86). The final results suggest that the situation of the experienced curriculum was relatively favorable from the students' perspective in the three dimensions of "adapting the curriculum to 'the goals of the university, the skill-based system" and "executive aspects of the new curriculum." Accordingly, the skill-based higher education system in Iran requires great attention and fundamental changes need be made in curricula and teaching methods. Thus, this study suggests that the curriculum of the University of Applied Science and Technology (UAST) be designed to teach different skills, applied in professional and social life, and taught in simulated and practical educational environments in order to achieve the desired goals of the skill-based system.

**Keywords**:Experienced Curriculum, Attained Curriculum, Skills-Based Higher Education System, University of Applied Sciences and Technology

---

[۱]. مقاله حاضر از نوع پژوهشی است. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۵/۰۲، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۱۸

[۲] استادیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران، نویسنده مسئول:m.ghoraishi@alzahra.ac.ir

[۳] دانشیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران pahmadi@alzahra.ac.ir

[۴] دانشیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران p.samadi@alzahra.ac.ir

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

## مقدمه

فراهم آوردن فرصت‌های کسب دانش‌ها، مهارت‌ها، توانایی‌ها، نگرش و ارزش‌ها برای دانشجویان، به‌طوری‌که به اثربخشی و ثمربخشی خود و جامعه کمک نمایند، رسالت مهم آموزش عالی قلمداد می‌شود (محمدی، ۱۳۸۶). ازاین‌رو، با توجه به اینکه «برنامه‌های درسی به‌عنوان قلب نظام آموزشی موردتوجه قرار می‌گیرد، رشد و بالندگی دانشجویان باید در قالب برنامه درسی انعکاس یابد. درواقع، برنامه‌های درسی ابزار مهم تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی قلمداد می‌شوند. همچنین، برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، در توفیق یا شکست این دانشگاه‌ها، نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند و آینه تمام نمای پیشرفت و انعکاس پاسخگویی دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند» (فتحی واجارگاه و شفیعی، ۱۳۸۶، ص ۳). بر این اساس، ارزیابی و واکاوی برنامه‌های درسی «فرایندی است جهت بهبود ماهیت برنامه درسی، رویه‌های اجرایی و آموزشی که بر یادگیری و رفتار فراگیران تأثیرگذار است» (لوکاس، چودری، روشه، رانینگر و گرینبرگ[1]، ۲۰۱۴، ص ۷۰۳) و بدین‌وسیله «زمینه قضاوت نسبت به برنامه درسی و سپس تصمیم‌گیری در جهت بهبود آن را فراهم می‌نماید» (دسبرو، لورت، پالمر و هیوز[2]، ۲۰۱۴، ص ۵۹). علیرغم اهمیت برنامه درسی، به‌ویژه برنامه درسی تجربه‌شده توسط فراگیران به‌عنوان بالاترین سطح برنامه درسی در آموزش عالی و ضرورت واکاوی و ارزیابی برنامه درسی تجربه‌شده[3] (تلخابی، ۱۳۹۷)؛ اما تلاشی برای بهسازی، اصلاح، بهبود و ارزیابی برنامه‌های درسی تجربه‌شده انجام نمی‌شود یا کمتر موردتوجه واقع می‌شود (رضایی و مرزوقی، ۱۳۹۷).

این در حالی است که به اعتقاد کلاین[4] (۱۹۹۱)، «در برنامه درسی تجربه‌شده، اصالت اصلی و عمده با تجربه کننده است. به‌عبارتی‌دیگر، آنچه فراگیران عملاً تجربه می‌کنند

1. Lucas, Choudhri, Roche, Ranniger & Greenberg
2. Desbrow, Leveritt, Palmer, & Hughes
3. Experienced Curriculum
4. Klein



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

برنامه درسی تجربه‌شده تعریف‌شده است». اکر[1] (۲۰۰۳)، «برنامه درسی تجربه‌شده را در زیرمجموعه برنامه درسی کسب‌شده[2] آورده است» و به اعتقاد باتلر[3] (۲۰۰۴)، برنامه درسی تجربه‌شده، «همه تجاربی است که فراگیران تحت راهنمایی معلمین خود کسب می‌کنند، نظامی برای ارتباط با مردم، فراگردها یا سازمان‌دهی کارکنان و روش‌ها برای اجرای آن نظام است». استنولیس و گونتر[4] (۲۰۲۰) نیز معتقد است، برنامه درسی تجربه‌شده بر یادگیری تجربی تأکید دارد و مستلزم تحول در تجربه از طریق فرایند یادگیری مجدد، حل ایده‌های متناقض، سازگاری، تعاملات با محیط و خلق دانش است. فتحی واجارگاه[5] (۲۰۱۱)، «برنامه درسی تجربه‌شده را در پنج سطح شامل؛ برنامه درسی مورد انتظار[6]، نهفته[7]، تعاملی[8]، یاد گرفته‌شده و نهادینه‌شده[9]، ارائه نموده است. برنامه درسی «مورد انتظار»، اولین سطح برنامه درسی تجربه‌شده است که بیان‌کننده انتظار، امید و پیش‌بینی فراگیران از برنامه درسی است. برنامه درسی «نهفته»، تجربیات و آموخته‌های قبلی فراگیران است که با خود به مدرسه یا دانشگاه می‌آورند و شامل روش‌های یادگیری فرد، یادگیری‌های قبلی و زمینه‌ها و شرایط شخصی است. برنامه درسی «تعاملی»، به تعاملات کنشگران ازجمله معلم، فراگیر، گروه‌های اجتماعی در مواجهه با برنامه درسی، فعالیت‌های یادگیری و محیط و واکنش به آن‌ها اشاره دارد. برنامه درسی «یاد گرفته‌شده»، به نتایج یادگیری قصد شده و قصد نشده‌ای اشاره دارد که از برنامه درسی تعاملی حاصل‌شده و بیانگر آموخته‌های نهایی فراگیران است. درنهایت، برنامه درسی «نهادینه‌شده»، به معنی تجلی یادگیری در رفتار و کردار فراگیران، تغییرات پایدار، بلندمدت و یا انتقال یادگیری از موقعیت کلاس درس به

1. Akker
2. Attained Curriculum
3. Butler
4. Stanulis & Guenther
5. Fathi Vajargah
6. Expected Curriculum
7. Concealed Curriculum
8. Interactive Curriculum
9. Learned & Institutionalized Curriculum

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

موقعیت‌های پیرامونی زندگی و یا انتقال یادگیری به سطوح یادگیری است». اساس برنامه درسی، فرد و تجربه اوست. درواقع، آنچه را فرد تجربه می‌کند در عمل پیاده می‌کند. ازاین‌رو، برنامه درسی باید منطبق بر نیازهای جامعه و بازار کار باشد و آموزش به دانشجویان بر اساس نیازهای جامعه صورت پذیرد تا بتوانند بعد از فارغ‌التحصیلی، در جامعه مفید واقع شوند (رضایی و مرزوقی، ۱۳۹۷).

بر این اساس، دانشگاه جامع علمی – کاربردی به‌عنوان تنها متولی آموزش عالی مهارت محور کشور در تلاش است باهدف جلب مشارکت سازمان‌های دولتی و غیردولتی، زمینه آموزش نیروی انسانی کارآمد موردنیاز قسمت‌های مختلف اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی کشور را فراهم آورد. به‌طوری‌که فارغ‌التحصیلان، دانش و مهارت ضروری را برای انجام فعالیت‌های محوله به دست آورند؛ بنابراین، دانشگاه مذکور عهده‌دار سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، پشتیبانی، هماهنگی و ارزیابی مراکز علمی – کاربردی است. این مراکز، باهدف ارتقای دانش و مهارت‌های موردنیاز فعالیت‌های شغلی افراد، رکن اساسی اجرای آموزش‌های علمی – کاربردی محسوب می‌شوند. ازاین‌رو، اهداف مأموریت‌های دانشگاه جامع علمی - کاربردی بدین شرح مطرح می‌شود؛

- «تأکید بر تقسیم‌کار ملی در حوزه‌های مهارتی آموزش عالی و تبیین نقش دانشگاه جامع علمی - کاربردی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل سهیم و مؤثر در ایجاد اشتغال و تأمین نیروی انسانی میانی کشور؛
- توسعه سازوکارهای ارزیابی مستمر قابلیت‌های دانشگاه با همکاری بخش‌های (دستگاه‌های اجرایی و مؤسسات آموزش عالی علمی کاربردی): صنعت، خدمات، کشاورزی، فرهنگ و هنر با تأکید بر کارایی بیرونی و اثربخشی؛
- بسط سازوکارهای بهره‌برداری از ظرفیت‌های نیروی انسانی فنّاور، صنعتگر و کارآفرین بخش‌های: صنعت، خدمات، کشاورزی، فرهنگ و هنر به‌عنوان مدرس به‌ویژه در حوزه‌های عملی و مهارتی؛
- هدایت اجرای برنامه‌های درسی به سمت میدانی با مشارکت بخش‌های صنعت، خدمات، کشاورزی، فرهنگ و هنر؛

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

- توسعه مشارکت با بخش غیردولتی و دولتی در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و آموزشی و اجرای آموزش؛
- توسعه فضای آموزش‌های شایستگی محور و شغل مدار و متناسب با نیازهای شاغلین و جویندگان کار؛
- حمایت از محققان، مدرسان و دانشجویان در تولید و انتقال فناوری و انجام پژوهش‌های کاربردی و توسعه‌ای در حوزه‌های مرتبط با مزیت‌های دانشگاه جامع علمی کاربردی؛
- خودکفایی دانشگاه جامع علمی کاربردی در برخورداری از نیروی انسانی باکیفیت متناسب با مأموریت گرایی حرفه‌ای؛
- تأکید بر بومی گزینی و تربیت برای بوم در دانشگاه جامع علمی کاربردی؛
- زمینه‌سازی برای جلب سرمایه‌گذاری بخش خصوصی در توسعه آموزش‌های علمی کاربردی؛
- ایجاد سازوکارهای استانداردسازی توسعه دانشگاه و نحوه پذیرش دانشجو معطوف به غنی‌سازی برنامه‌ها و تجمیع دوره‌ها و ایجاد رشته‌های جدید و فناور - محور؛
- تفویض اختیار بیشتر به واحدهای استانی دانشگاه مطابق با چارچوب‌های مصوب هیئت امناء؛
- تنوع‌بخشی به سازوکارهای توسعه ناظر بر مؤلفه‌های اساسی در راستای تحقق دانشگاه کارآفرین (نسل سوم)؛
- توسعه گفتمان و دانش دیپلماسی مهارتی با تأکید بر تدوین برنامه‌ها و فرایندهای بین‌المللی سازی دانشگاه» (دانشگاه جامع علمی – کاربردی، ۱۳۷۶).

