

رشد آموزش فنون حرفه‌ای و کاربردانش ۵۶

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای هنرآموزان، مربیان و دانشجو-معلمان
کارشناسان وزارت آموزش و پرورش | دوره شانزدهم | شماره ۲ | زمستان ۱۳۹۹ | ۴۸ صفحه

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

اللهم صل علی محمد و آل محمد



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر نشریات و فناوری آموزشی

مدیر مسئول: محمدابراهیم محمدی

سر دبیر: احمدرضا دوراندیش

مدیر داخلی: معصومه حقیقت پژوه مطلق

هیئت تحریریه:

احمدرضا دوراندیش

معصومه حقیقت پژوه مطلق

حسن آقا بابایی

عابدین آریانیپور

خدیدجه بختیاری

معصومه رضوانفر

ندی دیده‌ور

رقیه متحیرپسند

پرستو آریانزاد

زهرا میرخاور

وبراستار: بهروز راستانی

طراح گرافیک: علیرضا جوادی

نشانی دفتر مجله:

تهران ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶

تلفن دفتر مجله:

۰۲۱-۸۸۴۳۲۵۱-۹ (داخلی ۲۸۶)

نمبر مجله: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۳

صندوق پستی مجله: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵

صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱

تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

وبگاه: www.roshdmag.ir

پیام‌نگار:

faniherfeievakarodanesh@roshdmag.ir

پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵

سرمقاله/ شایستگی‌های غیر فنی / احمدرضا دوراندیش / ۲

ارزشیابی / روش آزمون کتبی عملکردی در ارزشیابی شایستگی محور / امین زارعی / ۴

اخلاق حرفه‌ای / موقعیت خاکستری، نمای فیروزه‌ای / ابراهیم باقری پور / ۸

آموزش / آموزش‌های فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای در شرایط کووید-۱۹؛ چالش‌ها و فرصت‌ها /

رقیه متحیرپسند / ۱۸

مقاله / امکان‌سنجی آموزش همراه با تولید در هنرستان‌های کار دانش پسرانه شهرستان اسلامشهر /

محسن قلی‌زاده بفرآورد / سعید مرادی / ۲۱

مقاله / طراحی چارچوب مفهومی دوره تحصیلی فنی، حرفه‌ای و مهارتی /

حسن آقابابایی / احمدرضا دوراندیش / ۲۶

خبر / افتتاح ۱۶ هنرستان کشاورزی در راستای طرح تربیت کشاورزان آینده / ۳۲

پژوهش / آموزش فنی و حرفه‌ای در فنلاند / اعظم حیدرزاده / ۳۳

مقاله / کرونا، سومین کوچ در آموزشگری / محسن کیلاشکی / ۳۸

دانش افزایی / ارزشیابی مبتنی بر شایستگی / مریم یگانه / ۴۰

گفت‌وگو / نشست با مدیر پژوهش سرای آفرینش / مهناز کارکن / ۴۲

معرفی کتاب / مفاتیح الحیاء / معصومه حقیقت پژوه مطلق / ۴۶

معرفی سایت / یونیوک / معصومه حقیقت پژوه مطلق / ۴۸

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند. ● مقاله‌های ترجمه شده با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله‌ها می‌توانند با نرم‌افزار word و بر روی لوح فشرده و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نشر مقاله روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. ● مقاله دارای چکیده باشد و در آن هدف‌ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلیدواژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتراژ باشد. ● معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.



شایستگی‌های غیرفنی

درس‌های جدیدی هستیم که نه از جنس دروس فنی‌اند، نه از جنس دروس پایه و عمومی! این دروس که در مصوبه «شورای عالی آموزش و پرورش» با عنوان دروس خوشه شایستگی‌های غیرفنی نام‌گذاری شده‌اند، دروسی هستند که متخصصان دنیای آموزش و دنیای کار بر ضرورت آن‌ها برای توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای و پاسخ‌گویی به نیازهای دنیای کار توافق نظر دارند. درس اخلاق حرفه‌ای یکی از این پنج درس شایستگی‌های غیرفنی است. درس اخلاق

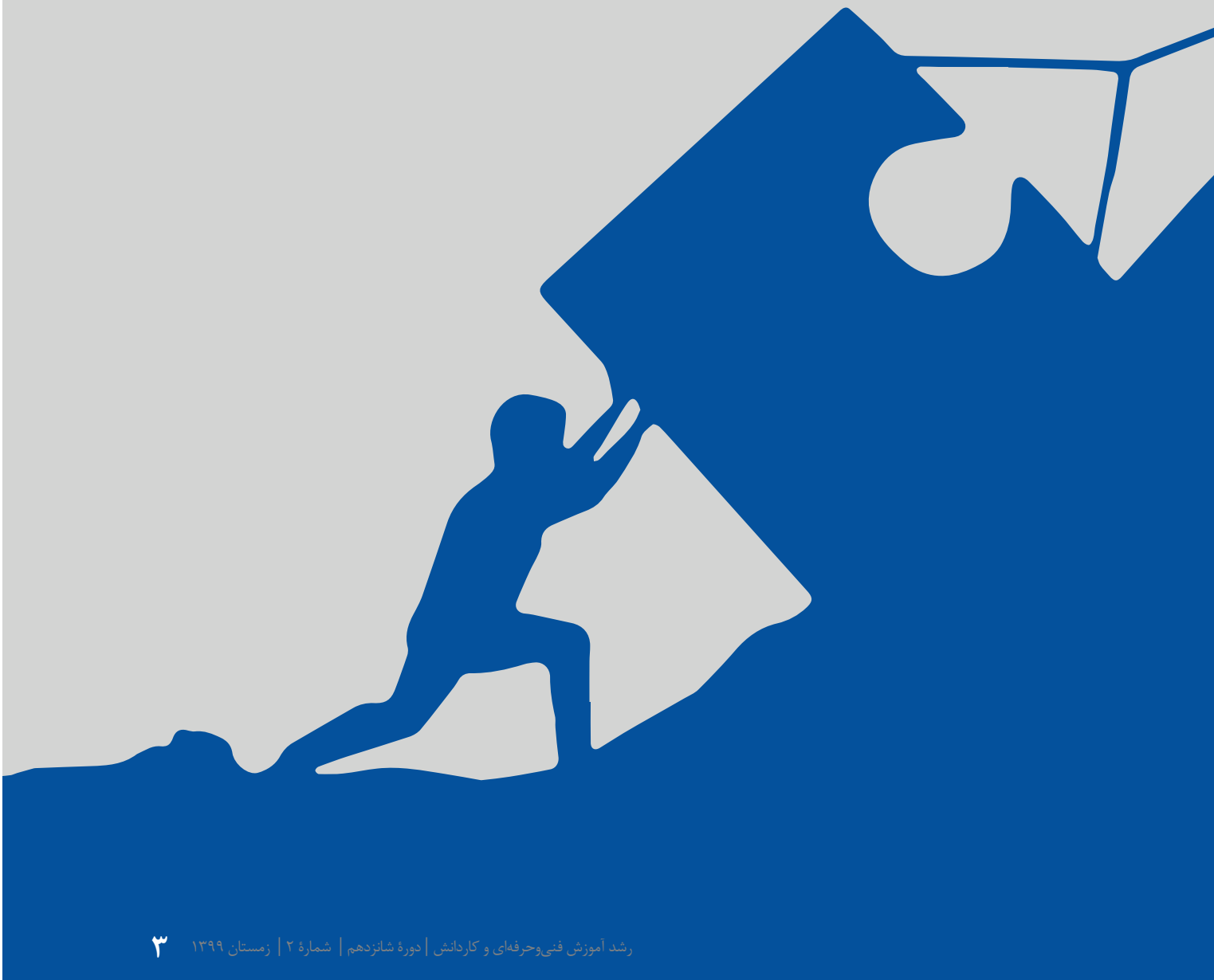
با ابلاغ اسناد تحولی در نظام تعلیم و تربیت رسمی کشورمان در سال‌های اخیر، آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی کشورمان با تغییرات اساسی همراه شد. برنامه‌ریزی و نیازسنجی شغلی براساس نیازهای دنیای کار، توسعه حرفه‌ای، تحلیل حرفه‌ها و مشاغل، طبقه‌بندی کارها و فعالیت‌ها بر مبنای شایستگی، و ارزشیابی مبتنی بر شایستگی، از جمله چرخش‌های اساسی در نظام جدید آموزش فنی و حرفه‌ای محسوب می‌شوند. در جدول دروس برنامه درسی رشته‌های فنی و حرفه‌ای و مهارتی هم شاهد ظهور و بروز

حرفه‌ای در جدول دروس پایه دوازدهم برای تمامی رشته‌های فنی و مهارتی آمده است که شایستگی‌های امانت‌داری، مسئولیت‌پذیری، درست‌کاری، رعایت انصاف و بهره‌وری را شامل می‌شود و در پنج پودمان تنظیم شده است.

در این شماره بر آن شدیم تا از نظرات و پیشنهادهای یکی از هنرآموزان خبیره آموزش فنی و حرفه‌ای که سال‌های زیادی در این زمینه تحقیق کرده، تجربه اندوخته و یافته‌های خود را آموزش داده است، به صورت مقاله بهره‌مند شویم. این مقاله به لحاظ نوشتاری سبک خاصی دارد و

در دو بخش تنظیم شده است. بخش اول آن که مربوط به این شماره است، در شش باب و به تعبیر نگارنده محترم، شش روز آفرینش در ارتباط با معلم درس اخلاق حرفه‌ای به رشته تحریر درآمده است و ان‌شاءالله در شماره‌های دیگر به پرسش‌های مطرح شده در بخش اول و کلاس درس اخلاق حرفه‌ای پرداخته می‌شود.

از شما هنرآموز گرامی هم درخواست می‌شود، یافته‌های ارزشمند و تجارب تدریس خود را به منظور اشاعه و بهره‌مندی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و مهارتی کشور با ما در میان بگذارید.



روش آزمون کتبی عملکردی در ارزشیابی شایستگی محور

کلیدواژه‌ها:

ارزشیابی
شایستگی محوری،
سنجش، آزمون کتبی
عملکردی

اشاره

«ارزشیابی آموزشی» در پی تعیین کیفیت و یا به عبارت دیگر «تعیین ارزش» است. در ارزشیابی شایستگی محور کیفیت به عنوان میزان دستیابی دانش آموزان به دانش، مهارت و نگرش در انجام یک کار مطابق با استانداردهای دنیای کار قابل تعریف است. اطلاعات مورد نیاز ارزشیابی شایستگی محور به وسیله اندازه‌گیری و سنجش گردآوری می‌شوند. هنرآموزان از روش‌های متنوع ارزشیابی و اجرای به‌موقع آن‌ها باید به‌عنوان فرصت‌های مناسب برای کمک به کسب شایستگی توسط هنرجویان استفاده کنند. روش‌های متفاوتی برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز ارزشیابی شایستگی محور، به‌ویژه در ویژه‌نامه پاییز ۹۶ مجله رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کاربردانش معرفی شده‌اند که از جمله مهم‌ترین آن‌ها که کمتر مورد توجه مدیران و هنرآموزان هنرستان‌ها قرار گرفته، آزمون کتبی عملکردی است. در این مقاله سعی داریم با آوردن مثال‌های متفاوت، این روش را تشریح کنیم.

انواع ارزشیابی

در نظام آموزش شایستگی محور تجربه‌های یادگیری هنرجویان با استفاده از شواهد معتبر و روا و روش‌های متفاوت سنجش مورد ارزش‌گذاری قرار می‌گیرند. آزمون یکی از متداول‌ترین ابزارهای اندازه‌گیری و سنجش است. به‌طور کلی آزمون‌ها را به دو دسته کلی تقسیم می‌کنند: **آزمون‌های توانایی و آزمون‌های عاطفی**. آزمون‌های توانایی، آموخته‌ها، مهارت‌ها و استعداد‌های افراد را می‌سنجند. دسته‌ای از این آزمون‌ها **توانایی‌های شناختی** افراد، و تعدادی دیگر **توانایی‌های روانی - حرکتی** را مورد سنجش قرار می‌دهند. آزمون‌های عاطفی شخصیت، نگرش و ویژگی‌های عاطفی آزمون‌شونده را اندازه‌گیری می‌کنند. ارزشیابی آموزشی براساس ملاک مورد استفاده به دو دسته «ارزشیابی وابسته به ملاک» و «ارزشیابی وابسته به هنجار» تقسیم‌بندی می‌شود. در ارزشیابی وابسته به ملاک، معیارها یا ملاک‌هایی به صورت

مطلق از پیش تعیین می‌شوند که در آموزش مبتنی بر شایستگی، این ملاک‌ها مطابق با استانداردهای دنیای کار تعیین می‌شوند و با توجه به تغییرات سریع دنیای کار، لزوم به‌روزرسانی آن‌ها مورد تأکید است. از آزمون‌شوندگان انتظار می‌رود که به معیارها و اهداف تعیین‌شده تا سطح به خصوصی برسند. اما در ارزشیابی وابسته به هنجار، عملکرد فراگیران را با یکدیگر مقایسه می‌کنیم، نه با یک ملاک مشخص از پیش تعیین‌شده. کنکور سراسری نمونه‌ای از این نوع ارزشیابی است.

ارزشیابی آموزشی با توجه به زمان و هدف استفاده از آن به سه دسته «ارزشیابی آغازین»، «ارزشیابی تکوینی» و «ارزشیابی تراکمی» تقسیم می‌شود. در ارزشیابی آغازین هدف تعیین میزان اطلاعات یادگیرندگان از مطالبی است که قرار است یاد بگیرند. در ارزشیابی تکوینی که با عنوان **سنجش برای یادگیری** نیز معرفی شده است، معلم می‌تواند در زمانی که هنوز یادگیری در جریان است، به رفع مشکلات یادگیری دانش‌آموزان و برطرف کردن مشکلات روش آموزشی خود بپردازد. این روش به دنبال روغن کاری چرخ‌دنده‌های یادگیری است تا یادگیری را تقویت کند.

معمولاً در آغاز دوره آموزش مهارت به هنرجو، بیشتر شیوه اجرا یا فرایند کار مورد توجه قرار می‌گیرد. برای مثال، در سنجش مهارت تایپ کردن در آغاز دوره آموزش، درست لمس کردن دکمه‌ها به صورت تکوینی مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. اما در مراحل پیشرفته‌تر آموزش، تمیزی، درستی و سرعت کار تولیدی مورد ارزشیابی تراکمی قرار می‌گیرد. نکته‌ای که باید مدنظر داشته باشیم، این است که صبر و حوصله در فرایند رسیدن به شایستگی بسیار اهمیت دارد. یادمان باشد که چگونه و با چه تلاش‌هایی رانندگی یاد گرفتیم و شایستگی رانندگی را کسب کردیم!

نوع سوم ارزشیابی، **ارزشیابی تراکمی** است که در آن، تمامی آموخته‌های هنرجویان در طول یک دوره و با یک پودمان مورد قضاوت قرار می‌گیرد. هدف ارزشیابی تراکمی نیز نمره‌دادن، صدور گواهی صلاحیت حرفه‌ای ملی، و اتخاذ تصمیم‌های متفاوت (ارتقای هنرجو به کلاس بالاتر، دادن امتیاز تحصیلی و ...) است.

آزمون‌های عملکردی

آزمون‌های کتبی یا به اصطلاح آزمون‌های مداد و

کاغذی عمدتاً برای اندازه‌گیری هدف‌های آموزشی حوزه شناختی، شامل هدف‌های دانش، فهمیدن، به‌کار بستن، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی مورد استفاده قرار می‌گیرند. آزمون‌های کتبی شهرت بسیاری دارند، ولی از آنجا که استفاده از این آزمون‌ها به تنهایی برای سنجش شایستگی کافی نیست، باید از تدابیر دیگری بهره گرفت که از جمله آن‌ها، راهکار استفاده از روش آزمون عملکردی است. با استفاده از آزمون عملکردی، بهتر می‌توان فرایندها و فرآورده‌های یادگیری در حوزه آموزش مبتنی بر شایستگی را سنجید. در این آزمون، فرآورده‌های یادگیری دانش‌آموزان به‌طور مستقیم سنجش می‌شوند. در گذشته استفاده از فنون ارزشیابی عملکردی برای سنجش فرایندها و فرآورده‌های یادگیری چندان معمول نبود، اما اخیراً که آموزش مبتنی بر شایستگی در کشور پا گرفته است، برای رشد و نمو این نهال استفاده از شیوه‌های سنجش و اندازه‌گیری می‌باید مورد توجه جدی قرار گیرد. آزمون‌های عملکردی با مهارت سر و کار دارند. ساکس (۱۹۹۷) در مورد این آزمون‌ها می‌گوید: آزمون‌های عملکردی از آزمون‌شونده می‌خواهند تا با انجام نوعی رفتار اقدام کند، نه اینکه صرفاً سؤال‌هایی را جواب دهد. یا در تعریف دیگر، آن دسته از وسایل سنجش که می‌کوشند بسنجند که چگونه کسی می‌تواند کاری را انجام دهد، غالباً آزمون عملکردی نام دارند. در حالی که آن دسته از وسایل اندازه‌گیری که می‌کوشند دامنه صحت دانش شخص را بسنجند، معمولاً آزمون کتبی نامیده می‌شوند.

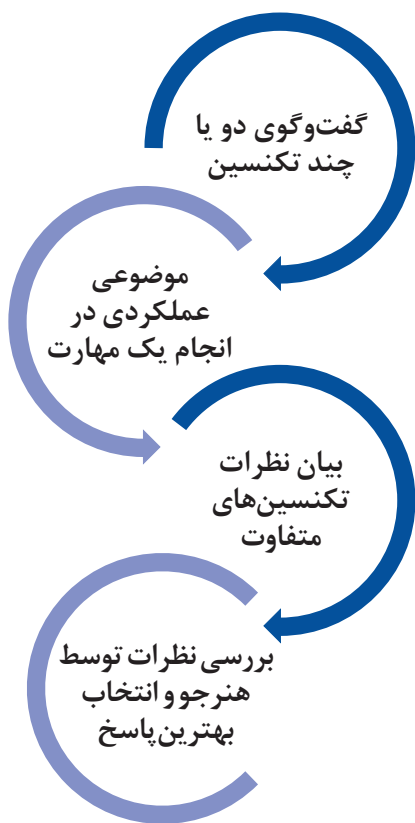
انواع آزمون‌های عملکردی عبارت‌اند از: آزمون شناسایی، آزمون کتبی عملکردی، انجام عملکرد در موقعیت شبیه‌سازی‌شده، نمونه کار، فهرست واری (چک‌لیست)، مقیاس درجه‌بندی، واقع‌نگاری، پوشه کار، و سنجش ۳۶۰ درجه.

آزمون کتبی عملکردی

هرچند آزمون کتبی یا مداد و کاغذی برای اندازه‌گیری بازده‌های یادگیری حوزه شناختی مناسب‌ترند، با این حال در سنجش شایستگی و مهارت‌های عملی، استفاده از آزمون‌های کتبی نیز مفید است. لذا آزمون‌های کتبی باید مورد توجه ویژه هنرآموزان قرار بگیرند. اما نکته اینجاست که بین آزمون‌های کتبی اندازه‌گیری هدف‌های شناختی با آزمون‌های کتبی سنجش عملکرد تفاوت وجود دارد.

- انواع آزمون‌های عملکردی**
- عبارت‌انداز: آزمون شناسایی، آزمون کتبی عملکردی، انجام عملکرد در موقعیت شبیه‌سازی‌شده، نمونه کار، فهرست واری (چک‌لیست)، مقیاس درجه‌بندی، واقع‌نگاری، پوشه کار، و سنجش ۳۶۰ درجه**

باشد، ولی رله A از رله‌های سه‌قلو فن سوخته باشد، بعد از بررسی نقشه بگویید کدام گزینه صحیح است؟ (نقشه نیز به آزمون‌شونده داده می‌شود).
 الف) فقط فن سمت شاگرد با دور تند می‌چرخد.
 ب) فقط فن سمت راننده با دور تند می‌چرخد.
 ج) هر دو فن با دور کند می‌چرخند.
 د) هیچ‌یک از فن‌ها نمی‌چرخند.



شکل ۱. مؤلفه‌های اصلی سؤالات در آزمون کتبی عملکردی روش (تکنسین الف، تکنسین ب)

مثال تکنسین الف / تکنسین ب:

É دو هنرجوی رشته شبکه و نرم‌افزار در کارگاه برنامه‌سازی با هم حرف می‌زنند. هنرجوی اول می‌گوید: فضای نامی و متد هر دو زیرمجموعه کلاس هستند. هنرجوی دوم می‌گوید: متد زیرمجموعه کلاس و کلاس زیرمجموعه فضای نامی است. کدام‌یک درست می‌گویند؟

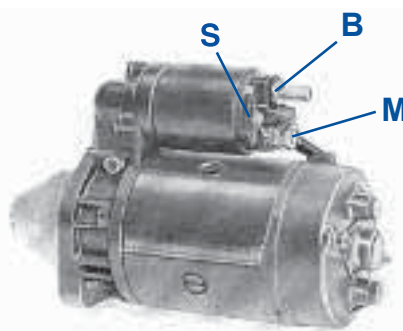
مهم‌ترین تفاوت بین آزمون کتبی عملکردی و آزمون کتبی مداد و کاغذی این است که در آزمون کتبی عملکردی، عمدتاً تأکید بر کاربست دانش، مهارت و نگرش در موقعیت‌های عملی یا شبیه‌سازی شده با موقعیت‌های عملی است. در روش آزمون کتبی عملکردی، پاسخ‌هایی که دانش‌آموزان می‌نویسند، هم نتیجه دانش فرد است و هم نتیجه مهارت آن‌ها. از طرف دیگر، در مواردی که دستگاه گران‌قیمت است، به تعداد محدود وجود دارد، و عملکرد آن نیز پیچیده است، برای جلوگیری از حوادثی که دستگاه را دچار عیب کند، می‌توان از آزمون کتبی عملکردی استفاده کرد؛ مانند آموزش ابزار ریزسنج و یا همان میکرومتر.

انواع آزمون کتبی عملکردی

آزمون‌های کتبی عملکردی به صورت چهارگزینه‌ای، تکنسین الف/تکنسین ب/ و یا تشریحی قابل طرح است.

مثال چهارگزینه‌ای:

É پس از جدا کردن سیم موتور استارت که به ترمینال M اتومات استارت وصل است، یک برق مثبت به ترمینال S، یک برق منفی به ترمینال M، و یک برق منفی دیگر به بدنه استارت می‌دهیم. کدام گزینه درست است؟ (آزمایش سیم‌پیچ کشنده) الف) هیچ اتفاقی نمی‌افتد.
 ب) دنده استارت به جلو می‌رود و به گردش درمی‌آید.
 ج) دنده استارت به جلو می‌رود و همانجا ثابت می‌ماند.
 د) دنده استارت بدون آنکه به جلو حرکت کند، شروع به دوران می‌کند.
 É اگر دمای موتور سمند در شرایط کارکرد دور تند





الف) هنرجوی اول درست می گوید.

ب) هنرجوی دوم درست می گوید.

ج) هر دو هنرجو درست می گویند.

د) هر دو هنرجو اشتباه می گویند.

ب) تکنسین الف درست می گوید.

ج) هر دو تکنسین درست می گویند.

د) هیچ کدام از تکنسین ها درست نمی گویند.

é دو تکنسین رشته شبکه و نرم افزار در کارگاه برنامه سازی با یکدیگر گفت و گو می کنند. تکنسین الف می گوید: جعبه رنگ در ConsoleColor ۱۶ رنگ دارد. تکنسین ب می گوید: تعداد رنگ ها در ConsoleColor بستگی به نوع کارت گرافیک دارد. کدام یک درست می گویند؟

الف) تکنسین الف درست می گوید.

ب) تکنسین ب درست می گوید.

ج) هر دو تکنسین درست می گویند.

د) هر دو تکنسین اشتباه می گویند.

مثال تشریحی:

é برنامه ای برای میکروکنترلر آردینو به گونه ای بنویسید که LED پنج ثانیه روشن و ده ثانیه خاموش باشد. با استفاده از برد آردینو، برنامه خود را پروگرام، و نتیجه را با گرفتن فیلم ارسال کنید. é برای نقشه الکترونیکی داده شده یک PCB طراحی کنید، به گونه ای که PCB در جعبه ای که فاصله های سوراخ های آن مطابق با شکل زیر است، قابل نصب باشد (نقشه جعبه نصب و نقشه الکترونیکی مدار نیز به هنرجو داده می شود).

é تکنسینی پس از طراحی PCB یک لایه در نرم افزار، فایل آن ها را برای شرکت سازنده PCB ارسال می کند و شرکت نیز پس از ساخت فیبر مدار چاپی، آن ها را برای تکنسین می فرستد. تکنسین پس از جاگذاری قطعات در سوراخ های مشخص هر قطعه که با اندازه مناسب سوراخ کاری شده است، پایه قطعات را لحیم کاری می کند. تکنسین پس از لحیم کاری، در Bottom layout مشاهده می کند که مقداری از لحیم آب شده به Top layout نفوذ کرده است. تحقیق کنید که رعایت کدام مورد هنگام طراحی PCB، از بروز چنین مشکلی جلوگیری خواهد کرد.

é دو تکنسین رشته شبکه و نرم افزار در کارگاه برنامه سازی با یکدیگر گفت و گو می کنند. تکنسین اول می گوید: عملگر سه تایی هم زمان می تواند عملیات را روی سه متغیر انجام دهد. تکنسین دوم می گوید: برای ساده کردن دستور «if-else» می توان از عملگر سه تایی استفاده کرد. کدام یک درست می گویند؟

الف) تکنسین اول درست می گوید.

ب) تکنسین دوم درست می گوید.

ج) هر دو تکنسین درست می گویند.

د) هر دو تکنسین اشتباه می گویند.

