



Challenges of Developing Skill-Based Education in Iran's Higher Education

Seyedesmaeil Mousavi *¹ Gholamreza Zakersalehi ²

1. Assistant Professor, Department of the Higher Education Management Studies, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran.
2. Professor, Department of the Comparative Studies and Innovation in Higher Education, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran.

ARTICLE INFO

Article Type:

Original Research

Received: 09.24.2025

Revised: 01.04.2026

Accepted: 05.17.2026

Keyword:

Systemic failure
Skill-based education
Higher education
Employability
Seventh Development Plan

*Corresponding Author:

Seyedesmaeil Mousavi

Email:

s.mousavi@irphe.ac.ir

ABSTRACT

This study identifies and analyzes the challenges of transforming and developing skill-based education within Iran's higher education system, addressing why—despite repeated emphasis in upstream policy documents—no genuine transformation has occurred. Using a qualitative approach and grounded theory strategy, data were collected through semi-structured interviews with thirteen experts—senior managers of the Ministry of Science, officials of skill-oriented universities, and specialists—alongside policy document analysis. Analysis identified the "systemic gap" as the core category, manifesting across six main categories: (1) structural-institutional disjunction, marked by dispersed policy-making centers and institutional parallelism; (2) cultural-attitudinal disjunction, marked by the dominance of credentialism over skill-orientation; (3) implementation disjunction, marked by the absence of a comprehensive development model and frequent policy shifts across administrations; (4) university-industry disconnect, marked by the lack of coherent dialogue and mutual trust; (5) educational-planning shortcomings, marked by curricular inflexibility and the neglect of soft skills; and (6) fragmented strategies that, despite localized successes, lack integration. The findings reveal that this systemic gap has produced a "vicious cycle of non-transformation," in which structural disjunctions drive hasty policymaking, cultural resistance reinforces them, implementation remains incomplete, and new policies are formulated without learning from prior experience. The principal problem of skill-based education in Iran is not a shortage of policies or programs, but a multidimensional systemic gap. Breaking this cycle requires a comprehensive, integrated, and long-term approach to skill-based education.



EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the knowledge-based global economy, expectations of higher education have moved beyond the transmission of theoretical knowledge toward the cultivation of applied competencies, and graduate employability has become a central criterion for evaluating university quality. Iran's higher education system faces the same imperative to align its programs with a changing labor market, yet the unemployment rate of university graduates now exceeds the general unemployment rate—a symptom of a widening gap between what universities offer and what the labor market requires. Although upstream policy documents and successive national development plans repeatedly stress the importance of skill-based education, this segment of the system remains beset by deep, structural challenges; skill training occupies a notably weak position in strategic documents relative to the category of "science." This study addresses a specific puzzle arising from this contradiction: why, despite repeated emphasis in upstream documents, does no genuine transformation occur? Rather than cataloguing challenges, the research seeks their roots, treating the persistent gap between policy aspiration and implementation reality as the phenomenon to be explained.

Methodology

The study adopted a qualitative approach within an interpretivist paradigm, appropriate to its exploratory nature and the need for deep understanding of the phenomenon in its social and policy context. Grounded theory, following the systematic approach of Strauss and Corbin (open, axial, and selective coding), was chosen as the research strategy. Participants comprised thirteen prominent experts—senior higher-education managers, policymakers, officials of skill-oriented universities, and specialist faculty—selected purposively and then through snowball sampling until theoretical saturation. Selection criteria included direct experience in skill-education policymaking, relevant executive positions, and scholarly or policy-document contributions. Semi-structured interviews (60–90 minutes each) served as the primary instrument, complemented by analysis of 110 archival and secondary sources—including the Sixth and Seventh Development Plans and the executive bylaw of Note 2, Article 95 of the Seventh Plan—to enable data-source triangulation. Interview claims were cross-checked against official statistics, yielding patterns of mutual confirmation, mutual complementarity, and apparent conflict. Analysis produced fifty-one open codes, which axial coding consolidated into six main categories, and selective coding distilled into the core category of the "systemic gap."

Results and Discussion

The analysis revealed that Iran's skill-based higher education confronts a multidimensional systemic gap manifesting across six axial categories. The first, structural-institutional disjunction, arises from the dispersion of policymaking across six ministries and parallel institutions, producing "island decision-making," an absence of university classification and ranking, mission drift toward institutional "sameness and homogeneity," and weak

practical-training infrastructure. The second, implementation disjunction, is exemplified by the gap between targets and outcomes: the Sixth Plan's 30 percent skill-education target yielded roughly 12 percent in practice, yet the Seventh Plan raised the target to 40 percent without analyzing the earlier failure—evidence of hasty decision-making, policy instability across administrations, and the absence of a comprehensive development model. The third, cultural-attitudinal disjunction, reflects the dominance of a knowledge-centered academic culture, credentialism over skill-orientation, and a publication-based faculty promotion system that offers no incentive for practical teaching. The fourth, university-industry disconnect, captures the missing link in the chain: the lack of coherent dialogue, absent feedback mechanisms, and an absence of mutual trust. The fifth, educational-planning deficiencies, comprises curricular misalignment with industry needs, the dominance of long-form over short-form courses, a shortage of elective and modular offerings, and the neglect of soft skills. The sixth category, fragmented strategies and localized successes—an emerging skill-oriented discourse, Note 2 of Article 95, the employability curriculum package, and high reported employment rates at skill-oriented universities—demonstrates real transformative potential that nonetheless lacks the integration required to break the cycle.

Crucially, these disjunctions do not operate in isolation; they are systemic and mutually reinforcing, generating a "vicious cycle of non-transformation" in which structural disjunctions drive hasty policymaking, cultural resistance reinforces it, incomplete implementation follows, the university-industry disconnect deepens the shortfall, and—without learning from experience—new policies reproduce the same fate. The discussion situates these findings within international scholarship: the fragmented governance echoes multi-ministry systems abroad but is more acute in Iran, which lacks effective coordinating bodies comparable to Germany's; the cultural resistance aligns with North's path dependency; and the universities' convergence toward uniformity is read through DiMaggio and Powell's institutional isomorphism, challenging differentiation theories of higher education. Consistent with complexity-theory accounts of organizational change, the study argues that piecemeal, localized solutions cannot produce systemic transformation.

Conclusions

The principal problem of skill-based education in Iran is not a shortage of policies or programs but the existence of a deep, multidimensional systemic gap that prevents those policies from being realized. Conceived here not theoretically but inductively from the data, the systemic gap denotes a structural, persistent, and self-reproducing distance between the components of a system—one that leaves the system operating below optimal capacity without collapsing, yet carries the latent risk of eventual systemic failure. Breaking the vicious cycle therefore requires a comprehensive, integrated, and long-term approach rather than linear models that assume adequate policy and resources suffice. The study proposes six clusters of recommendations mapped to the axial categories: establishing a National Council for Skill-Based Education with real executive authority and a comprehensive skill-education law; a three-tier (research-, teaching-, and skill-oriented) university classification; reform of faculty promotion criteria and a national campaign to

revalue skills; continuous, realistic monitoring and a twenty-year national roadmap; joint industry-university councils with tax incentives; greater curricular flexibility through electives and accumulable modules; and an integration committee to unify currently scattered initiatives under a single strategy.



چالش‌های توسعه آموزش مهارت محور در آموزش عالی ایران

سیداسماعیل موسوی^{۱*}، غلامرضا ذاکر صالحی^۲

- ۱- استادیار گروه مطالعات مدیریت آموزش عالی، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، تهران، ایران
- ۲- استاد گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، تهران، ایران

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۷/۰۲

بازنگری مقاله: ۱۴۰۴/۱۰/۱۴

پذیرش مقاله: ۱۴۰۵/۰۲/۲۷

کلید واژگان:

شکست سیستم
آموزش مهارت محور
آموزش عالی
اشتغال پذیری
برنامه هفتم پیشرفت

*نویسنده مسئول: سیداسماعیل موسوی

پست الکترونیکی:

s.mousavi@irphe.ac.ir

این پژوهش با هدف شناسایی و تحلیل چالش‌های تحول و توسعه آموزش مهارت‌محور در نظام آموزش عالی ایران و پاسخ به این سؤال انجام شده است که چرا با وجود تأکیدات مکرر در اسناد بالادستی، تحول واقعی در این حوزه رخ نمی‌دهد. پژوهش با رویکرد کیفی و استراتژی نظریه داده‌بنیاد انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با سیزده خبره شامل مدیران ارشد وزارت علوم، مسئولان دانشگاه‌های مهارتی و متخصصان، همراه با تحلیل اسناد سیاستی جمع‌آوری گردید. تحلیل داده‌ها منجر به شناسایی مفهوم «شکاف سیستمی» به عنوان مقوله هسته‌ای شد. این شکاف در شش مقوله محوری تجلی می‌یابد: (۱) گسست ساختاری-نهادی شامل پراکندگی مراکز سیاست‌گذاری و موازی‌کاری نهادی؛ (۲) گسست فرهنگی-نگرشی شامل غلبه مدرک‌گرایی بر مهارت‌گرایی؛ (۳) شواهد و پیامدهای گسست اجرایی شامل فقدان مدل توسعه جامع و تغییر مکرر سیاست‌ها با تغییر دولت‌ها؛ (۴) گسست دانشگاه-صنعت شامل فقدان گفت‌وگوی منسجم و نبود اعتماد متقابل؛ (۵) نارسایی‌های برنامه‌ریزی آموزشی شامل عدم انعطاف کوریکولوم و غفلت از مهارت‌های نرم؛ و (۶) راهبردهای پراکنده که علی‌رغم موفقیت‌های موضعی، فاقد یکپارچگی لازم هستند. یافته‌ها نشان داد این شکاف سیستمی منجر به شکل‌گیری «چرخه معیوب عدم تحول» شده است که در آن گسست‌های ساختاری به سیاست‌گذاری شتابزده منجر می‌شود، مقاومت‌های فرهنگی آن را تقویت می‌کند، اجرای ناقص رخ می‌دهد، و در نهایت بدون یادگیری از تجربیات، سیاست‌های جدیدی تدوین می‌شود. مشکل اصلی آموزش مهارت‌محور در ایران نه کمبود سیاست یا برنامه، بلکه وجود شکاف سیستمی چندبعدی است. شکستن این چرخه معیوب نیازمند رویکردی جامع، یکپارچه و بلندمدت به آموزش مهارت‌محور است.



۱. مقدمه

در اقتصاد جهانی مبتنی بر دانش، انتظارات از آموزش عالی فراتر از انتقال صرف دانش نظری رفته و به سمت توسعه قابلیت‌ها و مهارت‌های کاربردی سوق یافته است (کبریتیچی^۱، ۲۰۲۳). دانشگاه‌ها پر کردن شکاف میان دانش نظری و مهارت‌های مورد نیاز بازار کار را در اولویت برنامه‌های خود قرار داده‌اند (وهب^۲ و همکاران، ۲۰۲۵؛ کبریتیچی، ۲۰۲۳). اشتغال‌پذیری فارغ‌التحصیلان (graduate employability) به یکی از مفاهیم کلیدی و معیارهای ارزیابی کیفیت دانشگاه‌ها تبدیل شده است (چنگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۲)، و انتظار می‌رود که دانشگاه‌ها با ارائه آموزش‌های مهارت‌محور، دانشجویان را برای ورود موفق به بازار کار آماده کنند (گروسمانس^۴ و همکاران، ۲۰۲۳).

مؤسسات آموزش عالی در سراسر جهان با این چالش مواجه‌اند که چگونه برنامه‌های آموزشی خود را با انتظارات در حال تغییر بازار کار هماهنگ سازند (دان^۵ و همکاران، ۱۹۹۷). شکاف میان آنچه دانشگاه‌ها ارائه می‌دهند و آنچه کارفرمایان نیاز دارند، به یکی از مسائل اصلی سیاست‌گذاری در آموزش عالی تبدیل شده است (دان و همکاران، ۱۹۹۷؛ فلورس^۶ و همکاران، ۲۰۲۰).

نظام آموزش عالی در ایران نیز مانند سایر کشورها، با چالش انطباق با این الزامات جهانی روبه‌رو است. امروزه، اهمیت مهارت‌های مورد نیاز برای فعالیت در بازار کار به وضوح آشکار شده، به طوری که آمارها نشان می‌دهند نرخ بیکاری دانش‌آموختگان دانشگاهی از نرخ عمومی بیکاری در جامعه فراتر رفته است (درویشان و همکاران، ۲۰۱۹). این وضعیت، از شکاف روزافزون میان آموزش‌های دانشگاهی و مهارت‌های مورد نیاز بازار کار خبر می‌دهد (نظرزاده زارع و پروین^۷، ۲۰۲۴) که تقویت ارتباط میان این دو بخش را بسیار مهم می‌سازد (عزیزی، ۲۰۲۳). در همین راستا، مطالعات متعددی بر اهمیت روزافزون «مهارت‌های اشتغال‌پذیری» تأکید می‌کنند؛ مهارت‌هایی که به افراد امکان می‌دهند شغل مناسب کسب کرده و آن را حفظ کنند (فرنگ و همکاران، ۲۰۲۲؛ روشنی و همکاران، ۲۰۲۱). با وجود این، در ایران، مسئله بیکاری دانش‌آموختگان یکی از چالش‌های اصلی اجتماعی و اقتصادی است که توجه سیاست‌گذاران را به خود جلب کرده است (مسلمی و همکاران، ۲۰۲۱؛ صدقی و همکاران، ۲۰۲۳).

با وجود تأکیدات مکرر در اسناد بالادستی و برنامه‌های توسعه ای کشور، بر ضرورت توجه به آموزش‌های مهارتی (مسلمی و همکاران، ۲۰۲۱)، این بخش از نظام آموزشی همچنان با چالش‌های جدی و ریشه‌ای دست‌به‌گریبان است. برای مثال با وجود این تأکیدات در برنامه‌های توسعه ای کشور، بررسی‌ها نشان می‌دهد که جایگاه مهارت‌آموزی در اسنادی راهبردی مانند نقشه جامع علمی کشور در مقایسه با مقوله «علم» بسیار ضعیف است و کمترین توجه به آن شده است (صالحی عمران و همکاران، ۲۰۱۹). این کم‌توجهی به برخی زیرگروه‌های مهارتی مانند عدالت در دسترسی، تعامل جهانی و مرجعیت مهارتی، نشان‌دهنده فقدان هماهنگی و انسجام در اجرای

1. Kebritchi

2. Wahab

3. Cheng

4. Grosemans

5. Dunne

6. Flores

7. Nazarzadeh Zare & Parvin

سیاست‌های مربوط به آموزش مهارت است (صالحی عمران و همکاران، ۲۰۱۹). در همین راستا خط‌مشی‌گذاری در زمینه آموزش مهارت محور از اولویت‌های اساسی کشور است که توجه پژوهشگران و مجریان را به خود جلب کرده است (صدقی و همکاران، ۲۰۲۳).

