

طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی زاید با رویکرد ترکیبی (مطالعه موردی: برنامه درسی مدارس کاردانش دوره متوسطه دوم)

غلامرضا حسن‌پور دهنوی^۱ حسین مومنی مهمویی*^۲ مهدی زیرک^۳ علی اکبر عجم^۴

چکیده

هدف کلی پژوهش حاضر، طراحی و اعتباربخشی برنامه درسی زاید در آموزش متوسطه دوم شاخه کاردانش می‌باشد. این پژوهش از نظر هدف به صورت کاربردی است که با رویکرد ترکیبی و طرح اکتشافی متوالی انجام پذیرفت. در بخش کمی توصیفی از نوع پیمایشی استفاده گردید. جامعه آماری پژوهش در بخش کیفی شامل متخصصان برنامه‌ریزی درسی و خبرگان آموزش فنی حرفه‌ای شاخه کاردانش به تعداد ۱۸ و در بخش کمی شامل مدیران، معاونان و هنرآموزان مدارس کاردانش شهر مشهد به تعداد ۲۷۵۰ نفر بودند. در بخش کیفی از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. با در نظر گرفتن قانون اشباع، تعداد ۱۱ نفر و در بخش کمی براساس فرمول کوکران، تعداد ۳۳۷ نفر با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه محقق‌ساخته مربوط به برنامه درسی زاید با ۸۸ سؤال استفاده گردید. در نهایت روایی صوری و محتوایی ابزار به تأیید متخصصان رسید و پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ آن‌ها نیز ۰/۸۶۵، محاسبه شد که مورد تأیید قرار گرفت. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی با استفاده از نرم‌افزارهای آموس و Spss ۲۴ استفاده شد. نتایج نشان دادند که برنامه درسی زاید دارای ۶ بُعد محتوا، ویژگی‌های ساختاری، فضای آموزشی، ویژگی‌های فراگیران، ویژگی‌های یاددهندگان و فرایندهای آموزشی می‌باشد. همچنین بُعد فضای آموزشی از بیشترین و بُعد فرایندهای آموزشی از کمترین بار عاملی برخوردار هستند.

واژگان کلیدی: برنامه درسی زاید، آموزش متوسطه دوم، شاخه کاردانش

^۱ دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد تربیت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران.
reza.hasanpour.dehnavi@gmail.com

^۲ دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد تربیت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران. (نویسنده مسئول)
momenimahmouei@yahoo.com

^۳ استادیار گروه علوم تربیتی، واحد تربیت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران.
mehdizirak45@gmail.com

^۴ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران.
aliakbarajam1387@gmail.com

مقدمه

یکی از اهداف آموزش و پرورش کمک به فراگیران است تا بتوانند از دانش خویش به طور مؤثری برای حل مسائل آینده زندگی خود بهره گیرند. برخورداری از توانایی‌های لازم جهت حل موفقیت‌آمیز مسائل، موجب افزایش اعتماد به نفس و احساس ارزشمندی در فراگیران می‌شود (ساداتی و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۳۰). دست‌یابی به این هدف مهم از طریق برنامه‌های درسی امکان‌پذیر خواهد بود. با توجه به آنچه مطرح شد، می‌توان دریافت که برنامه درسی مهم‌ترین حلقه زنجیره نظام آموزشی می‌باشد. اهمیت برنامه درسی در نظام آموزشی تا جایی است که بسیاری از صاحب‌نظران این حوزه از تعلیم و تربیت، آن را قلب تپنده نظام آموزشی برشمرده‌اند؛ لذا ضعف و فتور در آن می‌تواند موجب از هم پاشیده شدن این زنجیره و شکست در دست‌یابی به هدف‌ها شود (مهر محمدی، ۱۳۹۳). از سویی مدارس هستند که محل و کانون اجرای برنامه‌های درسی در نظام آموزشی مدارس به شمار می‌روند؛ لذا ترقی هر جامعه‌ای در گرو فعالیت‌هایی است که در مدارس انجام می‌گیرد.

حائز اهمیت است که اثر مدیریت به‌عنوان رهبر آموزشی را نمی‌توان نادیده گرفت. پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه مدیریت نشان می‌دهند که یکی از عوامل مهم در بهبود فعالیت‌های مدرسه، داشتن رهبری حرفه‌ای است. نقش رهبری حرفه‌ای اثربخش باعث ایجاد فضایی می‌شود که در آن، نوآوری‌ها برای حل مسائل مورد تشویق قرار می‌گیرند. در واقع توسعه حرفه‌ای اثربخش، توسعه شغلی را سبب می‌شود (اصفهانی و همکاران ۱۳۹۹: ۱۰۳). در این میان شکل‌گیری و پرورش فراگیر کارآفرین مانند هر پدیده اجتماعی دیگر، متأثر از عوامل و مؤلفه‌های متفاوتی است. این عوامل و مؤلفه‌ها از دیدگاه‌های خرد و کلان و همچنین از ابعاد متفاوت قابل مشاهده و بررسی می‌باشند. مطمئناً عوامل محیطی (مانند وضعیت سیاسی، اجتماعی و اقتصادی جامعه)، عوامل ساختاری (مانند محیط آموزشی)، عوامل جمعیت‌شناختی و روان‌شناختی افراد بر این موضوع اثرگذار می‌باشند (احمدخانی و همکاران، ۱۳۹۹: ۸۵).

با توجه به موارد مذکور، ضرورت دارد که برنامه‌های درسی پاسخ‌گوی نیازهای در حال تحول جامعه و بخش‌های متفاوت آن باشند. حرکت در این مسیر مستلزم وجود منابع و مستندات علمی و فراهم بودن فرهنگ کار علمی و عملی در عرصه‌های گوناگون می‌باشد. از سویی دیگر با توجه به نقش مهم نظام آموزشی در تربیت نیروی انسانی متخصص و مورد نیاز جامعه که بتواند حرکت جامعه را به سوی توسعه همگانی تسریع بخشد، اهمیت جنبه کیفی آموزش بیش‌ازپیش نمایان می‌شود (فینچ کرتیس^۱، ۱۳۹۰). از این رو غیر اثربخش بودن آموزش‌ها، یکی از عمده‌ترین نقدهایی می‌باشد که توجه بسیاری از منتقدان نظام آموزشی را به خود جلب کرده‌است. غیر اثربخش بودن آموزش‌ها یا برنامه‌های درسی نامطلوب، زمینه پرورش افراد با صلاحیت‌های پایین را فراهم می‌آورد؛ پدیده‌ای که به دلیل کهنگی یا عقیم ماندن برنامه‌های درسی به واسطه عدم بازنگری در آن اتفاق افتاده و باعث کاهش کیفیت آموزش و پاسخ‌گو نبودن آن در قبال بازار کار و نیازهای اشتغال می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲). در اینجا نقش برنامه‌های درسی در کارآمدی نظام آموزشی مشخص می‌گردد. برنامه‌های درسی، زمانی کارآمد و اثربخش هستند که منجر به یادگیری اثربخش و با کیفیت شوند. در هنگام صحبت از این نوع یادگیری؛ این افکار در ذهن محقق متبادر می‌گردند که "چه عواملی منجر به ایجاد یادگیری اثربخش و مفید یا به عبارتی یادگیری کاربردی و قابل استفاده