é سه تکنسین خودرو درباره مدار برف پاک کن «سمند» با هم صحبت می کنند. تکنسین الف می گوید: اگر رله تایمر را از مدار جدا کنیم، علاوه بر از کار افتادن حالت تایمری برف پاک کن، دورهای کند و تند نیز دیگر کار نمی کنند. تکنسین ب می گوید: کار نکردن حالت تناوبی یا تایمری درست است، اما برف پاک کن در حالت های دور تند و دور کند کار می کند؛ گرچه با خاموش کردن برف پاک کن، تیغه ها در پایین شیشه و در وضعیت صفر قرار نمی گیرند. تکنسین ج می گوید: «اگر پایه های شماره ۲ و ۵ سوکت تایمر را به هم وصل کنیم، با خاموش کردن برف پاک کن تیغه ها نیز در وضعیت صفر قرار می گیرند. با بررسی مدار برف پاک کنی که در اختیار شما قرار گرفته است، بگویید کدام یک درست می گویند؟

الف) تکنسین ب و تکنسین ج درست می گویند.

ب) تکنسین الف و تکنسین ب درست می گویند.

ج) فقط تکنسین الف درست می گوید.

د) فقط تکنسین ب درست می گوید.

é دو تکنسین تراش کاری در مورد تراشیدن پیچ های چندراهه گفت و گو می کنند. تکنسین الف می گوید: باید براساس گام حقیقی تراش کاری کنیم. تکنسین ب می گوید: باید براساس گام ظاهری تراش کاری کنیم. کدام یک صحیح می گویند؟
الف) تکنسین ب درست می گوید.

* منابع

۱. سیف، علی اکبر (۱۳۹۷). سنجش و ارزشیابی آموزشی. نشر دوران، تهران: چاپ چهل و پنجم.
۲. مجله رشد ویژه نامه آموزش مبتنی بر شایستگی، پاییز ۱۳۹۶.

ابراهیم باقری پور
کارشناسی ارشد رشته مکانیک و مشاوره
مدیر هنرستان شهدای شرکت برق ناحیه ۴ مشهد



موقعیت خاکستری، نمای فیروزه‌ای!

قسمت اول: معلم درس «اخلاق حرفه‌ای» در شش روز آفرینش

اما منفور است و چندانش آور! اگر این طور شود، ریاست هم که بکنی، بوی غم می‌دهد و حداکثر می‌شوی یک «سالار غمگین»! افسردگی‌ها را ببین که در دنیای متمدن امروز! با این همه قلب و تیر... چگونه جولان می‌دهند!

از سوی دیگر اینجا، جوانک دانش‌آموزی داریم، که هم مرغ است و هم شتر. فقط باید در موقعیتش قرار بگیرد. مدام می‌گوید: من می‌دانم کجا چطور عمل کنم. پسر و دختر بودنش فرقی نمی‌کند. این یک سد ذهنی است به نام «تکبر جهل»! که مانع خردورزی و حکمت می‌شود. من که معلمی کهنه‌کارم، به این جمله حساسیت دارم. مرا به یاد یکی از بندهای منشور اخلاقی مهندسان می‌اندازد که می‌گوید:

«... بیا بید به تمام مهندسانی که گمان می‌کنند آنچه را که باید بدانند، می‌دانند، کمک کنیم.»

➤ روز اول: اخلاق، برنده‌ترین دلبری

کمی بعد از آنکه توانستی بدون کمک دیگران غذا بخوری، از دوردست‌های تمدن بشری، یک خار خار و احساس وسوسه مانند، سریع، قوی و اما ماندگار، آمد به سراغت و آن هم این بود که:

«دیگران باید مرا دوست داشته باشند!»

نیاشد، نمی‌شود. اصلاً زندگی در جزیره‌ای دورافتاده شرف دارد بر زندگی در خانه، محل کار و اجتماعی که در آن نتوانی انتظار داشته باشی که دوست داشته شوی و آن‌گاه نتوانی دوست بداری! اگر قدرت، ثروت، شهرت، شهوت و حتی عزت، به احساس خوش دوست داشتن منتهی نشود، حداکثر حاصلش مثل آزادی بی‌حد و حصر مگسی است که تا نشستن روی بینی پادشاهان عالم ترکنازی می‌کند،

آسمان کلاس‌های علوم نظری، به‌ویژه در هنرستان‌ها و دانشکده‌های فنی، به‌شدت ابری است، اما خروش و برقی ندارد تا باران بیبارد! البته همه‌جا روزی همین‌طور بوده است و ما در حال بلوغیم. حتی استیون هاو کینگ، بزرگ‌ترین فیزیک‌دان معاصر، در مورد جو کلاس‌های «دانشگاه آکسفورد» در زمان خودش می‌گوید:

... یک جو «ضدکار» اینجا حاکم است! یعنی شما بایستی یا بدون زحمت درخشان باشی، یا اگر زیاد بخواهی کار و پژوهش کنی تا به سطح بالاتری بروی، «آدم خاکستری»! (خرخوان یا خرکار) لقب می‌گیری! این فقط معلم است که می‌داند بدون آموزش و حتی «تربیت»، ممکن نیست آدم بتواند تقریباً بلادرنگ تصمیمی را بگیرد و اجرایی کند. این فرایند هم حتماً زحمت و رنج دارد. به قول روان‌شناس‌ها، باید «رنج» لذتی باشی. امروز رنج، فردا لذت. فقط معلم می‌داند که قبل از تاریکی هوا، باید چراغت را روشن کنی! تنها اوست که گران‌ترین تجربه‌های خود و دیگران را به ارزان‌ترین قیمت (فرصت حضور در کلاس درسش) در اختیار باد می‌گذارد و می‌پراکند. فقط خدا کند که به قول مسیح (ع) بر سنگ نپاشیده باشد!

دانش‌آموز و هنرجوی همه‌کاره (شتر و مرغ) ما! افتاد دنبال مشتری برای وجود خودش. یعنی رشد کرد و بزرگ شد. خب بخواهی دلبری کنی و چیزی بفروشی یا بخری، یا باید یک پیشنهاد استثنایی داشته باشی از نظر قابلیت‌هایش (USP)، یا یک پیشنهاد استثنایی احساسی (ESP) بدهی. چیزی که در شرایط تقریباً مساوی از نظر کیفیت، در مقایسه با رقیبان، مشتری به خاطر آن، پیشنهاد یا کالای تو را «پسند» کند.

ساده‌ترین واژه دنیا در نام‌گذاری این تبلیغ احساسی برای «من»، یک انسان، «اخلاق» است.

دوباره و ساده‌تر بگویم: همین دلبری‌های احساسی و عاطفی ظاهر و باطن آدم از دیگران، اگر به سلامت (آسایش) و امنیت (آرامش) دیگران صدمه نزنند، اسمش می‌شود «اخلاق».

هیچ پسوند و قیدی نمی‌گیرد، مگر آنکه محدودش کند و این خود، کاری پسندیده نیست. خودش اما باید پسوند و پیوست هر پندار و گفتار و کرداری باشد که می‌خواهد به مخاطبان بیفزاید و مانند هلوی شیرین یا گل خوش‌بو یا فناری خوش‌خوان، به جانشان بنشیند.

از «من» خودت گرفته تا تمام گیتی و هر آن حقیقتی که عقل با فروتنی پذیرفته که هست، ولی از درک آن عاجز است. آن وقت ممکن است پیامبری بشوی که مخاطبین تو هزاره بر هزاره، دلبسته این ویژگی‌ها شده، تو را «پسندیده‌کار» و محمداً بنامند.

آن وقت «هستی» شهادت می‌دهد که اگر «اخلاق» تو نبود، کسی خریدار گفتار حق و لاجرم تلخت نبود! حتی خود خدا هم بین خدایان و بت‌های کعبه، وقتی آمد که دلبری بکند، متفاوت بودنش را با دیگر خدایان، با یک پیشنهاد احساسی بیان کرد. اعراب بادیه‌های بیگانه با علوم و صنایع، اما آشنا با تجارت و بازار، پرسیدند:

این خدای جدید کیست که خود را «رحمن» و «رحیم» می‌نامد؟!

به این پسندیدگی‌ها توجه کنید:

احساس همدلی و همدردی با دیگران - و تمرین تقویت این احساس - به شرط آنکه هنجارهای اجتماعی (قوانین) را نشکند. مانند جراحی جسور یا معلمی قاطع. احساس گناه پس از کم‌کاری‌ها، از جازدن‌ها یا جازدن‌ها، به‌شروط آنکه حاصل نورویتیک و بیماری نباشد، استدلال درباره رعایت عدالت و انصاف از یکسو، و مسئولیت‌پذیری از سوی دیگر و در تمام این‌ها، مقدم دانستن دیگران نسبت به خود، نمونه‌هایی از این «پسندیده‌کاری» است که در گذشت زمان و با بلوغ تاریخی و رشد جغرافیایی خانواده و جامعه تکامل یافته، فرمزتر و شیرین‌تر می‌شود تا «مکارم اخلاق» را تمام کنی!

آن وقت است که در ۴۰ سالگی پختگی، خود به رشته تحریر درمی‌آیی و می‌شوی «انسانیت مکتوب»، «اسوه حسنه». در این صورت این تویی که معجزه خود، یعنی برنامه‌محوری را ثابت کرده‌ای، نه آنکه او پیام‌داری تو را ثابت کند!

➤ روز دوم: شهرت، آفت و رقیب اخلاق

تا صنعت چاپ و نشر بیدار شود و بیاید به مدد دانشمندان و بتوانند برنامه درسی بی‌تعصب خود را برای توزیع عدالت و منش اخلاقی، یعنی نکویی آگاهانه و مستمر، در تمام جامعه بگسترانند، دشمن شماره یک جن و انس و شیطان، یعنی «تکبر و خودبینی»، اخلاق را که قرار بود مجموعه‌ای باشد از پیشنهادها خوب احساسی برای به چشم آمدن پندار و گفتار نیکو، از وسط به دو نیمه کرد. مرزهای «دلبری» جابه‌جا شدند و خاکستری‌های خرد و آرامش، تا سودجویی‌های عاطفی و تزویر سیاه امتداد یافت و فام دلبری به کام زندگی تلخ شد! ...

«تکبر» گفت اگر قرار است که دیده بشوی و جلب توجه کنی، چه از مسیر اصلی محمدی و فضیلت، چه از بیراهه مضممی و رذیلت، توان رسید. ارزش‌های با قوام اخلاقی و به اصطلاح «خادم» که در تمام طول تاریخ، تک‌رنگ و ثابت به نظر می‌رسیدند، در عرض جغرافیایی امتداد یافته از مزار هابیل (ع) تا امروز، به ابزار یا بهانه «مصلحت» متغیر شدند.

اینکه بماند، حتی «خیر» هم درجه‌بندی شد و دیگر به جای «فیه‌مافیه»، ...

طرح این معماها موجب به هم ریختن تعادل ساختمان شناخت اخلاقی دانش‌آموزان می‌شود و آن‌ها را به مراحل بالاتر سوق می‌دهد. البته به شرط آنکه مانند معماهای طرح‌شده در خانه و کوچه (معماهای سنتی)، پاسخ‌های دقیق و درستی از سوی منابع قدرت بالاتر از دانش‌آموز (والدین و معلم) به آن‌ها داده نشده باشد.

آن‌گونه که من دریافته‌ام، برای پرهیز از اتهام تلقین، آن هم در فضایی که اکثر مردم برای گشودن دهان و «تصحیح کردن دیگران» نیازی نمی‌بینند که مطالعه کرده باشند یا حتی مسواک زده باشند! باید به راه‌های دوسویه‌کردن پیوسته ارتباط کلاسی اندیشید و زمینه تبدیل ارتباط رادیویی (یک‌سویه محض) را به ارتباط بی‌سیمی (با اجازه) و سپس تلفنی (آزاد و متقابل)، فراهم کرد. مثلاً هر بار که شاگردان به کلاس می‌آیند، معلم با دو تصویر بزرگ متناسب با معمای موقعیت و از پیش آماده شده جدید، یا یک نوای نو مرتبط با بحث، یک بوی ملموس و یا هر ابتکار دیگر معلم، مانند میهمان معرفی نشده؛ کلاس را از تعادل استاتیک خارج سازد و زمینه اظهارنظر دست کم سه دانش‌آموز را، ولو به زبان شوخی، فراهم کند. مانند تصویر زیر که یک کاسب را در حال کم کردن وزن پاکت از وزن کل کالای در حال فروش نشان می‌دهد:



کلام به ندرت می‌تواند جای تصویر را بگیرد. پس نباید از فرصت جوانی دانش‌آموزانم برای تجربه بدیهیات استفاده کنم!

«لاهم فی‌الاهم»، شد یک نشان راهنمایی و رانندگی بر سر راه رسیدن به «دوراهی‌های اخلاقی»! این‌ها همان‌هایی هستند که به «معمای اخلاقی» امروز معروف شده‌اند و صدها نمونه از انواع آن‌ها را می‌توان در کتاب‌های فلسفی و اخلاقی پیدا کرد و زیباترین و مناسب‌ترین‌هایشان را برای محیط اجتماعی کلاس درس خود به سوغات آورد.

نیکی به دیگران، پرهیز از جنگ، مدارا با اسیر، اطاعت از والد و والده، و ... همه مقید به مصلحت‌ها شدند و هم‌زمان برخی ناپسندی‌ها به لحاظ جغرافیای مسئله، از امتیاز رفع سوء اثر بهره‌مندی جستند. اصلاً پای مصلحت که به میان آید، «مخفی‌کاری» بی‌زیان به سلامت و امنیت دیگران، یک ارزش است در باب رئوس مثلث عیار و عزم و عقیده، ثروت و مقصد و منظر (... استر ذهبیک و ذهابک و مذهبیک). اینجاست که «معماهای اخلاقی» متولد می‌شوند و برای نخستین بار «اخلاق» پسوند‌های «پسندیده» و «ناپسند» می‌گیرد.

معلم ناگزیر است تا دامن خود را از اتهام «تلقین» (indoctrination)، به جای «تربیت» (education) فرو شوید. مرز بین این دو در پذیرش آرای مخالف و تحمل کسانی است که به سطح درک و استدلال تو از موقعیت موردنظر نرسیده‌اند. پس دیگر مقاومت بی‌فایده است. باید کلاس «آزاداندیشی» فراهم کنی و استدلال‌ها و حتی آرای مخالف را به گوش ادب و مؤثر (با انعطاف و با رواداری) شنوا باشی. آن‌ها با تو در یکی از این موضوعات اختلاف نظر دارند:

- اخلاقی ندیدن یک «موقعیت اخلاقی»
- تفسیر متفاوت یک صفت اخلاقی به دلیل تفسیر متفاوت از علل، عوارض و علاج یک مسئله اخلاقی
- رجحان صفتی بر صفت دیگر در آن موقعیت به دلیل مصلحت‌اندیشی
- و یا حتی معامله بر سر اخلاق به دلیل آسیب‌های اجتماعی

به قول استاد دکتر محمد حسنی، کار خوب دکتر بلات این بود که فهمید راه حرکت دادن دانش‌آموزان از سطوح پایین به سطوح بالا، استفاده از روش‌های بحث سقراطی درباره «معماهای فرضی اخلاقی» است.

وقتی در نبود تأمینات مالی، نسیم خیرخواهی و آینده‌نگری اولیای خانه و مدرسه برای خرمی آینده میهن، وزیدن بگیرد، پرچم کاربردی‌ترین ساحت علوم بشری، علم پردازش ویژه‌ترین وجه تمایز انسان‌ها از هم و نقطه اتصال زمین و آسمان به اهتزاز درمی‌آید که می‌توان آن را «تربیت اخلاقی» نامید!

کلاس درس تربیت اخلاقی، رستنگاه رسمی «خردورزی» خواهد بود. سرچشمه‌اش، کوهساران عقلانیت و زلال وحی، مسیرش، جغرافیای جوامع کوچک و بزرگ بشری، بستر تقریباً هموارش، تاریخ و تکرارهای آموزنده آن و مهارکننده استدلال‌اتش، حکمت و ریاضیات.

البته من باز هم فکر می‌کنم که روا نیست نام هریک از این‌ها را در ابتدا یا انتهای عنوان کلاس اخلاق بر زبان آورم. زیرا در این صورت خود، به انسداد پنجره‌های انتخاب اخلاقی دست یازیده‌ام که اگر به زبان استدلال‌های من و شاگردانم نباشد، حتماً به «الفاگری و نصیحت» متهم است. از در و دیوار و کوچه و خیابان‌های کشور من اکنون، اندیشه‌های گهرباری می‌بارد که بیشتر مقصد اندیشه‌اند نه راه اندیشه!

میهن من در صد سال آینده به «تمرین اندیشیدن» بیش از القای اندیشه‌ها نیازمند است.



تدارک پوستره‌های کلاسی با محوریت تشویق اندیشیدن برای درب و دیوارهای کلاس اخلاق در حرفه (منش اخلاقی)

دکتر هرست می‌گوید: اینکه بگوییم اخلاق مسیحیت (یا اخلاق اسلامی و ...)، مثل این است که بگوییم: دایره مربع! زیرا هیچ خلق جذابی، زاینده یک فرهنگ خاص (مکتب یا مکتب‌خانه) نیست (نقل از کتاب رویکردها، اثر دکتر حسنی). من همین استدلال را برای نپذیرفتن عنوان کتاب «اخلاق حرفه‌ای» پایه دوازدهم هنرستان‌ها کافی می‌دانم. اما دو دلیل دیگر من، تداعی‌های متکی بر محاوره این ترکیب است که مخاطب را گمراه می‌کند: یکی تشابه به ترکیباتی مثل «راندگی حرفه‌ای» که رعایت حرفه‌ای و مثلاً بلادرنگ صفات اخلاقی را ولو در خانه به ذهن متبادر می‌کند (و متن کتاب چنین منظوری را دنبال نمی‌کند)، و دیگری القای وابستگی رعایت صفات اخلاقی (یا رعایت بیشتر! که اساساً غلط است)، به انتخاب یک حرفه خاص! این هم از قضا موضوعیت ندارد.

تربیت اخلاقی، در کنار آنکه دانش‌آموزان را با خصایص اخلاقی و منش انسانی آشنا می‌کند و او را در دنیای زیبای فضایل به گردش می‌برد، بزرگ‌ترین سرمایه خردورزی و انتخاب درست در دوره‌های زندگی را موضوع کار خود قرار می‌دهد و آن: «تقویت منبع کنترل درونی» است.

او «خواستن»هایی را تحریک می‌کند که به قول گوستاوولبون، حلقه واسط بین دانستن و توانستن هستند. آدم را کوک می‌کند؛ شبیه ساعت لب طاقچه. اهمیت تربیت اخلاقی وقتی بارزتر می‌شود که دانشمندان در کامیابی انسان، نقش هوش عاطفی (EQ) را ۸۰ درصد، و هوش منطقی (IQ) را فقط ۲۰ درصد می‌دانند. تربیت اخلاقی، مرکز فرماندهی بدن را که به نظر امیرالمؤمنین (ع) ... «دل» است و نه مغز، به بازسازی داده‌های منطقی در موقعیت‌های واقعی فرامی‌خواند.

ورود به وادی دشوارترین حوزه تربیت، یعنی تربیت اخلاقی، آن قدر حائز اهمیت است که به قول مرحوم دکتر مجتبی کاشانی، کارخانه‌های «ماتسوشیتا الکترونیک» ژاپن (متشکل از ۵۸۰ شرکت همچون پاناسونیک و سانئو، با ۳۳۰ هزار کارمند در جهان)، با وجود تولید قریب ۱۵ هزار محصول متنوع، اعلام می‌کند که مهم‌ترین محصول آن، «انسان» است، نه تجهیزات الکترونیکی و الکترونیک!

«بزرگی هر شرکت تنها به اندازه عظمت انسان‌هایی است که برای آن کار می‌کنند.»

ماتسوشیتای ۹۴ ساله، درخشان‌ترین کارآفرین قرن بیستم، راز «شادی» واقعی و اصلی را در «به‌کارگیری» و تحقق بیشتر استعدادهای درونی انسان می‌داند. او می‌گوید:

«شادی ثروتمندی که بیست درصد خود را شکوفا کرده است، از کسی که ثروتمند نیست ولی هشتاد درصد خود را شکوفا شده می‌بیند، کمتر است.»

این نیازمند آن است که احساس گناه از تکرار اشتباهات، ما را در موقعیت‌های اخلاقی از عمل به آموخته‌های خود (شکوفایی اندیشه) منصرف نکند. پسوندی که به اخلاق و تربیت اخلاقی می‌دهند تا مصلحت حرفه‌ها و موقعیت‌ها را لحاظ کرده باشند، نمودهای صفات اخلاقی را آن قدر رقیق می‌کند که به قول شاعر عرب، دست را به شیشه می‌زنی، به آب می‌خورد!

وقتی با نام‌گذاری‌های مختلف و مرزبندی‌های متعدد، تکلیف آدم مشخص نباشد

در یک کلمه خلاصه می‌شود: «مسئولیت‌گریزی!» آن‌ها حتی از مکتوب کردن رزومه خود یا تصورشان در مورد یک پسر شایسته یا یک دختر شایسته، شانه خالی می‌کنند! و این درست درحالی است که در مقام سخن، زمانی به هم نمی‌دهند!

به قول مرحوم شهید ابراهیم همت: «افسوس که هر کجا کار هست یا جار می‌زنیم یا جا!»

یعنی یا عمل اخلاقی انجام نمی‌شود، مگر به انگیزه شهرت (که در این صورت فاعل ارزش فعل را تباه می‌کند)، و یا اصولاً مسئولیت‌پذیری در حدی نیست که قضاوت اخلاقی ما را به عملی اخلاقی متصل کند (فعلی از فاعل صالح صادر نمی‌شود).

و شک و تردیدها به طول انجام‌اند، رضایت شغلی و شادی درونی هم کم می‌شود؛ زیرا نگرانی که درست عمل نکنی. شاد از روشنی تکلیف و امیدوار به سرمنشأ خوبی‌ها و اخلاق هم که نباشی، در بازی زندگی باخته‌ای، سوخته‌ای و بوی ذغال می‌گیری! (واتقوا النار آلتی وعودها الناس و الحجاره...).

شاید در همین راستا امیر کلام (ع) فرموده باشند که:

«پندار خود را درباب که گفتار تو خواهد شد... گفتارت را پایش کن که کردارت می‌شود، و کردارت را در بندکش که عادات تو خواهند شد و نیز در پایان، به زودی عادات تو، سرنوشت تو را رقم خواهند زد.»

➤ روز سوم: حلقه مفقوده شادی پرور

در نخستین هفته‌های آموزشی هر سال، به هریک از شاگردان کلاس «اخلاق در حرفه» دو برگ A4 می‌دهم و از آن‌ها می‌خواهم تا هریک، دو طرح جلد و دو کتاب دوصفحه‌ای را به صورت فی‌البدهه برایم فراهم کنند: یکی با عنوان «سرگذشت من» و دیگری با عنوان «راز شادی و شایستگی». بچه‌ها مقاومت می‌کنند، اما هواپیمای اراده من برای تصویربرداری فضایی از معادن وجودشان، از همین مقاومت‌ها می‌فهمد که در حال اوج گرفتن است و کار خودش را آغاز می‌کند. همیشه به همکارانم می‌گویم:

درخت «بارور» هستی اگر،
طاعت بی‌اور سنگ مردم را
که «بی‌بر» را کسی کاری ندارد
جز زمستان‌ها



در قدیم از واژه «ملکه‌شدن» برای جریان خودکار تبدیل استدلال‌های اخلاقی به عمل اخلاقی استفاده می‌شد. این هنگامی می‌توانست اتفاق بیفتد که تمرینات متعددی برای انگیزش و مسئولیت‌پذیری بلادرنگ توسط شاگردان و متریبان کلاس تربیت اخلاقی در نظر گرفته و با مرشدی استاد (تلفیق تربیت با تلقین)، در کلاس اجرا می‌شد. درست

نظرات جمع‌آوری شده حاکی از آن است که ۱۲ سال تحصیل در مدارس با شیوه‌های سرهنگی (به‌جای فرهنگی) در مدیریت بر سبک آموزش و پروایش (ترساندن و گناه خواندن اشتباه) به‌جای پرورش (تجربه خواندن اشتباه)، غالباً دانش‌آموزان را به سالارهایی غمگین، آلوده به تزویر، و بیگانه با خود تبدیل کرده است که حاصل همه این پیرایه‌ها

مانند فرایندهای شبیه‌سازی در مهندسی که پیش‌بینی آینده را با تحلیل موقعیت‌های گذشته ممکن می‌کنند. موقعیت‌های اخلاقی، خانوادگی و اجتماعی، غالباً پاسخ‌های مشخصی هم دارند (موقعیت یا معمای بسته)، زیرا در خانواده «پدر» و در اجتماع «قاضی» حرف آخر را می‌زند. درست یا درست‌تر همان است که این دو پلیس در چهارراه خود می‌بینند!

ولی در کلاس درس اخلاق در حرفه، مرشدی، تلقین و نصیحت، مخدوش‌کننده ساحت «علمی» تربیت اخلاقی و تبدیل‌کننده آن به تربیت آیینی است. ما نمی‌خواهیم به قول فایربرند، ادعای «رهایبخشی» کنیم، زیرا شعار کلاس تربیت اخلاقی، تقویت منبع کنترل درونی است. تلاش ما در کلاس درس پیشنهاد یا بازسازی و ترقیق موقعیت‌هایی است الهام گرفته از واقعیات زندگی روزمره با کاهش پنجره‌های شوخ‌طبعی در آن‌ها. در پایان هم ترتیبی می‌دهیم که با استدلال‌های سطح پایین- در بین شش سطحی که کهلبرگ برای استدلال‌های اخلاقی تعریف کرده است- پاسخ مشخص و روشنی پیدا نشود (موقعیت یا معمای باز).