این تناقض آشکار میان سیاست‌گذاری‌های بالادستی و واقعیت اجرایی، موجب شده است تا آموزش‌های مهارتی در دانشگاه‌های ایران با چالش‌های جدی روبرو باشند. پژوهش‌های اخیر دلایل این شکاف را تا اندازه‌ای شناسایی کرده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که عمده دلایل این چالش‌ها عبارتند از: بی‌توجهی به نیازهای بازار کار در برنامه‌های درسی دانشگاهی، عدم تمرکز کافی بر مهارت‌های عملی و کارآفرینی، ضعف ارتباط میان دانشگاه و صنعت، و کمبود منابع و تجهیزات آموزشی مناسب (نظرزاده زارع و پروین، ۲۰۲۴؛ رحیمی و همکاران، ۲۰۲۳). علاوه بر این، ارزیابی دانشجویان از برنامه‌های درسی مهارتی نیز حاکی از عدم انطباق این برنامه‌ها با اهداف شغلی آنان و نیازهای واقعی جامعه است (قریشی خوراسگانی و همکاران، ۲۰۲۱). این مجموعه عوامل نشان می‌دهد که برای تحول در نظام آموزش عالی، صرفاً وجود سیاست‌های بالادستی و تأکیدات کافی نبوده است. این سؤال مطرح شود که چرا با وجود تأکیدات مکرر در اسناد بالادستی و برنامه‌های توسعه ای کشور، آموزش‌های مهارتی در دانشگاه‌های ایران همچنان با چالش‌های جدی مواجه است. این پژوهش با هدف پاسخ به سؤال فوق، به بررسی موانع و چالش‌های موجود در مسیر تحول و توسعه آموزش‌های مهارت‌محور در آموزش عالی ایران می‌پردازد و ریشه‌های این شکاف را بررسی می‌کند.

۲. پیشینه پژوهش

توسعه آموزش مهارت‌محور به یکی از محوری‌ترین دغدغه‌های نظام‌های آموزشی در سراسر جهان تبدیل شده است. این تحول جهانی که ناشی از پیشرفت‌های فناوریانه، جهانی‌شدن اقتصاد، و نیاز روزافزون به نیروی کار منعطف و چندمهارته است، کشورها را به بازنگری اساسی در رویکردهای آموزشی خود واداشته است. با این حال، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که حتی در کشورهای پیشرفته با وجود تدوین سیاست‌های کلان، تخصیص منابع قابل توجه، و تجربه طولانی در این حوزه، پیاده‌سازی موفق آموزش مهارت‌محور همچنان با چالش‌های عمیق و پیچیده‌ای مواجه است. جدول ۱ خلاصه‌ای از چالش‌های توسعه آموزش مهارت‌محور مبتنی بر پیشینه پژوهش را ارائه می‌کند.

جدول ۱. چالش‌های توسعه آموزش مهارت‌محور مبتنی بر پیشینه پژوهش

چالش اصلی	توضیحات و ابعاد	پژوهشگران و مطالعات	یافته‌های کلیدی
ابهام در تعریف و مفهوم‌سازی مهارت‌ها	عدم دقت در تعریف مهارت‌های عمومی و نرم؛ ترکیب نامنسجم از ویژگی‌های شخصی؛ ظرفیت‌های عمومی، نگرش‌ها، سیستم‌های ارزشی و شایستگی‌ها	کلانچی و بالارد ^۱ (۱۹۹۵)؛ گارسیا-چیتوا و کوریا ^۲ (۲۰۲۴)؛ طالبیان درزی و همکاران (۲۰۲۲)	- در سطح ملی استرالیا هم تعاریف نامنسجم است. - در کلمبیا از ۲۳۰ برنامه تحصیلات تکمیلی، ۳۱ مهارت نرم مشترک اما با اهمیت متفاوت وجود دارد.
شکاف انتظارات کارفرمایان و آموزش دانشگاهی	فاصله قابل توجه بین مهارت‌های آموخته‌شده در دانشگاه و نیازهای	اندروز و هیگسون ^۳ (۲۰۰۸)	- ۳۷ درصد کارگران آمریکایی فاقد دسترسی به توسعه مهارت. - ۴۶ درصد کارفرمایان: کمبود متقاضیان واجد شرایط.

^۱. Clanchy & Ballard

^۲. Garcia-Chitiva & Correa

^۳. Andrews & Higson

واقی بازار کار؛ ضعف در مهارت‌های ارائه شفاهی و کاربرد عملی دانش	کورنلاکیس و پتراکاکی ^۱ (۲۰۲۰)؛ کیریتیچی (۲۰۲۳)؛ کارگر شورکی و دهقان (۲۰۲۲)؛ نظرزاده زارع و پروین (۲۰۲۴)؛ درویشان و همکاران (۲۰۱۹)	- ۴۷ درصد کارفرمایان: کارکنان نیاز به مهارت‌های جدید دارند (انگلستان، اتریش، اسلونی، رومانی). - شکاف عمیق میان آموزش‌های آکادمیک و مهارت‌های مورد نیاز در ایران.
مقاومت‌های ساختاری و فرهنگی	مقاومت در سطوح فردی، گروهی و سازمانی؛ عدم پایدانه‌سازی کامل رویکردهای جدید پس از نیم قرن تلاش	- حتی در دانشگاه لوند سوئد مقاومت‌های متعدد وجود دارد. - آموزش مبتنی بر شایستگی از دهه ۱۹۶۰ هنوز در فاز انتقالی است. - نقش برنامه درسی پنهان بر شکل‌گیری اخلاق حرفه‌ای دانشجویان
تنوع و پیچیدگی مدل‌های اجرایی	وجود مدل‌های کاملاً متفاوت؛ تخصصی، نوآوری مبتنی بر علم، یکپارچه مبتنی بر پروژه، فرهنگ شبکه‌ای یادگیری	- چهار مدل متفاوت در یک کشور کوچک مانند فنلاند با نظام همگن. - عدم وجود راه‌حل واحد برای همه شرایط. - نیاز به مدل‌های منعطف و پویا، تأثیر عوامل سیاسی، اقتصادی و مدیریتی بر سیاست‌گذاری‌ها.
چالش‌های ارزیابی و سنجش	دشواری در اندازه‌گیری مهارت‌های نرم مانند کار تیمی، خلاقیت، رهبری، تفکر انتقادی و هوش هیجانی	- ارزیابی مهارت‌های نرم برخلاف مهارت‌های سخت بسیار پیچیده است. - پیچیدگی و تنوع روش‌های ارزیابی شایستگی‌های پایداری.
کمبود منابع و امکانات	نیاز به سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌ها، آموزش اساتید، آزمایشگاه‌های مهارت، کارگاه‌های عملی و ارتباط با صنایع	- اساتید فاقد آموزش و توانمندی کافی در روش‌های نوین آموزش مهارت هستند. - محدودیت‌های جدی منابع مالی و انسانی
عدم هماهنگی بین ذینفعان	تفاوت در تعاریف، انتظارات و اولویت‌های دانشگاه‌ها، صنایع و سیاست‌گذاران به دلیل ضعف ارتباط دانشگاه و صنعت	- تضاد بین تأکید دانشگاه بر تفکر انتقادی و نیاز صنعت به مهارت‌های عملی
تنش بازاری‌سازی	تضاد بین نگاه به دانشجو به عنوان مشتری و نیاز به قرار دادن آنها در موقعیت‌های چالش‌برانگیز	- کاهش استانداردها برای رضایت دانشجویان - تضاد با نیاز به چالش‌های آموزشی مهارت آموزی

^۱. Kornelakis & Petrakaki^۲. Libertson^۳. Nodine^۴. Blanco-Portela^۵. Jääskelä^۶. Wiek^۷. Bisschoff & Massyn^۸. Chamorro-Premuzic^۹. Redman^{۱۰}. McConnon^{۱۱}. Heinonen^{۱۲}. Arya

یکی از بنیادی‌ترین چالش‌ها که در تمامی مطالعات مورد بررسی به آن اشاره شده، ابهام و عدم دقت در تعریف و مفهوم‌سازی مهارت‌های عمومی و نرم است. کلانچی و بالارد (۱۹۹۵) در تحلیل انتقادی خود از گزارش شورای آموزش عالی استرالیا نشان می‌دهند که حتی در سطح ملی، تعاریف ارائه شده از مهارت‌های عمومی ترکیبی نامنسجم از ویژگی‌های شخصی، ظرفیت‌های عمومی، نگرش‌های فردی، سیستم‌های ارزشی، شایستگی‌های حرفه‌ای و مهارت‌های فنی را شامل می‌شود. این آشفتگی مفهومی نه تنها در طراحی برنامه‌های درسی اختلال ایجاد می‌کند، بلکه ارزیابی و سنجش این مهارت‌ها را نیز با مشکلات جدی مواجه می‌سازد. گارسیا-چیتیا و کوربا (۲۰۲۴) نیز در مطالعه جامع خود بر روی ۲۳۰ برنامه تحصیلات تکمیلی در کلمبیا نشان دادند که اگرچه برنامه‌های مختلف تحصیلی ۳۱ مهارت نرم مشترک را در اهداف یادگیری خود گنجانده‌اند، اما اهمیت نسبی و میزان تأکید بر این مهارت‌ها در برنامه‌های مختلف بسیار متفاوت است. طالبیان درزی و همکاران (۲۰۲۲) به تبیین عوامل مؤثر در طراحی برنامه درسی مهارتی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌پردازد. یافته‌های ایشان نشان داد که گفتمان مناسب در خصوص درس مهارتی و تعریف مشخص و توجه به اهمیت و ضرورت مهارت از مهترین شاخصه های آموزش مهارت محور هستند.

شکاف عمیق بین انتظارات کارفرمایان و آموزش‌های دانشگاهی چالش دیگری است که در همه کشورها به وضوح مشاهده می‌شود. مطالعه اندروز و هیگسون (۲۰۰۸) که در چهار کشور اروپایی شامل انگلستان، اتریش، اسلونی و رومانی انجام شد، نشان می‌دهد که علی‌رغم تلاش‌های گسترده دانشگاه‌ها برای بهبود برنامه‌های آموزشی، همچنان فاصله قابل توجهی بین مهارت‌های آموخته‌شده در محیط دانشگاه و نیازهای واقعی بازار کار وجود دارد. به طور خاص، فارغ‌التحصیلان رشته‌های بازرگانی در زمینه مهارت‌های ارائه شفاهی و توانایی کاربرد عملی دانش تئوریک در محیط کار واقعی با مشکلات جدی مواجه هستند. کورنلاکیس و پتراکاکي (۲۰۲۰) نیز در بررسی نظام آموزش عالی انگلستان به این نکته اشاره می‌کنند که علی‌رغم تأکیدات مکرر سیاست‌گذاران بر اهمیت مهارت‌های عمومی و مهارت‌های نرم، همچنان فاصله قابل توجهی بین آنچه دانشجویان می‌آموزند و آنچه کارفرمایان انتظار دارند وجود دارد.

مطالعه کبریتچی که بر اساس داده‌های شاخص خوش‌بینی شغلی با مشارکت ۵۰۰۰ کارگر و ۵۰۰ کارفرما در آمریکا انجام شده، ابعاد این شکاف را با آمار دقیق نشان می‌دهد (کبریتچی، ۲۰۲۳). طبق این مطالعه، ۳۷ درصد از کارگران آمریکایی معتقدند که به فرصت‌های توسعه مهارت برای پیشرفت شغلی دسترسی ندارند، در حالی که ۴۶ درصد از کارفرمایان، کمبود متقاضیان واجد شرایط را بزرگترین چالش در فرایند استخدام عنوان می‌کنند. مقاومت‌های ساختاری و فرهنگی در نظام آموزشی از موانع مهم دیگری هستند که حتی در کشورهای پیشرفته مشاهده می‌شوند. لیبرتسون در پژوهش خود که در دانشگاه لوند سوئد انجام شده، نشان می‌دهد که حتی در یکی از برترین دانشگاه‌های جهان، ادغام آموزش مهارت‌های درون‌فردی در برنامه درسی با مقاومت‌های متعددی در سطوح مختلف فردی، گروهی و سازمانی مواجه است (لیبرتسون، ۲۰۲۳). نادین (۲۰۱۶) نیز در بررسی تاریخی جامع خود از آموزش مبتنی بر شایستگی در ایالات متحده آمریکا نشان می‌دهد که علی‌رغم نیم قرن تلاش مستمر از دهه ۱۹۶۰، این رویکرد همچنان در فاز انتقالی قرار دارد و نتوانسته به طور کامل در نظام آموزش عالی نهادینه شود. اندروز و هیگسون (۲۰۰۸) در مطالعه خود تأکید کردند که حتی در کشورهای اروپایی که اعلامیه بولونیا با هدف هماهنگ‌سازی و بهبود کیفیت آموزش عالی امضا شده است، همچنان تفاوت‌های قابل توجهی در رویکردها، روش‌های آموزشی و نتایج حاصله وجود دارد. این تفاوت‌ها نشان می‌دهد که تغییر در نظام آموزشی صرفاً با تصویب سیاست‌ها و دستورالعمل‌ها محقق نمی‌شود و نیازمند تغییرات عمیق‌تر در فرهنگ و ساختار آموزشی است. برای

مثال یگانه و همکاران (۲۰۲۲) نشان دادند که برنامه درسی پنهان بر شکل‌گیری اخلاق حرفه‌ای دانشجویان مهندسی تاثیرگذار هستند و آموزشگران و محیط آموزشی نقش اساسی در انتقال ضمنی اخلاق حرفه‌ای دارند. تنوع و پیچیدگی مدل‌های اجرایی نیز مانع دیگری در مسیر توسعه آموزش مهارت‌محور محسوب می‌شود. مطالعه جاسکلا و همکاران (۲۰۱۸) در نظام آموزش عالی فنلاند، چهار مدل کاملاً متفاوت برای توسعه مهارت‌های عمومی را شناسایی کرده است: مدل تخصصی، مدل نوسازی مبتنی بر علم، مدل یکپارچه مبتنی بر پروژه، و مدل فرهنگ شبکه‌ای یادگیری. این تنوع گسترده در یک کشور کوچک با نظام آموزشی نسبتاً همگن، نشان‌دهنده پیچیدگی ذاتی موضوع و عدم وجود یک راه‌حل واحد برای همه شرایط است.