بر اساس آنچه گفته شد به‌روشنی می‌توان دریافت، متعادل کردن هرم نیروی انسانی شاغل، از اهداف اصلی تأسیس آموزش‌های علمی- کاربردی بوده است. مشخصه دیگری که برای آموزش‌های علمی – کاربردی قابل‌ذکر است، خاصیت اشتغال‌زایی این آموزش‌ها است. تعریف دوره‌ها بر اساس نیاز دستگاه‌ها و بازار کار، محتوای کاربردی



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

آموزش‌ها، مشابهت محیط آموزشی به محیط کار، مدرسین کاربردی، همگی، واجد خصوصیات موردنیاز آموزش اشتغال‌زا است؛ بنابراین، به اعتقاد نیومن و زیدرمن[1] (۱۹۹۱)، انتظار می‌رود «دانش‌آموختگان این نظام نه‌تنها در یافتن شغل از دانش‌آموختگان آموزش‌های نظری پیشی بگیرند، بلکه یک‌قدم جلوتر حرکت کرده و خود به ایجاد اشتغال مبادرت ورزند». پژوهش هس و کولاینز[2] (۲۰۱۸) نیز بیانگر آن است که برنامه درسی دانشگاه‌ها موجب تربیت دانشجویان نشده و شکست‌خورده است. ازاین‌رو، الزام تغییر در برنامه درسی را برای ایجاد تغییر جدی در اوضاع نظام آموزش عالی، ضروری می‌داند. موریتور، کیم، الاسکی، کمپبل و اکتون[3] (۲۰۲۰) نیز معتقدند، در آموزش‌های کاربردی و مهارت محور ازجمله آموزش رشته‌های پزشکی، برنامه‌های درسی باید در محیط‌های عملی و شبیه‌سازی‌شده مناسب تدریس و مهارت‌های اساسی از این طریق به دانشجویان منتقل شود تا اثربخشی لازم را دارا باشد.

قضاوت در مورد این‌که آیا برنامه‌های درسی تجربه‌شده دانشگاه موردبررسی، در راستای اهداف نظام آموزش عالی مهارت محور و اهداف دانشگاه، بوده و در این مسیر حرکت نموده و توانسته دانشجویانی متناسب با نیازهای جامعه و بازار کار تربیت نماید؟ مستلزم بررسی و پژوهشی در این راستا است؛ که پژوهش حاضر به این مهم پرداخته است.

در اینجا به تعدادی از مطالعات حوزه برنامه درسی به‌ویژه برنامه درسی تجربه‌شده در داخل و خارج از کشور می‌پردازیم.

فتحی واجارگاه (۱۳۸۴)، در پژوهشی با عنوان «کالبدشکافی برنامه درسی تجربه‌شده ملی برای پژوهش در حوزه برنامه درسی» با استناد به اینکه برنامه درسی تجربه‌شده به‌عنوان محوری‌ترین سطح برنامه درسی به‌ندرت مورد تجزیه‌وتحلیل قرارگرفته است،

1. Neuman & ziderman
2. Hess & Collins
3. Muratore, Kim, Olasky,Capbell & Acton



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

با ارائه مدل، سطوح مختلفی را برای برنامه درسی تجربه‌شده شناسایی کرده است. در این مدل، دستیابی به سطوح سخت برنامه درسی تجربه‌شده، هدف و منظور اصلی نظام آموزشی را تشکیل می‌دهد. این امر در حالی است که طبق پژوهش انجام‌شده بسیاری از برنامه‌های درسی اجراشده در نظام آموزشی کشور در سطح اولیه متوقف و کمتر در رفتار و عملکرد یادگیرندگان متجلی شده‌اند. نتایج پژوهش محمدی (۱۳۸۶)، با عنوان «بررسی تأثیر برنامه درسی تجربه‌شده بر رضایت دانشجویان ورودی مهندسی و علوم پایه دانشگاه شیراز» حاکی از آن است فرضیه تحقیق، مبنی بر اینکه هرچه برنامه درسی تجربه‌شده توسط دانشجوی سال اول مثبت‌تر باشد، رضایت بیشتری از دوره تحصیلی خود خواهد داشت، مورد تائید قرارگرفته است. همچنین در این پژوهش، سهم واسطه‌گری معنی‌دار متغیرهای برنامه درسی تجربه‌شده ازجمله؛ مهارت‌های عمومی، انسجام اجتماعی، جهت‌گیری آینده و شناخت از رشته به‌عنوان شغل موردتوجه و تائید قرارگرفته است. مطالعات محمدی، حیدر زادگان و بلاغت (۱۳۹۴) با عنوان «ارزشیابی دوره‌های پودمانی دانشگاه جامع علمی – کاربردی بر اساس نیازسنجی بازار کار» بیانگر آن است که از دیدگاه دانشجویان مراکز علمی – کاربردی شهر زاهدان، تدوین اهداف دوره‌ها و نیز اجرای دوره‌های آموزشی بر اساس نیازسنجی بازار کار بوده، ولی برای تدوین و ارائه محتوای دوره‌ها نیازسنجی دقیقی صورت نگرفته است. همچنین، نتایج نشان داد، تحصیل در مراکز علمی –کاربردی موجب ارتقای شغلی و افزایش مهارت شغلی دانشجویان این مراکز نشده است. نتایج مطالعات مؤمنی مهموئی، کرمی و تیموری (۱۳۹۰)، با عنوان «بررسی برنامه درسی تجربه‌شده دانشجویان کارشناسی ارشد ناپیوسته رشته آموزش ابتدایی» نشان داد، بین برنامه درسی اجراشده و تجربه‌شده، همخوانی وجود ندارد. در اجرای برنامه درسی از دیدگاه دانشجویان، رویکرد بالنده و از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی، رویکرد حمایتی ناموفق برنامه درسی تعاملی، بیشتر موردتوجه است. در مورد همخوانی برنامه درسی اجرا و تجربه‌شده بین دیدگاه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان اتفاق‌نظر وجود دارد.

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

نتایج پژوهش نیونی و باتما[1] (۲۰۲۰)، با عنوان «بازنگری یکپارچه در مورد تغییر برنامه درسی در آموزش عالی» نشان داد، عواملی همچون؛ مشارکت دانشکده، برنامه‌ریزی، بودجه، تضمین کیفیت، دانشجو محوری و مدیریت استراتژیک، ضرورت برنامه‌ریزی برای تغییر و بازنگری برنامه‌های درسی مؤسسات آموزش پرستاری را در کشور آفریقا تقویت نموده است. درواقع عدم بازنگری در برنامه درسی این مؤسسات، پیامدهایی را برای آموزش پرستاری خواهد داشت؛ بنابراین تغییر برنامه درسی طراحی‌شده در سطح کشور، نتیجه سرمایه‌گذاری اقتصادی، مالی و منابع انسانی است. مطالعات الاسکی، کیم، موریتور، هانگ، فیتزگیبنز، کمپبل و اکتون[2] (۲۰۱۹)، با عنوان «شبیه‌سازی دانشجویی پزشکی- مطالعه برنامه درسی مهارت محور: مرحله اجرا» نشان داد، یادگیری برنامه‌های درسی دانشجویان پزشکی، در محیط‌های شبیه‌سازی‌شده و محیط‌های آموزشی عملی به‌صورت کارآموزی منجر به یادگیری بهتر برنامه‌های درسی شده، به‌طوری‌که مراحل بالینی با اطمینان ۰/۹۷ درصد و اعتمادبه‌نفس بالا توسط دانشجویان انجام می‌گرفت. چان، فونگ، لوک و هو[3] (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «مروری بر ادبیات، چالش‌های توسعه و اجرای مهارت‌های عمومی در برنامه درسی آموزش عالی» دریافتند، مهارت‌های عمومی در برنامه درسی آموزش عالی مورد بی‌توجهی قرارگرفته است. فقدان شایستگی‌ها و صلاحیت‌ها و مهارت‌های عمومی در دانشجویان و عدم توجه به آن در تدریس و برنامه‌های درسی، درواقع دانشجویان را به‌عنوان فارغ‌التحصیلان آماده‌به‌کار، از اشتغال و آمادگی در محیط کار، محروم می‌نماید. ازاین‌رو، توجه به مهارت‌های عمومی در طراحی برنامه درسی در آموزش عالی باید موردتوجه واقع شود.

با نگاهی به پیشینه پژوهش می‌توان دریافت؛ علیرغم اینکه، مطالعات زیادی در حوزه برنامه درسی و برنامه درسی قصد، کسب و اجراشده انجام‌گرفته است، اما پژوهش‌های مذکور بیشتر روی موضوع‌هایی ازجمله «رضایت دانشجویان نسبت به برنامه‌های

1. Nyoni & Botma
2. Olasky, Kim, Muratore, Zhang, Fitzgibbons, Cambell & Acton
3. Chan, Fong, Luk & Ho



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

درسی»، «طراحی الگوی برنامه درسی تجربه‌شده»، «آسیب‌شناسی برنامه درسی» و «برنامه درسی» به‌طورکلی متمرکز بوده است. همچنین، در خارج از کشور، به پژوهش در حوزه برنامه درسی مهارت محور اهمیت بیشتری داده‌شده است و پژوهش در خصوص برنامه‌های درسی نظام آموزش عالی مهارت محور کشور مورد غفلت واقع‌شده است. این در حالی است که از یک‌سو، دانشگاه جامع علمی - کاربردی به‌عنوان تنها نظام عهده‌دار آموزش حرفه‌ای و مهارت محور کشور مطرح است. از سوی دیگر، ضرورت توجه به برنامه‌های درسی دانشگاه جامع علمی - کاربردی در انتقال تجارب و مهارت‌ها به فراگیران بیش‌ازپیش اهمیت دارد. بازخوردهای دانشجویان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین شرکای برنامه درسی، می‌تواند جهت اصلاح و بهسازی برنامه درسی دانشگاه مذکور، در اختیار طراحان برنامه درسی قرار گیرد. به‌طوری‌که گورن و کمال[1] (۲۰۱۹) نیز معتقدند، «نتایج ارزیابی درونی و بیرونی می‌تواند به تغییرات مفید و کاربردی برنامه درسی کمک نماید». ازاین‌رو، پژوهش‌های بسیار اندک نسبت به برنامه درسی نظام آموزش عالی مهارت محور کشور و احساس خلأ در این خصوص و اهمیت و ضرورت پژوهش، ما را به انجام این مهم واداشت.