البته متأسفانه اغلب بچه‌ها به طرز اسفناکی حتی به چالش‌های شخصی طرح شده در کلاس براساس واقعیات زندگی روزمره خود- که کاملاً مستقل از اعتقادات مذهبی و ملی هستند- پاسخ‌های کلیشه‌ای و دروغین می‌دهند. گویا در آزمون استخدامی هستند! این نتایج از اپیدمی بیماری شدید «تزویر و ریا» و وضعیت اورژانسی قدرت موتور کنترل درونی دانش‌آموزان خبر می‌دهد که تمایلی به تکرار و بازگویی علل اجتماعی آن ندارم، اما تنها علاج آن بستن کمر همت به «تربیت اخلاقی با طعم جوانی» است. از اینجای بحث را کسانی لمس می‌کنند که چند صباحی در یک هنرستان با ورژن «کاردانش» به تدریس مشغول بوده‌اند. دانش‌آموزانی که رسماً «نمی‌خواهند که بدانند و فقط می‌خواهند که بتوانند». کیلومترها با مطالعه فاصله دارند و نزدیک دو هزار ساعت کار کارگاهی در طول اقامتشان در هنرستان، فرصت بسیار ارزنده‌ای را برایشان فراهم می‌کند تا «تجهیزات‌پذیر و استدلال‌گریز» باشند! اولین کاری که کرده‌ام، تبدیل کلاس اخلاق حرفه‌ای به یک «کلاس موضوعی» بود با همکاری اولیا و دانش‌آموزان و مربیان. در و دیوار کلاس

«تمرین و تبدیل استدلال» را پر کردم از تصویرهای دانشمندان کتاب به دست به نمایندگی از فرمانروایان تربیت اخلاقی خودمان که تصویری از ایشان در دست نیست؛ همچون خواجه‌نصیرالدین طوسی، نجم‌الدین رازی، غزالی، طبرسی، مجلسی، صدوق، ابوعلی مسکویه، و سیدابن طاووس. تصاویر A3 رنگی از بزرگان معاصر این عرصه، همچون دکتر محمدرضا مدرسی، دکتر عبدالعظیم کریمی، دکتر خسرو باقری و دکتر حسنی را چسبانده‌ایم وسط عکس‌های پرنرژی از پیران تربیت در جهان، و خدا می‌داند که حتی تصاویر ایشان، بحث ارسطویی در کلاس کاردانشی را حمایت می‌کند. مخصوصاً پیشنهاد می‌کنم تأثیر الصاق تصاویری باکیفیت از دانشمندان معاصر در حالت مطالعه را در مسیرهای تردد و کلاس‌های درس هنرستان‌های کاردانش امتحان کنید. تیپ شخصیتی اغلب هنرجویانی که مشاوره هدایت تحصیلی درستی شده‌اند، عملگرا و لمسی است. این یعنی اینکه تو، او را در معرض دیدن «انجام کارها» بگذار و آن‌گاه ماهی خود را صید کن.

دومین فعالیت که اشتراک تجربیات آن، بسیاری از همکاران استانی را به کنترل، راهبری آموزشی و توفیق تربیت در این جنس کلاس‌ها امیدوار کرد، معرفی کتاب‌های بسیار ارزشمند و جوان‌پسندی بود که در قالب داستان‌های کوتاه یا رمان، معماهای اخلاقی را در سفره هیجانانگیز کلاس می‌نهادند. منظور از «معمای اخلاقی» موقعیت‌ها و دو راهی‌هایی در مسیر تعاملات اجتماعی است که انتخاب یک راه آن‌ها به رعایت صفات اخلاقی نزدیک‌تر است. در این خصوص علاوه بر داستان‌های منظوم و معماگونه تاریخ ادبیات ایران زمین و آثار جهانی، مانند مثنوی شریف مولوی (ره)، کتاب‌هایی مثل کتاب‌های زیر بسیار پرمغز و ایده‌پرورند:

✓ کتاب‌های داستان در داستان «ادوارد پاکارد» که جریان داستان در آن‌ها براساس تصمیم‌گیری‌های لحظه‌ای شما پیش می‌رود. این مجموعه داستان‌ها را به‌واقع می‌توان پیوست کتاب «اخلاق در حرفه» پایه دوازدهم دانست. این مجموعه داستان‌ها را نشر گل آفتاب منتشر کرده است (۱۳۸۴).

- ✓ ۱۰۱ مسئله فلسفی، مارتین کوهن/ نشر مرکز
- ✓ مراحل شکل‌گیری اخلاق، عبدالعظیم کریمی/ انتشارات عابد
- ✓ گلچین ضرب‌المثل‌های جهان، سیف‌اله اسدی/ انتشارات اشجع
- ✓ و...

با مطالعه معماهای «دوسر برد» که پاسخ درست مشخصی ندارند یا بیش از یک پاسخ دارند، مانند داستان شیر و خرگوش در مثنوی مولوی، تازه متوجه می‌شوی که مسئولیت‌پذیری بلادرنگ در یک موقعیت اخلاقی واقعی تا چه اندازه به تمرینات و ریاضت‌های ذهنی نیازمند بوده است. اینجاست که پدر علم مکانیک در ایران و استاد برجسته در اخلاق برای مهندسان، پروفیسور بهادری نژاد عزیز می‌فرماید:

تفاوت کشورهای فقیر و ثروتمند در قدمت، میزان منابع طبیعی قابل استحصال، سطح هوش و فهم مردمانشان یا نژاد و رنگ پوست آن‌ها نیست. در عنصر اصلی اخلاق، یعنی «مسئولیت‌پذیری» است.

با این حساب، «مسئولیت‌پذیری» یعنی کلیدواژه اصلی علم اخلاق در قرن

جدید، همان حلقه مفقوده بین استدلال اخلاقی و عمل اخلاقی است که تربیت برنامه‌دار برای تقویت آن در نسل آینده کشور، دست معلم منش (اخلاق در حرفه) را می‌بوسد. برای شروع، بد نیست تا نام نام‌آوران مسیرهای سنگلاخ پژوهش‌هایی که ما را به این حلقه رهنمون شدند، جست‌وجو کنیم و مانند ریشه‌های شادباش و افتخار از آسمان کلاس بیویزیم: ارسطو، پیاژه، والتزر، اسناری، ویلسون، بندر، هرست، بلات، گلیگان، هرمان، نادینگر، تووانا، لیند، بلاسی، ریست، نارویز و کلبرگ بزرگ.

➤ روز چهارم: فیروزه در سنگ

دانمارکی‌ها می‌گویند: سخن «ماده» است و عمل «تر»، و چرخ آسیاب را با سخن نمی‌توان گرداند! ظاهراً آدم بخواد همه‌جانبه «جالب توجه» باشد و به قول دکتر محمد حسنی، مناسباتش ۳۶۰ درجه‌ای باشد، باید تن به تربیت اخلاقی بزند. آن هم فقط در مدرسه که بی‌تعصب‌ترین محفل علمی است. اما بیچاره مدرسه که ابزاری جز «آزمون» برای سنجش آموختنی‌ها ندارد و نیز سطح تربیتش به سطح «معلم دل‌خسته از حواشی» کاملاً گره خورده است.

کره‌ای‌ها می‌گویند: پادشاه، پدر و معلم در یک مرتبه‌اند و تربیت کسی از تربیت آن‌ها فراتر نمی‌رود. از سوی دیگر و پیش‌تر اشاره شد که چالش دیگری را ما در مدرسه اضافه بر دیگر ملل داریم و آن شباهت بسیار زیاد گزاره‌های انبوه دینی و مذهبی ماست به گزاره‌های اخلاقی. در حالی که اخلاق ابزار است و ادیان مبدأ و مقصد آرامش‌جان. این انبوهی دسترسی به اندیشه‌ها با یا بدون اهلیت و درک شایسته، در برخی توهم فاعل اخلاقی بودن را پدید آورده و دهانشان به حلواحلو خوش داشته و در برخی برعکس انده و احساس گناه و دل‌سردی کاذب به بار آورده و بی‌کفایتی‌ها و بی‌عدالتی‌ها هم تیر خلاص را بر شقیقه کلاس تربیت اخلاقی نشانده است.

کار سخت شد. مسئولیت معلمی و تربیتی بدون شایستگی بالفعل، بدون ابزار سنجش، در محیطی متوهم و شیدا یا بی‌هویت و افسرده! یعنی فعالیت تربیتی در کلاسی که به ندامتگاه مانند شده و بزنگاه بزه!

تخریب برخی پشتوانه‌های اخلاق جامعه، تنگی معیشت مردم و گشادی فضای بی‌افسار مجازی هم تا

دلت نخواهد فرصت‌های «بداخلاقی» را فزونی داده و میدان نبرد خیر و شر را مانند بیابان رملی، بی‌جان پناه و دشوارپیما کرده است! حالا کفه سنگین ردایل و شهرت و جلب توجه به بهای وقاحت و بی‌حیایی، مبارز می‌طلبد در ترازوی افکار عمومی.

کجاست معلمی مسلح به سبدهی از فضایل و استدلال‌های سطح بالای اخلاقی؟ آنکه پیش از هر منقبتی و بیش از هر قوتی، به «خودش و استدلال‌های خودش» ایمان داشته باشد؟! درست مانند آن معلم پسندیده‌کاری که در غار تنهایی خود در ظلمات جهل و خمر و خون‌ریزی، تک درخت هدایتی شد که شاخسار «برنامه تربیت اخلاقی» وی رشک کوهساران ادب و فکر عالم شد. نخستین معجزه محمد(ص)، ایمان محکمی بود که به رسالت و «معلمی» خود داشت؛ همین!

از هول اینکه فهمیدم عجب رسالتی دارم، اینکه تهرم سخت کند شده در سال‌های دور از مطالعه، و اینکه گمان می‌کردم درسی را برای تکمیل برنامه هفتگی به من واگذاشته‌اند که کافی است در آن مبصری کنم، قلم از دستم افتاد! باید عطای فیروزه‌ای سعادت اخلاقی شاگردانم را به لقای محنت‌های بی‌شمار تربیت آن‌ها ببخشم. درست در همین لحظه که عقل لاجرم پیشانی فروتنی بر سجده ذکر می‌ساید، فکر در اهتزاز می‌آید و پرچم اقبال برافراشته می‌گردد که:

از سر تیشه گذشتن ز خردمندی نیست
ای بسا «لعل» که اندر دل سنگ است هنوز
اقبال لاهوری

کهلبرگ (کلبرگ) با شاه‌کلیدش از راه رسید:

«ضروری نیست که معلم اخلاق، خود عامل کامل اخلاقی باشد. این استدلال اخلاقی درست است که ارزشمندتر است نه عمل اخلاقی.»

لورانس کهلبرگ

همچنان که در حل یک مسئله ریاضی ممکن است یک نفر از راهی غلط به پاسخی درست برسد و در این صورت پاسخش ارزشی ندارد، در یک موقعیت اخلاقی هم ممکن است دو نفر با دو استدلال متفاوت به یک راه‌حل مشترک دست بزنند، اما فقط یکی از

آن دو صاحب سطح استدلال بالایی است. گمان می‌کنم نخستین چالش من به‌عنوان «معلم» منش اخلاقی یا همان اخلاق در حرفه»، یعنی کافی ندانستن شایستگی خویش برای تدریس این مهم، مرتفع گردید.

➤ روز پنجم: معلمی برای اخلاق، دیر اما ناگزیر!

اثر تیغ تیز فسادهای مالی و سازمانی که بر گلو معلمان کشورم پیدا شد، پذیرفتند که برخی فضیلت‌های فراموش‌شده را باید در قالب درسی جدید و لوسو در آخرین پایه میزبانی فرزندان ملت، احیا کنند. وقتی بخواهی فرایندی علمی به نام «تربیت‌کردن» را که در ملل پیشرو دست کم ده‌ساله اجرا می‌شود (از پیش‌دبستانی تا پانزده سالگی)، در یک سال تحصیلی خلاصه کنی، حتماً بو و طعم آن عوض می‌شود!

شاید عنوان‌های «تلقین اخلاقی» یا «آشنایی با آیین اخلاقی» که هیچ‌کدام صولت و صلابت علمی واژه «تربیت اخلاقی» را ندارند، چه برسد به تشابه شیوه‌های اجرای آن‌ها، بر این اتفاق دیر اما ناگزیر (اجرای این درس در آخرین پایه) هموارتر می‌آیند. این برنامه درسی تربیت اخلاقی درازمدت برخی کشورهاست که باعث شده تراز سلامت و امنیت موجود در آن کشورها به وعده‌های وحیانی و آرزوهای عقلانی، یعنی پشتوانه‌های پیش‌بینی آخرالزمانی نزدیک‌تر باشد و بوی بهشتی (para-dise) را بدهد که در آن عاقلان «بی‌قید و شرط دیگران را دوست می‌دارند»، چون در «اکنون» زندگی می‌کنند. نمونه‌ای از استمرار تربیت اخلاقی در طول سال‌های رشد کودک را در این دو کتاب می‌یابید:

وقتی آموزش و تربیت به تعویق می‌افتانند، باید برنامه درسی را طوری تنظیم می‌کردیم که بر صفات اخلاقی پرکاربرد در «اشتغال‌پذیری» (Employability) و امنیت شغلی یا «تداوم اشتغال» (Durability) متمرکز و مؤثر باشد {شاید به همین خاطر نام کتاب را اخلاق حرفه‌ای انتخاب کرده‌اند}.

فی الصغر، کالتقش فی الحجر و...» برنامه تربیت اخلاقی را به‌گونه‌ای منسجم و ممتد تدارک می‌کردیم که از سنین طفولیت تا ابتدای بلوغ اجتماعی را شامل می‌شد، همان می‌شد که کهلبرگ در آخرین فاز تحقیقات دامنه‌دارش به آن رسید و اکنون سال‌هاست که بر پایه رویکرد «شهروندپروری» (citizenship EDU) تحت عنوان تربیت «منش» (Character) در مدارس آمریکا در جریان است و مدارس را از حیث پیش‌بینی شرح وظایف با وجود گستردگی و وحدت رویه تمام ارکان مدرسه در برنامه تربیت اخلاقی، به یک «جمهوری کوچک» تبدیل کرده است!

اکنون معلمی داریم که بسیار دیر به کاروان سرای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان فراخوانده شده، اما او نگران چیزهای مهم‌تری است. کهلبرگ آرامش را به او هدیه کرده بود، وقتی که از «تسلط بر طرح استدلال‌های اخلاقی» هنگام تربیت دانش‌آموزان، به‌عنوان شرط اصلی مدرس بودن در درس اخلاق نام برده و عامل بودن به فضیلت‌های اخلاقی (حسن فاعلی) را از شروط مدرس حذف کرد. اما آیا استدلال اخلاقی، آن‌هم در معماهای «باز» {بدون پاسخ مشخص}، کار ساده‌ای است؟! بماند که دانش‌آموزان به فتوای کهلبرگ کاری ندارند و:

اگرچه منصفانه نیست، اما باید به آن‌ها حق بدهم با رفتار من، درستی سخنان و حتی اندیشه‌های مرا قضاوت کنند. این اتفاق بی‌شک می‌افتد؛ مخصوصاً وقتی که با مهارت‌های تدریس و مخاطب‌شناسی آشنا نباشم!

عمومی‌ترین و نخستین ابزار معلم در کلاس‌های آزاداندیشی، چتر حمایتی سه رنگ زیر است:

الف) خاموشی افراد به هنگام اظهار نظر تک‌تک ایشان (تمرین انضباط اجتماعی)؛

ب) احترام به نظرات مختلف و به‌ویژه مخالف (تمرین انعطاف اجتماعی)؛
ج) ایمان به اینکه اغلب بیش از یک پاسخ درست وجود دارد (تمرین خردورزی).

ابزار دوم مخاطب‌شناسی است و اینکه رفتار فراگیرانت را تا قبل از ورود به کلاس، در خلال کلاس و بعد از آن به‌صورت نامحسوس رصد کرده باشی. وقتی ازدحام دختران و پسران هنرستانی و دبیرستانی را در ساعات استراحت اطراف آینه‌های قدنمای مدرسه می‌بینی، حتماً باید در بحث از شایستگی‌های اخلاقی، نخستین صدلی را به آراستگی ظاهری اختصاص بدهی. نخستین چیزی که حضرت محمد(ص) سال‌ها پیش از ابلاغ رسالت و شهرت اندیشه‌هایش، به واسطه رعایت و دعوت به آن مشهور شد، «پیرایش، پاکیزگی و آراستگی ظاهری» بود. مخاطب‌بینش پیش از نسیم کلام او با رایحه خوش لباس و پاکیزگی وجود مبارکش آشنا می‌شدند و این با کمال تأسف از موارد بسیار مهم و مغفول کتاب مورد بحث ماست!...

... آن بیرون بچه‌ها در مورد «دختر شایسته» یا «پسر شایسته سال» و... ملاک‌هایی را دست‌به‌دست می‌کنند که انگار دست معلم از آن‌ها کوتاه است و آن‌ها بر نخیل!

چرا باید بسیار شجاع باشم تا از متولیان بخواهم که این کتاب را براساس تکانه‌های جدید اجتماعی ویرایش کنند و در ابتدای آنجایی برای «بدن‌بانی» و زیبایی نمای

اگر به مصداق فرمان‌ها و برنامه‌های درسی توصیه‌شده پیامبر(ص) و جعفرین محمد صادق(ع)، مثل «العلم

بیرونی که سایه‌ای از زیبایی درونی است، باز کنند؟! جذاب بودن و جذاب گفتن و جذاب دیده شدن، یک پودمان پر از خرده شایستگی‌ها می‌شود. به قول مرحوم مجتبی کاشانی:

در عصر امروز باید از آب «دل آلود» ماهی گرفت، نه از آب «گل آلود»...

از «دل» که الهام بگیرند، اولین پودمان کتاب اخلاق می‌شود: «خوش تیپ، خوش بو و خوش گو بودن!» و دانش‌آموزان را می‌غلطاند در گود تربیت اخلاقی برای «آراستگی بی‌حاشیه»، یعنی جان کلام مباحث طراحی مد، زبان بدن و انرژی‌درمانی از یک سو، و عفاف و حجاب و امنیت جنسی از سوی دیگر! آن قدر بچه‌ها در این داستان با هم متفاوت‌اند و متفاوت می‌اندیشند که اگر زرنگی کنی، خودشان ملاک‌هایی والا و پاک را از ضمیر درون و بارگاه و دادگاه وجدان برایت ردیف می‌کنند تا سنگ محک شایستگی‌های ظاهری باشد؛ مثل:

«اظهار نظر عقلای قوم!! محکم‌ترین حکمت عرفی، ذوقی و علمی قابل‌اتکای رفتارهای اجتماعی»، مخصوصاً در این سال‌های اخیر که اصول زیبایی‌شناسی ریاضی و حکومت «عدد طلایی» (Golden NO) بر ذهن‌ها یا روان‌شناسی رنگ‌ها و... اگر پژوهنده باشی در سبد فضایی که برای فروش به بازارچه کلاست می‌بری، پیدا می‌شوند.

اگر به توانایی دانش‌آموزان در مدیریت احساساتشان شک دارید یا احساس شد که طرح این موضوع بدون بستر مکتوب، چالشی در مدیریت کلاسی خواهد بود و حل آن قطعاً از توان شما بیرون است، آن را با یک بازی مشارکتی مشهور و جهانی ادغام کنید؛ مثلاً بازی‌های پنتو «میم» (پانتومیم) رایج شده در مدارس که ناخودآگاه روی برخی شایستگی‌ها و تظاهرات بدنی مورد بحث ما تمرکز می‌کنند. برای تسلط بر کلاس، موضوع پانتومیم را از قبل خودتان انتخاب کنید مثلاً با بازی بسیار رایج شده «شهروند و مافیا»، دست‌پخت روان‌شناس روس، دیمتری دیویسوف که علاوه بر شایستگی‌های ظاهر، آداب سخنوری، آیین دوست‌یابی و لمس موقعیت «جدال اقلیت شر با اکثریت خیر» را با تمرین بهبود ارتباط اجتماعی با زبان بدن، هدف تربیتی خود قرار داده است و این‌بار شما می‌توانید به جای پنج «میم» از

ده‌ها «میم» (به علاوه میمیک بیست و یک گانه چهره)، برای جلب توجه یا دفع توجه دیگران بهره بگیرید. بی‌عیب و چالش نیست، اما به استحکام

تک ستون عمل اخلاقی یعنی «قبول مسئولیت‌های اجتماعی»

کمک می‌کند.

طی سالیان مدید مشاوره تحصیلی و شغلی، بسیار دیده‌ام دختران و پسرانی را که به دلایل مختلف دچار «سرد ذهنی» (Tonel vision) شده‌اند، و از ابراز وجود، اظهار نظر و واکنش سنجیده‌ی بلادرنگ ناتوان‌اند. حتی پدیده «موتیس» (سکوت اختیاری) که از نتایج الینه‌شدن انسان در کشورهای پیشرفته است، به‌عنوان عوارض فناوری‌های بدون پیوست و وارداتی، اخیراً در حال تبدیل شدن به یک اپیدمی در کشور ماست.

با این اوصاف، مواد لازم برای جلب همکاری در پختن آش «تربیت اخلاقی» دانش‌آموزان، برای پودمان ۱۰۰۱ (دو مرحله قبل از باز کردن کتاب!) می‌تواند شامل این موارد باشد: یک آینه بزرگ؛ کمی آب‌نمک ولرم؛ دو تکه ابر آغشته یکی به روغن و دیگری به شوینده؛ یک کتری آب داغ.

به کمک این‌ها هنرجو ابتدا شایستگی (ظاهری) خود را قضاوت می‌کند. بعد با آب‌نمک بوی دهانش را می‌زداید و لبخندش را زیبا و براق می‌کند. سپس با ابر آغشته، کفش‌هایش را برق می‌اندازد و با یک کتری داغ، چروک پیش‌داوری ناعادلانه را از لباس خود محو می‌کند. به همین سادگی و زیبایی، او حالا فهمیده که سایر خلق و خوی‌های پسندیده‌اش از پشت ماسک ژولیدگی اصلاً قابل‌رؤیت نبوده و ناخودبانی‌های او، صدایش را از شنیده شدن محروم می‌کرده است.

در پایان این فعالیت حیاتی اما مغفول کتاب، در جشن کوچک انتخاب دختر یا پسر شایسته پیش از فرایند «تربیت اخلاقی»، از کلاس درس پیش از نعمت برخوردار می‌شوید! عکسی گرفته می‌شود تا در پایان سال و در کنار عکس شما و محصولات تربیتی‌تان، برای رؤیت شاگردان بعدی، به دیوار کلاس الصاق شود (شبهه عکس‌های before & after).

در نبود توجیه نقشه راه و برنامه جامع تربیت اخلاقی برای تمام سالیانی که یک مدرسه پذیرای دانش‌آموزی وجود دارد (باز پذیرایی)، شما معلم بزرگوار، باید با توسل به تکلیف منزل، پای توسعه معما یا موقعیت اخلاقی را به منزل بچه‌ها هم باز کنی.

پس از آموختگی ذهنی با اخلاقیات، دومین برونداد و بازخورد کلاس تربیت اخلاقی که همان «تغییر مثبت» است، به احتمال زیاد در منزل متولد می‌شود. آن‌ها باید بدانند که تا با چالش و تفاوت‌های مهرورزی به حیوانات خانگی یا پرندگی‌های تزئینی یا آکواریوم خشک و تر، آشنا نشده‌اند و تمرین صبوری نکرده‌اند، از سر انصاف، حق ندارند با محرک «هوس» دست به تحریک احساسات «انسانی» مثل خودشان بزنند.

اگر چنین تمریناتی برای دانش‌آموزان تدارک دیده شوند، امید است، طی سالیان آینده، زیاده‌پوشی یا «بزک‌کردن» و برهنگی یا «عریانی» به استدلال «سلب آزادی دیگران در انتخاب عاقلانه»، به عنوان روش‌های نامتعارف جلب توجه و نشانه‌ای از احساس کمبود، شناخته شوند تا دیگر بازار فروش لوازم آرایشی به این داغی نباشد که ما را در جهان حائز رتبه نخست کند!

در قسمت دوم این مقاله، در مورد بذور و سرمایه و وسعت «کلاس تربیت اخلاقی»، این مزرعه خوش‌محصول نظام تعلیم و تربیت، در عناوین زیر، به تبادل تجربیات با عزیزان خواننده خواهیم پرداخت:

- ✓ از طبیعت گرم تاهوش هيجانی بالاد کلاس اخلاق؛
- ✓ از تابلوی کار دانش تا در کلاس اخلاق؛
- ✓ از دیوار کلاس اخلاق تا دیوارهای مدرسه؛
- ✓ کفیوش کلاس اخلاق، شیب راهه تکامل اخلاقی؛
- ✓ از سقف کلاس اخلاق تا آسمان باز معماها
- ✓ چالش‌های جهانی تربیت تعاملی اخلاق

➤ روز ششم: اخلاق تربیت!

بهترین مشی تربیت که معجونی از روش‌های قابل پایه علمی و تلقینات مراد و مریدی و مرشدی باشد، آن چنان که شاگرد آن را گوشواره‌ای کند و شاگردان شاگرد آن را رشته‌های طلائی بر گردن، حفاظت نامحسوس اما با تعصب از هاله نور «خردورزی»، یعنی میان‌روی و اعتدال است. برای رسیدن به آرامش چنین نگاه روشنی باید با وجود تلاطم کلاس‌های بحث آزاد و فلسفیدن، با هنر معلمی گاه‌گاهی موضوع بحث را بنا به اقتضا در پیدایی و ناپیدایی غوطه‌ور کنید. این کار بدون تداوم یافتن سیر مطالعاتی در منزل، از دانشگاه فارغ‌التحصیلی تا کلاس درس فعلی، ناشدنی می‌نماید.

دفترچه‌ای از مثال‌های مناسب، تشریح یا تلخیص موقعیت‌های اخلاقی متعدد اجتماعی از ریز تا متوسط (و نه درشت)، فراهم کنید. معماهای آن بهتر است انتخاب بین خیر و خیر باشد، چنان که اغلب مثال‌های مثنوی شریف مولوی جلال‌الدین محمد بلخی (ره) از این نوع‌اند. قدری از درجه خلوص و واقعی بودن معماها بکاهید و شرایط غیرمرزی را برای آن‌ها به تصویر بکشید تا معما خیلی هم با متن زندگی بچه‌ها رابطه این‌همانی برقرار نکند. زیرا در این صورت حتی با فرض مدیریت ابراز احساسات آن‌ها و جو مزاح و شوخی، زمان زیادی را از دست خواهید داد.