یکی از تنش‌های اساسی که کورنلاکیس و پتراکاکي (۲۰۲۰) به آن اشاره می‌کنند، تضاد بین دو روند همزمان در آموزش عالی معاصر است. از یک سو، روند بازاری‌سازی آموزش عالی منجر به این شده که دانشگاه‌ها بیش از پیش به دانشجویان به‌عنوان «مشتري» نگاه کنند و رضایت آن‌ها را در اولویت قرار دهند. این امر گاه منجر به کاهش استانداردها و اجتناب از چالش‌های آموزشی دشوار می‌شود. از سوی دیگر، توسعه مهارت‌های پیچیده نیازمند قرار دادن دانشجویان در موقعیت‌های چالش‌برانگیز و گاه ناراحت‌کننده است که ممکن است رضایت فوری آن‌ها را کاهش دهد. بیشاف و ماسین (۲۰۲۵) در پژوهش خود تأکید می‌کنند که برخلاف مهارت‌های سخت که می‌توان آن‌ها را به صورت عینی و کمی اندازه‌گیری کرد، ارزیابی مهارت‌هایی مانند کار تیمی، خلاقیت، رهبری و تفکر انتقادی بسیار پیچیده و چالش‌برانگیز است. مطالعاتی نیز نشان می‌دهند که در حالی که ارزیابی دانش تخصصی و محتوای درسی نسبتاً ساده است، سنجش مهارت‌هایی مانند خلاقیت، کار تیمی، هوش هیجانی، و توانایی حل مسئله بسیار دشوار است (چامرو-پرموزیک و همکاران، ۲۰۱۰؛ ردمن و همکاران، ۲۰۲۱).

کمبود منابع و امکانات برای آموزش عملی چالش دیگری است که بسیاری از موسسات آموزش عالی با آن مواجه هستند. مک‌کانن در پژوهش خود نشان می‌دهد که توسعه آموزش مهارت محور نیازمند سرمایه‌گذاری قابل توجه در زیرساخت‌ها، آموزش اساتید، و توسعه منابع آموزشی جدید است (مک‌کونون، ۲۰۲۰).

مطالعات نیز تأکید می‌کنند که بسیاری از اساتید دانشگاه، خود فاقد آموزش و تجربه کافی در زمینه روش‌های نوین آموزش مهارت‌های نرم هستند (آریا و همکاران، ۲۰۲۲؛ هینون و همکاران، ۲۰۲۳). بلانکو-پورتلا و همکاران (۲۰۱۷) در مرور جامع خود به عوامل متعددی اشاره می‌کنند که مانع از ادغام موفق مهارت‌های پایداری در آموزش عالی می‌شوند. ویک و همکاران (۲۰۱۱) به پیچیدگی توسعه شایستگی‌ها و مهارت‌ها در حوزه پایداری اشاره می‌کنند و نشان می‌دهند که توسعه این شایستگی‌ها نیازمند رویکردی جامع و یکپارچه است.

عدم هماهنگی بین ذینفعان مختلف نیز مانع مهمی در مسیر توسعه آموزش مهارت‌محور است. گارسیا-چیتو و کوریا به این نکته اشاره می‌کنند که دانشگاه‌ها، صنایع، و سیاست‌گذاران آموزشی هر یک تعاریف، انتظارات و اولویت‌های متفاوتی از مهارت‌های مورد نیاز دارند (گارسیا-چیتو و کوریا، ۲۰۲۴). این عدم هماهنگی منجر به ناکارآمدی برنامه‌های توسعه مهارت و اتلاف منابع می‌شود. در حالی که دانشگاه‌ها ممکن است بر توسعه تفکر انتقادی و مهارت‌های تحلیلی تأکید داشته باشند، صنایع ممکن است بیشتر به دنبال مهارت‌های عملی و فنی فوری باشند، و این تضاد منافع و دیدگاه‌ها مانع از ایجاد یک رویکرد یکپارچه و موثر می‌شود. بررسی تجربیات بین‌المللی در زمینه توسعه آموزش مهارت‌محور نشان می‌دهد که این فرایند با پیچیدگی‌ها و چالش‌های متعددی همراه است که حتی کشورهای پیشرفته با وجود منابع کافی و زیرساخت‌های مناسب، در رویارویی با آنها دچار مشکل شده‌اند.

در ایران نیز چالش‌هایی اغلب مشترک با سایر کشورها، در مسیر توسعه آموزش مهارت محور شناسایی شده است. نظرزاده زارع و پروین (۲۰۲۴) به عدم توجه کافی به نیازهای بازار کار در برنامه‌های درسی دانشگاهی اشاره

می‌کنند. کمبود منابع و تجهیزات آکادمیک در برخی رشته‌های تحصیلی، به عنوان یکی از چالش‌های موجود در نظام آموزشی ایران شناخته شده است. رحیمی و همکاران (۲۰۲۳) ضعف ارتباط میان دانشگاه و صنعت را یکی از عوامل اصلی چالش‌های اشتغال‌پذیری فارغ‌التحصیلان می‌دانند. درویشان و همکاران (۲۰۱۹) نشان می‌دهند که با وجود افزایش سطح تحصیلات، نرخ بیکاری دانش‌آموختگان دانشگاهی بالاتر از نرخ بیکاری عمومی است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که شکاف عمیقی میان آموزش‌های آکادمیک و مهارت‌های مورد نیاز بازار کار وجود دارد که این امر منجر به افزایش بیکاری در میان دانش‌آموختگان شده است. در همین راستا، کارگر شورکی و دهقان (۲۰۲۲) بر اهمیت بازنگری در نظام مهارت‌آموزی متناسب با توسعه فناوری تاکید می‌کنند. صدقی و همکاران (۲۰۲۳) به ناهماهنگی سیاست‌های کلان و نیاز به تدوین مدل‌های منعطف و پویا اشاره می‌کنند تا بتوانند نیازهای در حال تغییر بازار کار را پاسخ دهند.

نظر به چالش‌های مطرح شده، پژوهش در زمینه آموزش مهارت محور می‌تواند به شناسایی دقیق‌تر علل چالش‌های آموزش مهارت محور و ارائه راهکارهای مؤثر برای برطرف نمودن آنها کمک کند (درویشان و همکاران، ۲۰۱۹). با توجه به تأکیدات مکرر اسناد بالادستی در ایران بر توسعه آموزش مهارت‌محور از یک سو و عدم تحقق کامل اهداف تعیین شده از سوی دیگر، انجام مطالعات عمیق و جامع برای شناسایی چالش‌های بومی و ارائه راه‌حل‌های متناسب با شرایط خاص کشور ضرورتی انکارناپذیر است.

۳. روش پژوهش

مطالعه پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تحلیل چالش‌های تحول و توسعه آموزش مهارت‌محور در نظام آموزش عالی ایران، از رویکرد کیفی با پارادایم تفسیری بهره گرفته است. انتخاب این رویکرد به دلیل ماهیت اکتشافی پژوهش و نیاز به درک عمیق پدیده مورد مطالعه در بستر اجتماعی و سیاستی آموزش عالی ایران صورت گرفته است (کرسول و پات^۱، ۲۰۱۸).

استراتژی نظریه داده بنیاد^۲ با مدل رهیافت نظام مند اشتراوس و کوربین^۳ به عنوان استراتژی پژوهش انتخاب گردید. رویکرد اشتراوس و کوربین (کوربین و اشتراوس، ۲۰۰۸) شامل سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی می‌باشد که به پژوهشگر امکان می‌دهد تا به صورت نظام‌مند از سطح توصیفی به سطح تحلیلی و در نهایت به سطح نظری حرکت کند.

مشارکت‌کنندگان در پژوهش شامل سیاست‌گذاران، مدیران ارشد آموزش عالی، خبرگان حوزه آموزش مهارت‌محور و اعضای هیئت علمی متخصص در این حوزه در نظام آموزش عالی ایران بوده است. فرآیند انتخاب مشارکت‌کنندگان به روش هدفمند آغاز و با استفاده از تکنیک گلوله برفی تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. معیارهای انتخاب مشارکت‌کنندگان شامل تجربه مستقیم در سیاست‌گذاری آموزش مهارت‌محور، دارا بودن سمت‌های اجرایی مرتبط در سطح دانشگاهی در دانشگاه‌های مهارتی، و انتشار آثار علمی یا مشارکت در تدوین اسناد سیاستی در این حوزه بوده است.

مشارکت‌کنندگان در پژوهش متشکل از ۱۳ نفر از خبرگان برجسته بوده که ترکیبی متوازن از دیدگاه‌های مختلف را نمایندگی می‌کردند. جدول شماره ۲ مشخصات افراد مصاحبه شده را نشان می‌دهد.

^۱. Creswell & Poth

^۲. Grounded Theory

^۳. Strauss & Corbin

جدول ۲. مشخصات افراد مصاحبه شده در پژوهش

کد مصاحبه‌شونده	سمت/جایگاه	سابقه کاری در حوزه آموزش عالی	تخصص اصلی/ارشته تحصیلی
مصاحبه شونده ۱	معاون اسبق آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری	بیش از ۲۰ سال	مهندسی شیمی
مصاحبه شونده ۲	مدیرکل دفتر برنامه ریزی آموزش عالی علوم، تحقیقات و فناوری	بیش از ۱۰ سال	سیاستگذاری علم و فناوری
مصاحبه شونده ۳	دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی	بیش از ۲۰ سال	علوم تربیتی
مصاحبه شونده ۴	استاد دانشگاه فردوسی مشهد و رئیس انجمن مطالعات برنامه درسی ایران	بیش از ۱۵ سال	برنامه‌ریزی درسی
مصاحبه شونده ۵	رئیس اسبق دانشکده فنی و حرفه‌ای دختران شریعتی و عضو هیئت موسسه آموزش عالی ارشاد دماوند	بیش از ۲۰ سال	مدیریت بازرگانی
مصاحبه شونده ۶	معاون اسبق فرهنگی و دانشجویی دانشگاه فنی و حرفه ای و عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی	بیش از ۲۰ سال	آموزش عالی - برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی
مصاحبه شونده ۷	عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی و قائم مقام و ریاست اسبق سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش	بیش از ۲۰ سال	برنامه‌ریزی درسی
مصاحبه شونده ۸	رئیس سابق جهاددانشگاهی و عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس	بیش از ۲۰ سال	مهندسی مکانیک
مصاحبه شونده ۹	معاون سابق آموزشی و عضو هیئت علمی دانشکده مهندسی مواد و متالورژی دانشگاه علم و صنعت	بیش از ۱۵ سال	مهندسی مواد
مصاحبه شونده ۱۰	مدیر ارتباط با صنعت و عضو هیئت علمی دانشگاه صنعتی امیرکبیر	بیش از ۱۵ سال	مهندسی نفت
مصاحبه شونده ۱۱	مدیر گروه پژوهش‌های آماری و فناوری اطلاعات موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی	بیش از ۱۵ سال	مدیریت آموزش عالی
مصاحبه شونده ۱۲	عضو هیئت علمی موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی	بیش از ۱۵ سال	مدیریت آموزش عالی
مصاحبه شونده ۱۳	عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی	بیش از ۱۵ سال	مدیریت آموزش عالی

برای جمع‌آوری داده‌ها از ترکیبی از روش‌ها استفاده شده است که هر یک نقش مکملی در غنی‌سازی داده‌ها ایفا کرده‌اند. مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به عنوان ابزار اصلی جمع‌آوری داده مورد استفاده قرار گرفت. هر مصاحبه بین ۶۰ تا ۹۰ دقیقه به طول انجامیده و محورهای اصلی آن شامل تحلیل وضعیت موجود آموزش مهارت‌محور در ایران، شناسایی چالش‌های اصلی در سطوح مختلف سیاست‌گذاری، اجرا و ارزیابی، بررسی شکاف میان اهداف سیاستی و واقعیت‌های اجرایی، و در نهایت ارائه راهکارها و پیشنهادات برای توسعه آموزش مهارت‌محور بود. در کنار مصاحبه‌ها، تحلیل اسناد نیز به عنوان منبع مکمل و غنی داده‌ها برای «مثلث‌سازی منابع داده» به منظور ترکیب یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها با تحلیل اسناد استفاده گردید. مثلث‌سازی به استفاده از منابع داده متعدد در پژوهش کیفی برای ایجاد درک جامع از پدیده‌ها اشاره دارد و به عنوان یک استراتژی برای افزایش اعتبار

و قابلیت اطمینان یافته‌های کیفی از طریق همگرایی اطلاعات از منابع مختلف در نظر گرفته می‌شود (لینکلن و گوبا^۱، ۱۹۸۵).

در مجموع ۱۱۰ منبع آرشیوی و ثانویه مورد بررسی قرار گرفت. اسناد سیاستی اصلی مورد بررسی شامل قانون برنامه ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، قانون برنامه هفتم پیشرفت جمهوری اسلامی ایران، مصوبات مهم شورای عالی برنامه ریزی و شورای انقلاب فرهنگی در خصوص توسعه آموزش مهارت محور، و آیین‌نامه اجرایی تبصره ۲ ماده ۹۵ قانون برنامه هفتم توسعه بوده است. همچنین گزارش‌های تحلیلی و پژوهشی متعددی از جمله گزارش‌های مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی در خصوص آموزش مهارتی، مطالعات آسیب‌شناسی زیرنظام‌های مهارتی مورد تحلیل عمیق قرار گرفتند.

تحلیل داده‌ها با استفاده از رویکرد نظریه داده بنیاد انجام شد. در مرحله نخست، هر منبع به صورت مستقل تحلیل گردید. متن ۱۳ مصاحبه با کدگذاری سه مرحله‌ای اشتراوس و کوربین (باز، محوری، انتخابی) و ۱۱۰ سند سیاستی شامل قوانین، آیین‌نامه‌ها و گزارش‌های رسمی به صورت جداگانه کدگذاری شد. در این مرحله، ادعاهای مصاحبه‌شوندگان با داده‌های اسناد مقایسه گردید؛ برای مثال، ادعای «شکاف میان اهداف و عملکرد» با آمارهای رسمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی تطبیق داده شد. در مرحله سوم، سه نوع الگو شناسایی شد: «تأیید متقابل» که در آن هر دو منبع یک یافته را تأیید می‌کردند، «تکمیل متقابل» که در آن مصاحبه‌ها عمدتاً «چرایی» و «چگونگی» چالش‌ها را از منظر تجربه زیسته کنشگران و خبرگان روشن کردند، در حالی که اسناد «چقدری» و «سیر تاریخی» را با داده‌های کمی روشن می‌کردند، و «تعارض ظاهری» که بررسی دقیق‌تر نشان داد ناشی از تفاوت شاخص‌هاست؛ اسناد بر اهداف تعیین شده و خروجی‌ها و مصاحبه‌شوندگان بر پیامدها تمرکز داشتند. از منظر روش‌شناختی، این جدول با مجموع پنجاه و یک کد باز به اشباع نظری رسیده و تعادل تحلیلی مناسبی بین شناسایی چالش‌ها و فرصت‌ها برقرار کرده است.

در مرحله کدگذاری محوری، کدهای اولیه بر اساس شباهت‌های مفهومی دسته‌بندی شدند و روابط میان آنها بررسی گردید. در این مرحله، پرسش اصلی این بود که کدام کدها به یک پدیده مشترک اشاره دارند و چه روابط علی میان آنها وجود دارد. این مرحله منجر به شناسایی شش مقوله محوری گردید.