بر اساس آنچه گفته شد، در پی واکاوی وضعیت برنامه‌های درسی تجربه‌شده به لحاظ «تطبیق برنامه‌ها با اهداف دانشگاه، تطبیق با اهداف نظام مهارت محور و جنبه‌های اجرایی جدید برنامه‌ها»، سؤال‌های اصلی پژوهش حاضر این‌گونه مطرح می‌شوند؛

۱. وضعیت برنامه‌های درسی تجربه‌شده به لحاظ تطبیق با اهداف دانشگاه چگونه است؟
۲. وضعیت برنامه‌های درسی تجربه‌شده به لحاظ تطبیق با اهداف نظام مهارت محور چگونه است؟
۳. وضعیت برنامه‌های درسی تجربه‌شده به لحاظ جنبه‌های اجرایی جدید برنامه‌ها چگونه است؟

1. Aygoren & Kemal

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

**روش‌شناسی پژوهش**

پژوهش حاضر به لحاظ هدف؛ کاربردی، ازنظر رویکرد؛ کمی و به روش توصیفی – پیمایشی انجام‌شده است. جامعه آماری پژوهش، مشتمل بر دانشجویان مشغول به تحصیل دوره‌های تحصیلی کاردانی و کارشناسی (که حداقل یک نیم‌سال تحصیلی را گذرانیده‌اند) دانشگاه جامع علمی – کاربردی (مراکز استان‌های؛ تهران، آذربایجان شرقی، اصفهان و خراسان رضوی[1]) بوده است. با توجه به ناهمگن و نامتجانس بودن جامعه آماری موردبررسی؛ برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی استفاده و با بهره‌گیری از فرمول کوکران نمونه انتخاب شد. بدین ترتیب، از تعداد ۹۴۲۳۸ دانشجو، ۶۶۰ دانشجو، به‌عنوان نمونه تعیین گردید (جدول ۱).

جدول ۱: جامعه و نمونه آماری دانشجویان به تفکیک استان‌ها

| دانشگاه | جامعه آماری | نمونه |
|---|---|---|
| تهران | ۵۰۹۹۰ | 193 |
| اصفهان | ۱۵۹۶۴ | ۱۳۰ |
| آذربایجان شرقی | ۶۷۶۲ | ۱۶۲ |
| خراسان رضوی | ۲۰۵۷۳ | ۱۷۵ |
| جمع کل | ۹۴۲۸۹ | ۶۶۰ |

در این پژوهش به‌منظور مطالعه ماهیت موضوع، مبانی نظری و پیشینه پژوهش از روش کتابخانه‌ای و به‌منظور گردآوری داده‌های آماری از پرسشنامه محقق ساخته برنامه درسی مهارت محور در آموزش عالی؛ شامل ۱۹ گویه، در مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای: (خیلی زیاد = ۵، زیاد = ۴، متوسط= ۳، کم = ۲ و خیلی کم = ۱) استفاده شد. پرسشنامه مذکور سه مؤلفه؛ تطبیق برنامه‌ها با اهداف دانشگاه، تطبیق برنامه‌ها با اهداف نظام مهارت محور و جنبه‌های اجرایی برنامه‌های جدید را طبق (جدول ۲) موردانداز‌ه‌گیری قرارداد.

[1]. علت انتخاب استان‌های مذکور؛ به استناد آمار دانشگاه مورد بررسی، تنوع رشته‌ای، تعداد مدرس، تعداد دانشجو، قدمت دانشگاه و سابقه اجرای برنامه درسی استان‌ها بوده است.



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

شایان‌ذکر است، گویه‌های پرسشنامه پژوهش بر اساس مطالعات اسناد بالادستی و اهداف دانشگاه جامع علمی و کاربردی تدوین گردید.

جدول ۲: مؤلفه‌های پرسشنامه و سؤال‌های متناظر با هر مؤلفه

| مؤلفه‌ها | سؤال‌های پرسشنامه | تعداد سؤال |
|---|---|---|
| تطبیق برنامه‌ها با اهداف دانشگاه | ۱ تا ۷ | ۷ |
| تطبیق برنامه‌ها با اهداف نظام مهارت محور | ۸ تا ۱۳ | ۶ |
| جنبه‌های اجرایی برنامه‌های جدید | ۱۴ تا ۱۹ | ۶ |
| کل | ۱ تا ۱۹ | ۱۹ |

برای تحلیل داده‌ها، از آزمون (t) تک گروهی، آزمون فریدمن و نرم‌افزارهای (SPSS ۲۲) و (Smart PLS) بهره گرفته شد. روایی محتوایی پرسشنامه، توسط متخصصین برنامه درسی و روایی سازه‌ای با استفاده از نرم‌افزار (Smart PLS) بررسی و تائید شد. برای بررسی اعتبار همگرایی، میانگین واریانس استخراج (AVE) و اعتبار مرکب (CR) محاسبه شد. در سنجش اعتبار همگرایی، برقراری روابط بدین شرح ضروری است:

$CR > ۰/۷$  $AVE > ۰/۵$  $CR > AVE$

جدول ۳: روایی و پایایی پرسشنامه

| مؤلفه‌ها | تعداد سؤال‌ها | AVE | CR |
|---|---|---|---|
| تطبیق برنامه‌ها با اهداف دانشگاه | ۷ | ۰/۷۰۹ | ۰/۹۲۰ |
| تطبیق برنامه‌ها با اهداف نظام مهارت | ۶ | ۰/۶۹۲ | ۰/۹۳۰ |
| جنبه‌های اجرایی برنامه‌های جدید | ۶ | ۰/۷۳۵ | ۰/۹۳۳ |

طبق (جدول ۳)، آلفای کرونباخ هر یک از متغیرها بیشتر از ۰/۶ بود؛ بنابراین، قابلیت اطمینان متغیرها تأییدشده است. همچنین میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) از ۰/۵ بیشتر است، بنابراین روایی همگرا نیز تأیید می‌شود. مقدار اعتبار مرکب (CR) نیز بیشتر از (AVE) است.

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

برای ضریب پایایی پرسشنامه نیز، از ضریب آلفای کرونباخ، استفاده و ۰/۸۶۱ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی بالای پرسشنامه‌ها بوده است (جدول ۴).

جدول ۴: مؤلفه‌های پرسشنامه و سؤال‌های متناظر با هر مؤلفه، همراه آلفای کرونباخ

| مؤلفه‌ها | سؤال‌های پرسشنامه | تعداد سؤال | ضریب آلفای کرونباخ |
|---|---|---|---|
| تطبیق برنامه‌ها با اهداف دانشگاه | ۱ تا ۷ | ۷ | ۰/۷۳۲ |
| تطبیق برنامه‌ها با اهداف نظام مهارت | ۸ تا ۱۳ | ۶ | ۰/۸۰۱ |
| جنبه‌های اجرایی برنامه‌های جدید | ۱۴ تا ۱۹ | ۶ | ۰/۸۲۲ |
| کل | ۱ تا ۱۹ | ۱۹ | ۰/۸۶۱ |

**یافته‌های پژوهش**

**مشخصات جمعیت شناختی نمونه‌های پژوهش به تفکیک گروه؛**

جدول ۵: مشخصات جمعیت شناختی دانشجویان به تفکیک گروه

| گروه | فراوانی | درصد |
|---|---|---|
| علوم انسانی | ۳۳۷ | ۵۱ |
| علوم پایه | ۸۱ | ۱۲/۳ |
| فنی – مهندسی | ۱۷۶ | ۲۶/۷ |
| کشاورزی | ۳۴ | ۵ |
| هنر | ۳۲ | ۵ |
| جمع کل | ۶۶۰ | ۱۰۰ |

طبق (جدول ۵)، بیشترین درصد و فراوانی (51٪) مربوط به گروه علوم انسانی و کمترین درصد (۵٪) مربوط به گروه هنر و کشاورزی است.

- **تحلیل استنباطی وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده بر اساس دیدگاه دانشجویان دانشگاه جامع علمی - کاربردی**

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

برای تحلیل دیدگاه دانشجویان از آزمون (t) تک گروهی استفاده شد. نتایج به‌دست‌آمده بدین شرح به تفکیک استان‌ها ارائه می‌شود؛

**الف. استان آذربایجان شرقی:**

جدول ۶: وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده از دیدگاه دانشجویان استان آذربایجان شرقی

| گویه | M | SD | شاخص آزمون t تک گروهی | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقدار آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری |
| میزان تناسب عنوان مقطع تحصیلی با ماهیت و اهداف این دوره‌ها | ۳/۴۸۵۷ | ۰/۸۴۴۸۳ | ۵/۸۹۱ | ۱۰۴ | ۰/۰۰۰ |
| میزان تناسب توانمندی‌های تعیین‌شده در هر برنامه با مشاغل قابل احراز | ۳/۰۰۹۵ | ۰/۸۶۰۴۰ | ۰/۱۱۳ | ۱۰۴ | ۰/۹۱۰ |
| تناسب سهم ساعات آموزش عملی (حداقل ۶۰٪) و سهم ساعات نظری (حداکثر ۴۰٪) با مهارتی شدن دوره‌ها | ۳/۲۱۹۰ | ۱/۱۱۷۸۷ | ۲/۰۰۸ | ۱۰۴ | ۰/۰۴۷ |
| میزان هدایت دانشجویان به مهارت‌آموزی و بازار کار با تقسیم محیط آموزش به آموزش در مرکز مجری و آموزش در محیط کار | ۲/۵۴۲۹ | ۱/۱۰۰۹۵ | -۴/۲۵۵ | ۱۰۴ | ۰/۰۰۰ |
| میزان انطباق برنامه‌های جدید با اهداف و سیاست‌های دانشگاه در امر مهارت‌آموزی و تربیت نیروی متخصص ماهر | ۲/۸۹۵۲ | ۱/۰۹۱۲۶ | -۰/۹۸۴ | ۱۰۴ | ۰/۳۲۸ |
| ضرورت وجود دروس توانمندی‌ها و مهارت‌های مشترک در برنامه‌ها | ۳/۳۹۰۵ | ۰/۹۴۵۵۹ | ۴/۲۳۱ | ۱۰۴ | ۰/۰۰۰ |
| میزان تحقق‌پذیری توانمندی‌ها و مهارت‌های پیش‌بینی‌شده در دانش‌آموختگان از طریق دروس توانمندی‌های مشترک | ۳/۱۵۲۴ | ۰/۸۸۵۵۸ | ۱/۷۶۳ | ۱۰۴ | ۰/۰۸۱ |