¹ Finch. Curtis

برای افراد می‌شوند؟" همچنین این سؤال نیز به میان می‌آید که "چه عواملی در کاهش یادگیری اثربخش نقش دارند؟" پاسخ به پرسش‌هایی مذکور نقطه ثقل پژوهش حاضر می‌باشد؛ یعنی وجود نوعی از برنامه درسی تحت عنوان «یادگیری زاید یا برنامه درسی زاید در مدارس به‌ویژه مدارس کاردانش». برنامه درسی بی‌فایده و غیراثربخش از یک‌سو به وضعیتی اشاره می‌کند که دوره‌ها و رشته‌های دانشگاهی، دروس و برنامه‌هایی را ارائه می‌دهند که عملاً منسوخ، قدیمی و یا از رده خارج و در برخی موارد غیرمتناسب با نیازهای بازار کار و دنیای اقتصاد هستند. از سوی دیگر برنامه درسی بی‌فایده یا قراضه، به نوعی از برنامه‌های درسی اشاره دارد که قدیمی نیستند؛ بلکه زمینه کاربرد آن‌ها در جامعه وجود ندارد. از این رو ضرورت دارد که دستاوردهای جدیدی جایگزین آن‌ها شوند. نتیجه برنامه درسی بی‌فایده، وجود افراد بی‌صلاحیت یا کم‌صلاحیتی است که تناسبی میان آموخته‌هایشان با شغل و محیط کار وجود ندارد. این مقوله را می‌توان در قالب مفهوم ضایعات برنامه درسی تبیین نمود (طرخان و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۳۹). برای برنامه درسی زاید، مفاهیم دیگری از قبیل برنامه درسی بی‌فایده، بی‌حاصل، ناکارآمد، غیراثربخش، غیرمفید، قراضه، اسقاطی و... را می‌توان برشمرد. موضوع برنامه درسی زاید در رشته کاردانش دارای اهمیت ویژه‌ای می‌باشد؛ بخشی از آن ناشی از اهمیت نقش این شاخه تحصیلی در تربیت نیروی انسانی ماهر، نیمه‌ماهر و متخصص برای بخش‌های صنعت، خدمات، کشاورزی و هنر مورد نیاز جامعه است. بخش دیگر مربوط به فقر نظری و روشی این موضوع در پژوهش‌های صورت گرفته در ایران می‌باشد. برنامه درسی کاردانش به‌عنوان یکی از زیرسیستم‌های جامعه، از جایگاه برجسته‌ای در فرایند توسعه برخوردار است. چنین نهادی که توسعه آفرین بوده؛ نیاز مبرمی به تحول و بازنگری در برنامه‌های درسی خود دارد. در این میان توجه به برنامه درسی زاید یکی از این تحولات و بازنگری‌های لازم می‌باشد. طبق موارد مذکور پرداختن به مفهوم برنامه درسی زاید (بی‌حاصل) و ابعاد آن در نظام آموزشی به‌ویژه در آموزش‌های فنی حرفه‌ای و کاردانش که بیشتر با بحث اشتغال و کارآفرینی ارتباط دارند، یک کار خلاقانه و نوآورانه است. در حقیقت تحقیقات پیرامون شناسایی ابعاد و عوامل اثرگذار بر برنامه درسی زاید، به دنبال حذف و زدودن شاخ و برگ‌های زاید برنامه درسی در مدارس کاردانش هستند. همچنین تلاش در جهت ارائه راه‌کارهایی است که بتواند ضعف‌های موجود برنامه‌های درسی را پوشش داده و به‌سوی کیفیت‌بخشی و اثرگذاری آن‌ها گام بردارد.

سوالات پژوهش حاضر به شرح ذیل می‌باشند:

- ۱) الگوی پیشنهادی از نظر متخصصان حوزه برنامه درسی و صاحب‌نظران آموزش فنی حرفه‌ای و کاردانش چگونه است؟
- ۲) اعتباربخشی الگوی تدوین‌شده برنامه درسی زاید مدارس کاردانش در دوره متوسطه دوم چگونه است؟

برنامه درسی زاید یکی از مفاهیم بسیار جدید و نوظهور در میان برنامه‌های درسی است که شایسته تبیین و تحقیق می‌باشد. تأملی بر پژوهش‌های انجام‌شده در خارج و داخل کشور نشان می‌دهد که پژوهش‌های درخور توجهی در مورد برنامه درسی زاید در دوره تحصیلی مورد پژوهش، انجام نگرفته‌است.

ساداتی و قهرمان (۱۳۹۰) در پژوهش خود تحت عنوان «مقایسه وضعیت دانش‌آموزان هنرستان‌های فنی حرفه‌ای و مدارس کاردانش به لحاظ تطبیق مؤلفه‌های آموزشی با استانداردها» ضمن بررسی نیروی انسانی، فضا و تجهیزات با استانداردهای موجود، بیان داشتند که دو مؤلفه «نیروی انسانی» و «فضا» در سطح نزدیک به استاندارد می‌باشد؛ اما مؤلفه تجهیزات را پایین‌تر از استاندارد دانسته و خواهان ارتقای وضع موجود شدند. ربیعی (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی میزان تحقق اهداف شاخه کاردانش از دیدگاه هنرآموزان شاغل در هنرستان‌های کار و دانش پسرانه اصفهان» نشان داد که میزان تحقق اهداف شاخه کاردانش در ابعاد اعتقادی-اخلاقی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی-اقتصادی و فنی-مهارتی از سطح متوسط کمتر بوده. همچنین در این راستا نتایج پژوهش یوزباشی و همکاران (۱۳۹۶) تحت عنوان «عوامل سازمانی زمینه‌ساز انتقال یادگیری به محیط کار» نشان داد که مقوله‌های اصلی سازمانی اثرگذار بر انتقال یادگیری به محیط کار شامل فرهنگ سازمانی، جو سازمانی، پیامد سازمانی، مدیریت عملکرد، فرصت کاربرد و تناسب شغل و شاغل می‌باشند. بهادری و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود تحت عنوان «اثربخشی آموزشی رشته مکانیک خودرو در هنرستان‌های فنی حرفه‌ای و کاردانش» بیان داشتند که بر اساس نتایج کمی پژوهش، محتوای برنامه درسی با نیازهای هنرجویان و دانش‌آموختگان و اهداف رشته منطبق نمی‌باشد. همچنین روش اجرای برنامه درسی و سودمندی پایانی این رشته (رضایت، اشتغال و ادامه تحصیل) مطلوب نبوده. در پژوهش دیگری که تحت عنوان «شناسایی عوامل مؤثر بر انتقال یادگیری به محیط کار در آموزش‌های ضمن خدمت صنایع مس منطقه کرمان» توسط برشان و همکاران (۱۳۹۶) صورت گرفت؛ مشخص شد که عوامل مؤثر بر انتقال یادگیری به محیط کار در سه طبقه عوامل فردی (شامل زیر طبقه خودکارآمدی، انگیزه، آمادگی یادگیرنده و نگرش)، عوامل سازمانی (شامل ابعاد جو انتقال و عدالت سازمانی) و عوامل آموزشی (استراتژی‌های آموزشی) قرار می‌گیرند. در این راستا قنبری و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش به بررسی آسیب‌شناسی انتقال یادگیری به محیط کار در سازمان‌های دولتی استان کردستان پرداختند. نتایج نشان دادند که مهم‌ترین علل بی‌تفاوتی نسبت به انتقال یادگیری عبارت‌اند از موانع انگیزشی، موانع مربوط به خصوصیات فردی، زمان‌بندی نامناسب، موانع مربوط به تدریس، محتوا و ارزشیابی، موانع اداری، موانع حمایتی، نظام اداری مختل‌کننده و فضای بی‌تفاوتی سازمانی. طرخان و همکاران (۱۳۹۶) نیز در این رابطه پژوهشی با عنوان «طراحی مدل کاهش ضایعات برنامه درسی در آموزش فنی حرفه‌ای» مبتنی بر رویکرد پژوهش کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام دادند. میدان پژوهش آنان شامل تمامی متخصصان و خبرگان حوزه آموزش‌های فنی حرفه‌ای و متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی انتخاب گشتند. داده‌ها در پژوهش مذکور با استفاده از مصاحبه نیمه ساختارمند گردآوری شدند. گردآوری داده‌ها در بیست‌ویکمین مصاحبه به اشباع نظری داده‌ها منتج و در همین مرحله، مصاحبه‌ها متوقف گردید. نتایج به شناسایی ۱۴۷ مضمون پایه، ۱۹ مضمون سازمان دهنده و ۶ مضمون فراگیر شامل ماهیت غیرمنعطف، نیازسنجی معیوب، انقباض در روش، هزینه‌های بازگشت، نیروی انسانی ناکارآمد و محیط نامناسب یادگیری منتج شد. آن‌ها در ادامه بیان می‌دارند که علی‌رغم اینکه فراگیران زمان زیادی را صرف فرآیند یادگیری می‌نمایند و مراکز آموزشی نیز هزینه‌های زیادی را صرف آموزش می‌کنند؛ اما دانش‌آموخته شده فاقد کاربرد بوده و فراگیران از آن احساس رضایت نمی‌کنند و نمی‌توانند در محیط کار از دانش خود استفاده کنند. در نهایت نه تنها انگیزه افراد پایین می‌آید؛ بلکه این پدیده می‌تواند موجب کاهش یادگیری اثربخش و ناکارآمدی نظام آموزشی شود.