در مرحله کدگذاری انتخابی، به دنبال یافتن مقوله هسته‌ای بودیم که بتواند همه مقوله‌های محوری را در یک چارچوب منسجم توضیح دهد و خط داستانی پژوهش را روایت کند. پرسش‌های مهم در این مرحله عبارت بودند از: چه ویژگی مشترکی میان این شش مقوله محوری وجود دارد؟ چرا این مقوله‌های محوری با هم ظاهر می‌شوند؟ و چه مفهومی می‌تواند رابطه میان همه آنها را توضیح دهد؟ برای پاسخ به این پرسش‌ها، به بازخوانی مقوله‌ها و جستجوی الگوی مشترک بین آنها پرداخته شد. تحلیل نشان داد که همه مقوله‌ها به نوعی «فاصله» یا «گسست» اشاره دارند. گسست ساختاری-نهادی به فاصله میان نهادها اشاره داشت. گسست فرهنگی-نگرشی بیانگر فاصله میان ارزش‌های رسمی اعلام‌شده و ارزش‌های واقعی حاکم بر رفتار بود. شواهد گسست اجرایی نشان‌دهنده فاصله میان سیاست و نتایج بود. گسست دانشگاه-صنعت به فاصله میان دو نهاد کلیدی اشاره داشت. نارسایی‌های برنامه‌ریزی بیانگر فاصله میان محتوای آموزشی و نیاز بازار بود. و راهبردهای پراکنده نشان‌دهنده فاصله میان تلاش‌های مختلف بدون انسجام بود. نکته مهم دیگر این بود که این فاصله‌ها مجزا از هم عمل نمی‌کردند، بلکه به

^۱. Lincoln & Guba

صورت سیستمی و تقویت‌کننده یکدیگر بودند. برای مثال، گسست ساختاری (پراکندگی نهادها) منجر به ناپیوستگی سیاستی می‌شد. ناپیوستگی سیاستی، گسست اجرایی را تشدید می‌کرد. گسست اجرایی، بی‌اعتمادی و مقاومت فرهنگی را افزایش می‌داد. و مقاومت فرهنگی، اصلاح ساختاری را دشوارتر می‌ساخت. این چرخه معیوب نشان می‌داد که مشکل، «سیستمی» است. بر این اساس، مفهوم «شکاف سیستمی» به عنوان مقوله هسته‌ای انتخاب شد. این مفهوم دو ویژگی اصلی داشت: نخست، ماهیت «شکاف» که بر فاصله و گسست و نه بر شکست یا فروپاشی تأکید داشت. دوم، ماهیت «سیستمی» که بر درهم‌تنیدگی، تقویت متقابل، و خودبازتولیدی گسست‌های شناسایی شده تأکید می‌کرد.

۴. یافته‌های تحقیق

جدول ۳ کدگذاری داده‌های جمع‌آوری شده بر مبنای نظریه داده بنیاد را در سه سطح نشان می‌دهد که به تحلیل موضوع شکاف سیستمی در نظام آموزش عالی مهارت‌محور ایران پرداخته است. این جدول با انتخاب مفهوم «شکاف سیستمی» به عنوان مقوله هسته‌ای، سعی در نشان دادن تناقض بنیادین بین آرمان‌های سیاستی و واقعیت‌های ساختاری در آموزش مهارت‌محور در نظام آموزش عالی ایران دارد و نشان می‌دهد که این تناقض چگونه منجر به شکل‌گیری چرخه معیوبی از عدم تحول در آموزش مهارت‌محور کشور شده است. ساختار جدول حول شش مقوله محوری سازماندهی شده که هر یک ابعاد مختلفی از این شکاف سیستمی را روشن می‌کنند.

یافته‌های منتج از این مطالعه نشان می‌دهد که نظام آموزش عالی ایران در حوزه آموزش‌های مهارتی با یک «شکاف سیستمی»^۱ مواجه است که ریشه در گسست‌های ساختاری-نهادی، فرهنگی-نگرشی، اجرایی، گسست دانشگاه-صنعت، نارسایی‌های برنامه‌ریزی آموزشی، و اتخاذ راهبردهای اصلاحی پراکنده دارد. شکاف سیستمی در آموزش مهارت‌محور، به مجموعه گسست‌های ساختاری، نهادی، فرهنگی و عملیاتی اشاره دارد که به صورت درهم‌تنیده و تقویت‌کننده یکدیگر عمل می‌کنند و علی‌رغم تلاش‌های متعدد سیاست‌گذاری، مانع تحول واقعی در حوزه آموزش مهارت‌محور می‌شوند. این گسست‌ها نه ناشی از کمبود سیاست یا برنامه، بلکه ناشی از ناهماهنگی‌های عمیق بین اجزای مختلف نظام (سیاست‌گذاری، اجرا، فرهنگ، ساختار) هستند. شکاف سیستمی بر فاصله ساختاری بین آنچه باید باشد و آنچه هست تأکید می‌کند و می‌توان آن را یکی از علل کارایی پایین‌تر از حد مطلوب نظام آموزش مهارت‌محور دانست که در صورت عدم توجه می‌تواند منجر به شکست سیستمی شود.

یافته‌های مطالعه نشان می‌دهد که این شکاف سیستمی منجر به شکل‌گیری چرخه‌ای معیوب شده که در آن، علی‌رغم تدوین سیاست‌ها و برنامه‌های متعدد، تحول واقعی در آموزش مهارت‌محور رخ نمی‌دهد. این چرخه از گسست‌های ساختاری-نهادی آغاز می‌شود که ناشی از سیاست‌گذاری پراکنده و شتاب‌زده است. دلیل این شتاب‌زدگی را شاید بتوان در منافع کوتاه‌مدت سیاست‌گذاران دید که توسط مقاومت‌های فرهنگی-نگرشی دینفعان متفاوت آموزش عالی تقویت می‌شود. پیامدهای گسست اجرایی سبب اجرای ناقص سیاست‌ها می‌گردد، وقتی برنامه‌ها بدون مطالعه کافی و هماهنگی لازم تدوین می‌شوند، طبیعی است که در اجرا با مشکل مواجه شوند. عدم

^۱. Systematic Gap

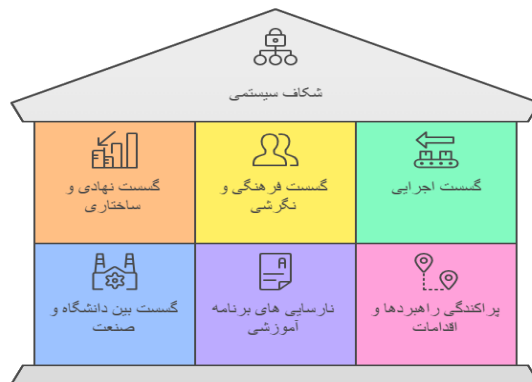
دستیابی به نتایج مطلوب با گسست دانشگاه-صنعت عمیق تر می شود، و در نارسایی های برنامه ریزی آموزشی تداوم می یابد. وقتی ارتباط واقعی با صنعت وجود ندارد طبیعی است که خروجی ها نیز مطلوب نباشند. راهبردهای اصلاحی پراکنده و موفقیت های موضعی، علی رغم امیدبخش بودن، نتوانسته اند این چرخه را بشکنند و تحول سیستمی ایجاد کنند. این عدم تحول سیستمی منجر به مرحله آخر چرخه یعنی بازگشت به نقطه اول و تکرار همان اشتباهات است. به جای یادگیری از تجربیات گذشته، دوباره سیاست های جدیدی تدوین می شود که همان سرنوشت قبلی را خواهند داشت. این چرخه مدام تکرار می شود. شکاف سیستمی که از این چرخه معیوب ناشی می شود، نه تنها مانع از تحقق اهداف توسعه آموزش مهارت محور شده، بلکه باعث اتلاف منابع عظیم انسانی و مالی نیز گردیده است. جدول ۳ سلسله مراتب کدگذاری داده های بر مبنای نظریه داده بنیاد را به طور خلاصه نشان می دهد.

جدول ۳. سلسله مراتب کدگذاری داده های بر مبنای نظریه داده بنیاد

کدهای باز	کدهای محوری	کد انتخابی (مقوله هسته ای)
- پراکندگی مراکز سیاستگذاری و تصمیم گیری جزیره ای نهادها - موازی کاری بین نهادهای مختلف - انحراف از مأموریت اصلی دانشگاه ها - همه دانشگاه ها می خواهند همه رشته ها را داشته باشند - عدم طبقه بندی و رتبه بندی دانشگاه ها بر مبنای معیارهای مهارت آموزی - بوروکراسی اداری دانشگاه های دولتی - ضعف زیرساخت های آموزش عملی - منافع سازمانی متضاد - ساختار تاریخی پراکنده - ضعف نظارت کلان	گسست ساختاری-نهادهی	شکاف سیستمی در نظام آموزش عالی مهارت محور ایران
- سابقه تاریخی دانشگاه ها - نگرش سنتی ارجحیت تحصیلات نظری - فرهنگ آموزش سنتی و دانش محور حاکم است - مقاومت اساتید در برابر تغییر - نگاه منفی به آموزش های فنی-حرفه ای - مدیرگرایی به جای مهارت گرایی - عدم درک صحیح مفهوم آموزش مهارتی - نظام ارتقای مقاله محور - ضعف فرهنگ کار عملی	گسست فرهنگی-نگرشی	
- هدف ۳۰٪ آموزش عالی مهارت محور در برنامه ششم - تحقق تنها ۱۲٪ از اهداف - عدم افزایش سهم دانشگاه های مهارتی - تغییر مکرر سیاست ها با تغییر دولت ها - عدم اجرای کامل برنامه های توسعه - نبود عزم ملی برای تحول - شتابزدگی در تصمیم گیری - فقدان چشم انداز بلندمدت مبتنی بر واقعیت	شواهد و پیامدهای گسست اجرایی	

		• نبود قانون یکپارچه • فقدان مدل توسعه جامع • برنامه‌ریزی غیرواقع‌بینانه • فقدان و یا ضعف سیستم ارزیابی و نظارت مؤثر • بودجه ناکافی
	گسست دانشگاه-صنعت	• فقدان گفت‌وگوی منسجم صنعت و دانشگاه • صنایع در فرایند آموزش مشارکت نمی‌کنند • نبود مکانیزم بازخورد از بازار کار • عدم هماهنگی بین دستگاه‌های اجرایی و دانشگاه‌ها • فقدان شبکه‌سازی مؤثر بین نهادها • نبود اعتماد متقابل
	نارسایی‌های برنامه‌ریزی آموزشی	• برنامه‌های درسی منعطف نیستند • عدم انطباق برنامه درسی با نیاز صنعت • غلبه دوره‌های بلندمدت بر کوتاه‌مدت • کمبود دروس الکتیو و انتخابی • عدم توجه به آموزش‌های پودمانی • غفلت از مهارت‌های نرم و زندگی • محتوای تکراری در دوره‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی (هم شکلی)
	راهبردهای پراکنده و موفقیت‌های موضعی	• بسته درسی مهارتی اشتغال‌پذیری • الزامی کردن واحدهای مهارتی • استقبال رو به افزایش دانشجویان از طرح‌های مهارتی • افزایش بودجه دانشگاه فنی و حرفه‌ای • تقویت و شکل‌گیری گفتمان مهارت‌محور در سطوح مختلف

شکل ۱ چارچوب مفهومی استخراج شده از داده‌ها را نشان می‌دهد، که در آن سقف، با برچسب «شکاف سیستمی»، پدیده یا نظریه مرکزی و ستون‌ها یا اتاق‌های زیر آن مقوله‌های فرعی هستند که نمایانگر زیرمجموعه‌ها یا ابعادی هستند که شکاف سیستمی از آنها نشأت می‌گیرد.



شکل ۱. چارچوب مفهومی استخراج شده از داده‌ها

۱.۴. گسست ساختاری-نهادی: پراکندگی در مدیریت آموزش مهارتی

یکی از بنیادی‌ترین چالش‌های نظام آموزش عالی مهارت‌محور ایران، وجود گسست‌های ساختاری و نهادی است که در طول دهه‌ها شکل گرفته و اکنون به مانعی جدی برای هرگونه تحول تبدیل شده است. همان‌طور که در اسناد بالادستی اشاره شده، «تعدد نهادهای دخیل در امر آموزش (وزارت علوم، وزارت بهداشت، وزارت کار، وزارت آموزش و پرورش، دانشگاه آزاد اسلامی، موسسات غیرانتفاعی) به تصمیم‌گیری جزیره‌ای منجر شده است». این پراکندگی نهادی که ریشه در ساختار تاریخی نظام آموزش عالی دارد، باعث شده که هر نهاد به صورت مستقل و بدون هماهنگی با سایرین عمل کند. یکی از مدیران دانشگاه فنی و حرفه‌ای به این موضوع اشاره کرد: «ما شش وزارت‌خانه داریم که هر کدام برای خودشان سیاست‌گذاری می‌کنند و طبیعتاً پیوستگی وجود ندارد. وقتی اینقدر پراکندگی وجود دارد دچار گسست می‌شوید.»

مشکل زمانی پیچیده‌تر می‌شود که متوجه می‌شویم دانشگاه‌ها نیز از مأموریت اصلی خود فاصله گرفته‌اند. انحراف از رسالت اصلی به حدی رسیده که همه دانشگاه‌ها، فارغ از توانمندی‌ها و زیرساخت‌های خود، می‌خواهند همه رشته‌ها و مقاطع تحصیلی را ارائه دهند. معاون اسبق آموزشی وزات عتف با ارائه مثالی ملموس این موضوع را تشریح کرد: «دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه شهید رجایی که وابسته به آموزش و پرورش بودند و باید تقاضای آنها از آموزش و پرورش بیان می‌شد، سعی داشتند که فوق لیسانس و دکترا را در تمام رشته‌ها ایجاد کنند». این انحراف از مأموریت، نشان‌دهنده یک مشکل سیستمی عمیق‌تر است که یکی دیگر از مدیران دانشگاه فنی و حرفه‌ای آن را «همشکلی و هم‌ریختی» نامید: «زمانی دانشگاه پلی‌تکنیک با یک هدفی راه افتاد، دانشگاه علم و صنعت با یک هدفی راه افتاد. مراکز آموزش عالی فنی حرفه‌ای به عنوان دفتر مدارس عالی آموزش و پرورش با یک هدفی راه افتاد، الان آن اهداف کجا هستند. اما همه آنها را ریختیم در یک قیف و گفتیم همه از این مسیر باید بروید». این وضعیت در حالی است که هیچ نظام طبقه‌بندی و رتبه‌بندی مشخصی بر اساس معیارهای مهارت‌آموزی وجود ندارد تا دانشگاه‌ها را به سمت تخصصی‌سازی و تمرکز بر نقاط قوت خود هدایت کند. لذا عدم طبقه‌بندی و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها نیز بخشی از این گسست ساختاری است.