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

| گویه | M | SD | شاخص آزمون t تک گروهی | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقدار آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری |
| تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف دانشگاه | ۳/۰۹۹۳ | ۰/۶۵۴۹۹ | ۱/۵۵۴ | ۱۰۴ | ۰/۱۲۳ |
| نقش درس کارورزی در آشنایی دانشجویان با محیط واقعی کار مرتبط با رشته تحصیلی | ۳/۳۸۱۰ | ۱/۱۹۵۹۹ | ۳/۲۶۴ | ۱۰۴ | ۰/۰۰۱ |
| میزان تأثیرگذاری افزایش دروس کارورزی در توسعه توانمندی‌های مهارتی دانشجویان | ۳/۳۱۴۳ | ۱/۰۸۵۸۷ | ۲/۹۶۶ | ۱۰۴ | ۰/۰۰۴ |
| میزان تحقق اهداف موردنظر برنامه‌های درسی در تربیت نیروهای انسانی ماهر متخصص | ۲/۹۶۱۹ | ۰/۹۶۰۰۱ | -۰/۴۰۷ | ۱۰۴ | ۰/۶۸۵ |
| میزان کارایی برنامه‌های درسی نسبت به برنامه‌های درسی مصوب در تحقق اهداف مهارت‌آموزی | ۳/۰۵۷۱ | ۰/۸۶۴۱۲ | ۰/۶۷۸ | ۱۰۴ | ۰/۵۰۰ |
| میزان توجه و استفاده مدرسان از اهداف و سرفصل‌های دقیق درسی تعیین‌شده در تدریس و اجرای دروس | ۳/۳۷۱۴ | ۱/۰۴۰۱۳ | ۳/۶۵۹ | ۱۰۴ | ۰/۰۰۰ |
| فایده‌مندی تعیین دقیق اهداف و سرفصل‌های آموزشی برای دانشجویان در فراگیری دروس | ۳/۳۹۰۵ | ۱/۰۷۸۶۰ | ۳/۷۱۰ | ۱۰۴ | ۰/۰۰۰ |
| تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف نظام مهارت محور | ۳/۲۴۶۰ | ۰/۷۳۵۶۵ | ۳/۴۲۷ | ۱۰۴ | ۰/۰۰۱ |
| مفید بودن و لزوم تعیین دقیق شرایط و ویژگی‌های مدرس درس در برنامه | ۳/۵۴۲۹ | ۱/۰۶۵۴۴ | ۵/۲۲۱ | ۱۰۴ | ۰/۰۰۰ |
| مفید بودن و لزوم تعیین دقیق شرایط و امکانات موردنیاز برای اجرا و ارائه هر درس | ۳/۳۱۴۳ | ۱/۱۳۷۷۶ | ۲/۸۳۱ | ۱۰۴ | ۰/۰۰۶ |

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

| گویه | M | SD | شاخص آزمون t تک گروهی | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقدار آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری |
| امکان‌پذیری اجرای حداقل ۶۰ درصد از دروس هر رشته به‌صورت عملی و مهارتی | ۳/۴۷۶۲ | ۰/۹۷۱۶۷ | ۵/۰۲۲ | ۱۰۴ | ۰/۰۰۰ |
| میزان توجه و استفاده مدرسین از روش‌های تدریس و ارزشیابی پیشنهادی در برنامه | ۲/۹۸۱۰ | ۰/۹۶۰۵۸ | -۰/۲۰۳ | ۱۰۴ | ۰/۸۳۹ |
| امکان‌پذیری اجرای دروس کارورزی و کارآموزی در محیط کار با توجه به اهداف و شرایط تعیین‌شده | ۳/۴۰۰۰ | ۱/۰۴۳۲۹ | ۳/۹۲۹ | ۱۰۴ | ۰/۰۰۰ |
| مناسب بودن اجرای درس کارورزی در پایان نیم‌سال دوم تحصیل دانشجو | ۳/۳۴۲۹ | ۱/۰۷۲۶۴ | ۳/۲۷۵ | ۱۰۴ | ۰/۰۰۱ |
| جنبه‌های اجرایی برنامه‌های جدید | ۳/۳۴۲۹ | ۰/۷۰۷۸۰ | ۴/۹۶۴ | ۱۰۴ | ۰/۰۰۰ |
| کل | ۳/۲۲۹۴ | ۰/۶۳۹۸۲ | ۳/۶۷۴ | ۱۰۴ | ۰/۰۰۰ |

بر اساس (جدول ۶)، میانگین امتیاز وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده از دیدگاه دانشجویان استان آذربایجان شرقی به وضعیت «تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف نظام مهارت» (۳/۲۴)، «جنبه‌های اجرایی برنامه‌های جدید» (۳/۳۴) و نمره کل مؤلفه‌ها (۳/۲۲) گزارش‌شده است. با توجه به اینکه، میانگین به‌دست‌آمده از میانگین نظری (۳) بیشتر است، امتیاز گویه‌های موردبررسی بالاتر از حد متوسط ارزشیابی شده است. همچنین، با در نظر گرفتن مقدار (t) و (p = ۰/۰۰۱)، با (۹۹٪) اطمینان، نتایج معنی‌دار و قابل‌تعمیم به جامعه هست. بر این اساس، وضعیت برنامه درسی اجراشده بالاتر از متوسط و در سطح نسبتاً مطلوب ارزشیابی شده است.

همچنین، وضعیت «تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف دانشگاه» (۳/۰۹) و با میانگین نظری تفاوت معناداری ندارد، بنابراین، وضعیت این گویه در حد متوسط و وضعیت گویه «میزان هدایت دانشجویان به مهارت‌آموزی و بازار کار با تقسیم محیط آموزش به



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

آموزش در مرکز مجری و آموزش در محیط کار» نیز در سطح نامطلوب ارزشیابی شـده است.

ب. استان اصفهان

جدول ۷: وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده بر اساس دیدگاه دانشجویان استان اصفهان

| گویه | M | SD | شاخص آزمون t تک گروهی | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقدار آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری |
| میزان تناسب عنوان مقطع تحصیلی با ماهیت و اهداف این دوره‌ها | ۳/۴۱۶۱ | ۰/۹۲۸۶۵ | ۵/۲۴۴ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۰ |
| میزان تناسب توانمندی‌های تعیین‌شده در هر برنامه با مشاغل قابل احراز | ۳/۱۸۹۸ | ۰/۸۸۷۲۷ | ۲/۵۰۴ | ۱۳۶ | ۰/۰۱۳ |
| تناسب سهم ساعات آموزش عملی (حداقل ٪۶۰ ) و سهم ساعات نظری (حداکثر ٪۴۰ ) با مهارتی شدن دوره‌ها | ۳/۳۶۵۰ | ۱/۰۹۷۳۰ | ۳/۸۹۳ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۰ |
| میزان هدایت دانشجویان به مهارت‌آموزی و بازار کار با تقسیم محیط آموزش به آموزش در مرکز مجری و آموزش در محیط کار | ۲/۷۸۱۰ | ۱/۱۰۲۹۱ | -۳۲۴/۲ | ۱۳۶ | ۰/۰۲۲ |
| میزان انطباق برنامه‌های جدید با اهداف و سیاست‌های دانشگاه در امر مهارت‌آموزی و تربیت نیروی متخصص ماهر | ۳/۱۵۳۳ | ۱/۰۴۹۴۴ | ۱/۷۱۰ | ۱۳۶ | ۰/۰۹۰ |
| ضرورت وجود دروس توانمندی‌ها و مهارت‌های مشترک در برنامه‌ها | ۳/۴۸۹۱ | ۰/۸۹۲۱۰ | ۶/۴۱۷ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۰ |
| میزان تحقق‌پذیری توانمندی‌ها و مهارت های پیش‌بینی‌شده در دانش‌آموختگان از طریق دروس توانمندی‌های مشترک | ۳/۲۵۵۵ | ۰/۹۰۷۷۲ | ۳/۲۹۴ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۱ |
| تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف دانشگاه | ۳/۲۳۵۷ | ۰/۶۶۴۳۴ | ۴/۱۵۲ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۰ |

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

| گویه | M | SD | شاخص آزمون t تک گروهی | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقدار آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری |
| نقش درس کارورزی در آشنایی دانشجویان با محیط واقعی کار مرتبط با رشته تحصیلی | ۳/۵۰۳۶ | ۱/۱۲۵۴۰ | ۵/۲۳۸ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۰ |
| میزان تأثیرگذاری افزایش دروس کارورزی در توسعه توانمندی‌های مهارتی دانشجویان | ۳/۴۰۱۵ | ۱/۰۵۳۴۲ | ۴/۴۶۱ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۰ |
| میزان تحقق اهداف موردنظر برنامه‌های درسی در تربیت نیروهای انسانی ماهر متخصص | ۳/۲۶۲۸ | ۰/۹۹۴۶۲ | ۳/۰۹۲ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۲ |
| میزان کارایی برنامه‌های درسی نسبت به برنامه‌های درسی مصوب در تحقق اهداف مهارت‌آموزی | ۳/۲۹۲۰ | ۰/۹۴۸۳۸ | ۳/۶۰۳ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۰ |
| میزان توجه و استفاده مدرسان از اهداف و سرفصل‌های دقیق درسی تعیین‌شده در تدریس و اجرای دروس | ۳/۵۰۳۶ | ۰/۹۸۶۱۱ | ۵/۹۷۸ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۰ |
| فایده‌مندی تعیین دقیق اهداف و سرفصل‌های آموزشی برای دانشجویان در فراگیری دروس | ۳/۴۸۹۱ | ۱/۰۵۱۰۳ | ۵/۴۴۶ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۰ |
| تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف نظام مهارت محور | ۳/۴۰۸۸ | ۰/۷۳۷۰۸ | ۶/۴۹۱ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۰ |
| مفید بودن و لزوم تعیین دقیق شرایط و ویژگی‌های مدرس درس در برنامه | ۳/۶۰۵۸ | ۱/۰۲۴۳۹ | ۶/۹۲۲ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۰ |
| مفید بودن و لزوم تعیین دقیق شرایط و امکانات موردنیاز برای اجرا و ارائه هر درس | ۳/۲۷۷۴ | ۱/۰۶۲۲۵ | ۳/۰۵۶ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۳ |
| امکان‌پذیری اجرای حداقل ۶۰ درصد از | ۳/۴۷۴۵ | ۱/۰۷۱۵۶ | ۵/۱۸۲ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۰ |



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

| گویه | M | SD | شاخص آزمون t تک گروهی | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقدار آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری |
| دروس هر رشته به‌صورت عملی و مهارتی | | | | | |
| میزان توجه و استفاده مدرسین از روش‌های تدریس و ارزشیابی پیشنهادی در برنامه | ۳/۲۳۳۶ | ۰/۹۹۴۵۶ | ۲/۷۴۹ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۷ |
| امکان‌پذیری اجرای دروس کارورزی و کارآموزی در محیط کار با توجه به اهداف و شرایط تعیین‌شده | ۳/۳۹۴۲ | ۱/۰۳۸۶۵ | ۴/۴۴۲ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۰ |
| مناسب بودن اجرای درس کارورزی در پایان نیم‌سال دوم تحصیل دانشجو | ۳/۵۲۵۵ | ۱/۱۳۱۶۳ | ۵/۴۳۶ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۰ |
| جنبه‌های اجرایی برنامه‌های جدید | ۳/۴۱۸۵ | ۰/۷۴۴۵۷ | ۶/۵۷۹ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۰ |
| کل | ۳/۳۵۴۳ | ۰/۶۵۴۶۲ | ۶/۳۳۵ | ۱۳۶ | ۰/۰۰۰ |

بر اساس (جدول ۷)، میانگین امتیاز وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده از دیدگاه دانشجویان استان اصفهان به وضعیت «تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف دانشگاه» (۳/۲۳)، «تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف نظام مهارت» (۳/۴)، «جنبه‌های اجرایی برنامه‌های جدید» (۳/۴۱) و نمره کل گویه‌ها (۳/۳۵) گزارش‌شده است. با توجه به اینکه، میانگین به‌دست‌آمده از میانگین نظری (۳) بیشتر است، امتیاز مؤلفه‌های موردبررسی بالاتر از حد متوسط ارزشیابی شده است. همچنین، با در نظر گرفتن مقدار (t) و (p = ۰/۰۰۱)، با (۹۹٪) اطمینان، نتایج معنی‌دار و قابل‌تعمیم به جامعه است. بر این اساس، وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده بالاتر از متوسط و در سطح نسبتاً مطلوب ارزشیابی شده است.