دو پژوهش دیگر نیز در مورد برنامه‌درسی زاید توسط حسینی لرگانی و همکاران (۱۳۹۳) تحت عنوان «مفهوم‌سازی برنامه‌درسی زاید در آموزش عالی» و «طراحی الگوی سنجش برنامه‌درسی زاید در نظام آموزش عالی ایران» صورت گرفت. حسینی لرگانی و همکارانشان به مفهوم‌سازی برنامه‌درسی زاید مبادرت نمودند. در پژوهش نخست، جهت مفهوم‌سازی برنامه‌درسی زاید از روش دلفی و نظرخواهی از متخصصان و صاحب‌نظران برنامه‌درسی و آموزش عالی استفاده کردند. تحلیل نهایی آن نشان داد که یادگیری زاید عبارت است از غیرکاربردی بودن درس‌ها، نامتناسب بودن محتوا و برنامه‌درسی ناکارآمد. همچنین به توانمندسازی اعضای هیأت علمی، تأکید بر یادگیری مادام‌العمر، آزادی آکادمیک، بازنگری و ارزیابی مستمر برنامه‌های درسی نیز به‌عنوان مهم‌ترین راهکارهای کاهش برنامه‌درسی زاید اشاره کردند. براساس نتایج پژوهش مافانگ و همکاران^۱ (۲۰۱۸)، مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انتقال یادگیری عبارت‌اند از نگرش و توانایی کارآموزان، محتوای آموزشی و روش آموزشی، فرهنگ سازمانی، حمایت یا ممانعت همکاران، حمایت مدیران، فرهنگ مشارکتی و فرهنگ تغییر. پژوهش دیگری که توسط رینهولد^۲ (۲۰۱۸) در مورد برنامه‌درسی زاید یا ضایعات در یادگیری انجام شد؛ نتایج نشان دادند که عناصر حیاتی در اعتبار اثربخشی آموزشی عبارت‌اند از انتقال پایدار و دائم دانش، مهارت‌ها و رفتارهای آموخته شده. همچنین یادگیری مستمر و مداوم، نقش تعیین‌کننده‌ای در انتقال برنامه‌های آموزشی دارد. نتایج پژوهش بالدوین و فورد (۱۹۸۸)، انتقال آموزش را تابع سه فاکتور ویژگی‌های یادگیرندگان یا عوامل فردی، محیط کار یا عوامل محیطی و عوامل طرح آموزشی یا عوامل موقعیتی می‌داند (سبرلینگ و کوفیلد^۳، ۲۰۱۷). یافته‌های چستروم و همکاران^۴ (۲۰۱۷) نیز در رابطه با انتقال یادگیری در نقطه مقابل برنامه‌درسی زاید قرار دارد. نتایج پژوهش مذکور نشان دادند که محیط کار، بخش مهمی از انتقال یادگیری را ایفا می‌کند؛ لذا فراگیران نیاز دارند که یاد بگیرند و سپس آنچه را فرا گرفته‌اند در محیط واقعی به‌کارگیرند. این امر نقش وجود ارتباط مؤثر و تنگاتنگ هنرستان‌های کاردانش و آموزش فنی حرفه‌ای با بخش‌های صنعت، خدمات، کشاورزی و هنر را نشان می‌دهد؛ در واقع آنچه در نظام آموزشی ما کاملاً مغفول مانده است. جفرسون و پولاک^۵ (۲۰۱۴) در پژوهشی تحت عنوان «انتقال یادگیری»، ۶ اصل را طراحی کردند تا مطمئن شوند که یادگیری نهایتاً باعث پیامدهای کسب‌وکار می‌گردد. این اصول بیان می‌دارند که (۱) نیازهای کسب‌وکار بایستی از طریق آموزش حمایت شود باید به‌وضوح درک شود. (۲) تجربه کامل یادگیرنده شکل گیرد. (۳) آموزش باید طوری انتقال یابد که توانایی فراگیر را جهت به‌کار بستن آموزش افزایش دهد. (۴) انتقال یادگیری باید از طریق توسعه استراتژی‌ها، سیستم‌ها و ساختارهایی که اولویت را به یادگیری می‌دهند، ممکن شود. (۵) حمایت از عملکرد را باید جز لاینفک آموزش دانست. (۶) پیامدهای آموزش طوری ارزیابی شوند که مناسب، قابل‌اعتماد و مؤثر باشد. یافته‌های پژوهش هوانک جانک^۶ (۲۰۰۲) نشان دادند که بین آموزش‌های فنی حرفه‌ای با بازار کار و صنعت مطابقت وجود ندارد. او معتقد است که پایین بودن محتوای برنامه‌درسی در رابطه با صنعت؛ یکی از مشکلات برنامه‌های درسی مراکز فنی حرفه‌ای می‌باشد. لوش^۷ (۲۰۰۳) در پژوهش خود دریافت که ارزشیابی دوره‌ای آموزشی