بوروکراسی اداری حاکم بر دانشگاه‌های دولتی نیز مزید بر علت شده است. مطالعات نشان می‌دهد که دانشگاه فنی و حرفه‌ای به دلیل ماهیت کاملاً دولتی و بوروکراسی اداری، رشد کندتری را تجربه کرده است (تنها ۸ دانشکده جدید در یک دهه). در مقابل، دانشگاه جامع علمی-کاربردی به دلیل مشارکت بخش خصوصی و تأسیس مراکز علمی-کاربردی غیردولتی، رشد قابل توجهی در دهه نود داشته است (۳۸ درصد از کل رشته‌محل‌های کشور و بیش از ۸۰۰ هزار دانشجو در سال تحصیلی ۹۳-۹۴). این مقایسه به وضوح نشان می‌دهد که ساختارهای بوروکراتیک دولتی چگونه مانع از توسعه و نوآوری در آموزش مهارت‌محور می‌شوند.

ضعف زیرساخت‌های آموزش عملی نیز بخش دیگری از این گسست ساختاری است. همان‌طور که در اسناد آمده است، تجهیز و به‌روزرسانی آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌ها برای دروس عملی، هزینه‌های بالایی دارد. همچنین، کمبود تجهیزات نسبت به تعداد دانشجویان، زمان کافی برای یادگیری کامل را فراهم نمی‌کند. این کمبودها در حالی است که آموزش مهارت‌محور اساساً بر پایه تجربه عملی و کار در محیط‌های واقعی استوار است.

۲.۴. شواهد و پیامدهای گسست اجرایی^۱: شکاف عمیق میان آرمان و واقعیت

گسست اجرایی یکی از بارزترین تجلیات شکاف سیستمی در نظام آموزش عالی مهارت‌محور ایران است که در فاصله عمیق میان اهداف تعیین شده در اسناد بالادستی و عملکرد واقعی نظام آموزش عالی نمایان می‌شود. این گسست نه تنها نشان‌دهنده ضعف در اجرا است، بلکه حاکی از یک مشکل عمیق‌تر در برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری است که بر اساس واقعیت‌های میدانی صورت نمی‌گیرد. این گسست نه یک علت ریشه‌ای ساده، بلکه یک «چالش-پیامد» است که در چرخه معیوب عدم تحول، هم نتیجه چالش‌های دیگر است و هم خود به چالشی مستقل تبدیل شده است. گسست اجرایی در مرحله اول ممکن است نتیجه چالش‌های ساختاری-نهادی باشد، اما پس از شکل‌گیری، خود به یک چالش مستقل تبدیل می‌شود که چالش‌های دیگر را تشدید می‌کند و مانع تحقق اهداف می‌گردد. سیستمی که دچار گسست اجرایی شده، ظرفیت کمتری برای اجرای موفق سیاست‌های بعدی دارد، زیرا اعتماد ذی‌نفعان کاهش یافته، تجربه موفق انباشت نشده، و الگوی رفتاری ناکارآمد نهادینه شده است.

نمونه بارز این فاصله بین اهداف و عملکرد واقعی را می‌توان در برنامه‌های توسعه مشاهده کرد. برنامه ششم توسعه (۱۴۰۰-۱۳۹۶) مقرر کرده بود که در دو دانشگاه علمی کاربردی و فنی و حرفه‌ای، سهم آموزش مهارتی از آموزش عالی، ۳۰ درصد باشد. اما در عمل، تحقق این اهداف با چالش‌های جدی مواجه شد. گزارش‌ها نشان می‌دهد که سهم دانشگاه فنی و حرفه‌ای و دانشگاه جامع علمی-کاربردی از تعداد دانشجو، به عنوان دانشگاه‌های مهارت‌محور، مطابق با اهداف برنامه ششم توسعه افزایش نیافته است. در بهترین حالت، بنا بر آمار موسسه پژوهش و برنامه

^۱ بر اساس ادبیات نظری حول نظام‌های پیچیده و سیاست‌گذاری عمومی، در چنین نظام‌هایی روابط علی خطی نیستند و یک پدیده می‌تواند همزمان هم معلول و هم علت باشد (هاولت و همکاران، ۲۰۲۶). گسست اجرایی در مرحله اول ممکن است نتیجه چالش‌های ساختاری باشد، اما پس از نهادینه شدن، خود به چالشی مستقل تبدیل می‌شود که از طریق کاهش اعتماد، تقویت مقاومت، و نهادینه‌سازی شکاف سند-عمل، مانع تحقق اهداف آتی می‌گردد.

ریزی آموزش عالی تنها دوازده درصد^۱ از آموزش‌ها در دانشگاه‌های کشور به شکل مهارتی بوده است. با وجود این شکست آشکار، برنامه هفتم توسعه (۱۴۰۶-۱۴۰۲) مقرر کرده است که سهم آموزش‌های مهارتی و حرفه‌ای در کلیه زیرنظام‌های آموزش عالی و کلیه مقاطع بر اساس نیازهای جامعه و اصلاح برنامه‌های درسی با رویکرد افزایش مهارت‌های حرفه‌ای تا پایان برنامه به ۴۰ درصد افزایش یابد. این افزایش هدف بدون تحلیل دلایل عدم موفقیت برنامه قبلی، نشان‌دهنده شتاب‌زدگی در تصمیم‌گیری و فقدان چشم‌انداز بلندمدت است. به نظر می‌رسد عدم اجرای کامل برنامه‌های توسعه ناشی از نبود عزم ملی برای تحول واقعی است. یکی از مصاحبه‌شوندگان تأکید داشت که «اسناد بسیار خوبی نگارش می‌شود ولی اجرایی نمی‌شود یا ترویج داده نمی‌شود و حتی عملیاتی نمی‌شود». تحلیل‌ها نشان می‌دهد که عدم موفقیت این برنامه‌ها را ناشی از عدم واقع‌بینی در تدوین اهداف، کمبود بودجه و ساختارهای اداری کند و زمان‌بر، و عوامل انسانی شامل روحیات مدیران و دانشجویان است. نبود قانون یکپارچه و جامع که بتواند فراتر از تغییرات سیاسی، مسیر توسعه آموزش مهارت‌محور را تعیین کند، باعث شده که هر دولت و هر وزیری به دنبال اجرای برنامه‌های خود باشد. یکی از مهم‌ترین چالش‌ها، نبود یک مدل جامع و یکپارچه برای توسعه آموزش عالی مهارت‌محور در کل نظام آموزش عالی است. این امر به پراکندگی تلاش‌ها و عدم همسویی نهادهای مختلف منجر می‌شود. بدون وجود یک نقشه راه مشخص و جامع، هر نهاد و دانشگاه به صورت جزیره‌ای عمل می‌کند و تلاش‌ها به صورت پراکنده و ناهماهنگ انجام می‌شود. ناپایداری سیاستی یکی دیگر از عوامل گسست اجرایی در ایجاد شکاف سیستمی است که به صورت مزمن گریبان‌گیر نظام آموزش عالی مهارت‌محور ایران شده است. این ناپایداری در تغییرات مکرر سیاست‌ها با تغییر دولت‌ها به وضوح قابل مشاهده است. هر دولت جدید با رویکردی متفاوت وارد عرصه می‌شود و برنامه‌های دولت قبل را کنار می‌گذارد یا تغییر می‌دهد، بدون آنکه فرصتی برای ارزیابی نتایج و اثربخشی آن‌ها وجود داشته باشد. یکی از مصاحبه‌شوندگان این موضوع را چنین توصیف کرد: «ما در فضای بعد از انقلاب به جهت بسیار پر بودن فعالیت‌ها، شاهد تعدد سیاستگذاری بودیم. یعنی دائماً سیاستگذاری کردیم و بعد آن را لغو می‌کنیم». ایشان با ارائه مثالی عینی ادامه می‌دهد: «همین حوزه فنی حرفه‌ای را نگاه کنید، چندسال اول دفتر مدارس عالی است، بعد تبدیل به مراکز پیامبر اعظم (ص)... بعد یک مدتی راکد می‌ماند و بعد ناگهان تبدیل به دو دانشگاه می‌شود». یکی از اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد نیز به این ناپایداری اشاره کرد: «در دوره ریاست جمهوری آقای هاشمی رویکرد تمرکزگرایانه در بحث سیاستگذاری و برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها وجود داشت ولی در دوره آقای خاتمی نگاه عدم تمرکزگرایانه به دانشگاه وجود داشت... هر دولت طرح خودش را اجرا می‌کند». یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان تأکید دارد که: «تغییرات و سیاستگذاری‌های پیوستگی ندارد و علت آن شتاب است... ما کار را بخاطر منفعت خودمان انجام می‌دهیم نه بخاطر خود کار».

ضعف سیستم ارزیابی و نظارت مؤثر نیز باعث شده که حتی برنامه‌های اجرا شده به درستی ارزیابی نشوند.

۳،۴. گسست فرهنگی-نگرشی: غلبه فرهنگ دانش‌محور بر مهارت‌محور

^۱ هر چند تعدادی از خبرگان حوزه آموزش عالی، معتقدند که برای سنجش دقیق‌تر میزان آموزش مهارت‌محوری در آموزش عالی، آمار دانشجویان دانشگاه‌های هنر، دانشگاه‌های وابسته به نیروهای نظامی، و دانشگاه‌های علوم پزشکی باید به آمار اضافه شود.

گسست فرهنگی و نگرشی یکی از عمیق‌ترین و پایدارترین موانع در مسیر توسعه آموزش مهارت‌محور است که ریشه در سابقه تاریخی و فرهنگ دانشگاهی ایران دارد. این گسست در نگرش سنتی جامعه تجلی می‌یابد که همچنان تحصیلات نظری را بر آموزش‌های عملی و مهارتی ارجح می‌داند. این مقاومت فرهنگی، بر انتخاب رشته دانشجویان و همچنین پذیرش فارغ‌التحصیلان مهارتی توسط کارفرمایان تأثیر می‌گذارد. یکی از مصاحبه‌شوندگان معتقد بود: «اصلی‌ترین چالش، فرهنگ آموزش است. یعنی از زمان‌های قدیم تا الان، فرهنگ و برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی تغییر زیادی پیدا نکرده است... فرهنگ آموزش عالی مبتنی بر دانش‌پروری است.»

فرهنگ آموزش سنتی و دانش‌محور که بر نظام دانشگاهی حاکم است، باعث شده که اساتید نیز در برابر تغییر مقاومت کنند. این نگرش سنتی در نظام ارتقای مرتبه اساتید نیز نمود دارد. نظام ارتقای مقاله‌محور که اساتید را صرفاً بر اساس تعداد مقالات منتشر شده ارزیابی می‌کند، انگیزه‌ای برای توجه به آموزش‌های عملی و مهارتی ایجاد نمی‌کند. همان‌طور که یافته‌ها نشان می‌دهد، دانشگاه‌ها عمدتاً بر آموزش نظری متمرکز هستند و فعالیت‌های صنعتی به اندازه کافی در ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی لحاظ نمی‌شود. یکی از مدیران سابق دانشگاه فنی و حرفه‌ای توضیح داد: «وقتی کسی تا دیروز ... می‌رفت در کارگاه و به کارآموزان به طور عملی آموزش می‌داد، اصلاً قرار نیست مقاله تولید کند. حالا شده استاد و از او انتظار تولید مقاله و دانش را داریم.»

مدرک‌گرایی به جای مهارت‌گرایی نیز بخش دیگری از این گسست فرهنگی است. نگاه منفی به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نیز بخش دیگری از این مشکل فرهنگی است. در جامعه‌ای که مدرک‌گرایی بر مهارت‌گرایی غلبه دارد، والدین و دانشجویان ترجیح می‌دهند به دنبال مدارک دانشگاهی باشند، حتی اگر این مدارک منجر به اشتغال نشود. همان‌طور که یکی از مصاحبه‌شوندگان بیان کرد: «رسالت وجودی دانشگاه‌های ما این است که بیشتر افراد را باسواد کند و مدرک دهد و برای همین مدرک‌فروشی رواج پیدا کرده است.» عدم درک صحیح مفهوم آموزش مهارتی نیز مشکل دیگری است. بسیاری از مسئولان و حتی اساتید، آموزش مهارتی را صرفاً به معنای آموزش فنی و حرفه‌ای تفسیر می‌کنند، در حالی که مهارت‌های نرم که برای موفقیت در دنیای امروز ضروری هستند، اغلب در برنامه‌های آموزشی نادیده گرفته می‌شوند.

۴.۴. گسست دانشگاه-صنعت: حلقه مفقوده در زنجیره آموزش مهارت‌محور

یکی از ضعیف‌ترین حلقه‌های زنجیره آموزش مهارت‌محور، ارتباط میان دانشگاه و صنعت است. این گسست که ریشه‌های تاریخی و ساختاری عمیقی دارد، مانع از آن شده که آموزش‌های دانشگاهی با نیازهای واقعی بازار کار همسو شود. فقدان گفت‌وگوی منسجم میان صنعت و دانشگاه یکی از دلایل اصلی این گسست است. صنایع در فرایند آموزش مشارکت ندارند و دانشگاه‌ها نیز برنامه‌های خود را اغلب بدون مشورت با صنعت تدوین می‌کنند. این عدم مشارکت باعث شده که فارغ‌التحصیلان با مهارت‌هایی وارد بازار کار شوند که چندان کاربردی نیست. یکی از مصاحبه‌شوندگان تأکید کرد: «اگر خود صنایع یا بازار کار وارد فرایند آموزشی نشود، اصلاً آموزش کوتاه‌مدت هدفمند و مهارتی محقق نمی‌شود.» در همین راستا مدیر کل برنامه ریزی آموزشی وزارت علوم بیان نمود: «تا زمانی که بنگاه‌های صنعتی به فراهم کردن شرایط و زیرساخت‌ها برای مهارت آموزی دانشجویان در واحدهای صنعتی نپردازند، این امکان در وزارتخانه‌ها فراهم نمی‌شود.»