اخلاق پسندیده و جذاب تدریس برای چنین کلاسی، آگاهی و ترسیم نامحسوس سطوح استدلالی، برنامه‌داری برای حفظ کرامت تربیت، خلاقیت در رونمایی معماهای اخلاقی، نشاط‌بانی در فراز و نشیب بحث‌ها، مدیریت فتنه‌ها و باقی ماندن بر موضع بی‌طرفی تا پنج دقیقه پیش از جمع‌بندی بحث‌هاست.

کلاس اخلاق در زاویه‌ای از دفتر مدیریت هنرستان قرار می‌گیرد که سهم و زاویه دید او به مسائل مدیریتی مدرسه است. پس برای تقویت حس مسئولیت‌پذیری بچه‌ها در موقعیت‌های اخلاقی آتی در زندگی‌های شخصی ایشان، چه تمرینی بهتر از طرح موقعیت‌های اخلاقی حوزه مدیریت مدرسه خودشان؟

من فکر می‌کنم اگر فهرستی پویا (شبهه فهرست‌های Top Ten) از معضلات مدیریتی مدرسه با همکاری یا حتی ارائه رودرروی شخص مدیر (ولو در یک جلسه دعوت به کلاس)، در اختیار دانش‌آموزان پایه دوازدهم گرد آمده در کلاس درس اخلاق حرفه‌ای قرار گیرد، ما با یک تیر چندین هدف را زده‌ایم. مدیر می‌تواند شخصاً با حضور در کلاس اخلاق، از هنرجویان بخواهد که در تدوین پیش‌نویس منشور اخلاقی هنرستان، منشور انضباطی و تعهدنامه‌های مربوطه، تقویم اجرایی، برنامه هفتگی آموزشی و مدیریت پنجره‌های آموزش و اوقات فراغت احتمالی، برنامه سالانه امور پرورشی و اردوهای تربیتی هنرجویان، از آن‌ها پیشنهادات ترجیحاً مکتوبی را دریافت کند و برای خوراک کلاس اخلاق یا پردازش و بهینه‌سازی همین اسناد در دفاتر مدرسه به خدمت بگیرد.

برای مثال، به معماهای زیر که من در طول ۱۲ سال مدیریت هنرستان‌ها، آن‌ها را طرح و پاس‌خس را با خود هنرجویان به‌صورت توافقی مصوب و مکتوب به اجرا در آورده‌ام، توجه کنید (پاسخ این معماها را در قسمت دوم مقاله دنبال کنید):

❖ برخی دانش‌آموزان مناطق محروم و حاشیه‌نشین، به دلیل انجام کارهای نیمه‌وقت در ضمن تحصیل و معضلات تردد یا خستگی، دیرتر می‌آیند (تأخیر) یا زودتر می‌روند (تعجیل). عوامل مدرسه و استادان ناخشنودند و آن‌ها هم ناگزیر از تأمین مالی خود. چه باید کرد که اخلاقی‌تر باشد؟

❖ گاهی دانش‌آموزانی که به ساختمان یا تجهیزات مدرسه و افراد خسارتی وارد کرده‌اند، از بضاعت کافی جبران خسارت برخوردار نیستند. چه باید کرد که اخلاقی‌تر باشد؟

❖ دانش‌آموزان برای تصدی عنوان نمایندگی کلاس و تقبل آراستگی آن، مشارکت در مدیریت مدرسه و مراسمات آن، غالباً به خاطر سلب آزادی ساعات استراحت از یک‌سو، و ارضای تمنای غریزی شهرت با شبکه‌های مجازی از سوی دیگر، و یا ترس از توبیخ مافوق و تمسخر هم‌کلاسی‌ها، رغبت چندانی نشان نمی‌دهند و یا حتی مقاومت می‌کنند. چه باید کرد که اخلاقی‌تر باشد؟



آموزش‌های فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای در شرایط کووید-۱۹: چالش‌ها و فرصت‌ها

کلیدواژه‌ها:

مهارت‌آموزی، مدولار،
کووید ۱۹

برنامه‌های «آموزش‌های فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای»^۱ (TVET) در بیماری همه‌گیر کووید-۱۹ از جایگاه خوبی برای ایفای نقشی مهم برخوردار هستند. این آموزش‌ها ظرفیت‌های قابل توجهی برای مشارکت در سه مرحله دارند:

۱ فاز مقابلهٔ فعلی؛

۲ فاز میانی، زمانی که مدرسه‌ها و کسب‌وکارها به تدریج بازگشایی می‌شوند؛

۳ طی دورهٔ بهبود، زمانی که در هر دو نظام آموزش و بازار کار تغییرات ساختاری مورد انتظارند. در حال حاضر، بیش از ۱/۲ بیلین دانش‌آموز، از جمله در نظام آموزش‌های فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای در سراسر جهان، تحت تأثیر بسته‌بودن مدرسه‌ها در نتیجهٔ بیماری کووید ۱۹ هستند. آموزش و یادگیری غالباً به‌صورت از راه دور و از طریق اینترنت، تلویزیون یا رادیو انجام می‌شود. با این حال، در آموزش‌های فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای میزانی که یادگیری می‌تواند در خارج از کلاس درس اتفاق افتد، غالباً به دلایل دسترسی نداشتن به برق، اتصالات اینترنتی، دستگاه‌ها یا رسانه‌ها، پلت‌فرم‌های یادگیری با آماده‌سازی ناکافی مربیان و دانش‌آموزان برای آموزش از راه

دور، محدود می‌شود. برخی از دانش‌آموزان، به‌ویژه زنان و دختران، با محدودیت‌های اضافی از جمله نگهداری از کودکان یا اعضای سالمند خانواده، و سایر وظایف خانهداری، مواجه می‌شوند. همچنین دسترسی به یادگیری از راه دور برای افراد کم‌درآمد و دانش‌آموزان آسیب‌پذیر نیز دشوار است. آموزش‌های فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای با رویکردهای بالقوه، مدولار (پودمانی) و کوتاه‌مدت می‌تواند در مدیریت بحران به کشورها کمک کند. در همین لحظه که تمرکز کشورها بر رسیدگی به معضل کووید ۱۹ است، نظام آموزشی می‌تواند با توجه به نیازهای کارکنان نظام سلامت، از طریق دست‌اندرکاران تولید و ساخت تجهیزات پزشکی، مانند وسایل حفاظت فردی و دستگاه تنفسی، یا کسانی که خدمات ضروری مراقبت از کودک و افراد سالمند را ارائه می‌دهند، به کشور کمک کند. آموزش‌های فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای در بخش بهداشت، و همچنین در مشاغل مانند مراقبت

از کودکان، می‌تواند از طریق آموزش متخصصان، پشتیبانی‌های مورد نیاز را فراهم آورد و در عین حال، از طریق مدیریت بهداشت روانی، مشکلات روانی ناشی از بحران مهارت‌های عاطفی و اجتماعی ضروری معلمان و دانش‌آموزان را برطرف سازد. از آنجا که مهم‌ترین ویژگی بارز آموزش‌های فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای، تمرکز بر مهارت‌های عملی و آمادگی برای کار است، یادگیری از راه دور را به‌طور خاصی چالش‌برانگیز می‌کند.

مهارت‌های عملی معمولاً از طریق انجام عملی مهارت در کارگاه‌های آموزشی و آزمایشگاه‌ها، یادگیری و کسب می‌شوند و یا از طریق کسب تجربه در محل کار واقعی، به دست می‌آیند. بنابراین رویکردهای یادگیری از راه دور جایگزین ضعیفی برای آموزش مهارت‌های عملی هستند؛ مخصوصاً زمانی که به استفاده از تجهیزات و موادی که معمولاً در خانه پیدا نمی‌شوند، نیاز دارند. در برخی از زمینه‌ها و کسب‌وکارها، آموزش عملی می‌تواند به‌صورت تجربه واقعی مجازی شبیه‌سازی شود. با وجود این، برنامه‌های آموزش فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای که غالباً با آموزش و یادگیری از راه دور در تضادند، برنامه‌هایی هستند که به میزان زیادی به یادگیری از طریق انجام عملی مهارت‌ها بستگی دارند.

در مقابل، برنامه‌هایی که آموزش آن‌ها به‌راحتی با استفاده از یادگیری از راه دور انجام می‌گیرند، آن‌هایی هستند که به‌میزان زیادی روی موضوع‌های علمی یا مهارت‌های دانشی مربوط به کار تمرکز دارند و به فعالیت‌های عملی نیازی ندارند. برای مثال، یادگیری در خصوص «امنیت سایبری» در مقایسه با یادگیری درباره «مکانیک خودرو»، به شکلی نسبتاً ساده به‌صورت آموزش برخط اجرا می‌شود. در حالی که آموزش مکانیک خودرو به شیوه‌های عملی بسیار زیادی نیاز دارد. موضوع امیدوارکننده برای برخی از برنامه‌ها و هنرجویان آموزش‌های فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای این است که یادگیری مبتنی بر کار در مواردی که در آن‌ها کسب‌وکارها همچنان باز و فعال هستند، ادامه می‌یابد.

در تعدادی از زمینه‌ها، هنرجویان با رعایت اقدامات احتیاطی و پیشگیرانه اجازه دارند آموزش عملی خود را به پایان برسانند. برای برخی از کسب‌وکارها و در برخی از مراکز دارای قابلیت اتصال کافی، نیز آموزش مبتنی بر کار به‌صورت کارآموزی‌های

مجازی و بی‌وقفه انجام می‌گیرد. به نظر می‌رسد، در جاهایی که دوره‌های طولانی و گسترده کسب‌وکارها با محدودیت‌های فاصله فیزیکی گسترده، الزامات فارغ‌التحصیلی یا صدور گواهی‌نامه مرتبط با یادگیری از طریق کار مواجه هستند، نیازمند اصلاح یا بازگشایی با تأخیر باشند.

برخی چالش‌ها در ارتباط با نحوه ارائه محتوای خاص آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در یادگیری مبتنی بر کار، کارآموزی یا زمینه‌های عملی، در شرایط کووید ۱۹، عبارت‌اند از:

۱ «مرکز اروپایی توسعه آموزش‌های حرفه‌ای»^۲ مطالعه‌ای را در مورد کارآموزی منتشر کرده است که نتایج آن نشان می‌دهد: کارآموزان آموزش و کار خود را به‌طور خاص در زمینه مراقبت‌های بهداشتی، غذا، بخش‌های ساختمانی، و به‌طور کلی، هر جایی که شرکت‌ها به فعالیت‌های خود با رعایت معیارهای ایمنی و بهداشت، ادامه می‌دهند، دنبال کرده‌اند. کارآموزان عمدتاً حضور خود را در بخش‌هایی که فعالیت‌های آن‌ها متوقف شده است، مانند رستوران‌ها و مؤسسه‌های گردشگری متوقف کرده‌اند.

۲ با توجه به پیامدهای بستن قرارداد برای کارآموزان، تفاوت کلیدی بین کارآموزانی که قراردادهای آن‌ها بر حسب قوانین کار تنظیم شده و تحت پوشش اقدامات بازار کار برای کووید ۱۹ قرار دارند و کارآموزانی که قراردادهای آن‌ها طبق قانون کار تنظیم نشده‌اند، وجود دارد (در مورد دوم، مستمری یا کمک‌های دولتی ممکن است پیش‌بینی شود، اما نه همیشه).

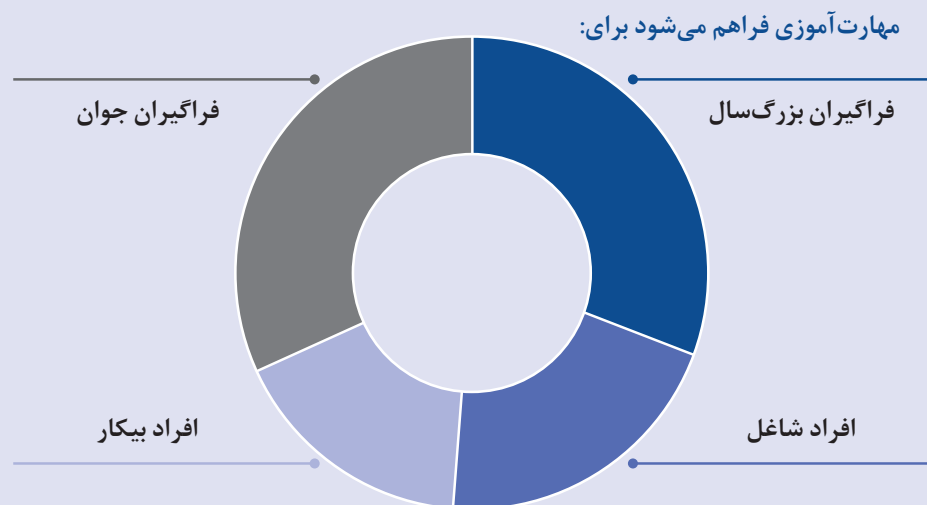
۳ اکثر کشورها به ارزیابی‌ها و امتحانات دانش‌آموزان سال آخر اولویت می‌دهند. برخی از این آزمون‌ها به‌صورت برخط (آنلاین) انجام می‌گیرند و برخی نیز تحت شرایط ایمنی و سلامتی شدید به‌صورت حضوری برگزار می‌شوند. آموزش‌های عملی غالباً در کوتاه‌مدت برگزار شده‌اند یا در صورت امکان، به تعویق افتاده‌اند. در برخی از کشورها نیز شیوه‌های جایگزین، مانند کارهای پروژه‌ای یا ارائه‌های شبیه‌سازی شده اتخاذ شده‌اند.

۴ در اسپانیا، «یادگیری مبتنی بر کار»^۳ کوتاه شده است و با «ماژول» (پودمان) پروژه‌ای که استاد تعیین می‌کند، ادغام می‌شود. به‌علاوه، اسپانیا با طولانی کردن تقویم آموزشی، برای تهیه گزارش کار و توجه به آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها موافقت کرده است.

از آنجا که مهم‌ترین ویژگی بارز آموزش‌های فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای، تمرکز بر مهارت‌های عملی و آمادگی برای کار است، یادگیری از راه دور را به‌طور خاصی چالش‌برانگیز می‌کند

دیگر را با دریافت پول ارائه می‌دهد. € در ایرلند، برخی از کارآموزان با پلت فرم آموزشی «Moodle learning platform» پشتیبانی می‌شوند. € اکثر افراد خواهان حمایت برای ایجاد محیط‌های شبیه‌سازی/واقعیت مجازی برای یادگیری و آموزش مهارت‌های بخش عملی خاص هستند. ارائه‌دهندگان آموزش‌های فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای، به‌عنوان نمایندگان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از ۳۶ کشور برنامه‌های مهارت‌آموزی را برای چهار گروه از افراد (شکل ۱) در سراسر دنیا فراهم می‌کنند:

€ یا در ایتالیا، آزمایش‌های یادگیری مبتنی بر کار از طریق شرکت‌های شبیه‌سازی شده ترویج می‌شوند. € در استرالیا، از طریق اعمال اصلاحات در قانون آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، انجام کارهای کوتاه‌مدت و کارآموزی امکان‌پذیر شده است و برخی از کسب‌وکارها نیز کار در خانه را در صورت امکان تشویق می‌کنند. € در آلمان، پلت فرم «connect2company» ابزاری برای برقراری ارتباط با شرکای آموزش دوگانه (دوال سیستم) است. € «زیمنس» بخش اعظمی از یادگیری برخط را برای کارآموزان با هزینه خود فراهم می‌کند و بخش



شکل ۱. چهار گروه از افرادی که مهارت‌آموزی برایشان فراهم می‌شود

و این برنامه‌های مهارت‌آموزی منجر می‌شوند به:



* پی‌نوشت‌ها

1. Technical and Vocational Education and Training
2. European Centre for the Development of Vocational Training
3. work-based learning

* منابع

1. Hoftijzer, M. ; Levin, V. ; Santos, I. ; Weber, M (2020). TVET (Technical and Vocational Education and Training) in the times of COVID-19: Challenges and Opportunities. Published on Education for Global Development. World Bank Group.
2. UNESCO. COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions. <https://en.unesco.org>
3. European Commission. European Vocational Skills Week: The Fight against COVID-19. The European Commission launched an online survey (November 2020). <https://ec.europa.eu>

امکان‌سنجی

آموزش همراه با تولید

در هنرستان‌های

کار دانش پسرانه

شهرستان اسلامشهر

اشاره

آموزش نیروی انسانی ماهر و توانمند یکی از وظایف نظام تعلیم و تربیت و یکی از اهدافی است که برنامه‌ریزان آموزشی در طراحی برنامه‌ها به آن توجه ویژه‌ای دارند. یکی از اهداف اصلی رشته‌های فنی و حرفه‌ای آموزش مهارت‌های مورد نیاز بازار کار به نیروی جوان و مستعدی است که می‌باید موتور محرکه اقتصاد و صنعت باشند و در آینده در فعالیت‌های صنعتی و بازار کار مشغول شوند، تطابق هر چه بیشتر این آموزش‌ها با نیازهای بازار کار شاخص مهم موفقیت نهادها و مراکز آموزشی مزبور است.

پیشینه تحقیق

منظور از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در این مقاله آموزش‌هایی است که در شاخه فنی و حرفه‌ای و کار دانش ارائه می‌شوند. شاکری و همکارانش (۱۳۹۸)، در پژوهشی با عنوان «ارائه الگوی تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با

کلیدواژه‌ها:

امکان‌سنجی، آموزش تولیدمحور، هنرستان کار دانش، زیرساخت‌های سخت‌افزاری، نیروی انسانی متخصص

نیازهای بازار کار از دیدگاه صاحبان صنایع شهر یزد براساس نظریه داده‌بنیاد»، به این نتیجه رسیدند که با استفاده از راهبردهای نیازسنجی، مشارکت ذی‌نفعان، آموزش مربیان، همکاری‌های داخلی و خارجی، آینده‌پژوهی شغلی، آمایش سرزمینی و برنامه‌ریزی، آشنایی کارآموزان با بازار کار، و مشاوره و هدایت شغلی، می‌توان تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار را محقق کرد. نتایج پژوهش جلیلیان و همکارانش (۱۳۹۶) نشان دادند، بین عملکرد موجود آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با وضعیت مطلوب (نیازها و محورهای آموزش شناسایی‌شده دارای اولویت) شهرستان خرمشهر، انطباق وجود ندارد.

سپه‌پناه و همکارانش (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که شاخص اشتغال در بخش صنعت، پس از گذراندن دوره‌های مهارتی و کسب شغل به ۲۷/۳۳ درصد رسیده است. همچنین مشخص شد که ۲۹/۶۸ درصد از مشاغل کسب‌شده پس از دوره، ارتباط کاملی با دوره مهارتی داشته است.

حرکت نکنند، در عمل آموزش‌ها تئوری خواهند بود که جدا از نیازهای بازار خواهند بود و فاصله بین آموزش و صنعت همچنان وسیع خواهد ماند. اهداف کلان شاخه فنی و حرفه‌ای و کاردانش، مانند ایجاد زمینه مناسب برای هدایت دانش‌آموزان به سمت اشتغال و ترویج و تقویت کار گروهی، جز در سایه فعالیت‌های تولیدمحور تحقق نخواهند یافت. پژوهش حاضر به دنبال آن است که این میزان تحقق‌پذیر بودن آموزش‌های طرح تولیدی کردن و ارائه خدمات در هنرستان‌های کاردانش پسرانه شهرستان اسلامشهر را بررسی کند و به شناسایی مزایا و معایب، و فرصت‌ها و تهدیدهای آن بپردازد.

مبانی نظری آموزش‌های مهارتی

از ضرورت‌ها و الزامات رشد و توسعه اقتصادی، برخورداری از نظام آموزشی کارآمد برای ایجاد مهارت‌های لازم در نیروی کار و پرورش سرمایه انسانی است. در این میان، آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تلفیقی است از علم، فن و هنر که نقش بسیار مهمی در تأمین نیروی انسانی کارآمد ایفا می‌کند و مضمونی توسعه‌ای دارد.

هدف از این آموزش‌ها افزایش توانایی‌های دانش، مهارت و قدرت درک افراد و انجام مطلوب‌تر کار در محدوده وظایف شغلی است. از آنجا که موضوع بیکاری یکی از مهم‌ترین مسائل و مشکلات جهان است و در کشورهای در حال توسعه با توجه به عدم توازن ساختارهای اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی سهم بیشتری را در توسعه دارد و با توجه به اینکه یکی از دلایل بیکاری در کشور فقدان مهارت‌های مورد نیاز بازار کار از سوی جویندگان کار است، انتظار می‌رود «سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای» با ارائه آموزش‌های مهارتی بتواند نقش بسزایی در کاهش میزان بیکاری ایفا کند. زیرا آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از نشئت گرفته از خصیصه‌های بازار کار و اوضاع اقتصادی کشور برخوردارند و به ایجاد مهارت‌های لازم در افراد برای توانایی احراز مشاغل می‌پردازند. این آموزش‌ها هم مهارت‌های خاص مورد نیاز صنعت و هم مهارت‌های عمومی بازار کار را فراهم می‌سازند و همچنین برای شاغلینی که به دلیل تغییرات فناوری دچار کاهش کارایی می‌شوند، امکان به‌روز شدن و تکمیل مهارت را فراهم می‌کنند. لذا به این نوع آموزش‌ها به عنوان ابزاری برای

سلیمی (۱۳۹۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای موفق شده‌اند نقش به‌نسبت موفقی در پرورش نیروی کار ماهر یا همان تولید سرمایه انسانی و تربیت نیروی انسانی خوداشتغال و کارآفرین داشته باشند و می‌توانند ابزار و راهکار اصلی تولید، توسعه و بهسازی سرمایه انسانی باشند.

زیلیچ (۲۰۱۸) در پژوهش خود «تأثیر اصلاحات آموزشی اجراشده در سال‌های ۷۶-۱۹۷۵ و ۷۸-۱۹۷۷ در کرواسی را بر پیامدهای آموزشی و بازار کار بررسی کرد. نتایج حاکی از آن است که اصلاحات بر انتظارات افراد از بازار کار تأثیر مثبتی نداشته است.

عسگری (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان «نقش آموزش در بازاریابی صنعت بیمه» دریافت: آموزش تنها مزیت رقابتی پایدار در شرکت‌هاست. محصولات قابل کپی هستند، خدمات را می‌توان نسخه‌برداری کرد، و حتی فرایندها را می‌توان تقلید کرد، اما در ابداعاتی که نتیجه آموزش کارکنان است، تقلیدی وجود ندارد. چنانچه شرکتی سریع‌تر از رقبای خود، مشغول آموزش کارکنانش باشد، می‌تواند از آن‌ها پیشی بگیرد و پیشتاز باقی بماند.

ابراهیم روابده (۲۰۱۰)، در پژوهشی با عنوان «رابطه بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و اشتغال در کشورهای کمتر توسعه‌یافته (اردن و عمان)» به این نتیجه رسید که با وجود افزایش تعداد دانشگاه‌ها در طول چند دهه گذشته که به افزایش تعداد فارغ‌التحصیلان منجر شد، نرخ بیکاری هنوز هم بالاست و به بیشتر از ۱۴ درصد رسیده است.

سازمان‌های موفق دارای رهبرانی واقعی و مشتری‌گرایند. این سازمان‌ها که رویکرد سیستمی به مدیریت در آن‌ها حاکم است، به‌طور مداوم در حال بهبودند. در این شرایط، تمام افراد سازمان در موفقیت سهیم‌اند و بر مبنای تجزیه و تحلیل اطلاعات تصمیم می‌گیرند. به علاوه، داشتن درک درستی از نیازها، علاقه‌ها و خواست‌های مشتریان به آنان کمک می‌کند محصولات تولید کنند که در بازار با اقبال روبه‌رو شوند. ارائه آموزش‌های تولیدمحور که با هدف ارتقای کیفیت تولید و با نگاهی به بازار فروش صورت می‌گیرند، یکی از ضرورت‌هایی است که نظام آموزشی، به‌خصوص در شاخه کاردانش و فنی و حرفه‌ای به دنبال آن است. اگر راهبرد ترسیمی برای برنامه‌های آموزشی فنی و حرفه‌ای بدین سوی

یکی از اهداف اصلی رشته‌های فنی و حرفه‌ای آموزش مهارت‌های مورد نیاز بازار کار به نیروی جوان و مستعدی است که می‌باید موتور محرکه اقتصاد و صنعت باشند و در آینده در فعالیت‌های صنعتی و بازار کار مشغول شوند

مقابله با بیکاری، به ویژه بیکاری ساختاری که ناشی از تغییرات در اقتصاد جهانی است، نگرینسته می‌شود. در واقع خصیصه این نوع آموزش‌ها نوعی پرورش کارآفرین است، به این معنی که افراد پس از کسب مهارت و قادر خواهند بود که فرصت‌های شغلی مناسبی را به دست آورند و یا در نهایت فرصت شغلی ایجاد کنند [خنیفر و همکاران، ۱۳۹۶]. این گونه آموزش‌ها از نقش و تأثیرگذاری اقتصادی - اجتماعی مهمی برخوردارند، چرا که معرف نوع مهمی از سرمایه‌گذاری در منابع انسانی‌اند و با فراهم‌آوردن زمینه‌های ارتقای دانش، نگرش و مهارت‌های مورد نیاز بازار کار و اشتغال در زمینه‌های گوناگون، به توسعه اقتصادی کمک می‌کنند.

از این رو، محور بودن آموزش‌های فنی و حرفه‌ای که فرایند یادگیری فراگیرندگان را از طریق محیط‌های کار برای آن مراکز و در درون آن‌ها طراحی و اجرا می‌کند و محتوای آموزش‌ها را با تغییرات و پیشرفت‌های حوزه فناوری و به تبع آن در کارکرد نهادهای اقتصادی جامعه هماهنگ می‌سازد، سبب شده است که این آموزش‌ها یکی از عناصر کلیدی برای تحقق پیشرفت‌های اقتصادی به حساب آیند و از جمله عوامل مؤثر در موفقیت کشورهای توسعه‌یافته تلقی شوند. چرا که آموزش نظری هم‌گام با کار عملی موجب تربیت نیروی انسانی خلاق و فعال می‌شود. همچنین این نیروها با نفوذ در جامعه سبب به‌کارگیری بخش عظیمی از نیروهای غیرخلاق می‌شوند [پیشین].