همچنین، در بعد «تطبیق برنامه‌ها با اهداف دانشگاه» گویه «میزان هدایت دانشجویان به مهارت‌آموزی و بازار کار با تقسیم محیط آموزش به آموزش در مرکز مجری و آموزش در محیط کار» در سطح نامطلوب ارزشیابی شده است.

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

## ج. استان تهران:

جدول ۸: وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده، بر اساس دیدگاه دانشجویان استان تهران

| گویه | M | SD | شاخص آزمون t تک گروهی | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقدار آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری |
| میزان تناسب عنوان مقطع تحصیلی با ماهیت و اهداف این دوره‌ها | ۳/۷۵۳۳ | ۱/۰۶۷۷۵ | ۳/۵۳۷ | ۱۶۶ | ۰/۰۰۱ |
| میزان تناسب توانمندی‌های تعیین‌شده در هر برنامه با مشاغل قابل احراز | ۳/۱۶۶۷ | ۱/۱۴۳۵۱ | ۲/۹۹۶ | ۱۶۶ | ۰/۰۰۳ |
| تناسب سهم ساعات آموزش عملی (حداقل ۶۰٪) و سهم ساعات نظری (حداکثر ۴۰٪) با مهارتی شدن دوره‌ها | ۳/۵۸۰۰ | ۱/۳۲۲۳۴ | ۳/۰۲۸ | ۱۶۶ | ۰/۰۰۳ |
| میزان هدایت دانشجویان به مهارت‌آموزی و بازار کار با تقسیم محیط آموزش به آموزش در مرکز مجری و آموزش در محیط کار | ۳/۳۸۶۷ | ۱/۳۰۹۶۸ | -۵۳۲/۲ | ۱۶۶ | ۰/۰۱۲ |
| میزان انطباق برنامه‌های جدید با اهداف و سیاست‌های دانشگاه در امر مهارت‌آموزی و تربیت نیروی متخصص ماهر | ۳/۱۳۳۳ | ۱/۲۸۸۳۹ | .145 | ۱۶۶ | ۰/۸۸۵ |
| ضرورت وجود دروس توانمندی‌ها و مهارت‌های مشترک در برنامه‌ها | ۳/۷۲۰۰ | ۱/۰۲۴۰۱ | ۴/۵۷۰ | ۱۶۶ | ۰/۰۰۰ |
| میزان تحقق‌پذیری توانمندی‌ها و مهارت‌های پیش‌بینی‌شده در دانش‌آموختگان از طریق دروس توانمندی‌های مشترک | ۳/۳۲۶۷ | ۱/۰۸۹۹۰ | ۱/۸۰۸ | ۱۶۶ | ۰/۰۷۲ |
| تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف دانشگاه | ۳/۴۳۸۱ | ۰/۸۲۳۳۵ | ۲/۷۵۵ | ۱۶۶ | ۰/۰۰۷ |
| نقش درس کارورزی در آشنایی | ۳/۸۲۰۰ | ۱/۲۴۸۱۹ | ۵/۸۶۷ | ۱۶۶ | ۰/۰۰۰ |

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

| گویه | M | SD | شاخص آزمون t تک گروهی | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقدار آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری |
| دانشجویان با محیط واقعی کار مرتبط با رشته تحصیلی | | | | | |
| میزان تأثیرگذاری افزایش دروس کاروزی در توسعه توانمندی‌های مهارتی دانشجویان | ۳/۷۶۶۷ | ۱/۲۸۱۸۶ | ۴/۱۹۵ | ۱۶۶ | ۰/۰۰۰ |
| میزان تحقق اهداف موردنظر برنامه‌های درسی در تربیت نیروهای انسانی ماهر متخصص | ۳/۳۸۶۷ | ۱/۰۴۷۷۶ | ۰/۴۵۴ | ۱۶۶ | ۰/۶۵۱ |
| میزان کارایی برنامه‌های درسی نسبت به برنامه‌های درسی مصوب در تحقق اهداف مهارت‌آموزی | ۳/۰۸۰۰ | ۱/۱۳۸۲۳ | ۰/۲۴۲ | ۱۶۶ | ۰/۸۰۹ |
| میزان توجه و استفاده مدرسان از اهداف و سرفصل‌های دقیق درسی تعیین‌شده در تدریس و اجرای دروس | ۳/۱۵۳۳ | ۱/۱۸۵۶۹ | ۴/۶۹۳ | ۱۶۶ | ۰/۰۰۰ |
| فایده‌مندی تعیین دقیق اهداف و سرفصل‌های آموزشی برای دانشجویان در فراگیری دروس | ۳/۶۳۳۳ | ۱/۰۶۴۴۸ | ۶/۰۷۸ | ۱۶۶ | ۰/۰۰۰ |
| تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف نظام مهارت محور | ۳/۴۷۳۳ | ۰/۸۲۶۷۳ | ۵/۳۳۶ | ۱۶۶ | ۰/۰۰۰ |
| مفید بودن و لزوم تعیین دقیق شرایط و ویژگی‌های مدرس درس در برنامه | ۳/۵۹۳۳ | ۱/۳۴۱۶۲ | ۸/۳۳۶ | ۱۶۶ | ۰/۰۰۰ |
| مفید بودن و لزوم تعیین دقیق شرایط و امکانات موردنیاز برای اجرا و ارائه هر درس | ۳/۱۹۳۳ | ۱/۰۵۹۹۳ | ۷/۵۱۱ | ۱۶۶ | ۰/۰۰۰ |
| امکان‌پذیری اجرای حداقل ۶۰ درصد از دروس هر رشته به‌صورت عملی و مهارتی | ۳/۶۳۳۳ | ۱/۰۸۹۴۰ | ۵/۲۵۰ | ۱۶۶ | ۰/۰۰۰ |



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

| گویه | M | SD | شاخص آزمون t تک گروهی | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقدار آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری |
| میزان توجه و استفاده مدرسین از روش‌های تدریس و ارزشیابی پیشنهادی در برنامه | ۲/۹۵۳۳ | ۱/۱۷۷۷۴ | ۱/۳۷۸ | ۱۶۶ | ۰/۱۷۰ |
| امکان‌پذیری اجرای دروس کارورزی و کارآموزی در محیط کار با توجه به اهداف و شرایط تعیین‌شده | ۳/۹۳۳۳ | ۰/۹۴۵۹۷ | ۳/۱۱۹ | ۱۶۶ | ۰/۰۰۲ |
| مناسب بودن اجرای درس کارورزی در پایان نیم‌سال دوم تحصیل دانشجو | ۳/۸۰۶۷ | ۱/۰۷۲۵۲ | ۳/۲۴۶ | ۱۶۶ | ۰/۰۰۱ |
| جنبه‌های اجرایی برنامه‌های جدید | ۳/۵۱۸۹ | ۰/۸۰۶۰۵ | ۷/۱۱۱ | ۱۶۶ | ۰/۰۰۰ |
| کل | ۳/۴۷۶۸ | ۰/۷۵۸۹۷ | ۵/۶۹۰ | ۱۶۶ | ۰/۰۰۰ |

بر اساس جدول ۸، میانگین امتیاز وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده از دیدگاه دانشجویان استان تهران به وضعیت «تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف دانشگاه» (۳/۴۳)، «تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف نظام مهارت» (۳/۴۷)، «جنبه‌های اجرایی برنامه‌های جدید» (۳/۵۱) و نمره کل گویه‌ها (۳/۴۷) گزارش‌شده است. با توجه به اینکه، میانگین به‌دست‌آمده از میانگین نظری (۳) بیشتر است، امتیاز گویه‌های موردبررسی بالاتر از حد متوسط ارزشیابی شده است. همچنین، با در نظر گرفتن مقدار (t) و (p = ۰/۰۰۱)، با (۹۹٪) اطمینان، نتایج معنی‌دار و قابل‌تعمیم به جامع است. بر این اساس، وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده بالاتر از متوسط و در سطح نسبتاً مطلوب ارزشیابی شده است.

د. استان خراسان رضوی:

جدول ۹: وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده، بر اساس دیدگاه دانشجویان استان خراسان رضوی

| گویه | M | SD | شاخص آزمون t تک گروهی |
|---|---|---|---|

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

| | | | مقدار آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری |
|---|---|---|---|---|---|
| میزان تناسب عنوان مقطع تحصیلی با ماهیت و اهداف این دوره‌ها | ۳/۷۵۳۳ | ۱/۰۶۷۷۵ | ۸/۶۴۱ | ۱۴۹ | ۰/۰۰۰ |
| میزان تناسب توانمندی‌های تعیین‌شده در هر برنامه با مشاغل قابل احراز | ۳/۱۶۶۷ | ۱/۱۴۳۵۱ | ۱/۷۸۵ | ۱۴۹ | ۰/۰۷۶ |
| تناسب سهم ساعات آموزش عملی (حداقل٪۶۰ ) و سهم ساعات نظری (حداکثر٪۴۰ ) با مهارتی شدن دوره‌ها | ۳/۵۸۰۰ | ۱/۳۲۲۳۴ | ۵/۳۷۲ | ۱۴۹ | ۰/۰۰۰ |
| میزان هدایت دانشجویان به مهارت‌آموزی و بازار کار با تقسیم محیط آموزش به آموزش در مرکز مجری و آموزش در محیط کار | ۳/۳۸۶۷ | ۱/۳۰۹۶۸ | ۳/۶۱۶ | ۱۴۹ | ۰/۰۰۰ |
| میزان انطباق برنامه‌های جدید با اهداف و سیاست‌های دانشگاه در امر مهارت‌آموزی و تربیت نیروی متخصص ماهر | ۳/۱۳۳۳ | ۱/۲۸۸۳۹ | ۱/۲۶۷ | ۱۴۹ | ۰/۲۰۷ |
| ضرورت وجود دروس توانمندی‌ها و مهارت‌های مشترک در برنامه‌ها | ۳/۷۲۰۰ | ۱/۰۲۴۰۱ | ۸/۶۱۱ | ۱۴۹ | ۰/۰۰۰ |
| میزان تحقق‌پذیری توانمندی‌ها و مهارت‌های پیش‌بینی‌شده در دانش‌آموختگان از طریق دروس توانمندی‌های مشترک | ۳/۳۲۶۷ | ۱/۰۸۹۹۰ | ۳/۶۷۱ | ۱۴۹ | ۰/۰۰۰ |
| تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف دانشگاه | ۳/۴۳۸۱ | ۰/۸۲۳۳۵ | ۶/۵۱۷ | ۱۴۹ | ۰/۰۰۰ |
| نقش درس کارورزی در آشنایی دانشجویان با محیط واقعی کار مرتبط با رشته تحصیلی | ۳/۸۲۰۰ | ۱/۲۴۸۱۹ | ۸/۰۴۶ | ۱۴۹ | ۰/۰۰۰ |
| میزان تأثیرگذاری افزایش دروس کارورزی در توسعه توانمندی‌های | ۳/۷۶۶۷ | ۱/۲۸۱۸۶ | ۷/۳۲۵ | ۱۴۹ | ۰/۰۰۰ |