¹ Ma, F & et al

² Reinhold

³ Seiberling & Kauffeld

⁴ Chestrom & et al

⁵ Jefferson & Pollock

⁶ Hwang jenq

⁷ Losh

در به‌کارگیری استانداردهای مهارت در رشد و توسعه برنامه درسی، آموزشی فنی حرفه‌ای و آموزش کاردانش نقش بسزایی را ایفا می‌کند. در همین راستا دیل^۱ (۲۰۰۵) در پژوهشی تحت عنوان «تحلیل ادراکات دانشجویان از تدریس اثربخش» به این نتیجه دست‌یافت که دانشجویان، اساتیدی را اثربخش می‌دانند که آماده‌اند به آن‌ها گوش فرا دهند. ویژگی‌های دیگر آن اساتید چنین مطرح می‌شوند: در موضوع تخصصی خود دانشمند هستند، احساساتی هستند، یاری دهنده‌اند، می‌فهمند و می‌فهمانند. ولدی (۲۰۰۹) در پژوهش خود نشان داد که حدود ۸۰ تا ۹۰ درصد از سرمایه‌گذاری‌های انجام شده در آموزش، به هدر می‌رود. در واقع تنها ۱۰ درصد از سرمایه‌گذاری‌های آموزشی، سالانه به انتقال یادگیری و بهبود عملکرد، اختصاص می‌یابد. پاسکال (۲۰۱۵) در پژوهش‌های خود نشان داد که تنها حدود ۴۰ درصد از آموخته‌های کارکنان در برنامه‌های آموزشی، بلافاصله پس از آموزش به محیط کار انتقال می‌یابد. البته این میزان پس از ۶ ماه به ۲۵ درصد و با گذشت یک سال به ۱۵ درصد کاهش می‌یابد. وودز^۲ (۲۰۱۶) در پژوهشی که با عنوان «تأثیر آموزش و پرورش فنی حرفه‌ای در انتقال به کار افراد جوان در استرالیا» انجام شد؛ نشان داد افراد جوانی که تجربه شرکت در آموزش‌های فنی حرفه‌ای را داشته‌اند، برونداد بهتری در مقایسه با افرادی دارند که این آموزش‌ها را ندیده‌اند. همچنین افراد آموزش‌دیده، سهولت انتقال به کارهای مختلف را نسبت به هم‌تایان آموزش ندیده دارند.

روش‌شناسی پژوهش

یافته‌های بخش کمی

پژوهش حاضر از نظر ماهیت در زمره تحقیقات ترکیبی یا آمیخته (اکتشافی) به شمار می‌رود. در رویکرد ترکیبی یا آمیخته، پژوهش‌های کیفی و کمی می‌توانند از طریق ایفای نقش‌های مربوط (یعنی کشف و تأیید)، یکدیگر را کامل کنند. در واقع روش‌های کیفی و کمی مکمل یکدیگر می‌باشند. استفاده از هر دو روش موجب بررسی و فهم عمیق‌تر مسائل پژوهشی می‌شود. انجام دادن تحقیق کمی و کیفی به‌طور توأمان در مورد یک موضوع را روش ترکیب‌شده یا درهم‌تنیده می‌نامند (گال^۳ و همکاران ۱۳۸۲). در روش تحقیق اکتشافی از شیوه دومارحله‌ای استفاده می‌شود. همچنین نویسندگان از آن به‌عنوان روش زنجیری تحقیقی نیز تعبیر می‌کنند. این روش با داده‌های کیفی برای توضیح آغاز می‌شود که منجر به ساخت مرحله دوم یعنی کمی می‌گردد (نیازی ۱۳۹۰). روش مورد استفاده در مرحله اول این پژوهش عبارت است از روش تحلیل محتوای کیفی. مسئله اصلی در طرح پژوهش، تحلیل محتوا، گزینش و تعریف مقوله‌ها است؛ یعنی فضایی که واحدهای محتوا باید در آن طبقه‌بندی شوند (مؤمنی راد و همکاران ۱۳۹۲). ابزار مورد استفاده در مرحله کیفی شامل مصاحبه با متخصصان بود. بدین منظور برای دستیابی به اجماع نظر متخصصان از مصاحبه نیمه‌ساختارمند به روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد؛ لذا با متخصصان برنامه‌ریزی درسی و صاحب‌نظران آموزش فنی حرفه‌ای و کاردانش مصاحبه به عمل آمد که اشباع نظری در

¹ Deal

² Woods

³ Gall

مصاحبه ۱۱ محرز گردید. جهت انجام هر مصاحبه، به صورت میانگین ۲۵ دقیقه زمان لازم بود. این میزان در بعضی از مصاحبه‌ها به ۴۵ دقیقه و در بعضی ۲۰ دقیقه طول کشید. سپس با استفاده از روش تحلیل محتوا، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها کدگذاری گردید. فرایند کدگذاری با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی به شیوه قراردادی در سه گام کدگذاری باز، انتخابی و گزینشی صورت گرفت. پس از اتمام مراحل کدگذاری و احصاء ابعاد و مؤلفه‌ها و عبارت‌های کوتاه از واحدهای معنایی مصاحبه؛ داده‌های نهایی وارد نرم‌افزار کیفی مکس کیودا شدند. در نهایت مدل و ابعاد برنامه درسی زاید فنی حرفه‌ای متوسطه دوم شاخه کاردانش استخراج گردید. در ادامه کار جهت تأیید نتایج کیفی، پرسشنامه‌ای با ۸۸ گویه طراحی و پس از تأیید روایی در جامعه آماری توزیع شد. پرسشنامه مذکور با استفاده از نرم‌افزار آموس ۲۴ spss و اکسل نتایج، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