نبود مکانیزم بازخورد از بازار کار نیز مشکل دیگری است که باعث شده دانشگاه‌ها نتوانند برنامه‌های خود را بر اساس نیازهای واقعی به‌روزرسانی کنند. مصاحبه‌شونده پنج نیز این مشکل را چنین شرح داد: «صنعت منتظر ما نمی‌شود. اگر ما نتوانیم زبان مشترک ایجاد کنیم، صنعت سراغ ما نمی‌آید... کدام صنعتگر در دانشگاه فنی حرفه‌ای فعالیت و تدریس دارد؟» دانشگاه‌ها همچنان بدون اطلاع دقیق از سرنوشت شغلی فارغ‌التحصیلان خود به فعالیت ادامه می‌دهند. اگر چه موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی پایگاهی برای رصد اشتغال فارغ‌التحصیلان ایجاد کرده است اما داده‌های ثبت شده آن به طور کامل تمام دانشگاه‌ها و فارغ‌التحصیلان را پوشش نمی‌دهد. این گسست در عدم هماهنگی و همکاری بین دستگاه‌های مختلف نیز نمود دارد. عدم همکاری و هماهنگی بین دستگاه‌های اجرایی و دانشگاه‌ها مانع از شکل‌گیری همکاری‌های مؤثر شده است. با وجود آنکه دستگاه‌های اجرایی نیز تشویق و گاهی هم مکلف به مشارکت لازم برای اجرای دروس عملی در سازمان‌های خود هستند، اما در عمل این همکاری‌ها بسیار محدود و ناکافی است. در همین راستا مصاحبه‌شونده دو تأکید داشت: «وقتی در مورد دوره‌های کارآموزی، کارورزی، مهارتی‌های شغلی و... صحبت می‌کنیم، صرفاً در اختیار وزارت علوم نیست و نمی‌تواند به تنهایی این کار را انجام دهد. سایر بخش‌های کشور نیز برای آموزش مهارتی باید فعالیت کنند. در دوره‌های دوال آلمان که بحث کارآموزی، کارورزی، مهارتی‌های شغلی به خوبی انجام می‌شود به این خاطر هست که بخش‌های مختلف در آلمان برای این مسئله پای کار آمده‌اند.» فقدان شبکه‌سازی مؤثر بین نهادها و نبود اعتماد متقابل باعث شده که حتی تلاش‌های پراکنده‌ای که صورت می‌گیرد نیز نتواند به نتایج ملموسی منجر شود.

۵.۴. نارسایی‌های برنامه‌ریزی آموزشی: غلبه رویکرد سنتی

بنا بر مصاحبه‌ها و داده‌های آرشویی، عدم انطباق برنامه درسی با نیاز صنعت یکی از بارزترین مشکلات است. نیاز است که برنامه‌های آموزشی و محتوای دروس بر اساس نیازسنجی از بازار کار و با هدف پر کردن شکاف بین مهارت‌های موجود و مورد نیاز طراحی شوند، اما در عمل این نیازسنجی‌ها یا انجام نمی‌شود یا نتایج آن در برنامه‌ریزی‌ها لحاظ نمی‌گردد. دانشگاه‌ها اغلب فرصت‌های کارآموزی و تجربیات عملی کافی را برای دانشجویان فراهم نمی‌کنند. این عدم انطباق باعث شده که فارغ‌التحصیلان با مهارت‌هایی که سال‌ها پیش منسوخ شده‌اند، وارد بازار کار شوند.

غلبه دوره‌های بلندمدت بر کوتاه‌مدت نیز مشکل دیگری است که انعطاف‌پذیری نظام آموزش مهارتی را کاهش می‌دهد. در حالی که بازار کار نیازمند نیروهایی با مهارت‌های تخصصی و به‌روز است که می‌توانند در دوره‌های کوتاه‌مدت آموزش ببینند، نظام آموزش عالی همچنان بر دوره‌های چهارساله کارشناسی و دوساله کارشناسی ارشد تأکید دارد. یکی از مصاحبه‌شوندگان راه‌حل را در دوره‌های کوتاه‌مدت می‌بیند: «با آموزش‌های بلندمدت نمی‌توانید به آموزش مهارت محور و نیازمحور دست یابید... دوره‌های بلندمدت هیچ‌گاه جهت غنی‌سازی شغلی نیستند.» کمبود دروس الکتیو و انتخابی نیز باعث شده که دانشجویان نتوانند مسیر تحصیلی خود را بر اساس علایق و نیازهای بازار کار شخصی‌سازی کنند. مصاحبه‌شونده پنج با تأیید کمبود دروس الکتیو اشاره داشت: «باید دانشگاه‌ها یکسری دوره‌های الکتیو بگذارند و این بخشی از برنامه‌های درسی آنها باشد... آموزش‌های مهارت محور باید دروس الکتیویش هر سال بازنگری شود.»

عدم توجه به آموزش‌های پودمانی که می‌تواند انعطاف‌پذیری بیشتری در یادگیری ایجاد کند، یکی دیگر از نقاط ضعف است. همچنین، غفلت از مهارت‌های نرم و زندگی که امروزه در بازار کار اهمیت بسیاری دارند، باعث شده که فارغ‌التحصیلان علی‌رغم داشتن دانش تخصصی، در برقراری ارتباط، کار تیمی و حل مسائل پیچیده با مشکل مواجه شوند. یکی از مصاحبه‌شوندگان معتقد است: «یکی از مهم‌ترین تفاوت‌ها در مطالعات تطبیقی ما عدم توجه به موضوعات مهارت‌های نرم، مهارت‌های پایه و بهزیستی است.»

محتوای تکراری در دوره‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی مشکل دیگری است که باعث اتلاف وقت و منابع می‌شود. این هم‌شکلی در برنامه‌های درسی باعث شده که دانشجویان در مقاطع مختلف، محتوای مشابهی را بارها و بارها بیاموزند، بدون آنکه عمق یا گستردگی دانش آن‌ها به طور معناداری افزایش یابد.

۶.۴. راهبردهای پراکنده و موفقیت‌های موضوعی: تلاش‌هایی پراکنده در میان چالش‌های سیستمی

در میان همه این چالش‌ها و گسست‌ها، برخی راهبردهای اصلاحی و موفقیت‌های موضوعی وجود دارد که نشان می‌دهد با وجود مشکلات سیستمی، همچنان پتانسیل تحول در نظام آموزش مهارتی وجود دارد. این موفقیت‌ها اگرچه پراکنده و محدود هستند، اما می‌توانند به عنوان الگوهایی برای توسعه و گسترش در سطح ملی مورد استفاده قرار گیرند.

شکل‌گیری گفتمان مهارت‌محور در سطوح مختلف جامعه، از دانشجویان گرفته تا سیاست‌گذاران، نشان می‌دهد که آگاهی نسبت به اهمیت این موضوع در حال افزایش است. استقبال رو به افزایش دانشجویان از طرح‌های مهارتی نیز نشانه‌ای امیدوارکننده است. در حال حاضر، یک گفتمان مهارت‌محور در کشور شکل گرفته است و دانشجویان و جوانان به این درک رسیده‌اند که برای اشتغال، کسب مهارت ضروری است. این تغییر نگرش در نسل جوان می‌تواند نیروی محرکه‌ای برای تحول از پایین به بالا باشد.

یکی از مهم‌ترین مفاد برنامه هفتم توسعه، تبصره ۲ ماده ۹۵ است. این تبصره، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی را مکلف می‌کند تا در رشته‌های غیربالینی و در تمامی مقاطع تحصیلی ممکن، در کنار دروس نظری، دروس عملی و مهارتی را نیز در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی و غیردولتی، از جمله دانشگاه آزاد اسلامی، پیش‌بینی و ارائه نمایند. هدف این است که فارغ‌التحصیلان، حداقل در یک حوزه تخصصی، دارای مهارت‌های کاربردی مورد نیاز کشور باشند. دستگاه‌های اجرایی نیز مکلف به مشارکت لازم برای اجرای دروس عملی در سازمان‌های خود هستند. در همین راستا، آیین‌نامه اجرایی تبصره ۲ ماده ۹۵ قانون برنامه پنج ساله هفتم در تیر ماه ۱۴۰۴ توسط هیئت وزیران تصویب و ابلاغ شده است. این ماده قانونی، یک گام مهم در جهت اجباری کردن و نهادینه کردن آموزش‌های مهارتی در تمامی رشته‌ها است.

یکی از مهم‌ترین راهبردهای طراحی شده آموزش عالی، «بسته درسی مهارتی اشتغال‌پذیری» است که در جلسات ۹۵۴ و ۹۵۹ شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی وزارت عتف در سال ۱۴۰۲، مصوب شده است که یک بسته درسی مهارتی اشتغال‌پذیری یا کارآمدگی با هدف توجه ویژه به تدوین برنامه‌های درسی با مهارت‌های شغلی مورد نیاز، شامل حداقل ۳ و حداکثر ۱۵ واحد درسی، در کنار دروس عمومی و تخصصی در دوره کارشناسی دانشگاه‌ها لحاظ شود. این بسته که شامل کاربرینی، کارآموزی و انواع کارورزی است، گامی مهم در جهت الزامی کردن آموزش‌های

مهارتی است. موضوع اصلی این است که اجرای این دروس مهارتی چگونه انجام شود. همه می‌دانند که باید بخشی از واحدهای کارشناسی به دروس مهارتی تخصیص پیدا کند؛ اما نحوه اجرا مورد سوال است. افزایش بودجه دانشگاه فنی و حرفه‌ای که بنا بر وزیر محترم وقت وزات عتف در دولت سیزدهم چهار برابر شده است، نشان‌دهنده توجه بیشتر دولت‌های مستقر به این حوزه است. همچنین، تغییر نام این دانشگاه به «دانشگاه ملی مهارت» که یک حرکت استراتژیک برای تأکید بیشتر بر اهمیت آموزش‌های مهارت‌محور در اقتصاد دانش‌بنیان و اشتغال‌زایی است، می‌تواند به تغییر نگرش عمومی نسبت به آموزش‌های مهارتی کمک کند. آمارهای امیدوارکننده‌ای نیز از سوی مدیران دانشگاه‌های تخصصی مهارتی گزارش شده است: ۹۵ درصد دانش‌آموختگان دانشگاه ملی مهارت پس از فارغ‌التحصیلی در مشاغل مرتبط با رشته خود جذب بازار کار می‌شوند و دانشگاه جامع علمی-کاربردی نیز نرخ اشتغال ۷۵ درصدی را برای فارغ‌التحصیلان خود گزارش کرده است. این آمارها در مقایسه با نرخ بیکاری عمومی فارغ‌التحصیلان دانشگاهی، نشان‌دهنده اثربخشی رویکرد مهارت‌محور در افزایش اشتغال‌پذیری است. با این حال، این راهبردها و موفقیت‌های موضعی عمدتاً پراکنده و فاقد یکپارچگی لازم هستند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تحلیل چالش‌های تحول و توسعه آموزش مهارت‌محور در نظام آموزش عالی ایران انجام شد. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که چالش‌های توسعه آموزش مهارت‌محور در نظام آموزش عالی ایران، فراتر از مسائل فنی و اجرایی است و ریشه در یک «شکاف سیستمی» عمیق دارد که ابعاد ساختاری، فرهنگی، اجرایی، و ارتباطی را در بر می‌گیرد. اهمیت این یافته در آن است که برخلاف تصور رایج، مشکل اصلی آموزش مهارت‌محور در ایران نه کمبود سیاست یا فقدان برنامه، بلکه وجود یک شکاف سیستمی است که مانع از تحقق این سیاست‌ها می‌شود.

در این مطالعه مفهوم شکاف سیستمی نه بصورت نظری بلکه بصورت استقرایی و اکتشافی از درون کدهای باز و محوری حاصل آمد. این مقوله‌ی هسته‌ای البته با تعاریف موجود شکاف سیستمی همخوانی دارد. شکاف‌های سیستمی، به عنوان مظاهر نقص‌های ساختاری عمیقاً ریشه‌دار و پایدار هستند که از محدودیت‌های ذاتی یا ناهماهنگی‌ها در یک سیستم ایجاد می‌شود، نه از شکست‌های تصادفی یا خطاهای مجزا (آکرمن^۱، ۲۰۰۰؛ کرنی و اولیور^۲، ۲۰۱۷؛ هاولت و رامش^۳، ۲۰۱۶). این شکاف‌ها الگوهای قابل پیش‌بینی از عدم ارتباط بین حوزه‌های مختلف را نشان می‌دهند - مانند بین طراحی فنی و واقعیت اجتماعی، بین اهداف سیاست‌گذاری و نتایج اجرایی، تفاوت‌های اساسی در نحوه تدوین مشکلات و ارزیابی راه‌حل‌ها توسط سیاست‌گذاران، یا بین تولید دانش و کاربرد عملی (هاولت و رامش، ۲۰۱۶؛ کارلایل^۴، ۲۰۰۴). این شکاف‌ها یکی از ویژگی‌های سیستم‌های پیچیده هستند که نمی‌توان آنها را به طور کامل از بین برد، بلکه فقط می‌توان آنها را با شناخت چالش‌های ذاتی در ایجاد ارتباط بین

^۱. Ackerman

^۲. Cairney and Oliver

^۳. Howlett and Ramesh

^۴. Carlile

چارچوب‌ها، روش‌ها، یا زمینه‌های مختلف، مدیریت و کاهش داد (اورتون و وایک، ۱۹۹۰). لذا شکاف سیستمی را می‌توان به صورت زیر تعریف کرد: شکاف سیستمی فاصله ساختاری، پایدار و خودبازتولیدکننده بین اجزای یک نظام است که از ناهماهنگی‌های ذاتی، محدودیت‌های نهادی، یا تناقضات درونی آن نظام ناشی می‌شود و مانع تحقق اهداف مورد انتظار می‌گردد. این شکاف‌ها نه ناشی از خطاهای تصادفی یا شکست‌های مجزا، بلکه ریشه در ساختار و منطق درونی سیستم دارند. شکاف سیستمی ماهیتی چندبعدی دارد و می‌تواند در سطوح مختلف یک نظام بروز کند. شکاف سیستمی یک وضعیت مستمر است که در آن سیستم با کارایی پایین‌تر از حد مطلوب به کار خود ادامه می‌دهد اما فرو نمی‌پاشد. شکاف سیستمی را می‌توان علت بالقوه شکست سیستمی دانست؛ انباشت تدریجی گسست‌ها می‌تواند در نهایت به شکست کامل منجر شود.

شکاف سیستمی شناسایی شده که در شش مقوله محوری شامل گسست ساختاری-نهادی، گسست فرهنگی-نگرشی، گسست اجرایی، گسست دانشگاه-صنعت، نارسایی‌های برنامه‌ریزی آموزشی، و راهبردهای پراکنده و موفقیت‌های موضعی تجلی می‌یابد، منجر به شکل‌گیری چرخه‌ای معیوب شده است. گسست ساختاری-نهادی به فاصله میان نهادهای مختلف درگیر در یک حوزه سیاستی اشاره دارد. این گسست زمانی رخ می‌دهد که نهادهای موازی با مأموریت‌های دارای همپوشانی اما بدون هماهنگی کافی فعالیت کنند. گسست فرهنگی-نگرشی به فاصله میان ارزش‌های رسمی اعلام‌شده و ارزش‌های واقعی حاکم بر رفتار کنشگران اشاره دارد. گسست اجرایی به فاصله میان سیاست‌های تدوین‌شده و نتایج واقعی حاصل از اجرای آنها اشاره دارد. گسست دانشگاه-صنعت به شکاف پیوندی میان دانشگاه و صنعت اشاره دارد که باید در تعامل باشند اما ارتباط کافی میان آنها برقرار نیست. این شکاف پیوندی اغلب ناشی از تفاوت در زبان، منطق، و اولویت‌های دو حوزه است و صرفاً با ایجاد کانال‌های ارتباطی رفع نمی‌شود.

چرخه معیوب شناسایی شده در این پژوهش با گسست‌های ساختاری-نهادی که منجر به سیاست‌گذاری شتاب‌زده و غیرواقع‌بینانه آغاز می‌شود. پراکندگی مراکز تصمیم‌گیری و موازی‌کاری نهادی که در طول دهه‌ها شکل گرفته، زمینه‌ساز ناهماهنگی‌های بنیادین شده است. این ناهماهنگی زمانی تشدید می‌شود که هر دانشگاه، فارغ از مأموریت و توانمندی‌های خود، به دنبال جامعیت و ارائه همه رشته‌ها و مقاطع است. این انحراف از مأموریت که در مفهوم "همشکلی و هم‌ریختی" تبلور یافته، نشان می‌دهد که حتی دانشگاه‌های تخصصی مهارت‌محور نیز به تدریج از رسالت اصلی خود فاصله گرفته‌اند. لذا می‌توان بیان کرد که این چرخه توسط مقاومت‌های فرهنگی تقویت می‌گردد، در اجرای ناقص متجلی می‌شود، با گسست دانشگاه-صنعت عمیق‌تر می‌گردد، و در نهایت به دلیل نارسایی‌های برنامه‌ریزی آموزشی، به نقطه آغاز بازمی‌گردد.

یافته‌های این پژوهش در بسیاری از ابعاد با مطالعات بین‌المللی همخوانی دارد، اما ویژگی‌های منحصر به فردی نیز نشان می‌دهد که ناشی از بستر خاص ایران است. همسو با یافته‌های کلانچی و بالارد (۱۹۹۵) و گارسیا-چیتیاو و کوریا (۲۰۲۴)، ابهام در تعریف و مفهوم‌سازی مهارت‌ها در ایران نیز یکی از چالش‌های اساسی است. اما برخلاف کشورهای دیگر که این ابهام عمدتاً در سطح مفهومی باقی مانده، در ایران این ابهام با عدم درک صحیح از جایگاه

^۱. Orton & Weick

آموزش مهارتی در نظام آموزش عالی ترکیب شده و منجر به تفسیر محدود آموزش مهارتی صرفاً به معنای آموزش فنی-حرفه‌ای شده و سبب سردرگمی سیاستی حداقل در دهه اخیر شده است. گسست ساختاری-نهادی، یکی از محوری‌ترین یافته‌های این پژوهش است. وجود شش وزارتخانه مختلف در حوزه آموزش - مشابه آنچه ادلر و کولمان^۱ (۲۰۰۸) در سیستم آلمان شناسایی کردند - منجر به «حکمرانی چندپاره» و «تصمیم‌گیری جزیره‌ای» آموزش مهارت محور در ایران شده است. این پراکندگی در ایران حتی پیچیده‌تر از آلمان است، زیرا برخلاف آلمان که حداقل مکانیزم‌های هماهنگی رسمی مانند «شورای علمی آ» و «کنفرانس مشترک علم آ» دارد، در ایران چنین نهادهای هماهنگ‌کننده‌ای یا وجود ندارند یا کارکرد مؤثری ندارند. اهمیت این یافته در آن است که نشان می‌دهد چالش هماهنگی نه صرفاً یک مشکل عملیاتی، بلکه یک معضل ساختاری-نهادی است که ریشه در طراحی نهادی نظام آموزش مهارت محور دارد. همچنین موازی‌کاری نهادی، پیامدهای عمیقی برای کارایی سیستم دارد.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش، شناسایی شکاف عمیق میان اهداف تعیین شده در برنامه‌های توسعه و عملکرد واقعی آموزش عالی در توسعه آموزش مهارت محور است. تحقق تنها ۱۲ درصد از هدف ۳۰ درصدی مهارت‌محوری آموزش عالی در برنامه ششم توسعه، نشان‌دهنده یک شکست سیستمی است. این یافته با نتایج نادین (۲۰۱۶) که نشان می‌دهد حتی در آمریکا پس از نیم قرن تلاش، آموزش مبتنی بر شایستگی همچنان در فاز انتقالی است، قابل مقایسه است. نکته قابل توجه آن است که برخلاف مطالعه نادین (۲۰۱۶)، در ایران این مفهوم هنوز در مراحل ابتدایی معرفی و پذیرش قرار دارد. این تأخیر تاریخی در کنار شتاب‌زدگی در تصمیم‌گیری که یافته‌های ما نشان می‌دهد، ترکیب ناموفقی ایجاد کرده که منجر به تدوین سیاست‌های غیرواقع‌بینانه و اجرای ناقص آن‌ها شده است. مفهوم «شتاب‌زدگی در تصمیم‌گیری» که در یافته‌های ما برجسته شده، با مطالعات صدقی و همکاران (۲۰۲۳) که به تأثیر عوامل سیاسی و مدیریتی بر سیاست‌گذاری‌ها اشاره دارند، همخوانی دارد. تغییر مکرر سیاست‌ها با تغییر دولت‌ها، نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌محور قربانی منافع کوتاه‌مدت سیاسی شده است. گسست فرهنگی-نگرشی که در این پژوهش شناسایی شده، با مفهوم «وابستگی به مسیر» که توسط نورث (۱۹۹۰) مطرح شده، همخوانی دارد. سابقه تاریخی دانشگاه‌های ایران که بر پایه مدل‌های نظری و دانش‌محور شکل گرفته‌اند، مسیری را ایجاد کرده که تغییر آن بسیار دشوار است. نگرش سنتی ارجحیت تحصیلات نظری، مدرک‌گرایی، و نگاه منفی به آموزش‌های فنی-حرفه‌ای، لایه‌های عمیق‌تری از مقاومت فرهنگی را در ایران شکل داده که تغییر آن نیازمند تحولی بنیادین در نگرش اجتماعی است.

دانشگاه‌های ایران در تلاش برای کسب مشروعیت، به جای تمرکز بر مأموریت‌های تخصصی خود، به سمت همشکلی و ارائه همه رشته‌ها و مقاطع حرکت کرده‌اند این یافته با مفهوم «همگونی نهادی»، که توسط دیماجیو و پاول^۴ (۱۹۸۳) معرفی شد قابل تفسیر است. این دو جامعه‌شناس در مقاله معروف خود با عنوان «قفس آهنین بازبینی شده» استدلال کردند که شبیه شدن سازمان‌ها فقط به دلیل رقابت برای کارایی و سودآوری نیست،

^۱. Edler & Kuhlmann

^۲. Wissenschaftsrat

^۳. GWK

^۴. DiMaggio & Powell

بلکه به دلیل فشارهای اجتماعی و فرهنگی است. لذا به نظر می‌رسد این «همشکلی و هم‌ریختی» دانشگاه‌ها، ریشه‌های اجتماعی-فرهنگی و اقتصادی دارد و چالشی برای نظریه‌های تمایز نهادی (پارسونز^۱، ۱۹۷۱) در آموزش عالی محسوب می‌شود. در حالی که نظریه‌های تمایز نهادی بر تخصصی‌سازی و تمایز ساختارها و نهادها برای مشروعیت و کارکرد متمایز تأکید دارند، یافته‌های ما نشان می‌دهد که در ایران، فشارهای نهادی و فرهنگی منجر به همگرایی ناکارآمد دانشگاه‌ها شده است. یافته‌های این پژوهش بر نیاز به تغییر در سیستم‌های ارزیابی و پاداش‌دهی اساتید تأکید دارد. تا زمانی که اساتید صرفاً بر اساس تعداد مقالات منتشر شده ارزیابی شوند، انگیزه‌ای برای سرمایه‌گذاری در آموزش‌های عملی و مهارتی نخواهند داشت.

پژوهش حاضر یافته‌های جاسکلا و همکاران (۲۰۱۸) در مورد تنوع مدل‌های اجرایی را تأیید می‌کند، اما نشان می‌دهد که در ایران، این تنوع نه از روی برنامه‌ریزی استراتژیک، بلکه ناشی از «پراکندگی» و «فقدان مدل توسعه متوازن» است. این تمایز مهم نشان می‌دهد که تنوع در مدل‌های اجرایی می‌تواند نقطه قوت باشد، اما در ایران به دلیل نبود هماهنگی، به نقطه ضعف تبدیل شده است.

یافته‌های مربوط به گسست دانشگاه-صنعت، با ادبیات جهانی و مطالعات هرچند محدود پیشین ایران همسویی دارد، اما ابعاد این گسست در ایران عمیق‌تر به نظر می‌رسد. ذاکر صالحی (۲۰۱۸) در کتاب خود به برخی شکاف‌ها و موانع عمیق ساختاری بین دانشگاه و صنعت اشاره کرده است. در حالی که اندروز و هیگسون (۲۰۰۸) به فاصله میان مهارت‌های آموخته شده و نیازهای بازار کار در اروپا اشاره می‌کنند، در ایران این فاصله به «فقدان گفت‌وگوی منسجم» و «نبود اعتماد متقابل» نیز گسترش یافته است که این گسست را تداوم می‌بخشد. مقایسه تجربه ایران با مدل دوآل آلمان که در مصاحبه‌ها به آن اشاره شده، نشان می‌دهد که موفقیت سیستم آلمان نه تنها به دلیل مشارکت فعال صنایع، بلکه به دلیل وجود چارچوب‌های قانونی محکم، سنت تاریخی همکاری، و اعتماد متقابل میان ذینفعان است. در ایران، فقدان این پیش‌نیازها باعث شده که حتی تلاش‌های پراکنده برای ایجاد ارتباط نیز به نتایج مطلوب منجر نشود. همان‌طور که نظرزاده زارع و پروین (۲۰۲۴) نشان دادند، این گسست در ایران فراتر از عدم انطباق برنامه‌های درسی است و ریشه در مسائل عمیق‌تر فرهنگی و ساختاری دارد. از سوی دیگر، همان‌طور که مک‌کاون^۲ (۲۰۱۵) تأکید می‌کند، دانشگاه‌ها نباید صرفاً در خدمت بازار کار باشند، اما در عین حال نمی‌توانند از واقعیت‌های اقتصادی و اجتماعی جامعه غافل بمانند.

مفهوم «شکاف سیستمی» که در این پژوهش توسعه یافته، فراتر از شکاف‌های جزئی و موضعی است و به ماهیت سیستمی و درهم‌تنیده مشکلات اشاره دارد. این مفهوم‌سازی، همسو با نظریه‌های پیچیدگی که توسط بلانکو-پورتلا و همکاران (۲۰۱۷) در مطالعه موانع تغییر سازمانی در آموزش عالی مطرح شده، کمک می‌کند تا درک کنیم چرا راه‌حل‌های جزئی و موضعی نمی‌توانند به تحول واقعی منجر شوند. پرکردن شکاف شناسایی شده نیازمند اتخاذ رویکردی جامع، سیستمی، و بلندمدت است که همه ابعاد مسئله را مدنظر قرار دهد. این رویکرد باید بر پایه یادگیری از تجربیات گذشته، هماهنگی میان ذینفعان مختلف، و ایجاد ساختارهای حمایتی پایدار استوار باشد. راهبردهای پراکنده و موفقیت‌های موضعی که در این پژوهش شناسایی شدند، نشان می‌دهند که پتانسیل تحول

^۱. Parsons

^۲. McCowan

وجود دارد، اما این پتانسیل تنها زمانی به فعلیت خواهد رسید که در قالب یک استراتژی منسجم و یکپارچه سازماندهی شود. مدل‌های خطی توسعه که فرض می‌کنند با تدوین سیاست مناسب و تخصیص منابع کافی می‌توان به آموزش مهارت‌محور دست یافت، در مواجهه با واقعیت پیچیده آموزش مهارت‌محور در ایران ناکارآمد نشان می‌دهند. به عبارت دیگر، توسعه آموزش مهارت‌محور یک فرآیند غیرخطی، چندسطحی و وابسته به بستر است که نیازمند درک عمیق از تعاملات پیچیده میان عوامل مختلف است.

۱.۵. پیشنهادهای منتج از پژوهش

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای اجرایی-کاربردی در شش محور متناظر با مقوله‌های محوری شکاف سیستمی ارائه می‌شود.

برای رفع گسست ساختاری-نهادی، بر ضرورت ایجاد یک نهاد فرابخشی برای هماهنگی میان وزارتخانه‌ها و نهادهای مختلف درگیر در آموزش مهارت‌محور تاکید می‌شود. در همین راستا، اولین و مهم‌ترین گام، ایجاد یک «شورای ملی آموزش مهارت‌محور» با اختیارات اجرایی کافی است. این پیشنهاد بر اساس یافته‌های پژوهش و همسو با مطالعات بیشاف و ماسین (۲۰۲۵) در خصوص نیاز به چارچوب‌های نهادی برای توسعه مهارت‌ها ارائه می‌شود. این شورا باید نمایندگانی از تمام ذینفعان شامل دانشگاه‌ها، صنایع، وزارتخانه‌های مرتبط، و نمایندگان دانشجویان را شامل شود. وظیفه اصلی شورا، یکپارچه‌سازی سیاست‌ها، رفع تداخل مأموریت‌ها، و تصویب سند جامع ملی است. مصوبات شورا برای همه نهادهای عضو لازم‌الاجراست. راهکار دیگر در همین راستا، تدوین «قانون جامع آموزش مهارت‌محور» است که فراتر از برنامه‌های توسعه پنج‌ساله، چارچوب بلندمدت و پایداری را تعریف کند. این قانون باید حقوق و تکالیف تمام ذینفعان را مشخص کرده و مکانیزم‌های اجرایی و نظارتی مشخصی را تعریف کند.

ایجاد نظام رتبه‌بندی دانشگاه‌ها بر اساس معیارهای مهارت‌آموزی یکی دیگر از راهکارهای جلوگیری از همشکلی و همریختی دانشگاه‌ها است. در شرح اجرایی این اقدام باید گفت که نیاز است نظام طبقه‌بندی سه‌گانه شامل دانشگاه‌های پژوهش‌محور، آموزش‌محور، و مهارت‌محور با معیارهای متمایز ارزیابی طراحی شود. این معیارها شامل نرخ اشتغال فارغ‌التحصیلان، میزان همکاری با صنعت، نسبت دروس عملی به نظری، و رضایت کارفرمایان است و تخصیص بودجه نیز متناسب با مأموریت هر دانشگاه صورت خواهد گرفت. مسئولیت این اقدام بر عهده وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است.

در راستای رفع گسست فرهنگی-نگرشی، اصلاح نظام ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی با عنوان بازنگری آیین‌نامه ارتقاء با گنجانیدن فعالیت‌های مهارت‌آموزی است. در اجرای این اقدام، حداقل بیست درصد امتیاز ارتقای مرتبه به فعالیت‌های مهارت‌محور اختصاص می‌یابد که شامل تدریس دروس عملی، راهنمایی پروژه‌های صنعتی، طراحی دوره‌های کارآموزی، ثبت اختراع، و مشاوره صنعتی است. همچنین مسیر ارتقای موازی برای «استاد صنعت»^۱ ایجاد خواهد شد. مسئولیت اجرا بر عهده معاونت آموزشی وزارت علوم و شورای عالی انقلاب فرهنگی است. در جهت کاهش نگرش مدرک‌گرایی، اجرای کمپین ملی بازتعریف ارزش مهارت با عنوان برنامه جامع تغییر نگرش اجتماعی نسبت به آموزش‌های مهارتی پیشنهاد می‌شود. در شرح اجرایی این اقدام، کمپین رسانه‌ای چندساله باید طراحی و اجرا شود که شامل معرفی الگوهای موفق فارغ‌التحصیلان مهارتی، مستندسازی مسیرهای شغلی

^۱. Professor of Practice

جذاب، همکاری با صداوسیما و شبکه‌های اجتماعی، برگزاری جشنواره‌های ملی مهارت، و اصلاح محتوای کتب درسی آموزش و پرورش است. مسئولیت اجرا بر عهده وزارت علوم با همکاری با وزارت آموزش و پرورش است. شاخص‌های سنجش شامل افزایش قابل قبول متقاضیان ورودی دانشگاه‌های مهارتی و بهبود نرخ رشد نگرش عمومی بر اساس پیمایش سالانه است. یافته‌های پژوهش همچنین به مقاومت اساتید در برابر تغییر و ضعف فرهنگ کار عملی اشاره دارد. این مشکل نیازمند توانمندسازی اساتید در آموزش مهارتی با روش‌های نوین تدریس مهارت محور است. مسئولیت اجرا بر عهده مراکز آموزش و توانمندسازی اساتید در دانشگاه‌ها است.

به منظور رفع شواهد و پیامدهای گسست اجرایی، ایجاد نظام پایش و ارزیابی مستمر با شاخص‌های واقع‌بینانه با عنوان ایجاد سامانه رصد پیشرفت اهداف آموزش مهارتی با گزارش‌دهی شفاف پیشنهاد می‌شود. در اجرای این اقدام، نیاز است داشبوردی ملی با شاخص‌های کمی و کیفی طراحی شود که شامل نرخ اشتغال فارغ‌التحصیلان به تفکیک رشته، نسبت دروس عملی، تعداد قراردادهای صنعتی، و رضایت کارفرمایان از فارغ‌التحصیلان است. ارزیابی‌های مستقل انجام و تخصیص بودجه به عملکرد متصل گردد. مسئولیت اجرا بر عهده مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی با همکاری مرکز آمار ایران است. همچنین کاهش ناپایداری سیاستی مستلزم تدوین قانون جامع آموزش مهارت محور است که شامل تعریف حقوقی آموزش مهارتی، حقوق و تکالیف ذینفعان، ساختار حکمرانی، منابع مالی پایدار و مکانیزم‌های نظارتی است. در راستای فقدان مدل توسعه جامع آموزش مهارتی، تدوین نقشه راه ملی بیست‌ساله آموزش مهارت با عنوان سند چشم‌انداز بلندمدت با اهداف تدریجی و واقع‌بینانه پیشنهاد می‌شود. در اجرای این اقدام، سند ملی با مشارکت همه ذینفعان تدوین می‌شود که شامل تحلیل وضع موجود، پیش‌بینی نیازهای آینده بازار کار، اهداف مرحله‌ای پنج‌ساله، منابع مورد نیاز، و مکانیزم بازنگری است. هدف جلوگیری از تعیین اهداف غیرواقع‌بینانه مانند جهش از دوازده درصد به چهل درصد است. مسئولیت اجرا بر عهده شورای ملی آموزش مهارت محور پیشنهادی با همکاری سازمان برنامه و بودجه است.

یافته‌های پژوهش نشان داد که فقدان گفت‌وگوی منسجم صنعت و دانشگاه و عدم مشارکت صنایع در فرآیند آموزش از عوامل اصلی گسست دانشگاه-صنعت است. این گسست نیازمند ایجاد شوراهاى مشترک صنعت-دانشگاه در سطح رشته‌ای با عنوان تشکیل کمیته‌های تخصصی صنعتی-دانشگاهی برای هر گروه رشته است. در اجرای این اقدام، شوراهاى مشترک متشکل از نمایندگان اتاق بازرگانی، انجمن‌های صنفی، و گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها تشکیل و به بازنگری سالانه برنامه درسی، تعریف پروژه‌های مشترک، تعیین نیازهای مهارتی صنعت، و نظارت بر دوره‌های کارآموزی پرداخته شود. در همین راستا، طراحی بسته مشوق‌های مالیاتی برای مشارکت صنعت در آموزش با عنوان طراحی نظام انگیزشی مالی برای صنایع آموزش‌دهنده الزامی است.

رفع نارسایی‌های برنامه‌ریزی آموزشی، مستلزم بازطراحی ساختار برنامه درسی با انعطاف‌پذیری بالا با عنوان افزایش سهم دروس انتخابی و پودمان‌های مهارتی است. در اجرای این اقدام، نیاز است آیین‌نامه آموزشی با هدف افزایش سهم دروس انتخابی به حداقل سی درصد، امکان انتخاب پودمان‌های میان‌رشته‌ای، بازنگری سالانه دروس الکتیو بر اساس نیاز بازار، و امکان جایگزینی دروس نظری با پروژه‌های عملی بازنگری شود. در اجرای این اقدام، نیاز است نظام پودمان‌های یک تا شش واحدی با ویژگی‌های قابلیت انباشت برای دریافت مدرک رسمی، قابل ارائه توسط دانشگاه‌ها و صنایع تأییدشده، ارزیابی مبتنی بر شایستگی، و ثبت در شناسنامه مهارتی دانشجویان طراحی شود.

در راستای یکپارچه‌سازی راهبردهای پراکنده آموزش مهارت‌محور، نیاز است شورای ملی آموزش مهارت‌محور پیشنهاد شده نسبت به ایجاد کمیته یکپارچه‌سازی اقدامات با عنوان هماهنگ‌سازی برنامه‌های جاری در قالب استراتژی واحد اقدام نماید. در اجرای این اقدام، کمیته‌ای که تشکیل می‌شود به ایجاد هم‌افزایی بین بسته درسی مهارتی، آیین‌نامه ماده نود و پنج، و برنامه‌های دانشگاه‌های مهارتی، رفع تداخل‌ها و خلأها، تعریف نقش هر نهاد، و تدوین برنامه عملیاتی مشترک با مسئولیت‌های مشخص تحت مدل توسعه جامع آموزش مهارتی اقدام نماید. این کمیته همچنین می‌تواند به تقویت و نهادینه‌سازی گفتمان مهارت‌محور با عنوان برنامه ملی ترویج و نهادینه‌سازی فرهنگ مهارت‌آموزی بپردازد. جایزه ملی مهارت برای دانشجویان و اساتید برتر، و ایجاد شبکه سفیران مهارت از فارغ‌التحصیلان موفق از راهبردهای عملیاتی پیشنهادی است.

قدردانی

بدین وسیله از موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی به خاطر حمایت‌های مادی و معنوی ارزشمند جهت انجام مصاحبه‌های مورد استفاده در این پژوهش صمیمانه تقدیر و تشکر می‌شود.

References

- Ackerman, M. S. (2000). The Intellectual Challenge of CSCW: The Gap Between Social Requirements and Technical Feasibility. *Human-Computer Interaction*, 15(2-3), 179-203.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411-422.
- Arya, A., Chan, A. D. C., Helleman, K., & Hornsby, D. J. (2022). Faculty lack training programs in pedagogical skills. *University Affairs*.
- Azizi, N. (2023). Employment and higher education: the strategies for coupling higher education to the needs of labor market. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 10(1), 171-197. (in persian)
- Bisschoff, Z. S., & Massyn, L. (2025). A conceptual soft skills competency framework for enhancing graduate intern employability. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 15(7), 66-81.
- Blanco-Portela, N., Benayas, J., Pertierra, L. R., & Lozano, R. (2017). Towards the integration of sustainability in higher education institutions: A review of drivers of and barriers to organisational change and their comparison against those found of companies. *Journal of Cleaner Production*, 166, 563-578.
- Cairney, P., & Oliver, K. (2017). Evidence-based policymaking is not like evidence-based medicine, so how far should you go to bridge the divide between evidence and policy? *Health Research Policy and Systems*, 15(35).
- Carlile, P. R. (2004). Transferring, translating, and transforming: An integrative framework for managing knowledge across boundaries. *Organization science*, 15(5), 555-568.
- Chamorro-Premuzic, T., Arteche, A., Bremner, A. J., Greven, C., & Furnham, A. (2010). Soft skills in higher education: importance and improvement ratings as a function of

- individual differences and academic performance. *Educational Psychology*, 30(2), 221–241.
- Cheng M, Adekola O, Albia J, Cai S (2022). Employability in higher education: a review of key stakeholders' perspectives. *Higher Education Evaluation and Development*, 16(1), 16–31.
- Clanchy, J., & Ballard, B. (1995). Generic Skills in the Context of Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 14(2), 155–166.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research (3rd ed.): Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.)*. Sage Publications.
- Darvishan, A., Taslimi, M., & Hakimzadeh, R. (2019). Designing a model of employability skills for higher education graduates (Case study: SMEs in Tehran Province). *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 10(19), 7-39. (in persian)
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Dunne, E., Bennett, N., & Carré, C. (1997). Higher education: core skills in a learning society. *Journal of Education Policy*, 12(6), 511–525.
- Edler, J., & Kuhlmann, S. (2008). Coordination within fragmentation: Governance in knowledge policy in the German federal system. *Science and Public Policy*, 35(4), 265-276.
- Farang, M., Ghahramani, M., Abolghasemi, M., & Alami, F. (2022). Identifying the dimensions and key components of employability of the university bachelor graduates in behavioral science majors: A Shahid Beheshti University case study. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 28(4), 95-117. (in persian).
- Flores, E., Xu, X., Lu, Y. (2020), Human Capital 4.0: a workforce competence typology for Industry 4.0. *Journal of Manufacturing Technology Management*, 31(4), 687–703.
- Garcia-Chitiva, M. del P., & Correa, J. C. (2024). Soft skills centrality in graduate studies offerings. *Studies in Higher Education*, 49(6), 956–980.
- Ghoraishi Khorasgani, M. S., Ahmadi, P., & Samadi, P. (2021). Analysis of experienced curricula of the skill-based higher education system: From the perspective of students. *Journal of Theory and Practice in Curriculum*, 9(17), 247-282. (in persian).
- Grosemans, I., De Cuyper, N., Forrier, A., & Vansteenkiste, S. (2023). Graduation is not the end, it is just the beginning: Change in perceived employability in the transition associated with graduation. *Journal of Vocational Behavior*, 145, 103915.
- Heinonen, N., Katajavuori, N., Murtonen, M. et al. (2023). Short pedagogical training in supporting university teachers' professional vision: A comparison of prospective and current faculty teachers. *Instructional Science*, 51, 201–229.
- Howlett, M., Ramesh, M., & Perl, A. (2026). *Studying Public Policy: Connecting Theory to Practice (5th ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howlett, M., and Ramesh, M. (2016). Achilles' heels of governance: Critical capacity deficits and their role in governance failures. *Regulation & Governance*, 10: 301–313.

- Jääskelä, P., Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2018). Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 130-142.
- Kargar Shouroki, H. and Dehghan, Z. (2022). Effectiveness of the Value Chain of Skills Training from Information and Communication Technology. *Karafan Journal*, 19(Special Issue), 61-76. (in persian).
- Kebritchi, M. (2023). Skills-based education: Shifting the focus of higher education. White Paper, Center for Educational and Instructional Technology Research, University of Phoenix.
- Kornelakis, A., & Petrakaki, D. (2020). Embedding employability skills in UK higher education: Between digitalization and marketization. *Industry and Higher Education*, 34(5), 290-297.
- Libertson, F. (2023). Inner transitions in higher education in Sweden: Incorporating intra-personal skills in education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(9), 213-230.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- McConnon, R. (2020). Measures to facilitate the scale-up of education for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainable Society*, 12(1), 36-52.
- McCowan, T. (2015). Should universities promote employability? *Theory and Research in Education*, 13(3), 267-285.
- Moslemi, N., Hamid Zadeh, A., & Khanifar, H. (2021). Presenting a model of educational layout policy based on behavioral approach in skills training in Iran: A qualitative study. *Educational and Scholastic Studies*, 10(3), 361-382. (in persian).
- Nazarzadeh Zare, M., & Parvin, E. (2024). The reasons for the gap between academic education and the required skills of the labor market in Iran. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(3), 831-842.
- Nodine, T. R. (2016). How did we get here? A brief history of competency-based higher education in the United States. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(1), 5-11.
- North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge University Press.
- Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- Parsons, T. (1971). *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rahimi, F., Darzian Azizi, A., Mehrali Zadeh, Y., & Maleki, A. (2023). Designing the employability model of university graduates. *New Educational Approaches*, 17(2), 87-114. (in persian).
- Redman, A., Wiek, A., & Barth, M. (2021). Current practice of assessing students' sustainability competencies: A review of tools. *Sustainability Science*, 16(1), 117-135.
- Rooshani, F., Ehsan, S., & Amirhosseini, D. M. H. (2021). The employability capabilities of the graduates of the universities based on grounded theory. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 11(22), 291-334. (in persian).
- Salehi Omran, E., Einkhah, F., & Barani, S. (2019). Investigating the position of skill learning in the comprehensive scientific map of Iran. *Iranian Higher Education*, 11(1), 1-38. (in persian).
- Sedghi, J., Mahmoodi Khodaei, R., Iranzadeh, S., & Alavi Matin, Y. (2023). Designing a policymaking model in skill based education using a grounded theory approach. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 27(4), 111-141. (in persian).

- Talebian Darzi, M. , Fallah, V. and Salehi, M. (2022). Explaining Factors Affecting Skills Curriculum Based on Social Responsibility. Karafan Journal, 19(Special Issue), 43-59. (in persian).
- Wahab, H. S., Hosen, M., Islam, Md A., Chowdhury, M. A. M., Jantan, A. H., & Wahab, S. A. (2025). Graduate employability: A bibliometric analysis. Global Business and Organizational Excellence, 44, 38-57.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. Sustainability Science, 6(2), 203-218.
- Yegane, S. , Samadi, P. and Ahmadi, P. (2022). Explaining the Process of the Effect of Hidden Curriculum on the Formation of Professional Ethics of Engineering Students. Karafan Journal, 19(Special Issue), 231-254. (in persian).
- Zaker Salehi, Gh., (2018). Iran's Higher Education Issues. The Institute of Cultural and Social Studies.(in persian).