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

| گویه | M | SD | شاخص آزمون t تک گروهی | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقدار آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری |
| مهارتی دانشجویان | | | | | |
| میزان تحقق اهداف موردنظر برنامه‌های درسی در تربیت نیروهای انسانی ماهر متخصص | ۳/۳۸۶۷ | ۱/۰۴۷۷۶ | ۴/۵۲۰ | ۱۴۹ | ۰/۰۰۰ |
| میزان کارایی برنامه‌های درسی نسبت به برنامه‌های درسی مصوب در تحقق اهداف مهارت‌آموزی | ۳/۰۸۰۰ | ۱/۱۳۸۲۳ | ۰/۸۶۱ | ۱۴۹ | ۰/۳۹۱ |
| میزان توجه و استفاده مدرسان از اهداف و سرفصل‌های دقیق درسی تعیین‌شده در تدریس و اجرای دروس | ۳/۱۵۳۳ | ۱/۱۸۵۶۹ | ۱/۵۸۴ | ۱۴۹ | ۰/۱۱۵ |
| فایده‌مندی تعیین دقیق اهداف و سرفصل‌های آموزشی برای دانشجویان در فراگیری دروس | ۳/۶۳۳۳ | ۱/۰۶۴۴۸ | ۷/۲۸۷ | ۱۴۹ | ۰/۰۰۰ |
| تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف نظام مهارت محور | ۳/۴۷۳۳ | ۰/۸۲۶۷۳ | ۷/۰۱۲ | ۱۴۹ | ۰/۰۰۰ |
| مفید بودن و لزوم تعیین دقیق شرایط و ویژگی‌های مدرس درس در برنامه | ۳/۵۹۳۳ | ۱/۳۴۱۶۲ | ۵/۴۱۶ | ۱۴۹ | ۰/۰۰۰ |
| مفید بودن و لزوم تعیین دقیق شرایط و امکانات موردنیاز برای اجرا و ارائه هر درس | ۳/۱۹۳۳ | ۱/۰۵۹۹۳ | ۲/۲۳۴ | ۱۴۹ | ۰/۰۲۷ |
| امکان‌پذیری اجرای حداقل ۶۰ درصد از دروس هر رشته به‌صورت عملی و مهارتی | ۳/۶۳۳۳ | ۱/۰۸۹۴۰ | ۷/۱۲۰ | ۱۴۹ | ۰/۰۰۰ |
| میزان توجه و استفاده مدرسین از روش‌های تدریس و ارزشیابی پیشنهادی در برنامه | ۲/۹۵۳۳ | ۱/۱۷۷۷۴ | -۰/۴۸۵ | ۱۴۹ | ۰/۶۲۸ |



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

| گویه | M | SD | شاخص آزمون t تک گروهی | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقدار آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری |
| امکان‌پذیری اجرای دروس کارورزی و کارآموزی در محیط کار با توجه به اهداف و شرایط تعیین‌شده | ۳/۹۳۳۳ | ۰/۹۴۵۹۷ | ۱۲/۰۸۴ | ۱۴۹ | ۰/۰۰۰ |
| مناسب بودن اجرای درس کارورزی در پایان نیم‌سال دوم تحصیل دانشجو | ۳/۸۰۶۷ | ۱/۰۷۲۵۲ | ۹/۲۱۲ | ۱۴۹ | ۰/۰۰۰ |
| جنبه‌های اجرایی برنامه‌های جدید | ۳/۵۱۸۹ | ۰/۸۰۶۰۵ | ۷/۸۸۴ | ۱۴۹ | ۰/۰۰۰ |
| کل | ۳/۴۷۶۸ | ۰/۷۵۸۹۷ | ۷/۶۹۴ | ۱۴۹ | ۰/۰۰۰ |

بر اساس جدول ۹، میانگین امتیاز وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده از دیدگاه دانشجویان استان خراسان رضوی به وضعیت «تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف دانشگاه» (۳/۴۳)، «تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف نظام مهارت» (۳/۴۷)، «جنبه‌های اجرایی برنامه‌های جدید» (۳/۵۱) و نمره کل گویه‌ها (۳/۴۷) گزارش‌شده است. با توجه به اینکه، میانگین به‌دست‌آمده از میانگین نظری (۳) بیشتر است، امتیاز گویه‌های موردبررسی بالاتر از حد متوسط ارزشیابی شده است. همچنین، با در نظر گرفتن مقدار (t) و (p = ۰/۰۰۱)، با (۹۹٪) اطمینان، نتایج معنی‌دار و قابل‌تعمیم به جامعه است. بر این اساس، وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده بالاتر از متوسط و در سطح نسبتاً مطلوب ارزشیابی شده است.

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

جدول ۱۰: خلاصه نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره مقایسه وضعیت برنامه درسی از دیدگاه دانشجویان به تفکیک استان

| شاخص / منابع تغییرات | | مجموع مجذورات | درجات آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اثر گروه | تطبیق برنامه درسی با اهداف دانشگاه | ۹/۴۳۱ | ۳ | ۳/۱۴۴ | ۶/۱۴۷ | ۰/۰۰۰ |
| | تطبیق برنامه درسی با اهداف نظام مهارت محور | ۴/۳۳۴ | ۳ | ۱/۴۴۵ | ۲/۵۳۴ | ۰/۰۵۶ |
| | جنبه‌های اجرایی برنامه‌های جدید | ۲/۳۴۳ | ۳ | ۰/۷۸۱ | ۱/۴۲۶ | ۰/۲۳۴ |
| | کل | ۴/۸۴۶ | ۳ | ۱/۶۱۵ | ۳/۵۷۳ | ۰/۰۱۴ |
| خطا | تطبیق برنامه درسی با اهداف دانشگاه | ۲۸۳/۸۱۰ | ۵۵۵ | ۰/۵۱۱ | - | - |
| | تطبیق برنامه درسی با اهداف نظام مهارت محور | ۳۱۶/۳۹۴ | ۵۵۵ | ۰/۵۷۰ | - | - |
| | جنبه‌های اجرایی برنامه‌های جدید | ۳۰۳/۹۷۷ | ۵۵۵ | ۰/۵۴۸ | - | - |
| | کل | ۲۵۰/۹۴۸ | ۵۵۵ | ۰/۴۵۲ | - | - |

طبق نتایج جدول ۱۰، مقدار (F) در مؤلفه «تطبیق برنامه‌ها با اهداف دانشگاه» و نمره کل مؤلفه‌ها در سطح ($\alpha$= ۰/۰۵) معنادار است. همچنین، مقایسه میانگین‌ها حاکی از آن است که میانگین نمرات مقایسه وضعیت برنامه درسی از دیدگاه دانشجویان در استان خراسان رضوی بیشتر از سایر استان‌ها است.

## بحث و نتیجه‌گیری

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

پژوهش حاضر بر اساس سه سؤال اصلی حول محور ابعاد «تطبیق برنامه درسی با اهداف دانشگاه»، «تطبیق برنامه درسی با اهداف نظام مهارت‌محور» و «جنبه‌های اجرایی برنامه درسی جدید» به واکاوی برنامه‌های تجربه‌شده نظام آموزش عالی مهارت محور در کشور پرداخته است.

در خصوص پرسش اول پژوهش مبنی بر چگونگی وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده به لحاظ بعد «تطبیق با اهداف دانشگاه»؛ یافته‌ها مؤید آن است که علیرغم اینکه وضعیت کلی برنامه درسی تجربه‌شده از دیدگاه دانشجویان در چهار استان موردمطالعه در بعد «تطبیق برنامه درسی با اهداف دانشگاه» نسبتاً مطلوب بوده است؛ اما در استان آذربایجان شرقی وضعیت مؤلفه «میزان هدایت دانشجویان به مهارت‌آموزی و بازار کار با تقسیم محیط آموزش به آموزش در مرکز مجری و آموزش در محیط کار، میزان انطباق برنامه‌های جدید با اهداف و سیاست‌های دانشگاه در امر مهارت‌آموزی و تربیت نیروی متخصص ماهر» نامطلوب گزارش‌شده است. شایان‌ذکر است، علیرغم وضعیت مطلوبیت نسبی برنامه درسی تجربه‌شده در بعد «تطبیق با اهداف دانشگاه» در استان‌های تهران، خراسان رضوی و اصفهان، اما نکته قابل‌تأمل این است که وضعیت مؤلفه‌هایی ازجمله؛ «میزان تناسب توانمندی‌های تعیین‌شده در هر برنامه با مشاغل قابل احراز، میزان انطباق برنامه‌های جدید با اهداف و سیاست‌های دانشگاه در امر مهارت‌آموزی و تربیت نیروی متخصص ماهر و میزان تحقق‌پذیری توانمندی‌ها و مهارت‌های پیش‌بینی شده در دانش‌آموختگان از طریق دروس توانمندی‌های مشترک» دارای میانگین مرزی حدود (۳/۱) بوده است؛ که بیانگر وضعیت هشدار و توجه ویژه به بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاه‌های علمی – کاربردی این استان‌ها است.