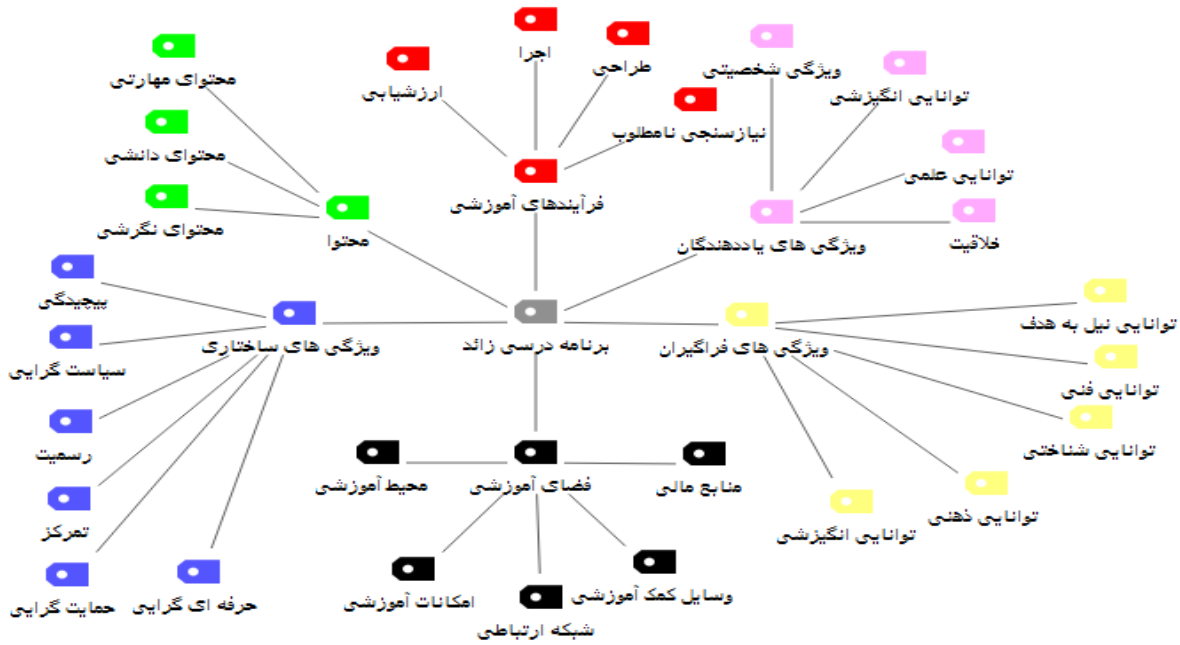
یافته‌های بخش کیفی

در بخش کیفی پژوهش حاضر با استفاده از روش تحلیل محتوای استقرایی به بررسی عوامل اثرگذار بر برنامه درسی زاید پرداخته شد که مؤلفه‌های برنامه درسی زاید با استفاده از این روش به دست آمدند. در پژوهش حاضر کدگذاری‌ها در سه مرحله کدگذاری اولیه (باز)، کدگذاری سلسله‌مراتبی (محوری) و کدگذاری انتخابی صورت گرفتند. تجزیه و تحلیل داده‌ها و کدگذاری اولیه از طریق نرم‌افزار کیفی مکس کیودا ۱۲ انجام پذیرفت. در نهایت کدگذاری اولیه با تعداد ۱۹۴ کد به پایان رسید. کدهای اولیه در کدگذاری محوری توسط محقق مورد بررسی دقیق‌تری قرار گرفتند. وی با در نظر گرفتن ابعاد و ویژگی‌های کدهای اولیه، هرچند کد اولیه را زیر یک کد یا مقوله کلی و انتزاعی‌تر قرار داد. در این مرحله، مقوله‌بندی‌های اولیه انجام شد که در نهایت ۲۷ مقوله اصلی مشخص گردید. کدگذاری انتخابی که سومین مرحله کدگذاری است؛ کدگذاری محوری را در سطح انتزاعی‌تری قرار می‌دهد. در این مرحله ۶ کد اصلی به دست آمدند که در جدول شماره (۱) قابل مشاهده می‌باشند.

جدول ۱: ابعاد و مؤلفه‌های حاصل از نتایج واحدهای معنایی مصاحبه

ردیف	مفاهیم	مقوله‌ها
۱	امکانات آموزشی، وسایل کمک آموزشی، منابع مالی، شبکه ارتباطی، محیط آموزشی	فضای آموزشی
۲	توانایی انگیزشی، توانایی ذهنی، توانایی شناختی، توانایی فنی، توانایی نیل به هدف	ویژگی‌های فراگیران
۳	پیچیدگی، سیاست‌گرایی، رسمیت، تمرکز، حمایت‌گرایی، حرفه‌ای‌گرایی	ویژگی‌های ساختاری
۴	خلاقیت، توانایی علمی، توانایی انگیزشی، ویژگی شخصیتی	ویژگی‌های یاد دهنندگان
۵	محتوای نگرشی، محتوای دانشی، محتوای مهارتی	محتوا
۶	نیازسنجی نامطلوب، طراحی، اجرا، ارزشیابی	فرایندهای آموزشی

پس از کدگذاری و استخراج ابعاد و مؤلفه‌های حاصل از نتایج واحدهای معنایی مصاحبه‌ها؛ داده‌ها وارد نرم‌افزار کیفی مکس کیودا شدند. طبق فزاینده مذکور مدل برنامه درسی زاید در آموزش متوسطه دوم شاخه کاردانش به دست آمد. شکل شماره (۱) مدل کیفی استخراج‌شده از داده‌های مصاحبه با نرم‌افزار کیفی مکس کیودا را نشان می‌دهد.



شکل ۱: مدل کیفی مؤلفه‌ها و ابعاد برنامه درسی زاید شاخه کاردانش استخراج‌شده از داده‌های مصاحبه با نرم‌افزار کیفی مکس کیودا

یافته‌ها

در مرحله کمی پژوهش حاضر تحلیل عاملی اکتشافی (روش تحلیل مؤلفه اصلی) استفاده شد. برای انجام تحلیل عامل اکتشافی از نرم‌افزارهای عمومی آمار نظیر SPSS استفاده می‌شود اندازه‌های KMO و نتایج آزمون کرویت بارتلت برای پرسشنامه ۸۸ گویه‌ای در جداول ذیل قابل مشاهده می‌باشند.

جدول ۲: اندازه آزمون KMO

اندازه آزمون	نام آزمون
۰.۵۶۵	KMO

جدول ۳: نتایج آزمون بارتلت

نتایج مؤلفه‌های آزمون	نام آزمون
	بارتلت
۱۰۴۹۷.۱۸۱	کای اسکوار
۳۸۲۸	درجه آزادی
۰.۰۰۰	سطح معناداری

چنانچه در جداول فوق مشاهده می‌شود، مقدار KMO برابر با ۰.۵۶۵ است. اگر مقدار آن بین ۰.۵ تا ۰.۶۹ باشد؛ همبستگی‌های موجود در بین داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب خواهند بود.

خروجی دوم جدول تبیین واریانس است. جدول ذیل مقدار ویژه، درصد واریانس و درصد تراکمی عامل‌های باقی‌مانده در تحلیل را قبل و بعد از چرخش واریماکس نشان می‌دهد. بر طبق اطلاعات جدول شماره (۴)، ۶ بعد استخراج گردید.

جدول ۴: واریانس تجمعی جهت تبیین مدل

مؤلفه	مجموع ضرایب عامل چرخش داده شده			مجموع ضرایب عامل چرخش داده نشده			مقادیر ویژه اولیه		
	درصد تجمعی	درصد واریانس	کل	درصد تجمعی	درصد واریانس	کل	درصد تجمعی	درصد واریانس	کل
۱	۱۸.۵۰۲	۱۸.۵۰۲	۱۶.۲۸۲	۲۸.۰۱	۲۸.۰۱	۲۴.۶۴۹	۲۸.۰۱	۲۸.۰۱	۲۴.۶۴۹
۲	۲۹.۰۰۷	۱۰.۵۰۴	۹.۲۴۴	۳۷.۲۷۸	۹.۲۶۸	۸.۱۵۶	۳۷.۲۷۸	۹.۲۶۸	۸.۱۵۶
۳	۳۸.۲۷۳	۹.۲۶۶	۸.۱۵۴	۴۴.۲۲۲	۶.۹۴۴	۶.۱۱	۴۴.۲۲۲	۶.۹۴۴	۶.۱۱
۴	۴۶	۷.۷۲۸	۶.۸	۴۹.۱۰۹	۴.۸۸۸	۴.۳۰۱	۴۹.۱۰۹	۴.۸۸۸	۴.۳۰۱
۵	۵۲.۲۷	۶.۲۶۹	۵.۵۱۷	۵۳.۷۰۳	۴.۵۹۴	۴.۰۴۲	۵۳.۷۰۳	۴.۵۹۴	۴.۰۴۲
۶	۵۷.۱۴۷	۴.۸۷۸	۴.۲۹۲	۵۷.۱۴۷	۳.۴۴۵	۳.۰۳۱	۵۷.۱۴۷	۳.۴۴۵	۳.۰۳۱

همان‌طور که در جدول فوق نشان مشاهده می‌شود، ۶ عامل یا مؤلفه شناسایی گشتند که جمعاً ۵۷.۱۴۷ درصد از واریانس را تبیین نموده‌اند. در صورتی که حداقل تعداد عامل‌ها باید ۵۰ درصد از واریانس را تبیین کنند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی در ۶ حیطه مؤثر در برنامه درسی زاید نشان دادند که گویه‌های شماره ۱ تا ۱۵ بیشترین بار عاملی را در تبیین عامل اول یعنی فضای آموزشی دارند. این گویه‌ها در پرسشنامه پژوهش در زیرمؤلفه‌ها یا مفاهیم امکانات آموزشی، وسایل کمک‌آموزشی، منابع مالی، شبکه ارتباطی و محیط آموزشی دسته‌بندی شده‌اند.