آموزش‌های مهارتی همراه با تولید

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مجموع آموزش‌های عملی و علمی است که هدف آن ایجاد شرایط لازم برای کسب دانش و ایجاد نگرش و پرورش مهارت هنرجویان به منظور احراز شغل و یا ارتقای مهارت است. امروزه ارتباط بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کارایی اقتصادی بر کسی پوشیده نیست. اهمیت این آموزش‌ها در افزایش توان دسترسی افراد به کار و یا خوداشتغالی و مشارکت در جامعه از طریق فعالیت‌های اقتصادی کاملاً به اثبات رسیده است [دوستی و همکاران، ۱۳۹۲].

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به منظور ارتقای دانش افراد و ایجاد مهارت‌های لازم و به فعلیت درآوردن استعدادهای بالقوه طراحی شده و حاصل آن دانش‌آموختگانی است که با احراز مشاغل در

فعالیت‌های تولیدی، صنعتی و خدماتی، افزایش کمی و کیفی محصول و بهره‌وری را موجب خواهند شد. این آموزش‌ها آماده‌سازی نیروی انسانی ماهر را برای بخش‌های گوناگون اقتصاد کشور بر عهده خواهند داشت [پیشین].

پرسش‌های پژوهش

۱. آیا امکان استقرار نظام آموزشی همراه با تولید در هنرستان‌های کاردانش پسرانه اسلامشهر از لحاظ زیرساخت‌های سخت‌افزاری وجود دارد؟
۲. آیا امکان استقرار نظام آموزشی همراه با تولید در هنرستان‌های کاردانش پسرانه اسلامشهر از لحاظ منابع مالی و پشتیبانی وجود دارد؟
۳. آیا امکان استقرار نظام آموزشی همراه با تولید در هنرستان‌های کاردانش پسرانه اسلامشهر از لحاظ محتوایی وجود دارد؟
۴. آیا امکان استقرار نظام آموزشی همراه با تولید در هنرستان‌های کاردانش پسرانه اسلامشهر از لحاظ نیروی انسانی وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش الف) روش تحقیق:

این پژوهش از حیث هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌های مورد نیاز، از نوع تحقیقات توصیفی - پیمایشی است. «توصیفی» به این دلیل که درصدد شناخت هر چه بیشتر و بهتر امکانات و منابع، و وضعیت آمادگی موجود در هنرستان‌های پسرانه کاردانش شهرستان اسلامشهر، و «پیمایشی» به این دلیل که درصدد بررسی دیدگاه‌های مدیران هنرستان‌ها، معاونین فنی و معاونین آموزشی، سرپرستان بخش‌ها و هنرآموزان، از طریق تجزیه و تحلیل پاسخ به پرسش‌ها به منظور شناسایی وضعیت هنرستان‌های کاردانش از نظر آموزش‌های تولیدمحور است. اطلاعات مورد نیاز این پژوهش از طریق پرسش‌نامه محقق‌ساخته گردآوری شد و با استفاده «آزمون خی دو» مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ب) جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری:

جامعه آماری تحقیق شامل تمامی کادر آموزشی و اجرایی هنرستان‌های کاردانش پسرانه شهرستان اسلامشهر بود که تعداد کل کادر آموزشی و اجرایی

**استقرار نظام
آموزش مبتنی بر
تولید (تولیدمحور)
در هنرستان‌های
کاردانش پسرانه
اسلامشهر، از لحاظ
زیرساخت‌های
سخت‌افزاری، منابع
مالی و پشتیبانی
امکان‌پذیر
است، اما از لحاظ
محتوایی و نیروی
انسانی متخصص
ممکن نیست**

**از ضرورت‌ها و
الزامات رشد و
توسعه اقتصادی،
برخورداری از
نظام آموزشی**

**کارآمد برای ایجاد
مهارت‌های لازم در
نیروی کار و پرورش
سرمایه انسانی
است**

**آموزش‌های
فنی و حرفه‌ای به
منظور ارتقای
دانش افراد و ایجاد
مهارت‌های لازم و
به فعلیت در آوردن
استعدادهای
بالقوه طراحی
شده و حاصل آن
دانش‌آموختگانی
است که با
احراز مشاغل
در فعالیت‌های
تولیدی، صنعتی و
خدماتی، افزایش
کمی و کیفی
محصول و بهره‌وری
را موجب خواهند
شد**

آن‌ها به ۲۱۴ نفر (اعم از مدیران، معاونان، هنرآموزان و دبیران درس‌های عمومی) می‌رسد. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و با استفاده از «فرمول کوکران»، ۱۳۷ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ج) روش جمع‌آوری اطلاعات:

اطلاعات مورد نیاز این پژوهش از طریق پرسش‌نامه محقق‌ساخته گردآوری شد. ابتدا از طریق کتاب‌ها، مجله‌ها و مقاله‌های الکترونیکی به بررسی سوابق و مطالعات نظری و تجربی، امکان‌سنجی و استقرار آموزش همراه با تولید در داخل و خارج پرداخته شد و به میزان آمادگی‌های لازم در خصوص منابع مالی، تجهیزات و زیرساخت‌ها، قوانین و ... که در مقالات بیان شده بودند، بررسی شد. سوالات پرسش‌نامه پس از کسب آگاهی در زمینه مذکور تهیه شدند.

د) ابزار:

ابزار جمع‌آوری اطلاعات «پرسش‌نامه امکان‌سنجی آموزش همراه با تولید» بوده که محقق ساخته است و چهار مؤلفه دارد: زیرساخت‌های سخت‌افزاری، منابع مالی و پشتیبانی، منابع محتوایی، و نیروی انسانی. مقیاس نمره‌گذاری در این پرسش‌نامه «طیف پنج‌نمره‌ای لیکرت» است که برای خیلی کم نمره ۱، کم نمره ۲، متوسط نمره ۳، زیاد نمره ۴، و خیلی زیاد نمره ۵ لحاظ شد.

یافته‌های پژوهش

پرسش اول: آیا امکان استقرار نظام آموزشی همراه با تولید در هنرستان‌های کاردانش پسرانه اسلامشهر از لحاظ زیرساخت‌های سخت‌افزاری وجود دارد؟
برای بررسی این فرضیه از آزمون خی‌دو استفاده شد.

نتیجه حاصل نشان می‌دهد که مقدار خی‌دو محاسبه شده ۶۱/۶۴۳ با درجه آزادی ۳ و در سطح خطاپذیری ۰/۰۱، بیشتر از خی‌دو جدول (۱۱/۳۴) است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار معنی‌دار است. یعنی امکان استقرار نظام آموزشی همراه با تولید در هنرستان‌های کاردانش پسرانه اسلامشهر از لحاظ زیرساخت‌های سخت‌افزاری وجود دارد.

پرسش دوم: آیا امکان استقرار نظام آموزشی همراه با تولید در هنرستان‌های کاردانش پسرانه اسلامشهر از لحاظ منابع مالی و پشتیبانی وجود دارد؟

برای بررسی این فرضیه از آزمون خی‌دو استفاده شد.

نتیجه حاصل نشان می‌دهد که مقدار خی‌دو محاسبه شده ۴۳/۸۷۰ با درجه آزادی ۳ و در سطح خطاپذیری ۰/۰۱، بیشتر از خی‌دو جدول (۱۱/۳۴) است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار معنی‌دار است. یعنی امکان استقرار نظام آموزشی همراه با تولید در هنرستان‌های کاردانش پسرانه اسلامشهر از لحاظ منابع مالی و پشتیبانی وجود دارد.

پرسش سوم: آیا امکان استقرار نظام آموزشی همراه با تولید در هنرستان‌های کاردانش پسرانه اسلامشهر از لحاظ محتوایی وجود دارد؟

برای بررسی این فرضیه از آزمون خی‌دو استفاده شد.

نتیجه حاصل نشان می‌دهد که مقدار خی‌دو محاسبه شده ۸/۴۴ با درجه آزادی ۳ و در سطح خطاپذیری ۰/۰۱، بیشتر از خی‌دو جدول (۱۱/۳۴) است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار معنی‌دار نیست. یعنی امکان استقرار نظام آموزشی همراه با تولید در هنرستان‌های کاردانش پسرانه اسلامشهر از لحاظ محتوایی وجود ندارد.

پرسش چهارم: آیا امکان استقرار نظام آموزشی همراه با تولید در هنرستان‌های کاردانش پسرانه اسلامشهر از لحاظ نیروی انسانی وجود دارد؟

برای بررسی این فرضیه از آزمون خی‌دو استفاده شد.

نتیجه حاصل نشان می‌دهد که مقدار خی‌دو محاسبه شده ۵/۰۱۷ با درجه آزادی ۳ و در سطح خطاپذیری ۰/۰۱، بیشتر از خی‌دو جدول (۱۱/۳۴) است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار معنی‌دار نیست. یعنی امکان استقرار نظام آموزشی همراه با تولید در هنرستان‌های کاردانش پسرانه اسلامشهر از لحاظ نیروی انسانی وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از بررسی سؤالات تحقیق حاکی از آن است که امکان استقرار نظام آموزش مبتنی بر آموزش همراه با تولید در هنرستان‌های کار دانش پسرانه شهرستان اسلامشهر، از لحاظ زیرساخت‌های سخت‌افزاری، منابع مالی و پشتیبانی وجود دارد. نتیجه حاصل در این قسمت، با نتایج تحقیقات شاکری و همکارانش (۱۳۹۸) و زیلیچ (۲۰۱۸) هم‌خوانی دارد. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، هنرستان‌های کار دانش به‌راحتی قادرند، زیرساخت‌های سخت‌افزاری و منابع مالی و پشتیبانی را فراهم کنند تا از این طریق امکان آموزش طرح تولیدی کردن و ارائه خدمات در هنرستان‌های کار دانش مهیا شود.

اما به لحاظ نیروی انسانی متخصص نتایج حاصل از بررسی پرسش‌های تحقیق حاکی از آن است که امکان استقرار نظام آموزش مبتنی بر طرح تولیدی کردن و ارائه خدمات در هنرستان‌های کار دانش پسرانه شهرستان اسلامشهر وجود ندارد. نتایج این تحقیق با تحقیقات جلیلیان و همکارانش (۱۳۹۶)، سلیمی (۱۳۹۳)، عسگری (۲۰۱۳) و ابراهیم روابده (۲۰۱۰) هم‌خوانی دارد.

هر قدر برودادها با ویژگی‌ها و مختصات مورد نیاز نظام تقاضا، از نظر کمیت و کیفیت، تناسب بیشتری داشته باشد، فرایند گذار از هنرستان به دنیای کار روند مناسب‌تری خواهد داشت. وضعیت گذشته و حال نظام آموزش و پرورش در ایران نشان می‌دهد که این نهاد عموماً در برابر فشارهای اجتماعی-سیاسی و تقاضا برای آموزش، منفعلانه عمل می‌کند. لذا فرایند آموزش و تربیت به گونه‌ای رقم می‌خورد که دانش‌آموختگان و بروندادهای نظام آموزش و پرورش، حتی با فرض آنکه درک و فهم درستی از موضوعات و مفاهیم مورد آموزش داشته باشند، قادر نیستند از آموخته‌های خود در محیط اشتغال و بازار کار بهره بگیرند. کارفرمایان همواره از عملکرد و توانمندی آن‌ها گله و شکایت دارند، زیرا نقش منفعلانه آموزش و پرورش سبب شده است که برنامه‌ریزی درسی و آموزشی بر مبنای امکانات موجود و در اختیار آموزش و پرورش طراحی شود و به اجرا درآید. در بسیاری از کشورها واحدهای درسی و آموزش مهارت‌های اصولی در دبیرستان‌ها ارائه می‌شود.

دانش‌آموزانی که به هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای می‌روند، مهارت‌هایی را فرا می‌گیرند که سرانجام مسیر شغلی آن‌ها را تعیین می‌کند. در واقع، برنامه

آموزش حرفه‌ای بر همان شیوه استاد - شاگردی و آموزش در کارگاه مبتنی است که فرد زیر نظر استاد، فن یا حرفه‌ای را می‌آموزد [حسین‌زاده، ۱۳۹۱].

بر مبنای مطالعات و تجربیات نگارنده که چندین سال است در هنرستان‌های کار دانش و فنی و حرفه‌ای به تدریس مشغول و مشکلات هنرستان، دغدغه فکری اوست، اظهار می‌شود که چون شرط معدل برای ورود به هنرستان وجود ندارد، اکثر صندلی‌های هنرستان‌ها را دانش‌آموزانی پر کرده‌اند که از روی ناچاری و اجبار به دلیل سطح بسیار پایین نمره‌ها در سال‌های گذشته و بنیة علمی ضعیف، و همچنین بدون علاقه و استعداد انجام کارهای مهارتی، وارد هنرستان شده‌اند. از این رو به تدریج در طول سال‌ها، این باور و نگرش در بیشتر دانش‌آموزان و والدین آنان به وجود آمده که هنرستان جای دانش‌آموزان ضعیف است. همین باور به صورت فرهنگ سازمانی در میان مسئولان امر و مدیران مدارس و معلمان ریشه دوانده است و به جای اینکه دانش‌آموز قوی و علاقه‌مند و مستعد به رشته‌های مهارتی را به سوی هنرستان‌ها سوق دهند، با والدین آنان همسو می‌شوند و به اجبار آنان را به مدارس متوسطه نظری که مشخص نیست، چه آینده شغلی در انتظارشان باشد، هدایت می‌کنند.

بنابراین یکی از راهکارهای اساسی اصلاح وضعیت موجود آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش در ایران، با توجه به تجربیات جهانی، تشکیل نهاد سیاست‌گذار واحد، تأسیس نهادهای رابط میان صنعت و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش، تولیدمحور کردن نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش، تفویض اختیارات تصمیم‌گیری به مسئولان محلی برای توجه به نیازهای محلی و منطقه‌ای (آمایش سرزمین و تطبیق برنامه‌های آموزشی و اجرایی با نیازها)، و برقراری نظام آموزش مبتنی بر شایستگی در آموزش فنی و حرفه‌ای است.

با توجه به نتایج حاصل از این تحقیق پیشنهاد می‌شود که دست‌اندرکاران آموزش و پرورش توجه بیشتری به تدوین محتوای مناسب آموزش تولیدمحور داشته باشند و به پرورش نیروی انسانی متخصص در زمینه‌های آموزش‌های طرح تولیدی کردن و ارائه خدمات نیز اهتمام ورزند.

* پی‌نوشت‌ها

1. Zilich
2. Ravabade, I

برای مشاهده اصل مقاله به وبسایت مجلات رشد مراجعه کنید.

* منابع

۱. جلیلیان، سهیلا، مهرعلیزاده، پداله؛ مرعشی، سیدمنصور (۱۳۹۶). «بررسی میزان انطباق آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای آموزشی بخش صنایع در شهرستان خرمشهر». فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۸ (۱).
۲. حسین‌زاده یوسفی، غلامحسین (۱۳۹۱). «آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش با رویکرد تخصص‌گرایی نرم». فصلنامه رشد آموزش فنی و حرفه‌ای. دوره هفتم، بهار.
۳. خلیفر، حسین؛ مسلمی، ناهید؛ بهمنیار باروق، بیتا (۱۳۹۶). «اهتماسی نحوه تدوین استاندارد آموزش مهارت‌محور». دفتر پژوهش، طرح و برنامه‌ریزی درسی.
۴. دوستی، هومن؛ خراسانی، اباصلت؛ محمدیگی، یزdan (۱۳۹۲). «رزیابی اثربخشی آموزش‌های مهارت‌محور در بخش صنعت». فصلنامه آموزش مهندسی ایران. سال پانزدهم، شماره ۵۸.
۵. سلیمی، جمال (۱۳۹۳). «آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، نیروی انسانی و کارآفرینی (مطالعه موردی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای استان کردستان)». مهارت‌آموزی، شماره ۸.
۶. سپه‌پناه، مرجان؛ فرشادیان، محمدمسعود؛ ایمانی، احسان؛ ظاهری، حمید (۱۳۹۴). «بررسی وضعیت اشتغال مهارت دانش‌آموختگان سازمان فنی و حرفه‌ای در بخش صنعت، پس از اتمام دوره آموزشی (مطالعه موردی اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای استان کرمانشاه)». مهارت‌آموزی، شماره ۱۳.
۷. شاکری، محسن؛ بزرگ برفونی، کانلم؛ جمشیدی، محمدعلی (۱۳۹۸). «ارائه الگوی تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار از دیدگاه صاحبان صنایع شهر یزد براساس نظریه داده‌بنیاد». نوآوری‌های آموزشی، سال هجدهم، شماره ۸۱.
8. Behroozi, M (2014). A Survey about the Function of Technical and Vocational Education: An Empirical Study in Bushehr City. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 143, 265 – 269.
9. Ibrahim, Ravabade, Brent Strong (2010). The relation between vocational education and employment in less developed countries. University of Jordan, Amman, Jordan.
10. Zilic, I (2018). General versus vocational education: Lessons from a quasi-experiment in Croatia. Economics of Education Review, 62, 1-1.

طراحی چارچوب مفهومی

حسن آقابابایی
دانشجوی دکترا، رشته مطالعات برنامه درسی
احمد رضا دوراندیش
دکتر، رشته مطالعات برنامه درسی

دوره تحصیلی فنی، حرفه‌ای و مهارتی

مقدمه

کشورها به دلیل آنکه آموزش فنی و حرفه‌ای را به‌عنوان مسیر و وسیله‌ای برای نوسازی و پیشرفت کشور می‌دانند، تمایل زیادی به سرمایه‌گذاری در توسعه آن از خود نشان می‌دهند. آن‌ها انتظار دارند از طریق آموزش فنی و حرفه‌ای بتوانند به برخی از چالش‌های اساسی کشور، مانند نحوه رقابت‌پذیر کردن شرکت‌ها و اقتصاد، مقابله با

کلیدواژه‌ها:

دوره تحصیلی،
فنی، حرفه‌ای و مهارتی،
طراحی مفهومی

بی‌کاری، گذر از مدرسه به بازار کار، و کاهش فقر، پاسخ‌گو باشند [گرایی‌نژاد و کاظم، ۱۳۹۳]. در کشور ما هم به توسعه آموزش‌های فنی و مهارتی در اسناد قانونی و بالادستی به خصوص در سال‌های اخیر، بیش از پیش توجه شده است [دوراندیش، ۱۳۹۵]. در قانون برنامه ششم توسعه، به آموزش و پرورش تکلیف شده است که تا پایان برنامه، ۵۰ درصد از دانش‌آموزان وارد رشته‌های فنی،



حرفه‌ای و مهارتی شوند [مجلس شورای اسلامی، ۱۳۹۷]. همچنین در سال ۱۳۹۶، قانون نظام جامع آموزش و تربیت فنی، حرفه‌ای و مهارتی تصویب شد که انتظار می‌رود با ابلاغ آن به ارائه‌دهندگان آموزش‌های مذکور، تغییراتی در فرایند و محتوای برنامه‌های آموزشی آن‌ها صورت گیرد. اما دارا بودن درک دقیق و اطلاعات صحیح از گذشته، فرهنگ و سنت‌های توسعه فنی، حرفه‌ای و مهارتی کشور، خود از الزامات و دلالت‌های اصلی است که سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش فنی و حرفه‌ای باید آن را مورد توجه قرار دهند [گرایی‌نژاد و کاظم، ۱۳۹۳].

دوره تحصیلی فنی، حرفه‌ای و مهارتی از چه بخش‌ها و اجزایی تشکیل شده است؟ منابع تعیین‌کننده، جهت‌دهنده و تأثیرگذار بر آن‌ها کدامند و ارتباط بین آن‌ها چگونه است؟ این‌ها از جمله پرسش‌هایی هستند که برنامه‌ریزان آموزش فنی و حرفه‌ای با آن‌ها مواجه‌اند. برای پاسخ به این سؤال‌ها تدوین چارچوب مفهومی که ضمن توجه به تحولات جدید در آموزش فنی و حرفه‌ای، پاسخ‌گوی

اسناد بالادستی نیز باشد، ضروری است. آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای در هزاره سوم، از جمله آموزش‌های فراراهبردی برای توسعه پایدار و تحقق اهداف چشم‌انداز کشور به حساب می‌آید. یکی از استلزامات این نگاه، ایجاد تغییرات اساسی در محتوا، و ارائه آموزش در چارچوب ملی و بین‌المللی است. به طوری که حاصل آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای، تربیت‌یافتگانی باشد که علاوه بر توانایی و شایستگی برای اشتغال مفید، بتوانند در طول زندگی و در سازگاری با پیچیدگی‌های روزافزون محیط کار و تغییرات فناوری مؤثر باشند [محمدعلی، ۱۳۹۱].

نویدی و همکارانش (۱۳۹۷)، چارچوبی متشکل از ۱۱ مؤلفه (منطق و چرایی؛ اصول حاکم بر برنامه؛ رویکرد تربیتی برنامه؛ اهداف؛ قلمرو و جهت‌گیری محتوا؛ روش‌های آموزشی - تربیتی و فعالیت‌های یادگیری؛ گروه‌بندی دانش‌آموزان؛ مواد و منابع یادگیری؛ ارزشیابی پیشرفت تحصیلی؛ منابع و امکانات؛ استلزامات اجرایی برنامه) را برای آموزش مهارت‌های فنی و حرفه‌ای به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شاخه نظری تدوین کردند. در سال ۱۳۹۲، سند طراحی مفهومی آموزش و



تربیت فنی و مهارتی در «دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای» تدوین شد. این سند شامل دو بخش اصول و اهداف و بخش برنامه‌درسی رشته‌های فنی و مهارتی است و به مؤلفه‌هایی مانند اصول فنی و حرفه‌ای، اهداف، راهنمای برنامه‌درسی و ساختار رشته‌های تحصیلی پرداخته است. توجه به گزاره‌های اسناد بالادستی از امتیازات آن محسوب می‌شود.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع آمیخته و هدف آن کاربردی بوده است و برای انجام آن از روش تحقیق توصیفی استفاده شد. جامعه آماری تحقیق شامل صاحب‌نظران آموزش‌های فنی، حرفه‌ای و مهارتی بود و نمونه آماری تحقیق عبارت بود از ۴۰ نفر از صاحب‌نظران که به صورت هدفمند و زنجیره‌ای انتخاب شدند. جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از دو طریق مطالعه منابع مرتبط و همچنین پرسش‌نامه محقق ساخته صورت پذیرفت. پس از تحلیل اسناد مورد مطالعه به زبان‌های فارسی و انگلیسی و احصای مؤلفه‌های مرتبط با موضوع تحقیق، برای جمع‌آوری داده‌ها از طریق پرسش‌نامه محقق ساخته لیکنرتی استفاده شد. روایی پرسش‌نامه از طریق پنج نفر از صاحب‌نظران به دست آمد و پایایی آن نیز با استفاده از آزمون کرونباخ ۸/۹۷ تأیید شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها، با استفاده از روش‌های درصد و درصد فراوانی و آزمون کولموگروف - اسمیرنوف انجام گرفت.

یافته‌های تحقیق

در ارتباط با پاسخ پرسش اول (چارچوب مطلوب دوره تحصیلی فنی، حرفه‌ای و مهارتی کدام است؟)، چارچوب مفهومی دوره تحصیلی فنی، حرفه‌ای و مهارتی، دارای بخش‌هایی به این شرح تشخیص داده شد:

- عوامل تعیین‌کننده در طراحی آموزش فنی، حرفه‌ای و مهارتی شامل اسناد بالادستی، و منابع جهت‌دهنده و تأثیرگذار در طراحی دوره، مانند مبانی نظری، اصول آموزش فنی و حرفه‌ای، ساختار آموزش فنی و حرفه‌ای، هدایت تحصیلی، استانداردها بین‌المللی طبقه‌بندی مشاغل؛

- مؤلفه‌های اصلی دوره، شامل محدوده و قلمرو، کارکرد دوره، اهداف دوره فنی و حرفه‌ای، ساختار دوره تحصیلی و رشته؛

- شش بخش اصلی برنامه درسی رشته‌های تحصیلی - حرفه‌ای شامل برنامه‌های درسی فنی، حرفه‌ای و مهارتی، تربیت هنرآموز و تأمین منابع انسانی، فضا، تجهیزات و فناوری؛ پژوهش و ارزشیابی؛ تأمین و تخصیص منابع مالی؛ راهبری و مدیریت تربیتی و گزاره‌های هر کدام است (شکل ۱).

در سال ۱۳۸۹، کلیات نظام جدید آموزش فنی و حرفه‌ای شامل چالش‌ها، چارچوب راهبردی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ایران، نوسازی، مدیریت یکپارچه، نمودار ساختار، چارچوب صلاحیت حرفه‌ای ملی، طبقه‌بندی صلاحیت‌ها، شرایط اعطای مدارک و گواهی‌نامه‌ها، برنامه‌ریزی درسی، و نظام‌پودمانی تدوین شد.

کازمپی (۲۰۱۲)، در پژوهشی چارچوب آموزش فنی و حرفه‌ای را شامل شش بخش اصلی به این شرح دانست: دولت؛ اشتغال؛ استانداردهای شایستگی؛ چارچوب صلاحیت حرفه‌ای؛ استانداردهای کیفی برای ارائه‌دهندگان؛ ارزیابی.

در پژوهشی دیگر، چوکایف و ونواتکیت (۲۰۱۷)، چهار بخش اصلی به شرح زیر را اجزای اصلی چارچوب آموزش فنی و حرفه‌ای برشمردند:

- بخش فناوری، برنامه‌ریزی و محتوا؛
- بخش راهبردهای مرتبط با فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی، آموزشی و محیط یادگیری؛
- بخش کارگاه‌های آموزشی؛
- بخش مرتبط با اجرا.