همچنین، در خصوص وضعیت مطلوبیت نسبی برنامه درسی تجربه‌شده استان‌های موردمطالعه در مؤلفه «هدایت دانشجویان به مهارت‌آموزی» به نظر می‌رسد، با توجه به اینکه «ماده یک و سه» اساسنامه دانشگاه جامع علمی – کاربردی، فلسفه وجودی تأسیس این دانشگاه را، «ارتقاء دانش و ایجاد مهارت‌های لازم و به فعلیت درآوردن استعدادهای نهفته افراد و ایجاد توانایی لازم برای کاربرد علوم و تکنولوژی و استفاده

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

افراد در مشاغل همگون و تربیت نیروی متخصص برای سایر بخش‌های جامعه» برشمرده است، حال سؤال‌هایی بدین ترتیب مطرح می‌شود که آیا فلسفه و ماهیت وجودی دانشگاه علمی – کاربردی به‌خوبی درک و فهم شده است؟ آیا دانشگاه علمی – کاربردی در دستیابی به مهم‌ترین رسالت و کارکرد مورداشاره در اساسنامه دانشگاه، یعنی ایجاد «مهارت‌های لازم و به فعلیت درآوردن استعدادهای افراد برای مشاغل مختلف»، طی مسیر نموده است، یا دچار کژ کارکردی شده است؟ در پاسخ به این سؤال‌ها، یافته‌های پژوهش گواه متقنی است مبنی بر اینکه، از ابتدا کارکرد اصلی دانشگاه علمی – کاربردی به‌درستی فهم نشده است و با طی مسیر اشتباه دچار کژ کارکردی شده است. آیا صرفاً باهدف تنوع‌بخشی به آموزش عالی، دانشگاه علمی – کاربردی ایجادشده است؟ بدون تردید، هدف و فلسفه ایجاد این دانشگاه، هدفی جز تنوعی بخشی بوده است و در راستای عبور از مشکلات ناشی از نظری بودن صرف سایر دانشگاه‌ها و از بین بردن شکاف نظریه و عمل ایجادشده است. ازاین‌رو، حاکمیت رویکرد آمایشی در دانشگاه علمی – کاربردی ضروری است. مراکز علمی – کاربردی هر استان باید با رصد ظرفیت‌های مختلف در هر استان، برنامه درسی متناسب با نیازهای استان را طراحی و اجرا نمایند. به‌طور نمونه، استان صنعتی همچون اصفهان باوجود ظرفیت‌های صنعتی ذوب‌آهن، فولاد مبارکه، سیمان سپاهان، بهره‌مندی از تربیت نیروی مهارت محور و متخصص رشته‌های متناسب با این‌گونه مشاغل را می‌طلبد؛ بنابراین مراکز علمی – کاربردی این استان به‌جای تمرکز روی رشته‌های علوم انسانی، باید برنامه‌ریزی و مطالعه کارشناسی دقیق برای راه‌اندازی رشته‌های فنی – مهندسی مناسب این مشاغل را در دستور کار ایجاد و یا بازنگری قرار دهند. همچنین استان خراسان رضوی با دارا بودن ظرفیت کشاورزی و تولید انواع محصولات ازجمله زعفران، ایجاب می‌کند، مراکز علمی – کاربردی این استان نیروی ماهر و متخصص مناسب مشاغل مختلف کشاورزی را تربیت نموده و از هدر رفت این ظرفیت‌ها جلوگیری به عمل آورد. در موقعیت فعلی کشور که با مشکلات متعدد عدم اشتغال‌زایی، بیکاری و مشکلات اقتصادی دیگر مواجه هستیم، ضرورت توجه به



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

رویکرد آمایش آموزش عالی بیش‌ازپیش احساس می‌شود. چنانچه برنامه‌ریزی صحیحی صورت پذیرد، این مهم، باوجود مراکز علمی – کاربردی در استان‌های مختلف قابل‌دستیابی است. چراکه، از ضرورت‌ها و الزامات رشد و توسعه اقتصادی، نظام آموزش مهارت محور است.

با توجه به اینکه نتایج پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۴) نیز در بررسی نظام علمی–کاربردی کشور معتقدند، دو مؤلفه «اهداف دوره‌ها و اجرای آن» در دانشگاه علمی – کاربردی بر اساس نیازسنجی بازار کار نبوده است و این دوره‌ها موجب ارتقای شغلی و افزایش مهارت‌های شغلی نشده است؛ بنابراین می‌توان گفت، نتایج پژوهش حاضر در «مؤلفه عدم انطباق برنامه‌های درسی تجربه‌شده با مهارت‌آموزی و تربیت نیروی متخصص ماهر» با نتایج پژوهش مذکور همسو بوده است.

در خصوص پرسش دوم پژوهش مبنی بر چگونگی وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده به لحاظ بعد «تطبیق با اهداف نظام مهارت محور»؛ یافته‌ها حاکی از آن است، علیرغم اینکه وضعیت کلی برنامه درسی تجربه‌شده از دیدگاه دانشجویان در چهار استان موردمطالعه در بعد «تطبیق برنامه درسی با اهداف نظام مهارت محور» مطلوبیت نسبی را دارا بوده است، اما وضعیت مؤلفه‌های «میزان تحقق اهداف موردنظر برنامه‌های درسی در تربیت نیروهای انسانی ماهر متخصص» در استان آذربایجان شرقی نامطلوب گزارش‌شده است. همچنین، وضعیت مؤلفه «میزان کارایی برنامه‌های درسی نسبت به برنامه‌های درسی مصوب در تحقق اهداف مهارت‌آموزی و میزان توجه و استفاده مدرسان از اهداف و سرفصل‌های دقیق درسی تعیین‌شده در تدریس و اجرای دروس» نیز با کسب میانگین مرزی به ترتیب (۳ و ۳/۱) نیز قابل‌تأمل و توجه است. در خصوص عدم موفقیت نظام مهارت محور در این خصوص شاید بتوان، فقدان استانداردهای آموزش بر اساس شغل و مهارت در برنامه‌های درسی را به‌عنوان مهم‌ترین دلیل برشمرد. به نظر می‌رسد به استناد پژوهش (خنیفر، مسلمی و بهمنیار باروق، ۱۳۸۹)، «حاکمیت نظام آموزش مهارت محور بدون توجه به استانداردهای آموزش بر اساس شایستگی شغل و مهارت میسر نخواهد شد. چراکه در نظام آموزشی،

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

استانداردهای آموزشی مهارت محور به‌عنوان کنترل کیفی فعالیت‌ها و خدمات ارائه‌شده از سوی این نظام عمل می‌نماید. به‌کارگیری این استانداردها موجب کاهش آسیب‌ها و معضلات، حفظ منافع جامعه، ایجاد سادگی در انجام فعالیت‌های آموزشی، افزایش عملکرد، صرفه‌جویی منابع مادی، اقتصادی و انسانی و ارتقاء کیفیت و بهره‌وری نظام آموزش خواهد شد. در استانداردسازی آموزش در نظام مهارت محور باید به سه عامل؛ توجه به افزایش فاصله علمی کشورهای توسعه‌یافته از کشورهای درحال‌توسعه و توجه کشورهای توسعه‌یافته به امر استانداردسازی، ظهور آگاهی هر چه بیشتر در بین جامعه نسبت به فواید بهره‌گیری از این استانداردها، تکیه‌بر چارچوب مدون و ضرورت جلوگیری از کج‌روی‌ها توجه نمود. به‌کارگیری استانداردها در این نوع آموزش نیز، نیازمند توجه به پیش‌نیازهایی ازجمله، تعریف دقیق اهداف نظام آموزش و نیازهای آن، شناسایی دقیق خواسته‌های جامعه از این نظام و راه‌های دستیابی به آن‌ها، افزایش توان انطباق‌پذیری نظام آموزشی با توجه به تغییرات پیرامونی ازجمله تحولات جهانی، است».

بر این اساس، این مسئله مطرح می‌شود که؛ آیا در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی نظام آموزش علمی – کاربردی کشور، استانداردهای مذکور توجه و رعایت می‌شود؟ یافته‌های پژوهش، حاکی از آن است، استانداردهای موردنیاز در طراحی برنامه‌های درسی نظام آموزش مهارت محور کشور مورد بی‌توجهی واقع‌شده است. ازاین‌رو، اجرا و احیای استانداردهای مذکور در برنامه‌های درسی نظام آموزش مهارت محور ضروری است. ازآنجاکه، یافته‌های پژوهش خرقانی و سلسله (۱۳۸۸) نیز مؤید آن است که برنامه درسی علمی – کاربردی تفاوت عمده‌ای با برنامه درسی نظام مهارت محور داشته است و این‌گونه آموزش‌ها در ایران از موفقیت چندانی برخوردار نبوده است؛ بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر با دیدگاه کلی پژوهش مذکور همسو بوده است.

در خصوص پرسش سوم پژوهش مبنی بر چگونگی وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده به لحاظ بعد «جنبه‌های اجرایی جدید برنامه‌ها»؛ یافته‌ها بیانگر آن است، علیرغم اینکه وضعیت کلی برنامه درسی تجربه‌شده از دیدگاه دانشجویان در چهار استان موردمطالعه



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

در بعد «جنبه‌های اجرایی جدید برنامه‌ها» نسبتاً مطلوب بوده است، اما وضعیت مؤلفه «میزان توجه و استفاده مدرسین از روش‌های تدریس و ارزشیابی پیشنهادی در برنامه» در استان‌های آذربایجان شرقی، تهران و خراسان رضوی نامطلوب گزارش‌شده است. شاید بتوان، گرفتار و محدود شدن اعضای هیئت‌علمی دانشگاه موردمطالعه در تله روش‌های تدریس و ارزشیابی سنتی مرسوم و غیرکاربردی را مهم‌ترین دلیل آن برشمرد. شایان‌ذکر است، وضعیت مؤلفه «مفید بودن و لزوم تعیین دقیق شرایط و امکانات موردنیاز برای اجرا و ارائه هر درس» با کسب میانگین (۳/۱) نیز در وضعیت هشدار قرار دارد. به نظر می‌رسد، روش‌های تدریس، شیوه ارزشیابی، سرفصل‌های درسی و امکانات به‌عنوان عوامل اثرگذار بر موفقیت برنامه‌های درسی تجربه‌شده باید موردتوجه و اهمیت واقع شود. ازاین‌رو بازتعریف هر یک از این مؤلفه‌ها، به‌عنوان پیش نیاز موفقیت دانشگاه علمی – کاربردی ضروری است؛ بنابراین، درک و فهم این مسئله که بر اساس هدف و فلسفه ایجاد دانشگاه علمی – کاربردی، نوع امکانات و شرایط اجرای برنامه‌های درسی، روش‌های تدریس، سرفصل‌ها و حتی روحیه و علاقه‌مندی اعضای هیئت‌علمی مستخدم در دانشگاه مذکور باید متفاوت از سایر دانشگاه‌ها باشد، برای مدیران، اعضای هیئت‌علمی، مجریان و دانشجویان دانشگاه موردمطالعه ضروری است. به‌طور نمونه، اعضای هیئت‌علمی دانشگاه علمی – کاربردی ضمن درک و توجه اهداف دانشگاه، باید شیوه و روش تدریس خود را نیز منطبق با مهارت‌آموزی و برنامه درسی کاربردی پیاده‌سازی نمایند نه صرف تدریس تئوری و شیوه حافظه مدار مرسوم در سایر دانشگاه‌ها. از سوی دیگر، وقتی از مهارت‌آموزی و کاربردی برنامه‌های درسی صحبت می‌شود، قطعاً شرایط و امکانات مناسب اجرای برنامه درسی به‌عنوان فاکتور مهم مطرح می‌شود که نیازمند توجه مدیران نظام آموزشی مهارت محور نسبت به این مهم است. بدون تردید، بدون توجه به فاکتورهای اثرگذار مذکور در برنامه درسی تجربه‌شده، نمی‌توان انتظار موفقیت و دستیابی به اهداف تعیین‌شده نظام آموزشی مهارت محور را داشت.

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

به‌طورکلی، در مقایسه وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده استان‌ها از دیدگاه دانشجویان نیز، برنامه‌های درسی استان خراسان رضوی از وضعیت نسبتاً خوبی نسبت به سایر استان‌ها برخوردار است. شایان‌ذکر است، نتایج نسبتاً مطلوب به‌دست‌آمده در خصوص وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده در دانشگاه علمی – کاربردی از دیدگاه دانشجویان، این سؤال را به ذهن هر پژوهشگر، مسئول و دست‌اندرکاری در نظام آموزش عالی کشور متبادر می‌کند که آیا وضعیت نسبتاً مطلوب در دانشگاه‌های دولتی قابل‌دستیابی نبوده است که در پی ایجاد دانشگاهی متفاوت بنام علمی – کاربردی برآمدیم؟ بدون تردید، دانشگاه‌های دولتی بر مبنای پیاده‌سازی برنامه‌های درسی نظری محض نیز می‌توانست چنین نتایجی به همراه داشته است؛ بنابراین، اهداف و نتایجی فراتر از نسبتاً مطلوب از دانشگاه علمی – کاربردی انتظار می‌رفت که سیاست‌گذاران و مسئولین نظام آموزش عالی کشور را بر آن داشت که با صرف منابع انسانی، مالی، فیزیکی به ایجاد دانشگاه مذکور دست بزنند.

در پایان، به استناد مطالعات (شریف، آدلین، دلادیسما، منارد، شوکیس و لیند[1]، ۲۰۱۹؛ ایمان‌زاده، پورجبار و مزریچ[2]، ۲۰۲۰؛ ترن، ایوس، متینگلی، هوارد و فمستر[3]، ۲۰۲۰؛ تولی، موریس و کونق[4]، ۲۰۲۱)، با توجه به اینکه آموزش‌های مهارت محور و کاربردی همچون آموزش رشته‌های بالینی و پزشکی که دارای برنامه درسی مهارت محور هستند، تدریس برنامه‌های درسی آن در محیط‌های شبیه‌سازی‌شده و به‌صورت کارورزی در محیط‌های عملی انجام می‌شود. همین امر منجر به یادگیری و مهارت‌آموزی بیشتر و کاربرد آموخته‌ها توسط دانش‌آموختگان رشته‌های مذکور در جامعه و بازار کار شده است. ازاین‌رو، پیشنهاد می‌شود، برنامه‌های درسی دانشگاه جامع علمی – کاربردی نیز که باهدف یادگیری مهارت‌های مختلف و کاربست آن در زندگی شغلی و جامعه طراحی‌شده است؛ در محیط‌های آموزشی شبیه‌سازی‌شده و عملی تدریس شود تا به

1. Shariff, Deladisma, Menard, Shewokis & Lind
2. Imanzadeh, Pourjabbar & Mezrich
3. Tran, Ives, Mattingly, Howard & Feemster
4. Toale, Morris, kavanagh



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

اهداف موردنظر نظام مهارت محور دست‌یابیم. بدون تردید، نظام آموزش عالی مهارت محور کشور، نیازمند توجه بیشتر و تغییرات اساسی در برنامه‌های درسی و شیوه‌های آموزش آن است.

## منابع


تلخابی، محمود (۱۳۹۷). برنامه درسی تجربه‌شده آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان تهران، *فصلنامه روانشناسی شناختی*، ۶ (۴)، ۷۲ - ۵۹.

خرقانی، سعید و سلسله، مینو (۱۳۸۸). آموزش علمی کاربردی: نظام آموزشی مجاور یا رکنی اساسی در آموزش عالی؟ *کنفرانس آموزش مهندسی در ۱۴۰۴*، دانشگاه تهران، ۹-۱.

خنیفر، حسین؛ مسلمی، ناهید و بهمنیار باروق؛ بیتا (۱۳۸۹). *راهنمای تدوین استاندارد آموزش مهارت محور*، چاپ اول، تهران: ناشر، سازمان آموزش فنی حرفه‌ای کشور.

رضایی، مصطفی و مرزوقی، رحمت اله (۱۳۹۷). ارزیابی مؤلفه‌های کارآفرینی در برنامه درسی تجربه‌شده دانشجویان دانشگاه کابل، *فصلنامه پژوهش در برنامه درسی*، ۲ (۳۱)، ۶۱ - ۵۰.

دانشگاه جامع علمی - کاربردی (۱۳۷۶). *سیمای دانشگاه جامع علمی - کاربردی*، تهران.

فتحی واجارگاه، کورش و شفیعی، ناهید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان)، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱ (۵)، ۲۶ - ۱.


[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۴). *کالبدشکافی برنامه درسی در ایران مدلی در حوزه پژوهش در ایران. قلمرو برنامه درسی در ایران وضعیت موجود و چشم‌انداز آینده (مجموعه مقالات انجمن مطالعات برنامه درسی ایران)*، تهران: نشر سمت.

محمدی، مهدی (۱۳۸۶). بررسی تأثیر برنامه درسی تجربه‌شده بر رضایت دانشجویان ورودی مهندسی و علوم پایه دانشگاه شیراز؛ پیشنهاد مدل توضیحی برنامه درسی، *فصلنامه علوم تربیتی*، ۳ (۳)، ۹۶ - ۶۳.

محمدی، شراره؛ حیدر زادگان، علیرضا و بلاغت، سید رضا (۱۳۹۴). ارزشیابی دوره‌های پودمانی دانشگاه جامع علمی کاربردی بر اساس نیازسنجی بازار کار، پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۲۱ (۲)، ۴۱-۲۵.

مؤمنی مهموئی، حسین؛ کرمی، مرتضی و تیموری، سعید (۱۳۹۰). بررسی برنامه درسی تجربه‌شده دانشجویان کارشناسی ارشد ناپیوسته رشته آموزش ابتدایی، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۲ (۱)، ۸۰ - ۶۵.

هومن، حیدر علی (۱۳۸۶). *مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*، چاپ هفتم، تهران: نشر سمت.

Akker, J.J.H. van den. (2003). *Curriculum perspectives: an introduction*. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds). Curriculum landscape and trends. ordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Aygoren, F. E., & Kemal, O. (2019). New Approach at Evaluating the Private Schools' Curriculum: I-CODE Model. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 18 (2), 58-81.

Butler, Judy, D. (2004). *The Field of curriculum*; www. Fieldof curriculum. Htm.

Chan, C.K.Y., Fong, E.T.Y., Luk, L.Y.Y., & Ho, R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

curriculum, *International Journal of Educational Development*, 57, 1 – 10.

Desbrow, B., Leveritt, M., Palmer, M., & Hughes, R .(2014). Evaluation of a curriculum initiative designed to enhance the research training of dietetics graduates, *Nutrition & Dietetics Journal*, 71 (1), 57 – 63.

FathiVajargah, K. (2011). Exploring Lived Curriculum in Higher Education (Toward a Conceptual Model), *Technics Technologies Education Management (TTEM)*, 6(1), 83-91.

Hess, D.J., & Collins, B. M. (2018). Climate change and higher education: Assessing factors that affect curriculum requirements, *Journal of Cleaner Production*, 170, 1451 – 1458.

Imanzadeh, A., Pourjabbar, S., & Mezrich, J. (2020). Medicolegal training in radiology; an overlooked component of the non- interpretive skills curriculum, *Clinical Imaging Journal*, 65, 138 – 142.

Klein, M. F. (1991). *A conceptual framework for curriculum decision making*. The politics of curriculum decision making: Issues in centralizing the curriculum, 24-41.

Lucas, R., Choudhri, T., Roche, C., Ranniger, C., & Greenberg, L. (2014). Developing a Cuurriculum for Emergency Medicine Residency Orientation Programs. *The Journal of Emergency Medicine*, 46 (5), 701 – 705.

Muratore, S., Kim, M., Olasky, J., Capbell, A., & Acton, R. (2017). Basic airway skills acquisition using the American College of Surgeons/Association for Surgical Education medical student simulation-based surgical skills curriculum: Initial results, *The American Journal of Surgery*, 213, 233 – 237.

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

Neuman, S., & ziderman, A. (1991). Vocational Schooling, OccupatiOnal Mathing and labor marketearning. Eng. Hum, *Journal of Human Resources*, 26 (2), 256-281.

Nyoni, C.N., & Botma, Y. (2020). Integrative review on sustaining curriculum change in higher education: mplications for nursing education in Africa, *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 12, 1- 8.

Olasky, J., Kim, M., Muratore, S., Zhang, E., Fitzgibbons, S.C., Cambell, A., & Acton, R. (2019). ACS/ASE Medical Student Simulation- Based Skills Curriculum Study: Implementation Phase, *Journal of Surgical Education*, 76 (4), 262 – 269.

Shariff, F.U., Deladisma, A.M., Menard, J. W., Shewokis, P. A., & Lind, D.S. (2019). Use of a hybrid-abdominal wound simulated patient in the ACS/ASE medical student simulation skills curriculum, *The American Journal of Surgery*, 217, 250 – 255.

Stanulis, R. N., & Guenther, A. R. (2020). A Call for Curriculum and Faculty Developers to Attend to Ambitious Teaching in Experiential Curriculum, *Medical Science Educator*, 31, 223-228.

Toale, C., Morrise, M., & Kavanagh., D. (2021). Perceptions and Experiences of Simulation – based assessment of technical skill in Surgery: A Scoping review, *The American Journal of Surgery*. https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2021.03.035

Tenenhaus, M., Vinzi, V., Chatelin, Y.M., & Lauro, C. (2005). PLS path modelling, *computational statistics and data analysis*, 48 (1), 159 – 205.

Tran, D., Ives, A., Mattingly, A., Howard, A.K., & Feemster, A.A. (2020). Implementation of systematic progression of community pharmacy-based prescription verification into the

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

skills-based laboratory curriculum, *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12, 878 – 884.

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]