گویه‌های شماره ۳۱ تا ۴۹ بیشترین بار عاملی را در تبیین عامل سوم یعنی مقوله ویژگی‌های ساختاری دارند. این گویه‌ها در پرسشنامه پژوهش در زیرمؤلفه‌هایی شامل مفاهیم حرفه‌ای‌گرایی، حمایت‌گرایی، تمرکز، رسمیت، سیاست‌گرایی و پیچیدگی دسته‌بندی شده‌اند.

گویه‌های شماره ۵۰ تا ۶۱ بیشترین بار عاملی را در تبیین عامل چهارم یعنی مقوله ویژگی‌های یاددهندگان دارند. این گویه‌ها در پرسشنامه پژوهش در زیرمؤلفه‌هایی شامل مفاهیم خلاقیت، توانایی علمی، توانایی انگیزشی و ویژگی شخصیتی دسته‌بندی شده‌اند.

گویه‌های شماره ۶۲ تا ۷۶ بیشترین بار عاملی را در تبیین عامل پنجم یعنی مقوله محتوا دارند. این گویه‌ها در پرسشنامه پژوهش در زیرمؤلفه‌هایی شامل مفاهیم محتوای نگرشی، محتوای دانشی و محتوای مهارتی دسته‌بندی شده‌اند.

گویه‌های شماره ۷۷ تا ۸۸ بیشترین بار عاملی را در تبیین عامل ششم یعنی مقوله فرآیندهای آموزشی دارند. این گویه‌ها در پرسشنامه پژوهش در زیرمؤلفه‌هایی شامل مفاهیم نیازسنجی نامطلوب، طراحی، اجرا، ارزشیابی دسته‌بندی شده‌اند.

ارزیابی مدل تحقیق

جهت اعتباریابی الگوی برنامه‌درسی زاید در مقطع متوسطه دوم آموزش فنی حرفه‌ای شاخه‌کاردانش، به ارزیابی مدل تحقیق پرداخته شد. مدل ارزیابی تحقیق جهت اخذ روایی تحلیل عاملی تأییدی دارای ۶ مقوله، ۲۸ مفهوم و ۸۸ سؤال می‌باشد. در اینجا به‌عنوان نمونه ارزیابی، مقوله فضای آموزشی قابل مشاهده است.

مقوله فضای آموزشی شامل امکانات آموزشی، وسایل کمک‌آموزشی، منابع مالی، شبکه ارتباطی و محیط آموزشی می‌باشد.

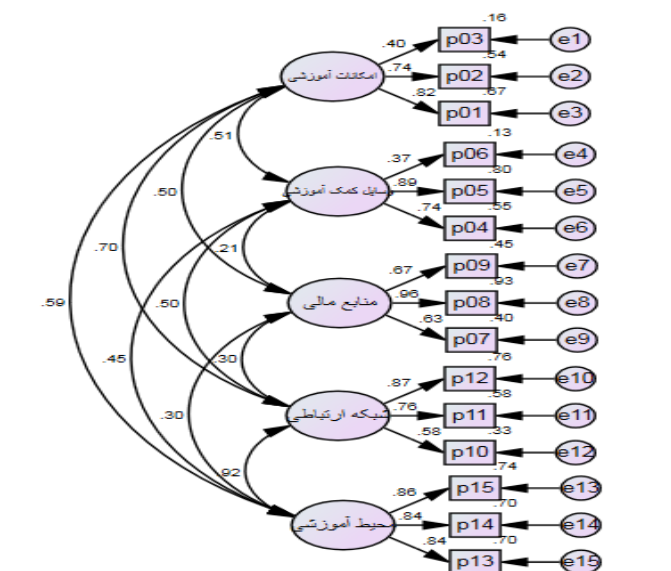
جدول شماره (۵) نتایج اعتبار همگرایی تحلیل عاملی تأییدی (CFA) را به همراه تست نرمال بودن داده‌ها نشان می‌دهد.

جدول ۵: نتایج اعتبار همگرایی تحلیل عاملی تأییدی برای گویه‌های پرسشنامه

مقوله	مفاهیم	گویه	کشیدگی	چولگی	بار عاملی	عدد معناداری	نتیجه
فضای آموزشی	امکانات آموزشی	p01	-۰.۹۵۷	۱.۷۸	۰.۸۲	۰.۰۰۰	تأیید
		p02	-۱.۳۰۹	۱.۲۳۱	۰.۷۳۶	۰.۰۰۰	تأیید
		p03	-۰.۴۴۶	-۰.۴۳۴	۰.۵۰۴	۰.۰۰۰	تأیید
	وسایل کمک‌آموزشی	p04	-۰.۴۸۲	۰.۳۲۴	۰.۷۴۲	۰.۰۰۰	تأیید
		p05	-۰.۴۱	۰.۲۶	۰.۸۹۴	۰.۰۰۰	تأیید
		p06	-۰.۸۵۵	۰.۶۳۲	۰.۵۶۷	۰.۰۰۰	تأیید
	منابع مالی	p07	-۰.۷۰۶	۰.۹۳۲	۰.۶۳۱	۰.۰۰۰	تأیید
		p08	-۰.۵۷۷	۱.۱۳۴	۰.۹۶۴	۰.۰۰۰	تأیید
		p09	-۰.۶۲۷	۰.۹۴۶	۰.۶۷۱	۰.۰۰۰	تأیید
	شبکه ارتباطی	p10	-۰.۵۶۴	-۰.۲۴۲	۰.۵۷۷	۰.۰۰۰	تأیید
		p11	-۰.۸۷۴	۰.۰۸	۰.۷۶	۰.۰۰۰	تأیید
		p12	-۰.۵۰۵	۰.۸۸۶	۰.۸۷۵	۰.۰۰۰	تأیید
	محیط آموزشی	p13	-۰.۷۴۴	۰.۳۷۱	۰.۸۳۶	۰.۰۰۰	تأیید
		p14	-۰.۵۲۳	۰.۸۷۱	۰.۸۳۶	۰.۰۰۰	تأیید
		p15	-۰.۷۵۵	۰.۵۵۷	۰.۸۵۸	۰.۰۰۰	تأیید

اطلاعات جدول فوق نشان می‌دهد که میزان کشیدگی و چولگی تمامی داده‌ها بین ± ۲ می‌باشد که نشان‌دهنده نرمال بودن داده‌ها است. ضمناً در مدل تحلیل عاملی برازش یافته، بار عاملی تمامی متغیرها در پیش‌بینی گویه‌های مربوطه در سطح اطمینان ۰/۹۵ دارای تفاوت معنادار با صفر بوده؛ لذا اعتبار همگرایی ابزار سنجش تأیید می‌شود.

شکل شماره (۲) نتایج بار عاملی مدل اندازه‌گیری مقوله فضای آموزشی را نشان می‌دهد.



شکل ۲: مدل اندازه‌گیری مقوله فضای آموزشی

در مرحله پس از ترسیم مدل، روش‌های متعددی جهت برآورد نیکویی برازش کلی مدل با داده‌های مشاهده‌شده وجود دارد که در ادامه به آن می‌پردازیم. شاخص‌های برازش مدل CFA مقوله فضای آموزشی به همراه مقادیر مطلوب آن‌ها در جدول شماره (۶) قابل مشاهده است.

این شاخص‌ها نشان از برازش مطلوب مدل‌های اندازه‌گیری می‌باشند.

جدول ۶: شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی مقوله فضای آموزشی

وضعیت موجود	مقدار مطلوب	نام شاخص
۸۰	—	درجه آزادی (df)
۲۳۵٫۸۷۳	$2 df \leq \chi^2 \leq 3 df$	کای اسکوئر (χ^2)
۲٫۹۴۸	از ۳ کم‌تر	کای اسکوئر بهینه‌شده (χ^2/df)
۰٫۷۸۹	۰/۸ به بالا	نیکویی برازش (GFI)
۰٫۸۰۵	۰/۸ به بالا	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
۰٫۰۷	زیر ۰/۱	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)

شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تحقیق طبق نتایج مذکور نشان داده شده‌اند. از آنجایی که شاخص‌های برازش نیز در محدوده مطلوب خود قرار دارند؛ لذا مدل اندازه‌گیری تحقیق از برازش قابل قبولی برخوردار است. از این رو مدل

لندازه‌گیری تحقیق مورد تولید محقق قرار می‌گیرد. انجام برازش مدل برای مقوله‌های ویژگی‌های فراگیران، ویژگی‌های یاد دهنندگان، ویژگی‌های ساختاری، محتوا و فرایندهای آموزشی نیز همچون مقوله فضای آموزشی نشان از برازش قابل قبول و تأیید مدل اندازه‌گیری تحقیق دارند که به خاطر کیفیت‌بخشی در این گفتار از گنجاندن آن‌ها صرف نظر شد.

وضعیت موجود برنامه درسی زاید در مقطع آموزش متوسطه دوم شاخه کاردانش با توجه به مؤلفه‌های ذیل استخراج گردید: پرسشنامه تحقیق در طیف ۵ گزینه‌ای لیکرتی تنظیم شد. نمره متوسط آن نمره ۳ می‌باشد که میانگین مورد انتظار برابر ۳ در نظر گرفته شد.

فرضیه‌های صفر و خلاف برای آزمون t تک نمونه‌ای به صورت ذیل می‌باشند:

(۱) H_0 وضعیت برنامه درسی زاید فنی حرفه‌ای متوسطه دوم شاخه کاردانش بیشتر از حد متوسط نیست.

(۲) H_1 وضعیت برنامه درسی زاید فنی حرفه‌ای متوسطه دوم شاخه کاردانش بیشتر از حد متوسط است.

جدول ۶: نتایج آزمون تی برای وضعیت برنامه درسی زاید فنی حرفه‌ای متوسطه دوم شاخه کاردانش

متغیر	میانگین	مقدار آماره	سطح معناداری
برنامه درسی زاید	۳.۶۵۳	۱۴.۲۶۰	۰.۰۰۰

یافته‌های گزارش شده در جدول شماره (۶) نشان می‌دهند که با توجه به دیدگاه‌ها و نظرات پاسخ‌گویان، مقدار آماره تی استیودنت و P-value حاصله معنادار می‌باشند؛ زیرا در برنامه درسی زاید فنی حرفه‌ای متوسطه دوم شاخه کاردانش، مقدار P-value کوچک‌تر از سطح معناداری آزمون می‌باشد یا $P\text{-value} < 0/05$ است.

لذا با ضریب اطمینان ۹۵ درصد، می‌توان چنین نتیجه‌گیری نمود که برنامه درسی زاید فنی حرفه‌ای متوسطه دوم شاخه کاردانش در سطح بالاتری از حد متوسط می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر ضمن بررسی عوامل مؤثر بر برنامه درسی زاید و شناسایی ابعاد آن در آموزش فنی حرفه‌ای متوسطه دوم شاخه کاردانش، به اعتباربخشی و تعیین وضعیت موجود برنامه درسی زاید در این دوره تحصیلی نیز پرداخته است؛ لذا با توجه به ماهیت پژوهش که از نوع تحقیقات ترکیبی یا آمیخته به صورت اکتشافی می‌باشد، می‌توان بحث و نتیجه‌گیری را در دو بخش کیفی و کمی مورد توجه قرار داد.

پژوهشگر در قسمت کیفی پژوهش جهت دست‌یابی به داده‌های موردنظر از مصاحبه نیمه‌ساختارمند به روش نمونه‌گیری هدفمند بهره گرفت. سپس با تحلیل داده‌های کیفی به دست‌آمده طی فرایند کدگذاری باز و محوری با استفاده از نرم‌افزار

تحلیل کیفی مکس کیودا ۱۲ به مدلی از الگوی برنامه درسی زاید دست پیدا کرد. مدل به دست آمده شامل ابعاد و مؤلفه‌های محتوا (محتوای دانشی، مهارتی و نگرشی)، ویژگی‌های ساختاری (حرفه‌ای گرای، حمایت‌گرایی، تمرکز، رسمیت، سیاست‌گرایی و پیچیدگی)، فضای آموزشی (امکانات آموزشی، وسایل کمک‌آموزشی، منابع مالی، شبکه ارتباطی و محیط آموزشی)، ویژگی‌های فراگیران (توانایی انگیزشی، توانایی ذهنی، توانایی شناختی، توانایی فنی و توانایی نیل به هدف)، ویژگی‌های یاددهندگان (خلاقیت، توانایی علمی، توانایی انگیزشی و ویژگی شخصیتی) و فرایندهای آموزشی (نیازسنجی نامطلوب، طراحی، اجرا و ارزشیابی) می‌باشد.

در مرحله دوم پژوهش پرسشنامه‌ای به منظور آزمون مدل به دست آمده در مرحله کیفی از طریق گردآوری داده‌ها از نمونه‌ای وسیع‌تر، طراحی و اجرا شد. در قسمت آمار توصیفی با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان دریافت که جنسیت پاسخ‌دهندگان متشکل از ۴۹.۵ درصد مرد و ۵۰.۵ درصد زن می‌باشد. همچنین میزان تحصیلات افراد پاسخ‌گو عبارت است از ۱۹.۲ درصد دارای فوق‌دیپلم، ۳۱.۳ درصد دارای لیسانس، ۲۹.۲ درصد دارای فوق‌لیسانس و ۲۰.۳ درصد دارای مدرک دکتری؛ لذا مدرک تحصیلی بیشتر افراد شرکت‌کننده، فوق‌لیسانس می‌باشد. در نهایت با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان دریافت که میزان سابقه کار ۱۲.۵ درصد افراد پاسخ‌گو کمتر از ۵ سال، ۱۴.۱ درصد بین ۶ تا ۱۰ سال، ۱۹ درصد بین ۱۱ تا ۱۵ سال، ۱۵.۹ درصد بین ۲۱ تا ۲۵ سال و ۱۷.۱ درصد بالای ۲۶ سال می‌باشد. در قسمت آمار استنباطی با توجه به اینکه شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی CFA در محدوده مطلوب قرار دارند؛ می‌توان گفت که مقوله‌های محتوا، ویژگی‌های ساختاری، فضای آموزشی، ویژگی‌های فراگیران، ویژگی‌های یاددهندگان و فرایندهای آموزشی و زیرمقوله‌های آن‌ها می‌توانند به‌نوعی در ایجاد برنامه درسی زاید نقش داشته و موجبات یادگیری غیراثربخش و غیرمفید را فراهم آورند. با توجه به نتایج تحلیل‌ها می‌توان راهکارهای کاهش یادگیری زاید و به دنبال آن ایجاد برنامه درسی مؤثر و کارآمد را نه تنها در آموزش فنی حرفه‌ای متوسطه دوم شاخه کاردانش ارائه داد؛ بلکه می‌توان با احتیاط نتایج به دست آمده را به تمامی دوره‌های تحصیلی گسترش داد. در واقع برنامه درسی زاید به‌طور نسبی در تمام دوره‌های تحصیلی از ابتدایی گرفته تا متوسطه و حتی آموزش عالی می‌تواند وجود داشته باشد. با توجه به آنچه به دست آمده می‌توان گفت که در نظر گرفتن عواملی همچون نگرش، انگیزه و توانایی مربیان و هنرجویان، محتوای استاندارد و به‌روز، ارائه حمایت‌های لازم در زمینه‌های مختلف، به‌کارگیری امکانات و تجهیزات جدید، توجه به طراحی و معماری فضاهای هنرستان‌ها و حتی الامکان ساخت آن‌ها در جوار مراکز صنعتی، توجه به نیاز کارکنان و نتایج ارزشیابی می‌تواند در کاهش یادگیری زاید و ایجاد یادگیری کارآمد و اثربخش مفید باشد. قطعاً برنامه درسی دارای ابعاد اثرگذار مختلفی است که نقصان و کوتاهی در هر کدام از آن‌ها می‌تواند از اثربخشی و کارایی برنامه‌های درسی کاسته و به تبع برنامه درسی زاید را که در نقطه مقابل آن قرار دارد، پدید آورد.

فهرست منابع فارسی

- احمدخانی، ایرج؛ فلاوندی، حسن و مهاجران، بهناز (۱۳۹۹). شناسایی و تحلیل عوامل مؤثر بر شکل‌گیری دانشجوی کارآفرین. نشریه علمی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی. دوره دهم، شماره یک، تابستان ۹۹، صص ۸۵-۱۱۴.
- اصفهانی، کرم؛ سلیمانی، نادر؛ تورانی، حیدر و صباحی، پرویز (۱۳۹۹). طراحی و اعتبارسنجی الگویی برای توسعه حرفه‌ای مدیران آموزشگاهی. دو ماهنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. سال یازدهم، شماره ۴، آذر و دی، پیاپی ۴۵، صص ۱۳۲-۱۰۳.
- برشان، ادیبه؛ صفایی موحد، سعید؛ فرزاد، ولی‌اله؛ کیامتش، علیرضا و مقدم زاده، علی (۱۳۹۷). عوامل مؤثر بر شکل‌گیری یادگیری زاید در آموزش‌های ضمن خدمت. مجله تحقیقات کیفی علوم سلامت. سال ۷، شماره ۴، صص ۴۱۸-۴۲۷.
- بهادری، حجت‌الله؛ پارسا، عبدالله و بیرمی پور، علی (۱۳۹۶). «اثربخشی آموزشی رشته مکانیک خودرو در هنرستان‌های فنی حرفه‌ای و کاردانش». دانشگاه شهید چمران اهواز. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- حسینی لرگانی، مریم؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و زرافشانی، کیومرث (۱۳۹۳). طراحی الگوی سنجش برنامه درسی زاید در نظام آموزش عالی ایران. فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش در نظام‌های آموزشی. سال هشتم، شماره ۲۷، صفحه ۱۷۴-۱۴۹.
- ربیعی، مهدی و پیرمردیان، علی (۱۳۹۱). بررسی میزان تحقق اهداف شاخه کاردانش از دیدگاه هنرآموزان شاغل در هنرستان‌های کاردانش پسرانه اصفهان. فصلنامه رشد آموزش فنی حرفه‌ای و کاردانش.
- ساداتی کیادهی؛ سید مرتضی؛ صالحی، محمد و نیازآذری، کیومرث (۱۴۰۰). شناسایی و رتبه‌بندی ابعاد مدارس پژوهش محور در آموزش و پرورش. فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی. سال شانزدهم، بهار ۱۴۰۰، شماره ۶۶، صص ۱۳۸-۱۳۰.
- ساداتی، مرتضی و قهرمان، آرش (۱۳۹۰). مقایسه وضعیت دانش‌آموزان هنرستان‌های فنی حرفه‌ای و مدارس کاردانش به لحاظ تطبیق مؤلفه‌های آموزشی با استانداردها. فصلنامه جامعه‌شناسی مطالعات جوانان. سال دوم، شماره ۲، صص ۸۰-۶۳.
- طرخان، رضاعلی؛ حکیم زاده، رضوان؛ دهقانی، مرضیه و کیوان، صالحی (۱۳۹۶). طراحی مدل کاهش ضایعات برنامه درسی در آموزش‌های فنی حرفه‌ای. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی. دوره دوم، شماره ۸، صص ۱۵۹-۱۳۹.
- عارفی، محبوبه؛ فتحی و اجارگاه، کورش و نساج، سعید (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی برنامه درسی کارآفرینی شاخه کاردانش آموزش متوسطه. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی. دوره دوم، شماره ۴، صص ۷۸-۴۷.
- فتحی و اجارگاه، کورش؛ یادگار زاده، غلامرضا و موسی پور، نعمت‌الله (۱۳۹۲). برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی. تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر.

- فینج، کرتیس و کرانکیلتن، جان (۱۳۹۰). برنامه‌ریزی درسی فنی حرفه‌ای، ترجمه علی اصغر خلاق و همکاران. تهران: انتشارات مدرسه.
- مؤمنی راد، اکبر؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ فردانش، هاشم و مزینی، ناصر (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، شماره ۱۴، سال چهارم، زمستان ۹۲، صص ۱۹۵-۱۸۸.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۹۳). برنامه درسی. نگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: به نشر.
- یوزباشی، علیرضا؛ خدایار، ابیلی؛ سید کمال، خرازی و مهدی، سبحانی نژاد (۱۳۹۶). عوامل سازمانی زمینه‌ساز انتقال یادگیری به محیط کار (مطالعه موردی؛ شرکت ملی گاز ایران). فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی. دوره ۳، شماره ۹، صص ۲۱-۴۵.

فهرست منابع انگلیسی

- Chestrom, Chauhan, R., Ghosh, P., Rai, A. & Shukla, D. (2017). The impact of support at the workplace on transfer of training: a study of an Indian manufacturing unit, International Journal of Training and Development, 20(3), 200-13.
- Jefferson, A. and Pollock, R. (2014). Learning Transfer: Come to Las Vegas and Stop Gambling. Blogposted on 12 November 2014 on ATD website. <https://www.td.org/Publications/Blogs/L-and-D-Blog/2014/11/Learning-Transfer-Come-to-Las-Vegas-and-Stop-Gambling>
- Hwang, Jenq, Jye (2002). Curriculum standard of Vocatinal and Technical Educational in Taiwan, RMO,
- Losh, charls (2003). Using skills standard for Vocational and tecnicl educational curriculum Development, center on educational training for employment.inc, New York.
- Pascale, Cindy (2012). Competency Development Best Practice: Learn the Five Best Practic to Develop Empliyeec Competencies. February 2012. www.vadoinc.net.
- Losh, charls (2003). Using skills standard for Vocational and tecnicl educational curriculum Development, center on educational training for employment.inc, New York.
- Reinhold, S., Gegenfurtner, A., & Doris Lewalter (2018). Social support and motivation to transfer as predictors of training transfer: testing full and partial mediation using meta-analytic structural equation modeling. International Journal of Training and Development, 22(1), 1360-3736.
- Seiberling, C., Kauffeld., S. (2017). Volition to transfer: mastering obstacles in trainingtransfer, Personnel Review, 46 (4), 809-824.
- Weldy, T. G. (2009). Learning organization and transfer: strategies for improving performance. The Learning Organization, 16(1), 58 - 68.