در پژوهشی که لوتز (۲۰۱۳) انجام داد، نتیجه گرفت: سیاست‌ها و راهبردها، تدوین و اجرای آموزش فنی و حرفه‌ای، هدایت و تنظیم‌گری، مؤلفه‌های اصلی چارچوب آموزش فنی و حرفه‌ای هستند.

هدف و پرسش‌های تحقیق

هدف پژوهش حاضر «طراحی چارچوب مفهومی دوره تحصیلی فنی، حرفه‌ای و مهارتی» بوده است.

پرسش‌های تحقیق عبارت بودند از:

۱. چارچوب مطلوب دوره تحصیلی فنی، حرفه‌ای و مهارتی کدام است؟

۲. میزان توافق نظر متخصصان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، در ارتباط با مناسب بودن چارچوب نظری ارائه‌شده و مؤلفه‌های آن برای طراحی دوره



کارکرد دوره		منطق دوره فنی و حرفه‌ای		محدوده و قلمرو دوره	
مبانی نظری آموزش و تربیت فنی، حرفه‌ای و مهارتی	مبانی نظری آموزش و تربیت فنی، حرفه‌ای و مهارتی	تأثیر گذار منابع	اهداف دوره تحصیلی - حرفه‌ای	تأثیر گذار منابع	اهداف دوره تحصیلی - حرفه‌ای
مبانی نظری آموزش و تربیت فنی، حرفه‌ای و مهارتی	مبانی نظری آموزش و تربیت فنی، حرفه‌ای و مهارتی	آمایش سرزمین	اهداف تحصیلی	اهداف تحصیلی	اهداف تحصیلی
قانون، اهداف و وظایف آموزش و پرورش	قانون، اهداف و وظایف آموزش و پرورش	اصول آموزش حرفه‌ای و مهارتی	مطالعات مقایسه‌ای و آسپشناسی وضع موجود	چارچوب صلاحیت حرفه‌ای ملی IQF	توصیف‌نامه‌های آموزش فنی، حرفه‌ای و مهارتی
نقشه جامع علمی کشور	نقشه جامع علمی کشور	مشارکت اصناف و اتحادیه‌ها	ساختار آموزش فنی و حرفه‌ای کشور	آیین‌نامه همکاری‌های دستگاه‌های ارائه‌دهنده آموزش‌های فنی، حرفه‌ای و مهارتی	ادامه تحصیل در آموزش عالی
سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش	سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش	اهداف تحصیلی آموزش عمومی	اهداف تحصیلی آموزش عمومی	استاندارد بین‌المللی آموزش ISCED2013	استاندارد بین‌المللی طبقه‌بندی مشاغل و حرف ISCO2008

شکل ۱. چارچوب مفهومی دوره تحصیلی فنی، حرفه‌ای و مهارتی

جدول ۱. توزیع و درصد فراوانی پاسخ صاحب‌نظران در ارتباط با مؤلفه محتوا

صاحب‌نظران آموزش فنی، حرفه‌ای و مهارتی	خیلی کم		کم		متوسط		زیاد		خیلی زیاد	
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
	۰	۰	۳	۷/۵	۸	۲۰	۱۵	۳۷/۵	۱۴	۳۵

به دست آمده برای همه گویه‌ها منفی شد، لذا تمرکز داده‌ها برای تمامی عوامل در سمت راست توزیع بود.

نتیجه‌گیری

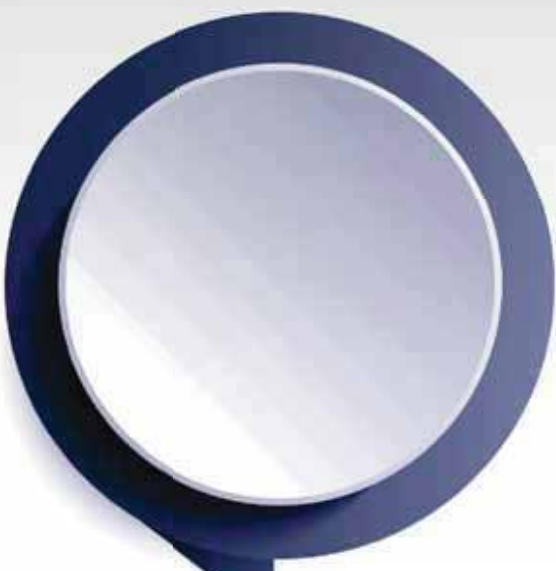
چارچوب دوره تحصیلی فنی، حرفه‌ای و مهارتی از سه بخش اصلی منابع مبنایی طراحی دوره، منطق دوره و مؤلفه‌های اصلی دوره تشکیل شده است. منابع مبنایی مربوط به طراحی دوره فنی، حرفه‌ای و مهارتی عبارت‌اند از: الف. منابع تعیین‌کننده، از جمله قانون نظام جامع آموزش و تربیت فنی، حرفه‌ای و مهارتی، سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش، سیاست‌های کلی، و برنامه درسی ملی؛

ب. منابع جهت‌دهنده و تأثیرگذار، مانند مبانی نظری آموزش و تربیت فنی، حرفه‌ای و مهارتی، اصول آموزش فنی و حرفه‌ای و استانداردهای بین‌المللی مرتبط با آموزش فنی و حرفه‌ای.

منطق دوره تحصیلی فنی، حرفه‌ای و مهارتی شامل محدوده، قلمرو و کارکرد دوره است. مؤلفه‌های چارچوب عبارت‌اند از: اهداف دوره تحصیلی فنی، حرفه‌ای و مهارتی، ساختار دوره و رشته‌های تحصیلی - حرفه‌ای، برنامه درسی دوره تحصیلی فنی، حرفه‌ای و مهارتی، تربیت هنرآموز و تأمین منابع انسانی، فضا، تجهیزات و فناوری،

در ارتباط با پاسخ پرسش دوم (میزان توافق نظر متخصصین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، در ارتباط با مناسب بودن چارچوب نظری ارائه شده و مؤلفه‌های آن برای طراحی دوره تحصیلی فنی، حرفه‌ای و مهارتی در دوره دوم متوسطه نظام آموزشی کشور به چه اندازه است؟) داده‌های به دست آمده از پرسش‌نامه از طریق محاسبه فراوانی و درصد فراوانی و مقدار ضریب z، و آزمون کلمنکوگراف اسمیرنوف تحلیل شد. جدول ۱ نشان می‌دهد، ۷۲/۵ درصد از صاحب‌نظران با مناسب بودن چارچوب مفهومی و مؤلفه‌های آن برای طراحی دوره تحصیلی فنی، حرفه‌ای و مهارتی موافق بودند و تنها ۳ درصد از صاحب‌نظران مناسب بودن آن را کم و خیلی کم ارزیابی کردند. همچنین ضریب مقادیر محاسبه شده z، برای هر مؤلفه و گویه‌های آن میزان توافق صاحب‌نظران را نشان داد.

مقدار Z همگی گویه‌ها بیشتر از مقدار ۱/۹۶ به دست آمد که نشان می‌داد، بین صاحب‌نظران توافق بالایی در تأیید گویه‌ها و مؤلفه‌های چارچوب وجود دارد. همچنین مقدار تقریبی سطح معناداری (Sig) کمتر از خطای نوع اول (۰/۰۵) و تفاوت مشاهده شده در رتبه‌ها معنادار بود. همچنین مقادیر چولگی



* منابع

۱. آزاد، ابراهیم؛ اسمعیلی، مهدی؛ محمدعلی، محبوبه (۱۳۹۱). تحلیل نتایج کنگره‌های بین‌المللی در حوزه آموزش فنی‌وحرفه‌ای. مجلس شورای اسلامی. مرکز پژوهش‌ها.
۲. چهاربند، اسفندیار (۱۳۸۹). کلیات نظام جدید آموزش فنی‌وحرفه‌ای. سازمان آموزش فنی‌وحرفه‌ای کشور.
۳. دوراندیش، احمدرضا (۱۳۹۵). «تحول در آموزش فنی‌وحرفه‌ای». رشد آموزش فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش، ویژه‌نامه شهرپورماه.
۴. شورای راهبری دفتر تألیف کتاب‌های درسی فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش (۱۳۹۲). سند طراحی مفهومی آموزش و تربیت فنی‌وحرفه‌ای و مهارتی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
۵. کینگ، کنت و پالم، روبرت (۲۰۱۰). برنامه‌ریزی توسعه مهارت‌های فنی‌وحرفه‌ای. ترجمه غلامرضا گرابی‌نژاد و رخساره کاظم (۱۳۹۳). انتشارات مدرسه، تهران.
۶. مجلس شورای اسلامی (۱۳۹۶). برنامه ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی. مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
۷. محمدعلی، محبوبه و اسماعیلی، مهدی (۱۳۹۱). آشنایی با برخی واژگان و مفاهیم در نظام آموزش و تربیت فنی‌وحرفه‌ای. مجلس شورای اسلامی، مرکز پژوهش‌ها.
۸. نویدی، احد؛ خالقی‌نژاد، سیدعلی؛ خالقی، علی‌اصغر (۱۳۹۷). طراحی چارچوبی برای آموزش مهارت فنی‌وحرفه‌ای به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شاخه نظری. دانشگاه شهید رجایی، تهران.
9. Chookaew, Sasithorn. & Wongwatkit, Charoenchai. (2017). APBL-based Professional Development Framework to Incorporating Vocational Teachers in Thailand: Perceptions And Guidelines from Training Workshop Conference: Proceedings of the 25th International Conference on Computers in Education., At NewZealand https://www.researchgate.net/figure/Overall-Structure-of-the-TVET-Framework_fig2.
10. Kazmi, N. (2012) "A TVET framework model to facilitate policy formulation", <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2013/09/TVET-Kazmi.pdf>.
11. Lotz, Guide. (2013). Creating favorable framework conditions for successful TVET The National Conference on Technical & Vocational Education and Training, Belgerad.

پژوهش و ارزشیابی، تأمین و تخصیص منابع مالی، راهبری و مدیریت تربیتی، و گزاره‌های مرتبط با هریک از آن‌ها. ارتباط بین مؤلفه‌ها با هم به صورت طولی و عرضی است؛ با این توضیح که مؤلفه برنامه درسی تحصیلی فنی، حرفه‌ای و مهارتی و مؤلفه راهبری و مدیریت تربیتی از نقش محوری در این رابطه برخوردارند.

چارچوب پیشنهادی به لحاظ اجزای برنامه درسی با گزاره‌های چارچوب مفهومی آموزش و تربیت فنی‌وحرفه‌ای (۱۳۹۲) و قانون نظام جامع آموزش و تربیت فنی، حرفه‌ای و مهارتی (۱۳۹۶) هم‌خوانی دارد و به لحاظ مؤلفه‌های چارچوب، همسو با زیرنظام‌های سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش است. همچنین با یافته‌های پژوهشی لوتز (۲۰۱۳)، کاظمی (۲۰۱۵) و چوکایف و ونواتکیت (۲۰۱۷) همسوست. مبنای قرارداد گزاره‌های قانون نظام جامع آموزش و تربیت فنی، حرفه‌ای و مهارتی و برنامه درسی ملی و سایر اسناد بالادستی مرتبط با آموزش فنی‌وحرفه‌ای از ویژگی‌های طراحی این چارچوب است. نتایج این پژوهش می‌تواند در طراحی دوره تحصیلی آموزش فنی، حرفه‌ای و مهارتی مورد استفاده قرار گیرد.

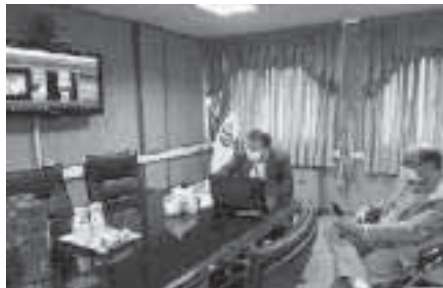
افتتاح ۱۶ هنرستان کشاورزی در راستای طرح تربیت کشاورزان آینده

بهره‌برداری از واحدهای تولیدی هنرستان‌های کشاورزی خواستار شد.

در این آیین افتتاح، دکتر بازرگان با اشاره به ادامه تحصیل دانش‌آموزان علاقه‌مند به تحصیل در مهارت‌آموزی زمینه کشاورزی بیان داشت: «در حال حاضر هشت هنرستان در بخش کشاورزی فعال است و با افتتاح هم‌زمان ۱۶ هنرستان جدید کشاورزی در سراسر کشور، تعداد هنرستان‌های وابسته به وزارت جهاد کشاورزی سه برابر شده است. بی‌شک بدون اهتمام ویژه و همدلی همکاران در وزارت آموزش و پرورش، وزارت جهاد کشاورزی، استانداری و سایر ارگان‌های مرتبط، این مهم میسر نمی‌شد.»

در ادامه این جلسه، مهندس آذرکیش با ابراز خرسندی از راه‌اندازی هنرستان کشاورزی دخترانه در استان فارس، یکی از اقدامات اساسی دفتر آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش را متناسب‌سازی محتوای آموزشی رشته‌ها با نیاز بازار کار و فناوری‌های نوین دانست و توجه ویژه به توسعه کمی و کیفی رشته‌های کشاورزی را از اولویت‌های آموزشی این دفتر عنوان کرد.

شایان ذکر است، هدف از تأسیس هنرستان (دبیرستان) وابسته، علاوه بر هدف‌های عمومی نظام آموزشی کشور، استفاده از مشارکت سایر دستگاه‌ها در جهت توسعه آموزش متوسطه، به منظور تربیت نیروهای متعهد و کارآمد برای تأمین نیروی انسانی مورد نیاز کشور، توسط سایر وزارتخانه‌ها، سازمان‌ها و مراکز غیروابسته به آموزش و پرورش است. از طرف دیگر، اجرای طرح تربیت کشاورزان آینده با تعامل دو وزارتخانه جهاد کشاورزی و آموزش و پرورش و با هدف توسعه کمی و کیفی هنرستان‌های کشاورزی برای جذب نوجوانان علاقه‌مند به فعالیت در عرصه کشاورزی، دستاوردهای خوبی برای توسعه کشاورزی در کشور به همراه دارد.



در راستای توسعه آموزش‌های مهارتی، ارتقای جایگاه آموزش‌های زمینه کشاورزی، و گسترش تعاملات آموزشی با دستگاه‌های متولی مهارت، مراسم افتتاح ۱۶ هنرستان جدید وابسته به وزارت جهاد کشاورزی در آغاز سال تحصیلی (۱۴۰۰-۱۳۹۹) در ۲۴ هنرستان فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش کشاورزی در سراسر کشور، روز سه‌شنبه اول مهرماه سال جاری به صورت حضوری و ویدیوکنفرانس و با همکاری مشترک دو وزارتخانه در استان فارس برگزار شد.

در جلسه ویدیوکنفرانس که با حضور دکتر علیرضا کمرئی، معاون آموزش متوسطه وزارت آموزش و پرورش، دکتر کامبیز بازرگان، معاون وزیر و رئیس سازمان تحقیقات، آموزش و ترویج کشاورزی وزارت جهاد کشاورزی، و مهندس سیدمصطفی آذرکیش، مدیرکل دفتر آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش برگزار شد، دکتر کمرئی ضمن تقدیر از معاونان و رئیس مؤسسه تحقیقات، آموزش و ترویج کشاورزی، راه‌اندازی ۱۶ هنرستان وابسته جدید در سال جهش تولید را گامی بزرگ و مثبت در جهت توسعه مهارت‌آموزی زمینه کشاورزی عنوان کرد و سیاست معاونت آموزش متوسطه را توسعه این هنرستان‌ها در بخش‌های گوناگون کشاورزی دانست. وی همچنین حمایت مسئولان وزارت جهاد کشاورزی را از هنرستان‌های کشاورزی در زمینه تأمین نهاده‌های کشاورزی و صدور مجوزهای

آموزش فنی و حرفه‌ای در فنلاند

اشاره

به منظور استفاده از تجربه سایر کشورها و ارائه راهکارهای اساسی برای اصلاح و بهبود نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ایران، در این نوشتار نظام آموزش فنی و حرفه‌ای در فنلاند مورد بررسی قرار گرفته است. آموزش فنی و حرفه‌ای در فنلاند در سه سطح مجزا به علاقه‌مندان ارائه می‌شود. دانش‌آموزان مجاز هستند که پس از اتمام دوره آموزش پایه و یا پس از قبولی در آزمون نهایی دوره متوسطه، در مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای حضور یابند. همه دانش‌آموزانی که دوره آموزش پایه در مدارس جامع را به پایان می‌رسانند، از صلاحیت ادامه تحصیل در مدارس متوسطه تکمیلی و نیز مدارس عالی فنی و حرفه‌ای برخوردار هستند.

مقدمه

در فنلاند، آموزش فنی و حرفه‌ای ابتدایی به صورت کارآموزی تقریباً برای همه رشته‌ها در مؤسسه‌های فنی و حرفه‌ای عرضه می‌شود. گذراندن دوره حرفه‌ای ابتدایی دو تا سه سال طول می‌کشد و آموزش آن در مؤسسه‌های فنی و حرفه‌ای چندرشته‌ای یا تخصصی ارائه می‌شود. با اتمام دوره حرفه‌ای سه‌ساله، دستیابی به همه اشکال آموزش عالی میسر می‌شود. در آموزش حرفه‌ای تکمیلی، امکان تحصیل در دوره‌های حرفه‌ای پیشرفته و دوره‌های حرفه‌ای تخصصی وجود دارد. مدارک دوره‌های حرفه‌ای پیشرفته و تخصصی تنها در آزمون‌های قابلیت‌سنجی اعتبار می‌یابند و عموماً برای بزرگسالان شاغل در نظر گرفته می‌شوند.

سال تحصیلی مدارس فنی و حرفه‌ای از دو نیم‌سال (نیم‌سال پاییزی که در ماه آگوست آغاز می‌شود و در ماه دسامبر خاتمه می‌یابد، و نیم‌سال بهاری که در ماه ژانویه آغاز می‌شود و تا ماه می طول می‌کشد) تشکیل می‌شود. تعداد روزهای کاری مدارس فنی و حرفه‌ای طی سال تحصیلی ۱۹۰ روز کاری (۳۵ ساعت در هفته) است.

ساختار آموزشی

ساختار آموزشی کشور فنلاند به شرح زیر است:
۱. آموزش مقدماتی حرفه‌ای: آموزشی دو تا سه

ساله است که در مدارس فنی و حرفه‌ای تخصصی یا چندرشته‌ای ارائه می‌شود.

۲. دوره تکمیلی متوسطه: که به مدت سه سال آموزش عمومی است و سرانجام به آزمون نهایی سراسری منجر می‌شود.

۳. آموزش عالی فنی و حرفه‌ای: آموزشی سه تا پنج‌ساله است که معمولاً در دانشکده‌های تخصصی عرضه می‌شود و می‌توان پس از مدرسه جامع و یا پس از اتمام تحصیلات دوره متوسطه در آن حضور یافت.

برنامه‌های آموزشی

برنامه‌های آموزشی فنی و حرفه‌ای بر راهبردهای ملی طراحی برنامه‌های درسی مبتنی هستند. این برنامه‌ها با همکاری کارشناسان حوزه صنایع، مؤسسه‌های تحقیقاتی و مؤسسه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای تدوین می‌شوند.

در حال حاضر برنامه‌های درسی مدرسه‌های فنی و حرفه‌ای شامل آموزش‌های حرفه‌ای شغل‌مدار و درس‌های مشترک اجباری است. تحصیلات فنی و حرفه‌ای، علاوه بر درس‌های نظری و عمومی، آموزش عملی را نیز شامل می‌شوند. بخش اعظم دوره‌های تحصیلی فنی و حرفه‌ای در قالب آموزش‌های تئوریک و در مؤسسه‌های فنی و حرفه‌ای سپری می‌شوند. این در حالی است که عمده فعالیت‌های عملی در کارگاه‌های آموزشی صورت می‌پذیرند. برخلاف دوره‌های کارآموزی معمول، دانشجویان و کارفرمایان از رابطه قراردادی با یکدیگر برخوردار نیستند؛ چرا که کارفرمایان در قالب برنامه‌های آموزشی ارائه شده، حق الزحمه دریافت می‌دارند. دوره‌های کارآموزی عمدتاً یک تا پنج ماه طول می‌کشند.

از جمله درس‌های اجباری مشترک در تحصیلات متوسطه عمومی و فنی و حرفه‌ای می‌توان به درس‌های زبان‌های فنلاندی و سوئدی به‌عنوان زبان مادری، زبان خارجی، ریاضیات، فیزیک، شیمی، فناوری اطلاعات، تعلیمات اجتماعی، تربیت بدنی، بهداشت و هنر اشاره کرد.

کلیدواژه‌ها:

مطالعه تطبیقی، آموزش فنی و حرفه‌ای، کارآموزی

دوره‌های

کارآموزی،

دوره‌های آموزشی

خاصی هستند

که کارفرمایان

متعهدند، آن‌ها را

به دانشجویان ارائه

کنند

دوره‌های کارآموزی

دوره‌های کارآموزی، دوره‌های آموزشی خاصی هستند که کارفرمایان متعهدند، آن‌ها را به دانشجویان ارائه کنند. دانشجویان نیز در قبال این آموزش ملزم به کار و فعالیت برای کارفرمایان هستند. کارفرمایان هزینه‌های آموزشی را از محل بودجه‌های عمومی تأمین می‌کنند. لازم به ذکر است که همهٔ قراردادهای دوره‌های کارآموزی باید به تأیید یک مقام محلی کارآموزی برسند.

دوره‌های کارآموزی تابع راهبردها و برنامه‌های آموزشی مصوب «شورای ملی آموزش» و برنامهٔ مفصل لحاظ‌شده در متن هر قرارداد هستند. مدت دوره‌های کارآموزی از یک تا چهار سال متغیر است. آموزش در محل کار که ۶۰ تا ۹۰ درصد زمان آموزشی را به خود اختصاص می‌دهد، در مؤسسه‌های فنی‌وحرفه‌ای یا مراکز آموزش بزرگ‌سالان به صورت دوره‌های نظری ارائه می‌شود.

ارزیابی تحصیلی

عملکرد دانشجویان مدرسه‌های فنی‌وحرفه‌ای بر مبنای مقیاس ۱ تا ۵ (۲-۱ قابل قبول، ۴-۳ خوب، و ۵ عالی) ارزیابی می‌شود. دانشجویان موظفاند همهٔ درس‌های دورهٔ تحصیلی خود را با اخذ حداقل نمرهٔ قابل قبول بگذرانند تا گواهی فارغ‌التحصیلی دریافت کنند.

اصلاحات آموزشی

از جمله مهم‌ترین اقدامات اصلاحی به عمل آمده در ساختار آموزش فنی‌وحرفه‌ای کشور فنلاند می‌توان به این موارد اشاره کرد:

۱. جایگزینی ساختار تحصیلی جامع به عوض برنامه‌های پایه و دوره‌های تخصصی سابق.
۲. برخورداری دانشجویان از دامنهٔ انتخاب و گزینه‌های بیشتر آموزشی. به عبارت دیگر دانشجویان از حق انتخاب واحدها و رشته‌های گوناگون تحصیلی، نظیر بازرگانی و صنایع یا امور اجتماعی و بهداشت به طور توأمان برخوردار شده‌اند.
۳. تصویب قوانین جداگانه برای آموزش فنی‌وحرفه‌ای مقدماتی (طی آموزش متوسطه) و آموزش عالی فنی‌وحرفه‌ای (طی آموزش عالی).
۴. برقراری همکاری میان مؤسسه‌های فنی‌وحرفه‌ای و مدرسه‌های تکمیلی متوسطه در جهت برخورداری دانشجویان از حق انتخاب تحصیل در همهٔ مؤسسه‌ها.

۵. برطرف‌سازی موانع همکاری میان مؤسسه‌های فنی‌وحرفه‌ای و امکان برخورداری داوطلبان از دوره‌های دیگر مؤسسه‌های مرتبط با مدرک تحصیلی خود.

۶. اعطای انحصاری مجوز حضور در مراکز آموزش عالی حرفه‌ای به داوطلبانی که به اخذ مدرک آموزش متوسطه از مدرسه‌های تکمیلی متوسطه و یا مؤسسه‌های عالی فنی‌وحرفه‌ای نائل آمده‌اند.

شاخص‌های آموزش فنی‌وحرفه‌ای کشور فنلاند تا سال ۲۰۱۵ که توسط «مرکز آموزش فنی و حرفه‌ای یونسکو (یونیوک)» پس از انجام فرایند اعتباربخشی منتشر شده است، عبارت‌اند از:

۱. مأموریت، چشم‌انداز، راهبرد و قوانین آموزش فنی‌وحرفه‌ای

۱. دولت فنلاند بر این موضوع تأکید دارد که آموزش و تربیت فنی‌وحرفه‌ای نقشی کلیدی در رقابت‌های اقتصادی و شکوفایی این کشور ایفا می‌کند.

۲. دولت راهبرد تقویت شبکه‌های ارائه‌دهندگان آموزش و تربیت فنی‌وحرفه‌ای را برای ارتقای ظرفیت خدمات در دستور کار خود دارد.

۳. آموزش و تربیت فنی‌وحرفه‌ای برای دو بخش جوانان و بزرگ‌سالان ارائه می‌شود.

۴. دولت بر توسعهٔ این آموزش‌ها با همکاری دنیای کار و پشتیبانی از توسعهٔ شایستگی‌هایی برای بنگاه‌های اقتصادی کوچک و متوسط تأکید دارد.

۵. سیاست‌های ملی کشور فنلاند بر اساس پیش‌بینی کمی و کیفی طراحی شده است.

۶. این پیش‌بینی شامل پیش‌بینی کمی تقاضای بلندمدت نیروی کار و نیازهای آموزشی و پیش‌بینی کیفی نیازهای مهارتی می‌شود.

۷. دولت در تلاش است، اطلاعاتی در مورد انواع مهارت، نیروی کار ماهر مورد نیاز، و راه‌هایی که ارائه‌دهندگان آموزش بتوانند تقاضا را برآورده کنند، به دست آورد.

۸. این اطلاعات برای توسعهٔ چارچوب صلاحیت حرفه‌ای، مهارت‌های آموزش حرفه‌ای و آموزش بیشتر برای دنیای کار آینده نیز استفاده می‌شود.

۹. قانون آموزش و تربیت فنی‌وحرفه‌ای در سال ۱۹۹۸ به تصویب رسید.

۱۰. قانون آموزش حرفه‌ای برای بزرگ‌سالان در سال ۱۹۹۸ به تصویب و در سال ۲۰۰۶ با رویکرد صلاحیت‌های مبتنی بر شایستگی اصلاح شد.

۳ مقررات آموزش و تربیت حرفه‌ای برای به رسمیت شناختن آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای غیررسمی و سازمان‌نایافته در سال ۲۰۰۵ به تصویب رسید. ۴ قانون تأمین منابع مالی آموزش و فرهنگ نیز در سال ۲۰۰۹ تصویب شد.

۲. نظام آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی، غیررسمی و سازمان‌نایافته

۱ ساختار نظام آموزشی فنلاند ۲۰۰۳ تا ۲۰۰۶ است. ۲ آموزش فنی و حرفه‌ای در دوره متوسطه دوم دارای یک شاخه است. ۳ ادامه تحصیل برای سطوح بالای آموزشی مهیاست. ۴ آموزش عالی دارای دو بخش دانشگاهی و پلی‌تکنیکی است. ۵ آموزش فنی و حرفه‌ای دوره متوسطه دوم به دو صورت «برنامه مبتنی بر مدرسه» و «تربیت به صورت کارآموزی» انجام می‌پذیرد. ۶ در آموزش مبتنی بر مدرسه، برنامه‌های پیش فنی و حرفه‌ای که به صلاحیت‌های آموزش حرفه‌ای متوسطه دوم ختم می‌شوند، و مهارت‌آموزی برای آماده‌سازی حرفه‌ای، براساس صلاحیت‌های مبتنی بر شایستگی ارائه می‌شوند. ۷ در تربیت به صورت کارآموزی، مهارت‌آموزی برای آماده‌سازی حرفه‌ای براساس صلاحیت‌های مبتنی بر شایستگی ارائه می‌شود. ۸ طول دوره برنامه‌های آموزش مبتنی بر مدرسه سه سال، و هر برنامه شامل حداقل نصف سال یادگیری حین کار است. ۹ محیط‌های یادگیری ترکیبی از محیط‌های یادگیری مدرسه‌ای، محیط کار و محیط‌های یادگیری برخط (آنلاین) هستند. ۱۰ در دوره متوسطه، برای دانش‌آموزان ناتوان نیز مدرسه‌های خاص حرفه‌ای وجود دارد.

۳. متولی و مسئول آموزش فنی و حرفه‌ای، تأمین منابع مالی

۱ ارائه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای براساس قوانین مصوب مجلس است. ۲ دولت اهداف ملی، چارچوب صلاحیت‌ها و موضوعات اصلی در آموزش فنی و حرفه‌ای را تعیین می‌کند. ۳ اهداف، شرح وظایف و اختیارات مجلس، دولت، وزارت آموزش، انجمن ملی آموزش، کمیته

صلاحیت‌ها، ارائه‌دهندگان آموزش فنی و حرفه‌ای و مدیران اجرایی در سطح منطقه برای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به‌روشنی مشخص است. ۲ وظیفه انجمن ملی تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی اصلی (ملی) و الزامات صلاحیت‌های مبتنی بر شایستگی است.

۳ انجمن ملی نیز روش‌های ارائه شایستگی‌ها، تأمین نیازهای مهارت‌آموزی و پیامدهای یادگیری را تعیین می‌کند. ۴ کمیته‌های ملی آموزش و مهارت‌آموزی دارای انجمن‌های سه‌جانبه (دولت، دنیای کار و ارائه‌دهندگان آموزش) برای اجرای صلاحیت‌های مبتنی بر شایستگی هستند. ۵ کمیته‌های صلاحیت زیر نظر انجمن ملی وظیفه تهیه و تنظیم آزمون‌های مبتنی بر شایستگی را بر عهده دارند.

۶ کمیته‌های صلاحیت، از کیفیت صلاحیت و صدور گواهی‌نامه‌ها به‌درستی اطمینان پیدا می‌کنند. ۷ ارائه‌دهندگان آموزش فنی و حرفه‌ای نیازهای آموزشی دنیای کار و جمعیت منطقه را در نظر می‌گیرند.

۸ ارائه‌دهندگان آموزش فنی و حرفه‌ای برنامه‌های آموزشی و درسی خود را براساس برنامه درسی اصلی (ملی) تهیه می‌کنند.

۹ مدیران اجرایی منطقه‌ای نقش تعیین‌کننده‌ای در ارائه آموزش فنی و حرفه‌ای مبتنی بر تقاضا دارند. ۱۰ تأمین منابع مالی بیشتر توسط وزارت آموزش و فرهنگ انجام می‌شود.

۱۱ تأمین منابع مالی براساس قیمت‌های واحد و کمک‌هایی است که به ارائه‌دهندگان مجاز فنی و حرفه‌ای به‌طور مستقیم داده می‌شود.

۱۲ تأمین منابع مالی براساس شاخص‌های عملکرد از قبیل سال و دانش‌آموز صورت می‌گیرد.

۱۳ مدیران اجرایی وظیفه تخصیص منابع مالی را بر عهده دارند.

۱۴ روش‌های تأمین منابع مالی برای مواردی (و موضوعاتی) که هزینه از میانگین بیشتر است، در نظر گرفته می‌شود.

۱۵ نظام تأمین منابع مالی مبتنی بر عملکرد براساس شاخص‌های کمی و سنجش‌های کیفی استوار است.

۱۶ تأمین منابع مالی در دوره دوم متوسطه توسط دولت و شهرداری انجام می‌گیرد (۴۲ درصد دولت،

در تربیت به صورت کارآموزی، مهارت‌آموزی برای آماده‌سازی حرفه‌ای براساس صلاحیت‌های مبتنی بر شایستگی ارائه می‌شود

در دوره متوسطه، برای دانش‌آموزان ناتوان نیز مدرسه‌های خاص حرفه‌ای وجود دارد

۵۸ درصد شهرداری).

تأمین منابع مالی مبتنی بر عملکرد در حال پیگیری است.

۴. معلمان و مربیان آموزش فنی و حرفه‌ای

صلاحیت‌های معلمان فنی و حرفه‌ای و مربیان فنی و حرفه‌ای متفاوت است.

معلمان و مربیان فنی و حرفه‌ای در تهیه مواد درسی و روش‌های یادگیری بسیار مستقل هستند.

صلاحیت‌های معلمان فنی و حرفه‌ای شامل مدرک دانشگاهی یا پلی تکنیک، سه سال تجربه در محیط کار در رشته تخصصی و گذراندن دوره‌های تربیتی و فن تدریس است.

الزامات رسمی برای سنجش صلاحیت مربیان فنی و حرفه‌ای (در محیط کار واقعی) وجود ندارد.

۵. صلاحیت‌ها، چارچوب صلاحیت‌ها و تضمین کیفیت

برای هر صلاحیت حرفه‌ای سند الزامات صلاحیت تهیه شده است.

صلاحیت‌ها مبتنی بر شایستگی‌های شغلی هستند. سند الزامات صلاحیت شامل واحدهای

صلاحیت، برنامه‌های ممکن، مهارت‌های حرفه‌ای، راهنمایی برای سنجش (شامل اهداف و معیار سنجش) و روش‌های ارائه مهارت است.

مهارت‌های حرفه‌ای بر حسب دانش، مهارت و شایستگی تعریف می‌شوند.

در دوره دوم متوسطه، دانش‌آموزان با تکمیل صلاحیت آموزش حرفه‌ای، مهارت‌های مورد نیاز برای کفایت حرفه‌ای و اشتغال را در رشته خود کسب می‌کنند و می‌توانند ارائه دهند.

در دوره دوم متوسطه، دانش‌آموزان مهارت‌های پایه وسیعی را در جایگاه‌های متفاوت شغلی در داخل یک رشته تحصیلی و مهارت‌های تخصصی و شایستگی‌هایی را در یک برنامه مطالعاتی (گرایش) کسب می‌کنند.

در سال ۲۰۱۰، برای دوره دوم متوسطه ۵۲ رشته تحصیلی با ۱۲۰ گرایش تعریف شده است.

۱۲۹ مورد صلاحیت تخصصی و ۱۸۷ مورد صلاحیت‌های دیگر به صورت اجباری و انتخابی وجود دارد.

مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر در پودمان‌های

صلاحیت گنجانده شده‌اند.

چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای به‌تازگی نهایی شده و در مجلس فنلاند در دست بررسی است.

انجمن ملی آموزش صلاحیت‌هایی را در ارتباط با چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای اروپا تعریف کرده است.

شورای ارزشیابی آموزشی فنلاند با هدف ارزشیابی بیرونی تأسیس شد.

تضمین کیفیت ابزاری برای بهبود و اطمینان ارائه‌دهندگان آموزش فنی و حرفه‌ای است.

نظام تضمین کیفیت در آموزش فنی و حرفه‌ای فنلاند شامل هدایت ملی، مدیریت کیفیت عملکرد ارائه‌دهندگان و ارزشیابی بیرونی است.

تصمیمات در مورد انواع ارزشیابی بیرونی توسط شورای ارزشیابی تعیین و توسط انجمن ملی اجرا می‌شوند.

ارائه‌دهندگان آموزش فنی و حرفه‌ای بر اساس قانون می‌باید خودارزیابی داشته باشند.

ارائه‌دهندگان آموزش فنی و حرفه‌ای تشویق می‌شوند، گواهی‌نامه کیفیت مبتنی بر مدل تعالی کیفیت اروپایی کسب کنند.

۶. اصلاحات، پروژه‌های اصلی و چالش‌ها در آموزش فنی و حرفه‌ای

آموزش فنی و حرفه‌ای در فنلاند به‌طور مداوم در حال بهبود است.

توسعه و بهبود آموزش فنی و حرفه‌ای شامل برآورده کردن نیازهای مهارتی بازار کار، همکاری ارائه‌دهندگان فنی و حرفه‌ای و دنیای کار، ارتقای فرایندهای کاربردی مؤثر، کاهش ترک تحصیل و افزایش جذابیت آموزش فنی و حرفه‌ای است.

تعداد صلاحیت‌های مبتنی بر شایستگی افزایش یافته است.

برنامه‌های مشورتی برای پشتیبانی از تکمیل مطالعات محیط‌های یادگیری کار محور انجام می‌شوند.

چالش‌هایی که کشور فنلاند با آن‌ها روبه‌روست شامل کم‌شدن نیروی کار به دلیل تغییرات جمعیتی، تغییرات نیازمندی‌های شایستگی، و چالش‌های مرتبط با پایداری اقتصاد ملی می‌شود.

تفاوت در دسترسی به آموزش فنی و حرفه‌ای منطقه‌ای از دیگر چالش‌هاست.

استخدام معلمان دارای صلاحیت در برخی از رشته‌ها در کشور فنلاند نوعی چالش محسوب می‌شود.

صلاحیت‌های معلمان

فنی و حرفه‌ای شامل مدرک

دانشگاهی یا پلی تکنیک، سه

سال تجربه در محیط کار در

رشته تخصصی و گذراندن دوره‌های

تربیتی و فن تدریس است

* منابع

۱. اسماعیلی، مهدی (۱۳۹۳). مطالعه مقایسه‌ای آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی در دوره متوسطه در کشورهای جهان.
۲. ناشناس (بی‌تا). معرفی نظام آموزشی کشورهای جهان، دفتر اطلاع‌رسانی و سنجش افکار.



کرونا، سوهمین کوچ در آموزشگری

کلیدواژه‌ها:

آموزشگری، پداگوژی، کرونا، مطالعات برنامه درسی

«آموزشگری» و «پداگوژی» مفهومی متعالی، و به‌عنوان یک علم نیازمند توجه عالمانه است. این روزها که جوامع از شیوع همه‌گیری جهانی (پاندمی) کرونا متأثرند و بنا بر آمارها، ۸۵ درصد از فعالیت‌های مدرسه‌های جهان تعطیلی را تجربه کرده و تحت تأثیر قرار گرفته‌اند، خانواده‌ها و دولت‌ها در پی یافتن راهی برای جبران خلأ حضور در مدرسه هستند. در این میان مفهومی به نام «خانه مدرسه»^۱، به‌عنوان اولین و شاید تنها راه حل مطرح است و توجه دوباره به این مفهوم مولود وضعیت کنونی است. حقیقت این است که اکنون آموزش از فضای مدرسه و کلیشه خود خارج شده و کوچ اجباری آموزش به محیط خانه و جامعه را شاهد هستیم.

اگر به تاریخ علم آموزش و مطالعات برنامه‌درسی نگاهی دوباره بیندازیم، شاهد برخی کوچ‌ها و تحولاتی رو بکردهای آموزشی هستیم. چرخش‌هایی که می‌توان آن‌ها را «نسانس فکری» یا «انقلاب آموزشگری» نامید. در سال ۱۹۱۸، جان فرانکلین بابت کتابی با عنوان «چگونه یک برنامه‌درسی تدوین کنیم»^۲ نوشت و برای تفکر روشمند و عالمانه در حوزه برنامه‌درسی ریل‌گذاری کرد. با این سرآغاز، «چگونه آموختن»^۳ به یادگیرندگان همپا و هم‌تراز با «چه آموختن»^۴ به یادگیرندگان تکامل یافت و موضوع‌هایی چون

هدف‌نویسی برای آموزش، تبدیل هدف‌ها به محتوای درسی، و چگونگی تدریس و ارزشیابی آن از مهم‌ترین دغدغه‌های برنامه‌ریزان درسی شد.

انقلاب اول در حوزه نگاه به مقوله آموزش به واسطه جنگ جهانی دوم روی داد؛ آنجا که دولت‌ها دریافتند باید به سرعت گروه‌های زیادی را در حوزه‌های متفاوت آموزش دهند و به شایستگی انجام کار برسانند. از این‌رواز توجه به تفاوت‌های فردی کاستند و با اتخاذ آموزش‌های گروهی، هزینه‌های سرنانه نظام آموزشی را کاهش دادند. این رهیافت اگرچه زود بازده می‌نمود، اما در درازمدت خلأ وجود تخصص‌های خاص، خلاقیت‌های نوظهور و آنچه به آن پرورش استعدادهای فردی می‌گوییم، بروز کرد. اگرچه در سال‌های پس از پایان جنگ جهانی، اندیشه‌های نقادانه دست به جراحی و تعدیل اندیشه‌های آموزشی زدند و نظریه‌پردازی‌های متعددی در حوزه‌های روان‌شناسی، علوم اجتماعی و مطالعات برنامه‌درسی متولد شدند.

آموزش همانند اقتصاد، ماهیتی حساس به تمامی کنش‌های اجتماعی-سیاسی دارد. پیدایش هژمونی شرق و غرب در جهان قرن بیستم و شروع جنگ سرد، تأثیراتی انکارناپذیر بر این مفهوم حساس و ظریف گذاشت. اگرچه نمی‌توان انقلاب دوم را مانند انقلاب

اول ناشی از یک عامل تلقی کرد، اما نقطه عطف این اثرگذاری را می‌توان در شروع «عصر فضا» دانست. آنجا که «اسپوتنیک ۱» در سال ۱۹۵۷، به‌عنوان اولین فضاپیما، به فضا پرتاب می‌شود و چند سال پس از آن، در سال ۱۹۶۱، یوری گاگارین با سفینه «زستک-۱» اولین انسانی بود که به فضا سفر کرد. دستیابی به این دو موفقیت که فضای رسانه‌ای آن دوران را کاملاً به نفع بلوک شرق تغییر داد، نقش پررنگی در تغییر گفتمان غالب و رویکرد حاکم در نگاه به برنامه درسی به‌وجود آورد. مدرسه‌های غرب (و به‌ویژه آمریکا، به‌عنوان صاحب سبک آموزش غربی و امپریالیستی) به سمتی حرکت کردند که بتوانند سهم خود را به‌عنوان قدرت اول علمی، اقتصادی و نظامی جهان باز یابند و آن را حفظ و تقویت کنند.

این چرخش و انقلاب رویکردی نیز باز به کاهش توجه به علاقه‌مندی‌های فردی و تدوین هدف‌های آموزشی جدید منجر شد؛ هدف‌هایی که در تلاش بودند، هر دانش‌آموز را به چرخ‌دنده‌ای برای به حرکت درآوردن ماشین علمی-اقتصادی کشور بدل کنند. در این نگاه، کمال یک دانش‌آموز در پاسخ‌گویی به نیازهای دنیای کار تلقی می‌شد. این دیدگاه هنوز هم در بسیاری از کشورهای در حال توسعه و کمتر توسعه‌یافته مورد پذیرش است و در نگاه اول نیز کاملاً عقلایی و منطقی به نظر می‌رسد. علت اینکه در نظام آموزشی ایران به وضوح نمی‌توان این چرخش‌ها و انقلاب‌ها را یافت این است که اولاً علم برنامه درسی با تأخیر به جامعه ایران پا گذاشت و در هنگامه بسیاری از این تحولات، هنوز هویت علمی خود را تعریف‌شده نمی‌یافت. ثانیاً برخی از تحولات جامعه جهانی بر گستره و بافت فرهنگی-اجتماعی ایران کم‌تأثیر بود و طبیعتاً در نظام آموزشی ایران نیز تأثیر چندانی نمی‌گذاشت. چرا که فضای فکری، اقتصادی، اجتماعی و با فرهنگی کشور، مهیای پذیرش، نظوروری و کاربست دیدگاه‌های مطرح‌شده در جامعه جهانی نبود.

اما به نظر می‌رسد همه‌گیری جهانی کرونا به چند علت امکان بدل شدن به عامل آغاز عصر جدید و انقلاب آموزشگری را داراست:

۱. جامعیت

بعد از جنگ جهانی دوم که شاید بتوان آن را فراگیرترین رخداد چند قرن اخیر دانست، همه‌گیری جهانی کرونا از نظر وسعت و جامعیت با هیچ پدیده دیگری قابل مقایسه نیست.

۲. اثرگذاری و ضرب نفوذ

در قرن اخیر عوامل بسیاری بر جامعه جهانی اثر گذاشته‌اند. بسیاری از بیماری‌ها، رکودهای اقتصادی و سقوط حکومت‌ها رخ داده‌اند. اما اثرگذاری هیچ کدام از این عوامل تا این حد به درون زندگی و خانه‌های مردم نفوذ نکرده و حتی ساده‌ترین و شخصی‌ترین امور را به اجبار تغییر نداده است. به طریق اولی، هیچ عاملی هم تا این حد در آموزش اثرگذار نبوده است.

۳. سرعت اثر و غافلگیری

کرونا نه آرام آرام، بلکه به یک‌باره و در کمتر از چند ماه تمامی جوامع را از انکار و نابوری به ورطه هشدار و بحران کشاند. این سرعت اثر، ناآمدگی نظام آموزشی را عیان‌تر کرد.

به نظر می‌رسد با توجه به دلایل اشاره شده، دوران کنونی، دورانی است که آیندگان از آن به‌عنوان یکی از نقاط عطف در آموزشگری و تاریخ مطالعات برنامه درسی یاد می‌کنند. از این‌رو، بایسته است با پذیرش این حقیقت که رنسانسی در نظام آموزشگری در حال وقوع است، به انتظار بیهوده برای پایان یافتن این دوران و بازگرداندن رویکردهای آموزشی به دوران پیش از کرونا پایان دهیم. و شایسته است که به آینده و تبدیل این تهدید به فرصت بنگریم.

اکنون که هم‌زمانی اثر کرونا را در جوامع مختلف شاهد هستیم، فرصت خوبی است تا این بار از تحولات جهانی عقب نمانیم. با نگاهی جامع‌نگر به حوزه مطالعات جهانی، از دوباره آزمودن آزموده‌ها بپرهیزیم. در کلام جامع‌تر، می‌توانیم تجربه‌های کشور خود را که حتماً برای بسیاری از کشورهای جهان سازنده و ارزنده خواهد بود، در قالبی مدون، مستند و قابل بحث به جهانیان عرضه کنیم. علاوه بر این، باید بدانیم با گذشت چندین ماه از همه‌گیری این بیماری، همچنان تعداد قربانیان و مبتلایان روزانه بالاست و نباید به پایان زود هنگام آن چندان امیدوار بود.

آنچه جای نگرانی دارد، نگاه منفعلانه و به انتظار نشستن همه ارکان دخیل در آموزش (اعم از برنامه‌ریزان درسی تا خانواده‌ها) برای پایان یافتن این دوران و بازگشت به دوران قبل از کرونا است؛ دورانی که احتمال بازگشت آن بسیار اندک است. با این نگاه در صورت برگشت به گذشته نیز، به علت استفاده نکردن از این فرصت برای کوچ در فرایند آموزش، از پیشرفت‌های جامعه جهانی فرسنگ‌ها فاصله خواهیم گرفت.

حقیقت این است

که اکنون آموزش

از فضای مدرسه

و کلیشه خود

خارج شده و کوچ

اجباری آموزش

به محیط خانه و

جامعه را شاهد

هستیم

آموزش همانند

اقتصاد، ماهیتی

حساس به

تمامی کنش‌های

اجتماعی-سیاسی

دارد

* پی‌نوشت‌ها

1. Home School
2. John.F.Bobbitt
3. How to Make a Curriculum
4. How to Teach
5. What to Teach
6. 1945-1939

ارزشیابی مبتنی بر شایستگی

تعریف

نظام ارزشیابی که در آن، تجربه‌های یادگیری هنرجویان با استفاده از شواهد معتبر و روش‌های متفاوت سنجش متناسب با موقعیت‌های یاددهی و یادگیری (آموزش) براساس استانداردهای دنیای کار (شایستگی) مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و نتیجه آن به صورت معیارهای عملکردی (نمره‌گذاری) کیفی با عبارت «شایستگی دارد» و یا «هنوز به شایستگی نرسیده است» مشخص می‌شود.

عناصر و اجزا

تعقل

ایمان

علم

عمل

اخلاق

دانش

مهارت

نگرش

اصول

بهبود موقعیت حرفه‌ای
 مبنا بودن شایستگی‌های حرفه‌ای
 استفاده از تنوع ابزارها
 رعایت ایمنی، بهداشت و ارگونومی
 تسهیل تحرک‌پذیری دنیای کار و آموزش
 ملاک و معیار مبتنی بر استاندارد شایستگی
 برخورداری از شایستگی‌های فنی و غیرفنی و عمومی
 تهیه استانداردها توسط ذی‌نفعان دنیای کار و آموزش
 کار جمعی و مشارکت‌پذیری دنیای کار
 همزمانی با اعطای گواهی‌نامه صلاحیت حرفه‌ای
 استفاده از تجربیات دنیای واقعی کار
 رعایت اصل عدالت و کرامت انسانی
 دربرگیرنده سه قلمرو «از یادگیری»، «برای یادگیری»، «به عنوان یادگیری»

روش‌ها

مشاهده عملکرد
 آزمون کتبی عملکردی
 آزمون مهارت
 شبیه‌سازها

هدف

حصول اطمینان از کسب شایستگی حرفه‌ای در هنرجویان و ارتقا از سطحی به سطح بالاتر در صلاحیت حرفه‌ای

چه نیست؟

عدم فاقد تفکر واگرا و بعد اجتماعی
عدم حافظه محوری
عدم متکی بر ضعف‌های هنرجویان
عدم فاقد روش‌های مختلف سنجش و ارزشیابی
عدم کاربرد در انتهای فرایند آموزشی
عدم متکی بر روش‌های کتبی
عدم نمره‌دهی غیر عادلانه

چه هست؟

نوآورانه و خلاقانه و برخوردار از تفکر واگرا
توجه به جنبه‌های مختلف هوش هنرجویان
عدم متکی بر استعداد‌های هنرجویان
عدم برخوردار از روش‌های مختلف سنجش
عدم برخوردار از ابزارهای مختلف سنجش
عدم اعطای امتیاز عادلانه
عدم فرایندی و نتیجه‌محور

ابزارها ترکیبی از:

عدم پرسش شفاهی	عدم صحیح و غلط
عدم سنجش ۳۶۰ درجه	عدم نمونه کار
عدم روبریک	عدم جور کردنی
عدم فهرست وارسی	عدم تشریحی
عدم پژوهش موردی	عدم کوتاه پاسخ
عدم محک زنی	عدم چندگزینه‌ای
عدم ارائه	عدم مشاهده
عدم خودسنجی	عدم پروژه
عدم کار گروهی	عدم نقشه مفهومی
عدم ایفای نقش	عدم مصاحبه

عدم برای دسترسی بیشتر به مطالب مرتبط با اینفوگرافی به فصلنامه رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش - ویژه‌نامه ارزشیابی مبتنی بر شایستگی ۱۳۹۶ مراجعه شود.

نشست‌هایی با مدیر پژوهش‌سرای آفرینش

پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی، مراکزی علمی- پژوهشی هستند که زیر نظر آموزش و پرورش و به‌منظور شناسایی و فراهم آوردن زمینه رشد و هدایت استعدادها و پرورش خلاقیت‌های فردی و گروهی دانش‌آموزان و گسترش فرهنگ مطالعه، تحقیق و پژوهش بین آنان، تأسیس و به‌صورت هیئت‌امنایی اداره می‌شوند



اشاره

برای آشنایی و استفاده حداکثری از ظرفیت متقابل پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، بر آن شدیم تا گفت‌وگویی با یکی از مسئولین این مراکز داشته باشیم. بدین‌منظور به همراه سردبیر و مدیر داخلی فصلنامه رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش با مدیر پژوهش‌سرای آفرینش در محل این مرکز به گفت‌وگو نشستیم. **é از خودتان بگویید و مأموریت‌های پژوهش‌سراها و اینکه پژوهش‌سراها چرا ایجاد شدند؟**

○ دیا سعیدی نیا هستم؛ کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، با ۲۸ سال سابقه خدمت در آموزش و پرورش و مدیر پژوهش‌سرای آفرینش منطقه ۴ تهران. حدود سه سال پیش که مدیریت پژوهش‌سرای آفرینش را به من سپردند، اولین مشکلی که با آن مواجه بودم، ناآشنایی گروه هدف مخاطبان پژوهش‌سرا با فعالیت‌های آن بود. برای اینکه بتوانیم هدف‌ها و برنامه‌های پژوهش‌سرا را به مخاطبان و حتی همکاران معرفی کنیم، به برنامه‌ریزی‌ها و اقدامات متنوعی نیاز بود و انرژی زیادی صرف شد تا این مهم اتفاق بیفتد. اکنون به لطف خداوند در جایی قرار داریم که توانسته‌ایم از هر مدرسه حداقل دو یا سه عضو داشته باشیم و ارتباط گسترده‌ای با والدین دانش‌آموزان بگیریم.

پژوهش‌سراها حدود سال‌های ۱۳۸۵ و ۱۳۸۶ با عنوان آزمایشگاه شروع به کار کردند. بعد از تصویب

«سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» (آذرماه ۱۳۹۰) و مطابق راهکار ۶-۶ این سند، با موضوع تنوع‌بخشی به محیط‌های یادگیری، پژوهش‌سراها مورد توجه بیشتری قرار گرفتند و مانند کانون‌ها، کتابخانه‌ها و آزمایشگاه‌ها در فهرست محیط‌های یادگیری خارج از مدرسه معرفی شدند.

پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی، مراکزی علمی- پژوهشی هستند که زیر نظر آموزش و پرورش و به‌منظور شناسایی و فراهم آوردن زمینه رشد و هدایت استعدادها و پرورش خلاقیت‌های فردی و گروهی دانش‌آموزان و گسترش فرهنگ مطالعه، تحقیق و پژوهش بین آنان، تأسیس و به‌صورت هیئت‌امنایی اداره می‌شوند.

پژوهش‌سرای دانش‌آموزی در چارچوب اهداف و وظایف آموزش و پرورش و در زمینه‌های علمی- پژوهشی و آموزشی، از جمله آموزش روش‌های مبتنی بر پژوهش، طراحی و انجام پروژه‌های تحقیقی، پژوهشی و فناوری دانش‌آموزی و برگزاری جشنواره‌ها و مسابقات علمی، پژوهشی و فناورانه، فعالیت دارند. حمایت از دانش‌آموزان برای حضور در جشنواره‌ها و برنامه‌های علمی و پژوهشی داخلی و خارجی، آزمایش و تجربه ایده‌های پژوهشی دانش‌آموزی، حمایت از کاربست و تولید ایده‌ها و یافته‌های علمی و پژوهشی و تجاری‌سازی آن‌ها، و تعامل اثربخش پارک‌های علم و فناوری و مراکز رشد، از دیگر فعالیت‌های پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی به شمار می‌روند.



کمک کنند.

معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری نیز حمایت خوبی از پژوهش‌سراها دارد. اما در خصوص رشته‌های فنی و حرفه‌ای، متأسفانه فاصله زیادی میان ما وجود دارد که ان‌شاءالله این گفت‌وگو آغاز حرکت‌های جدید و ارتباط نزدیک‌تر شود.

در کشور ما حدود

۶۰۰ پژوهش‌سرا

وجود دارند که

مأموریت آن‌ها

استعدادیابی

و شناسایی

دانش‌آموزان و

رشد و هدایت این

استعدادهاست

۶ مخاطب شما چه کسانی هستند؟

○ مخاطب ما تمام گروه‌های سنی دانش‌آموزان از پایه اول تا دوازدهم هستند. حتی اولیا و معلمان نیز مطالبه‌گری می‌کنند تا در کارگاه‌ها و سمینارهای ما در وب (وبینار) شرکت کنند و به عضویت انجمن‌های علمی در آیند. پژوهش‌سراها فرصتی برای دیده شدن دانش‌آموزان و ابراز وجود آن‌ها، به‌ویژه در سنین نوجوانی، و همچنین ارتباط بین آن‌ها و دنیای مشاغل است.

۶ انجمن‌های علمی تشکیل شده در

پژوهش‌سراها تا چه میزان رشته‌های

فنی و حرفه‌ای و کاردانش را پوشش می‌دهند؟

○ انجمن‌های علمی، مانند انجمن ریاضیات، فیزیک و ... یا انجمن‌هایی در حوزه شغل‌ها، مانند فراوری گیاهان دارویی، در پژوهش‌سراها وجود دارند و اینکه روزی ادعا کنیم شغل‌های سطح کشور را پوشش داده‌ایم، دست‌یافتنی است. ما در پژوهش‌سرا روی دو مهارت کار می‌کنیم:

در کشور ما حدود ۶۰۰ پژوهش‌سرا وجود دارند که مأموریت آن‌ها استعدادیابی و شناسایی دانش‌آموزان و رشد و هدایت این استعدادهاست. مدرسه‌ها دانش‌آموزانی را که دارای استعدادهای خاص هستند و معلم فرصت پرداختن به آن‌ها را ندارد، به پژوهش‌سراها معرفی می‌کنند.

در آغاز کار مانعی مانند اعتمادسازی میان مدیران مدرسه‌ها کار ما را سخت کرده بود، اما به‌خوبی از عهده آن برآمدیم و توانستیم مدرسه‌ها را متقاعد کنیم که کنار نظام آموزشی هستیم. امروز خانواده‌ها و مدرسه‌ها از ما مطالبه می‌کنند که کارهای بدیع و متناسب با دانش روز انجام بدهیم.

۶ چگونه می‌توان همکاری میان

پژوهش‌سراها و شاخه فنی و حرفه‌ای و

کاردانش را تقویت کرد؟

○ محوریت کار ما تمرکز روی علوم جدید است که برخی از آن‌ها در کتاب‌های درسی یا وجود ندارند یا فقط به آن‌ها اشاره کوتاهی شده است؛ برای مثال دانش نانو یا علم نجوم یا رباتیک. مشکلی که در پژوهش‌سراها داریم، کمبود نیروی متخصص در این زمینه‌هاست. به همین دلیل ارتباط خوبی با دانشگاه‌ها و شرکت‌های دانش‌بنیان داریم تا از دانشجویان جوان و کارآمد بهره ببریم. البته دانشجویان فنی و حرفه‌ای به دلیل ماهیت مهارتی درس‌ها، شاید بهتر بتوانند به‌صورت حرفه‌ای به ما

ویژگی‌های سنی آن‌هاست، بسیار اثربخش است. نمایشگاهی از شغل‌ها داشتیم که موجب شد، برخی دانش‌آموزان علاقه‌مند به یک شغل، بعد از شرکت در این نمایشگاه و آشناسدن با رشته شغلی که برای آینده انتخاب کرده بودند، تغییر مسیر دادند. اما اگر در هفته اول اردیبهشت‌ماه که هفته مشاغل نامیده شده است، با همکاری هنرستان‌ها یک آزمایشگاه شغل‌ها داشته باشیم، می‌تواند به معرفی رشته‌های فنی‌وحرفه‌ای و کار دانش کمک کند.

é آیا برای استعدادیابی از دانش‌آموزان تست گرفته می‌شود؟ تستی مانند «تست مشاغل هالند»!

○ تاکنون چنین تستی نداشته‌ایم، هر چند حوزه مشاوره در مدرسه‌ها از این تست‌ها استفاده می‌کنند. قرار است در سال جاری دانش‌آموزان را با ۹ نوع تست استعدادیابی سنجش کنیم.

é پژوهش‌سراها با کانون‌ها چه تفاوتی دارند؟ دسته‌بندی انجمن‌های علمی به چه صورتی انجام می‌شود؟

○ کانون‌ها بیشتر روی موضوع‌های فرهنگی-هنری تمرکز دارند و تمرکز پژوهش‌سراها بیشتر روی موضوع‌های علمی-پژوهشی است. به نظر من ایجاد انجمن‌های علمی-مهارتی می‌تواند شروع خوبی برای ورود رشته‌های فنی‌وحرفه‌ای و مهارتی باشد.

é ما در شاخه فنی‌وحرفه‌ای و کار دانش یک طبقه‌بندی چهارگانه با عنوان حوزه‌های حرفه‌ای بزرگ (زمینه) داریم که شامل صنعت، خدمات، کشاورزی و هنر می‌شود. برای گنجاندن رشته‌های فنی‌وحرفه‌ای در این انجمن‌ها چه پیشنهادی دارید؟

○ در پژوهش‌سراها دسته‌بندی خاصی وجود ندارد، اما می‌توان دسته‌بندی‌هایی مبتنی بر همین طبقه‌بندی چهارگانه ایجاد کرد و دبیرخانه‌های صنعت، کشاورزی، هنر و خدمات داشته باشیم. حتی می‌توانیم این انجمن‌ها را منطبق بر حوزه‌های یازده‌گانه تربیت و یادگیری برنامه‌درسی ملی دسته‌بندی کنیم.

é ما در شاخه فنی‌وحرفه‌ای دبیرخانه راهبری کشوری داریم. ارتباط بین دبیرخانه راهبری و پژوهش‌سراها چگونه می‌تواند در

یکی مهارت‌های مدرسه‌ای و دیگری مهارت‌های غیرمدرسه‌ای که به نظر می‌آید، مهارت‌های غیرمدرسه‌ای همان شایستگی‌های غیرفنی هستند که در شاخه فنی‌وحرفه‌ای و کار دانش به آن‌ها پرداخته می‌شود؛ آموزش‌هایی مانند کارگروهی و یا کارگاه نوآوری، بهینه‌سازی مصرف و کمک به حفاظت از محیط زیست.

é ما داریم به پژوهش‌سراها نزدیک و نزدیک‌تر می‌شویم. چگونه می‌توان از ظرفیت پژوهش‌سراها برای آموزش‌هایی در خصوص شایستگی‌های غیرفنی استفاده کرد؟

○ به نظر من باید تمرکز را روی تنوع‌بخشی انجمن‌ها ببریم. هم تنوع رشته‌های فنی و مهارتی و هم شایستگی‌های غیرفنی را در قالب انجمن‌ها و تشکل‌های علمی-مهارتی قوت ببخشیم و به این ترتیب ارتباط تنگاتنگ با شاخه فنی‌وحرفه‌ای و کار دانش را تقویت کنیم. پیشنهاد تشکیل انجمن شایستگی‌های غیرفنی حتی به صورت استانی یا دبیرخانه می‌تواند اهمیت این نوع شایستگی‌ها را که مورد توجه برنامه‌درسی ملی هستند، پررنگ‌تر کند. البته ما در پژوهش‌سراها چهار «هم» (همکاری، همدلی، هم‌پوشانی و همیاری) داریم که ارتباط نزدیکی با شایستگی‌های غیرفنی در شاخه فنی‌وحرفه‌ای و کار دانش دارند.

é برای جذب دانش‌آموزان و ترغیب آنان به ورود به این انجمن‌ها چه ابزارهایی دارید؟

○ به‌منظور تشویق دانش‌آموزان برای شرکت در کارگاه‌های آموزشی و انجمن‌ها، جشنواره‌ها و مسابقه‌های کشوری پیش‌بینی شده‌اند. برای مثال، جشنواره علمی-پژوهشی پژوهش‌سراها سال گذشته اولین سال برگزاری را پشت سر گذاشت. مسابقه‌های کشوری و بین‌المللی و نمایشگاه‌ها کمک می‌کنند که دانش‌آموزان ضمن احساس هویت، برای بهتر دیده‌شدن مشارکت کنند.

é تاکنون چه نوع نمایشگاه‌هایی داشته‌اید و چه برنامه‌هایی را برای ترویج آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای مفید می‌دانید؟

○ «نمایشگاه دست‌سازهای دانش‌آموزی» در قالب انجمن‌های علمی، برای دیده‌شدن دانش‌آموزان، به‌ویژه نوجوانان که ابزار وجود از

**ما در پژوهش‌سرا
چهار «هم»
(همکاری، همدلی،
هم‌پوشانی و
همیاری) داریم
که ارتباط نزدیکی
با شایستگی‌های
غیرفنی در شاخه
فنی‌وحرفه‌ای و
کار دانش دارند**



ترویج آموزش‌های فنی و حرفه‌ای راهگشا باشد؟

○ سال گذشته رویدادی در سطح منطقه داشتیم با «موضوع کارآفرینی مبتنی بر IT». دورهٔ سه‌روزه‌ای تعریف شد که در آن دانش مورد نیاز بوم مدل کسب‌وکار و ایده‌یابی ارائه شد و دانش‌آموزان با استفاده از تکنیک‌های حل مسئله و مبتنی بر کار گروهی طرح‌هایی را کلید زدند. در این دوره از منتور‌ها دعوت کردیم، در حوزه‌های متنوع کسب‌وکار، تیم‌ها را راهبری کنند.

۶ پژوهش‌سراها چگونه می‌توانند در هدایت تحصیلی و ورود آگاهانه به شاخهٔ فنی و حرفه‌ای و کار دانش نقش ایفا کنند؟

○ به نظر می‌رسد جای یک فراخوان «جشنوارهٔ مشاغل» بین پژوهش‌سراهای کشور خالی است که می‌تواند رویداد مهمی به مناسبت هفتهٔ مشاغل و البته گامی اثربخش در جهت آگاهی‌بخشی به دانش‌آموزان پایه‌های هشتم و نهم باشد که در آستانهٔ هدایت تحصیلی هستند. در ایام شیوع بیماری «کووید ۱۹» که معلمان از فضای مجازی برای پیشبرد اهداف یاددهی-یادگیری بهره می‌برند، جشنوارهٔ تولید محتوا برای معرفی مشاغل حتی می‌تواند به صورت مجازی و به صورت کشوری برگزار

شود. در دوران قرنطینه، شغل‌های خانگی هم می‌تواند نگاه نویی به ما ارائه کند و به این ترتیب جشنواره‌ای هم برای معرفی شغل‌های خانگی داشته باشیم.

۶ چگونه می‌توان متناسب با آمایش سرزمین، انجمن‌های علمی-مهارتی کارآمد ایجاد کرد؟

○ دبیرخانه‌های علمی-مهارتی، اگر با شغل‌های خاص منطقه متناسب باشند، قطعاً به ایجاد انجمن‌های کارآمدتری منجر خواهند شد. برای مثال، دبیرخانهٔ علمی-مهارتی یا قطب کشوری سرامیک باید در مهد سرامیک کشور، در استان یزد یا استان همدان، دبیرخانه داشته باشد. قطعاً دبیرخانه‌ای که مرتبط با موضوع جنگل و یا امور باغی باشد، نباید در یک شهر کویری ایجاد شود و فعالیت داشته باشد. برای مثال، قطب گیاهان دارویی در استان مرکزی است و این انتخاب درست بوده است.

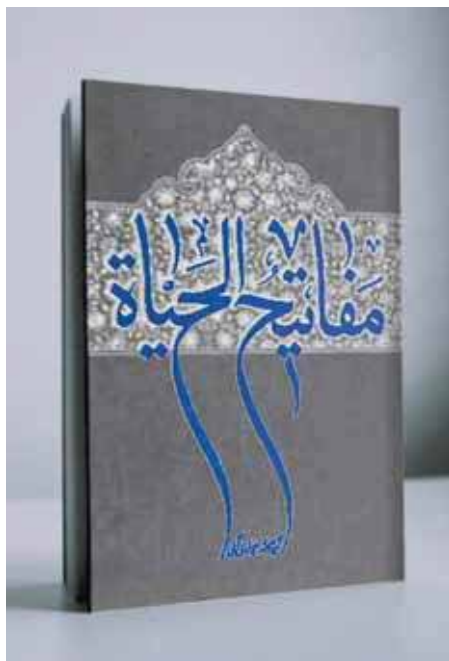
۶ در پایان امید است، استقبال مدارس و هنرستان‌ها از فعالیت‌های پژوهش‌سراها افزایش یافته، موجب حضور روزافزون دانش‌آموزان و هنرجویان در این مکان علمی و آموزشی شود.

* پی‌نوشت‌ها

۱. تست استعدادیابی هالند یا سنجش تمایلات شغلی که به آزمون رغبت‌سنج هالند (Holland) یا کدهای هالند نیز مشهور است، به‌منظور کشف اشتیاق ذاتی افراد به انواع مشاغل توسط روان‌شناس آمریکایی، جان هالند طراحی شده است.
۲. منتور شخصی است که در یک زمینهٔ تخصصی تجربه دارد و می‌تواند به شخص دیگری که تجربهٔ کمتری در همان زمینه دارد، با ارائهٔ دانش و مهارت کمک کند.

معصومه حقیقت پژوه مطلق
کارشناسی ارشد مطالعات برنامه‌درسی

مفاتیح الحیة



عنوان: مفاتیح الحیة

مؤلف: علامه آیت الله عبدالله جوادی آملی

ناشر: مرکز نشر اسراء، ۱۳۹۱

تعداد صفحات: ۷۷۶

به قلم گروهی از نویسندگان حوزه علمیه قم، تحت نظارت استاد، علامه آیت الله جوادی آملی (دام‌ظله)، با اشراف همه‌جانبه به منابع وحیانی و با بهره‌گیری کامل از کتاب و سنت، و همچنین عقل برهانی و نیز با ژرف‌بینی خاص، همچون محدث بزرگ روزگار ما، جناب حاج شیخ عباس قمی (رحمه‌الله)، صاحب اثری ماندگار و سودمند، یعنی **مفاتیح الجنان** که راه سلوک بندگان و ارتباط انسان با خدا را از طریق انجام دادن اعمال عبادی در سه بخش نماز، دعا و زیارات، و بهره‌مندی از ثواب و پاداش آن‌ها هموار کرد، کتاب دیگری با عنوان مفاتیح الحیة که جلد دوم و مکمل آن محسوب می‌شود، به نگارش درآمد. این کتاب شئون دنیایی، به‌ویژه امور اجتماعی بندگان را نیز با همان رویکرد، با آموزه‌های وحیانی مرتبط می‌سازد، تا آدمی در زندگی خود از این برنامه‌های الهی بهره‌مند شود و از آثار آن، هم در دنیا و هم در عقبا سود ببرد.

بنابراین می‌توان نقطه مشترک این اثر با کتاب مفاتیح الجنان را در این دانست که انسان با داشتن حُسن فاعلی و حُسن فعلی، اعم از انجام اعمال عبادی، اخلاقی، اجتماعی و سیاسی، از ثواب و پاداش الهی بهره‌مند می‌شود و در هر دو اثر به این ثواب‌ها، عقاب‌ها و آثار و پیامد رفتارها توجه شده است. اما امتیاز این کتاب آن است که مباحثش ناظر بر رفتار، گفتار و حتی نیت‌هایی است که توجه و اهتمام به آن‌ها مناسبات فردی، اجتماعی و زیست‌محیطی او را تنظیم، تصحیح و اصلاح می‌کند.

متن اصلی این کتاب شامل پنج بخش کلی است:

۱. تعامل انسان با خود
 ۲. تعامل انسان با هم‌نوعان
 ۳. تعامل مردم و نظام اسلامی
 ۴. تعامل انسان با حیوان
 ۵. تعامل انسان با خلقت زیست‌محیطی
- بخش نخست کتاب که تعامل انسان با خود از دیدگاه روایات را مورد بررسی قرار داده، بعد از بیان اهمیت تفکر و تدبر و دانش‌اندوزی و تعلیم و تربیت، به اهمیت کار و تلاش در سیره انبیا و ائمه (علیهم‌السلام) پرداخته است. اسلام با تأکید بر تضمین روزی بندگان از سوی خدای متعال، سعی و تلاش را توصیه کرده و در بسیاری از روایات از کار و



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و فناوری آموزشی

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی دبستانی

به صورت ماهنامه و نه شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند:

- رشد **کودک** برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی
- رشد **نواآموز** برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی
- رشد **دانش‌آموز** برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

مجله‌های دانش‌آموزی متوسطه

به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند:

- رشد **نوجوان** برای دانش‌آموزان دوره اول آموزش متوسطه
- رشد **بهارستان** برای دانش‌آموزان دوره اول آموزش متوسطه
- رشد **باز** برای دانش‌آموزان دوره دوم آموزش متوسطه
- رشد **سپهر** برای دانش‌آموزان دوره دوم آموزش متوسطه

مجله‌های عمومی بزرگسال

به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند:

- رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد فناوری آموزشی
- رشد مدرسه فردا ♦ رشد معلم ♦ رشد آموزش خانواده

مجله‌های تخصصی بزرگسال

به صورت فصلنامه و سه شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند:

- رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی ♦ رشد آموزش پیش‌دبستانی ♦ رشد آموزش تاریخ
- رشد آموزش تربیت بدنی ♦ رشد آموزش جغرافیا ♦ رشد آموزش ریاضی
- رشد آموزش زبان و ادب فارسی ♦ رشد آموزش زبان‌های خارجی
- رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش علوم اجتماعی
- رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش ♦ رشد آموزش فیزیک
- رشد آموزش مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد برهان متوسطه دوم
- رشد مدیریت مدرسه

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، دانش‌جو معلمان، کارشناسان وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند.

■ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶.

■ تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸
■ وبگاه: www.roshdmag.ir

تلاش برای روزی حلال، به عبادت برتر تعبیر شده است. به این ترتیب، قرار گرفتن کار و عمل در کنار تعقل و علم همراه با ایمان و التزام به موازین اخلاقی، از عوامل انسان‌ساز و ارزشی محسوب می‌شود. در بخش‌های دوم و سوم پیوند و ارتباط با دیگران (خلق) را از راه‌های مهم رشد و تعالی در همه زمینه‌ها و تقرب به خدای سبحان برشمرده است. و در بخش‌های چهارم و پنجم به ارتباط با خلقت و سالم نگه‌داشتن محیط زیست، یعنی رعایت حق زمین، هوا، آب، خاک، دریا، صحرا، کوه و دشت، گیاهان، حیوانات و سایر موجودات و عرصه‌های زیست‌محیطی که با حیات فرد و جامعه پیوند دارند، پرداخته شده است.

شایان ذکر است که در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱) و در الگوی هدف‌گذاری، پنج عنصر: تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق، و چهار عرصه ارتباط دانش‌آموز با خود، خدا، خلق و خلقت به صورت به هم پیوسته و با محوریت ارتباط با خدا تبیین و تدوین شده‌اند، به گونه‌ای که دانش‌آموزان بتوانند موقعیت خود را نسبت به خود، خدا، دیگر انسان‌ها و نظام خلقت به درستی درک و توانایی اصلاح مستمر موقعیت فردی و اجتماعی خویش را کسب کنند.

در این اثر نفیس به طور مبسوط و طبقه‌بندی شده به سه عرصه ارتباط انسان با خود، خلق و خلقت پرداخته شده است. محققان، با بررسی بیش از شش هزار روایت، کوشیده‌اند احادیث را به صورت کاربردی برای استفاده عموم مردم و برای معنابخشی به زندگی انسانی و تصویر سبک زندگی اسلامی در ابعاد گوناگون اخلاقی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی در این کتاب بگنجانند.



www.unesco.unevoc.org

- آفریقا
- کشورهای عربی
- آسیا و اقیانوس آرام
- اروپا، (C.I.S) و آمریکای شمالی
- آمریکای لاتین و کارائیب
تشکیل شده است. این شبکه با ایجاد ارتباط و تقویت تعامل و یادگیری بین نهادهای گوناگون آموزش‌های فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای و ذی‌نفعان در سراسر جهان، زمینه را برای تبادل، همکاری و کمک متقابل برای اعضای خود فراهم می‌کند.
دسترسی به فایل (pdf) کتاب، مقالات و گزارش‌های مرتبط با موضوع‌های فنی و حرفه‌ای این مرکز با مراجعه به سایت «www.unesco.unevoc.org» و جست‌وجو در قسمت «Skill for work and life»، یا «Knowledge Resources» به راحتی امکان‌پذیر است.

* بی‌نوشت‌ها

1. International Centre Technical and vocational education and training
2. Technical and vocational education and training
3. Commonwealth of Independent States

در سال ۱۹۸۹، سازمان ملل متحد کنوانسیون آموزش فنی و حرفه‌ای را به تصویب رساند یک پروژه بین‌المللی در زمینه آموزش فنی و حرفه‌ای آغاز شد و شبکه «مرکز بین‌المللی آموزش فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای»^۱ (UNEVOC) به‌طور رسمی در سال ۱۹۹۲ راه‌اندازی شد.

مرکز بین‌المللی آموزش فنی و حرفه‌ای یکی از هشت مؤسسه و مرکز یونسکو است که در زمینه آموزش فعالیت می‌کند و تنها سازمانی است که از طریق «آموزش‌های فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای»^۲ برای ارتقای دستورات سازمان ملل متحد می‌کوشد. این مرکز از کشورهای عضو یونسکو در تلاش‌های خود برای تقویت و ارتقای سیستم‌های آموزش‌های فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای پشتیبانی می‌کند. آموزش‌های فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای بر دستیابی به دانش و مهارت‌های دنیای کار متمرکز هستند و به جوانان و بزرگسالان کمک می‌کنند، ضمن حمایت از رشد اقتصادی فراگیر و پایدار، مهارت‌های لازم برای اشتغال، کار مناسب و کارآفرینی را توسعه دهند.

معرفی و توسعه روش‌های دستیابی به فرصت‌های شغلی بیشتری برای کار مولد، اشتغال پایدار، توانمندسازی شخصی و توسعه اقتصادی و اجتماعی به‌ویژه برای جوانان، زنان و محرومان از برنامه‌های این مرکز محسوب می‌شود. همچنین این مرکز از طریق پروژه‌های نوآورانه، برنامه‌های ظرفیت‌سازی و فعالیت‌های مشترک در سراسر جهان در تلاش است تا دسترسی همه افراد به آموزش و توسعه مهارت‌های باکیفیت را فراهم کند.

شبکه جهانی مرکز بین‌المللی آموزش فنی و مهارت‌آموزی حرفه‌ای با بیش از ۲۵۰ مرکز در ۱۶۶ کشور عضو در پنج منطقه: