

- ۲ آمایش سرزمین / دکتر بتول عطاران
- ۴ تحقق یا عدم تحقق / مهدی ربیعی و علی پیرمردیان
- ۱۰ خودکار آمدی، زمینه‌ساز کارآفرینی / سیده منصوره رحیم‌آبادی
- آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و تربیت تکنسین ماهر در ایران /
- ۱۴ سیده جمیله مدرسی سریزدی و آسیه‌السادات مدرسی سریزدی
- ۲۰ مهارت‌های زندگی، پلی برای موفقیت / اعظم فاضلی
- ۲۳ آموزش و مهارت‌آموزی حرفه‌ای در هلند / دکتر بهناز مرجانی و ندا مافی‌نژاد
- ۳۲ ثقل اکبر در اینجا فرهنگ است / دکتر حمیدرضا کفاش
- ۳۶ برگزاری کارگاه آموزشی موفق / شهربانو سرداری و سیده ربابه ریاضی و احمد شریفان
- ۴۰ مدیران و کارآفرینی دانش‌آموزان / عشرت عابدزاده
- ۴۹ آمایش سرزمین / غلامحسین حسین‌زاده یوسفی
- ۵۷ سنجش و ارزش‌یابی مبتنی بر رویکرد شایستگی محور در مهارت‌آموزی / احمد شریفان
- ۶۰ معرفی کتاب / ژاله بوژانی

مدیرمسئول: محمد ناصری

سردبیر: دکتر بتول عطاران

مدیر داخلی: علی محمد بخشوده

هیئت تحریریه: مهندس محسن جعفرآبادی، دکتر بهناز مرجانی، دکتر بتول عطاران،

غلامحسین حسین‌زاده یوسفی، نصرالله دادار

ویراستار: دکتر حسین داوودی

طراح گرافیک: علیرضا جوادی

نشانی دفتر مجله: تهران ایزدشهر شمالی، پلاک ۲۶۶، صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵

تلفن دفتر مجله: ۸۸۸۴۳۲۵۱-۹ / ۰۲۱ داخلی ۳۰۵

وبگاه: www.roshdmag.ir

پیام‌نگار: faniherfeie@roshdmag.ir

تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۸۸۸۳۹۲۲۲ و ۸۸۳۰۱۴۸۲

چاپ: شرکت افست

شمارگان: ۴۵۰۰ نسخه

آمایش

۸. چگونه آموزش را ارزشیابی کنیم؟ همه پاسخ‌ها باید از دریچه آمایش سرزمین عبور کند. «آمایش سرزمین نوعی برنامه‌ریزی است که به سرزمین، به مثابه عاملی اساسی و تعیین‌کننده در تأمین اهداف توسعه، توجه می‌کند.

در آمایش سرزمین استفاده معقول از فضا و درک کامل ارزش آن برای عملکرد مؤثر اقتصادی هدف تلقی می‌شود و تقسیم کار سرزمینی یکی از جنبه‌های مهم آن است. آمایش سرزمین در ایران برای

تنظیم رابطه بین انسان، فضا و فعالیت‌های انسان در فضا انجام می‌شود. هدف

از تنظیم این رابطه

«بهره‌برداری منطقی از کلیه امکانات برای

بهبود وضعیت مادی و

معنوی اجتماع، براساس ارزش‌های

اعتقادی، توجه به سوابق فرهنگی و با استفاده از ابزار علم و تجربه به طول

زمان است.»

آمایش سرزمین در برنامه‌ریزی توسعه و تکامل ملی تأکید خاصی بر دیدگاه فضایی (مکانی، جغرافیایی) دارد. آرمان چنین دیدگاهی توزیع و تقسیم جمعیت و فعالیت‌های عمران در پهنه سرزمین، اجرای

دبیرکل شورای عالی آموزش و پرورش، در جلسه شورای آموزش و پرورش مازندران در ساری با تأکید بر لزوم تغییر نگرش نسبت به توانمندی‌های دستگاه تعلیم و تربیت اظهار داشتند: **نباید تنها وظیفه این نهاد را انتقال دهنده دانش فرض کنیم، زیرا آموزش و پرورش در تولید سرمایه فرهنگی و اجتماعی نقش بی‌بدیلی دارد.**

وی با اشاره به این که مدارس جایگاه‌های اصلی شکل‌گیری فرهنگ و اندیشه‌اند ادامه داد: برای تأکید بر این نگاه، نیازمند تدوین سند تحول استانی آموزش و پرورش هستیم.

وی، همچنین با تأکید بر این که سند تحول آموزش و پرورش استان‌ها باید اهداف سند ملی را دنبال کند، اظهار نمودند: در سند استانی، همه مسائل تعلیم و تربیت باید براساس آمایش سرزمین، از جمله موقعیت صنعت، کشاورزی، تراکم جمعیت، رشته‌های مورد نیاز تحصیلی و ساخت هنرستان‌ها تهیه و تدوین شود. وی، با بیان این که در تغییر نگاه به آموزش و پرورش، قطعاً با مقاومت‌های زیادی مواجه خواهیم شد، گفت: همه مسئولان باید تغییر نگاه به آموزش و پرورش را تبلیغ کنند.

وی گفت: **در فرایند توسعه ملی، بازی توسعه را باید در زمین آموزش و پرورش طراحی و عملیاتی کرد.** لذا اگر برنامه‌ریزی برای یافتن جواب‌های ذیل باشد:

۱. چرا آموزش دهیم؟
۲. چه کسی آموزش دهد؟
۳. چه کسی را آموزش دهیم؟
۴. چه چیزی را آموزش دهیم؟
۵. چگونه آموزش می‌دهیم؟
۶. چه موقع آموزش دهیم؟
۷. کجا آموزش دهیم؟

سرزمین

ضرورت برنامه‌ریزی مجدد

آموزش و پرورش، پس از تدوین سند

تحول، ایجاب می‌کند که در برنامه‌ریزی

آمایش سرزمین توزیع فعالیت‌های اقتصادی-اجتماعی و

جمعیت در سرزمین با دیدی درازمدت به منظور بهره‌برداری بهینه

از امکانات آن و همچنین مشخص کردن نقش و مسئولیت خاص

هر منطقه براساس توانمندی‌ها و قابلیت‌های آن به‌طور هماهنگ با

دیگر مناطق دیده شود. براساس این نقش و مسئولیت که حاصل

روندهای طبیعی و قانونمند هر منطقه است و همچنین براساس

برنامه‌ریزی‌های منطقه‌ای، برنامه توسعه ملی می‌تواند در مناطق

گوناگون کشور اجرا شود. بنابراین برنامه‌ریزی آمایش سرزمین

بدون برنامه‌ریزی منطقه‌ای عملاً کاربردی نخواهد داشت. به سخن

دیگر، هدف اساسی از برنامه‌ریزی آمایش سرزمین، برنامه‌ریزی

منطقه‌ای و پیوند دادن آن با برنامه ملی است.

به لحاظ اهمیت موضوع و بنابر درخواست مجله، مقاله‌ای در

این خصوص از سوی جناب آقای حسین‌زاده تهیه گردیده و در این

شماره به چاپ رسیده است، که ضمن تشکر از ایشان، مطالعه آن

را به کلیه همکاران پیشنهاد می‌نماییم.

هم‌چنین در این شماره، صفحاتی به ضمن خدمت همکاران

اختصاص یافته است.

استراتژی

بهبودی برای

فرد و جامعه و استفاده

مطلوب از منابع طبیعی و نیروی انسانی در جهت کفایت اقتصادی و اجتماعی است.

در ایران «آمایش سرزمین» برنامه‌ریزی و سازمان دادن

نحوه اشغال فضا و تعیین محل سکونت انسان‌ها و محل فعالیت

و تجهیزات و همچنین کنش‌های بین عوامل گوناگون نظام

اجتماعی-اقتصادی است. آمایش سرزمین به خودی خود نمی‌تواند

هدف باشد بلکه در واقع بیان جغرافیایی است که سیاست دولت

تعیین کرده است.

تحقق یا عدم تحقق

بررسی میزان تحقق اهداف شاخهٔ کاردانش

از دیدگاه هنرآموزان شاغل

در هنرستان‌های کاردانش پسرانهٔ شهر اصفهان

مهدی ربیعی

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

علی پیرمادیان

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

چکیده

تحقیق حاضر «میزان تحقق اهداف شاخهٔ کاردانش را، از دیدگاه هنرآموزان شاغل در هنرستان‌های کاردانش پسرانهٔ شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۰-۸۹» بررسی نموده است. سؤال‌های اساسی پژوهش، به تفکیک اعتقادی، اخلاقی، فرهنگی، هنری، علمی - آموزشی، زیستی، سیاسی، اقتصادی و فنی - مهارتی، مورد مطالعه قرار گرفته است. روش تحقیق در این پژوهش، توصیفی از نوع پیمایشی است و ابزار اندازه‌گیری، پرسش‌نامهٔ محقق ساخته شامل ۷۱ سؤال براساس طیف لیکرت بوده است که جهت سنجش روایی ابزار اندازه‌گیری از روایی محتوایی استفاده گردیده و اعتبار آن براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۶ محاسبه شده است.

نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های نه گانهٔ مورد بررسی، به جز مؤلفهٔ فنی - مهارتی، پایین‌تر از حد متوسط بوده‌اند. همچنین براساس یافته‌های جدول در خصوص ابعاد اعتقادی، اخلاقی، علمی - آموزشی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و فنی - مهارتی بر حسب مدرک تحصیلی هنرآموزان و در ابعاد اقتصادی و فنی - مهارتی بر حسب سابقهٔ خدمت هنرآموزان معنی‌دار بوده است.

کلیدواژه‌ها: کاردانش، مهارت، تکنیک، کارآموزی، هنرجویان، هنرآموزان.



مقدمه

نظام آموزش و پرورش به واسطه مؤسسات خود، کارکردهای جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری را بر عهده دارد. بدون افراد تعلیم و تربیت یافته، جامعه و فرهنگ و تمدن آن نمی‌تواند به بقا و دوام خود ادامه دهد. به علاوه بر منزلت مؤسسات آموزشی به دلیل اینکه عهده‌دار کشف، انتقال و مبادله دانش و معلومات جدیدند ترفیع یافته و ارزش فوق‌العاده پیدا کرده‌اند، به گونه‌ای که اکتشافات علمی و تکنولوژی حاصل از پژوهش‌ها و فعالیت‌های آموزشی در ارکان و نهادهای جامعه تأثیرات انقلابی و عمیق گذاشته است (علاقه‌بند، ۱۳۸۵).

در دنیای مبتنی بر اطلاعات و فناوری، به الگوی توسعه مبتنی بر منابع انسانی نیاز مبرم است. به دنبال انتشار اطلاعات جدید و فناوری اطلاعات، فرایندهای کار اکنون بیش از گذشته بر دانش تأکید می‌ورزند و کار تخصصی یعنی آن دسته از مشاغل تخصصی بالا از آموزش و پرورش رسمی به ویژه مهارت‌های نمادین و حرفه‌ای و به کارگیری فناوری اطلاعات، عامل اصلی برای هدایت آینده کاری نیروی انسانی محسوب می‌شود (پیوریا، ۲۰۰۵).

از مهم‌ترین هدف‌های توسعه متوازن آموزش متوسطه آماده‌سازی دانش‌آموزان دوره متوسطه برای اشتغال مولد و مفید و مقابله با بیکاری ناشی از نبود مهارت و آشنا نبودن با فرهنگ کار است. بر مبنای چنین هدفی، هم‌زمان با تغییر نظام آموزش متوسطه، شاخه‌گردانش با الهام از الگوی جدید آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تأسیس شد، که علاوه بر دارا بودن و شمولیت اهداف کلی آموزش و پرورش، دارای اهداف اختصاصی فنی - مهارتی نیز بود. آموزش‌های مهارتی شاخه‌گردانش شامل هم جنبه‌های انسانی تعلیم و تربیت و هم جنبه‌های حرفه‌ای است و در بعد انسانی ارتقای سطح دانش و بینش عمومی دانش‌آموزان در زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی را در پی دارد، در بعد حرفه‌ای نیز مهارت‌های تخصصی، کارآفرینی و ایجاد توانایی فنی انجام یک شغل را شامل می‌گردد (تکمیل همایون، ۱۳۸۱).

هنرجویانی که در شاخه‌گردانش تحصیل می‌کنند، پودمان‌های مهارت را مطابق برنامه آموزشی مربوط می‌گذرانند و در آزمون استاندارد مهارت در حرفه مربوطه شرکت می‌نمایند و در صورت توفیق، گواهی‌نامه مهارت دریافت می‌کنند. براساس اهداف شاخه‌گردانش که توسط دفتر آموزش و پرورش گردانش به تمامی مدارس ارائه گردیده است توانایی‌ها و مهارت‌های لازم برای انجام وظایف شغلی که در طول اجرای برنامه‌های آموزشی شاخه‌گردانش به دانش‌آموزان ارائه می‌شود دارای سه رکن است که عبارت‌اند از:

(الف) مهارت‌های فنی؛

(ب) مهارت‌های زندگی؛

(ج) مهارت‌های یادگیری.

براساس آیین‌نامه آموزشی دوره سه ساله متوسطه، مصوب هیئت اجرایی نظام جدید آموزش متوسطه، دوره متوسطه به سه

شاخه تحصیلی (نظری، فنی و حرفه‌ای، گردانش) تقسیم می‌شود که هر کدام از شاخه‌ها مطابق با اهداف کلی آموزش و پرورش دارای اهداف مشترک و کلی‌اند. اهداف کلی دوره تحصیلی متوسطه، که در جلسه ۱۸۳ کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۷۷/۱۰/۱ به تصویب رسیده است، به این صورت بیان می‌شود: اهداف اعتقادی، اهداف اخلاقی، اهداف علمی - آموزشی، اهداف فرهنگی - هنری، اهداف اجتماعی، اهداف زیستی، اهداف اقتصادی و اهداف سیاسی هر کدام از شاخه‌های دوره متوسطه علاوه بر اهداف فوق دارای اهداف اختصاصی نیز هستند. اهم اهداف اختصاصی شاخه‌گردانش به شرح زیر است:

الف) تربیت نیروی انسانی در سطوح نیمه ماهر، ماهر و استاد کاری و سرپرستی برای بخش‌های صنعت، کشاورزی و خدمات؛
ب) احراز آمادگی نسبی به منظور ادامه تحصیل در رشته‌های خاص علمی - کاربردی (ملکی، ۱۳۸۷).

همان‌طور که اهداف اختصاصی شاخه‌گردانش در قالب رشته‌های مهارتی بیان می‌شود، در این پژوهش نیز، اهداف به صورت اهداف فنی - مهارتی بیان می‌شود. اما باید توجه داشت که تصویب و ابلاغ اهداف به تنهایی کافی نیست و مسئله مهم‌تر دستیابی به این اهداف و شناسایی عوامل مؤثر در تحقق آنهاست که همواره باید مدنظر مسئولان و کار به‌دستان آموزش و پرورش قرار گیرد.

هدف کلی پژوهش

بررسی میزان تحقق اهداف شاخه‌گردانش از دیدگاه هنرآموزان شاغل در هنرستان‌های گردانش پسرانه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۰ - ۱۳۸۹

سوالات اساسی پژوهش

۱. تحقق اهداف شاخه‌گردانش در بعد اعتقادی تا چه میزان است؟
۲. تحقق اهداف شاخه‌گردانش در بعد اخلاقی تا چه میزان است؟
۳. تحقق اهداف شاخه‌گردانش در بعد علمی - آموزشی تا چه میزان است؟
۴. تحقق اهداف شاخه‌گردانش در بعد فرهنگی - هنری تا چه میزان است؟
۵. تحقق اهداف شاخه‌گردانش در بعد اجتماعی تا چه میزان است؟
۶. تحقق اهداف شاخه‌گردانش در بعد زیستی تا چه میزان است؟
۷. تحقق اهداف شاخه‌گردانش در بعد سیاسی تا چه میزان است؟
۸. تحقق اهداف شاخه‌گردانش در بعد اقتصادی تا چه میزان است؟



رشته‌ها) داشته‌اند و به سهولت جذب شده‌اند. همچنین وی بیان می‌کند به دانش‌آموزان سایر رشته‌ها در هنگام تحصیل مهارت‌های لازم ارائه نشده و برنامه هدایت تحصیلی دانش‌آموزان رشته‌های غیرفنی ناقص بوده است.

روش پژوهش

در پژوهش حاضر، پژوهشگر بدون دستکاری خاصی و با مراجعه به آزمودنی‌ها نظرات آنها را در مورد سؤالات جویا شده و سعی کرده است، با ارائه گزارشی عینی از واقعیات موجود، به توصیف و دسته‌بندی اطلاعات بپردازد (سلیمی، ۱۳۷۶). بنابراین محتوای آن توصیفی است و از آنجایی که پژوهشگر از طریق پرسش‌نامه به بررسی عقاید، نظرات، افکار و توجیهات افراد مورد نظر می‌پردازد و اهداف را بررسی می‌کند، تحقیق پیمایشی است.

جامعه، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

در پژوهش حاضر، جامعه آماری شامل کلیه هنرآموزان شاغل در هنرستان‌های کاردانش پسرانه نواحی پنج‌گانه و جی شهر اصفهان است که ۵۵۴ نفر بوده‌اند. نمونه مورد نظر با استفاده از روش‌های آماری ۱۷۰ نفر بودند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش تصادفی، خوشه‌ای و دو مرحله‌ای است. به منظور انتخاب نمونه‌های آماری ابتدا از بین نواحی پنج‌گانه و جی شهر اصفهان نواحی ۱ و ۲ و جی به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از بین هنرستان‌های پسرانه کاردانش در نواحی مورد مطالعه تعدادی از هنرستان‌ها نیز به صورت تصادفی انتخاب شد و در هر هنرستان پرسش‌نامه بین کلیه هنرآموزان توزیع و جمع‌آوری گردید.

ابزار اندازه‌گیری و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش، پرسش‌نامه محقق ساخته شامل ۷۱ سؤال است و براساس طیف لیکرت تنظیم گردیده است. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی صورت گرفته است. در سطح آمار توصیفی از فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون‌های t تک متغیره، تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) و آزمون توکی استفاده شده است.

آزمون t تک متغیره: هدف از اجرای این آزمون مقایسه میانگین نمره هر یک از مؤلفه‌های نه گانه پژوهش با میانگین فرضی

۹. تحقق اهداف شاخه کاردانش در بعد فنی - مهارتی تا چه میزان است؟

۱۰. آیا میان نظریات هنرآموزان با توجه به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی در خصوص تحقق اهداف شاخه کاردانش به تفکیک (اعتقادی، اخلاقی، علمی - آموزشی، فرهنگی - هنری، اجتماعی، زیستی، سیاسی، اقتصادی، فنی - مهارتی) وجود دارد؟ با توجه به موضوع و سؤالات اساسی در این زمینه به تحقیقات داخلی و خارجی اشاره می‌شود:

زهرایی (۱۳۷۶) در تحقیقی به بررسی چگونگی توسعه آموزش‌های مهارتی شاخه کاردانش نظام جدید متوسطه از دیدگاه کارشناسان و دانش‌آموزان استان ایلام در سال تحصیلی ۷۶-۷۵ پرداخت و نتایج نشان داد که رشته‌های هنرستان کاردانش براساس نیاز منطقه و بازار کار تأسیس شده و مقبولیت اجتماعی و فرهنگی استان، یادگیری این مهارت‌ها را در اولویت قرار داده است.

ماهرویی (۱۳۷۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی میزان تحقق اهداف سیاسی دانش‌آموزان متوسطه و عوامل مؤثر در آن در شهرستان‌های تهران» نقش مدرسه و تأثیر آن بر آگاهی‌های سیاسی دانش‌آموزان را بررسی کرده و بیان داشته است. مدرسه، که باید در فراگیری و شناخت مسائل سیاسی دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد. در این شهرستان در دادن بینش سیاسی رضایت‌بخش نبوده است.

از مهم‌ترین هدف‌های توسعه متوازن آموزش متوسطه آماده‌سازی دانش‌آموزان دوره متوسطه برای اشتغال مولد و مفید و مقابله با بیکاری ناشی از نبود مهارت و آشنا نبودن با فرهنگ کار است

اورک (۱۳۷۷) در پژوهشی به بررسی عوامل مؤثر در دستیابی به اهداف اجتماعی دوره متوسطه از دیدگاه مدیران، دبیران و دانش‌آموزان دوره متوسطه ایزده در سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶ پرداخته و به این نتیجه رسیده است که از نظر مدیران و دبیران و دانش‌آموزان، عوامل آموزشی بر تحقق اهداف اجتماعی نوجوانان تأثیر دارد.

تحقیق سارکلاریو (Sakellario) (۲۰۰۳) نشان داد دانش‌آموخته‌های (فارغ‌التحصیلان) رشته‌های فنی و حرفه‌ای جهت جذب در بازار کار و استخدام شرایط مناسب‌تری (نسبت به بقیه

یا میانگین جامعه است.

آزمون تحلیل واریانس: هدف از اجرای این آزمون مقایسه مؤلفه‌های نه گانه براساس متغیرهای مدرک تحصیلی و سابقه خدمت است.

آزمون توکی: هدف از اجرای این آزمون مقایسه زوجی مؤلفه‌های نه گانه تحقیق براساس مدرک تحصیلی و سابقه خدمت هنرآموزان است.

سوالات اساسی پژوهش

سؤال اول: تحقق اهداف شاخه کاردانش در بعد اعتقادی از دیدگاه هنرآموزان شاخه کاردانش پسرانه شهر اصفهان تا چه میزان است؟

سؤال دوم: تحقق اهداف شاخه کاردانش در بعد اخلاقی از دیدگاه هنرآموزان شاخه کاردانش پسرانه شهر اصفهان تا چه میزان است؟

سؤال سوم: تحقق اهداف شاخه کاردانش در بعد علمی-آموزشی از دیدگاه هنرآموزان شاخه کاردانش پسرانه شهر اصفهان ناحیه تا چه میزان است؟

سؤال چهارم: تحقق اهداف شاخه کاردانش در بعد فرهنگی - هنری از دیدگاه هنرآموزان شاخه کاردانش پسرانه شهر اصفهان تا چه میزان است؟

سؤال پنجم: تحقق اهداف شاخه کاردانش در بعد اجتماعی از دیدگاه هنرآموزان شاخه کاردانش پسرانه شهر اصفهان تا چه میزان است؟

سؤال ششم: تحقق اهداف شاخه کاردانش در بعد زیستی از دیدگاه هنرآموزان شاخه کاردانش پسرانه شهر اصفهان تا چه میزان است؟

سؤال هفتم: تحقق اهداف شاخه کاردانش در بعد سیاسی از دیدگاه هنرآموزان شاخه کاردانش پسرانه شهر اصفهان تا چه میزان است؟

سؤال هشتم: تحقق اهداف شاخه کاردانش در بعد اقتصادی از دیدگاه هنرآموزان شاخه کاردانش پسرانه شهر اصفهان تا چه میزان است؟

سؤال نهم: تحقق اهداف کاردانش در بعد فنی - مهارتی از دیدگاه هنرآموزان شاخه کاردانش پسرانه شهر اصفهان تا چه میزان است؟

سؤال دهم: آیا میان هنرآموزان، با توجه به ویژگی‌های جمعیتی شناختی، در خصوص تحقق اهداف شاخه کاردانش به تفکیک تفاوت وجود دارد؟

بحث و نتیجه‌گیری

۱. میزان تحقق اهداف شاخه کاردانش در بعد اعتقادی از سطح متوسط کمتر است. بنابراین باید توجه داشت که دین و مذهب در حقیقت مقررات زندگی فردی و اجتماعی را در بردارند و کیفیت رابطه انسان با خداوند، با خود، با هم‌نوعان و با طبیعت و اشیا را معین می‌کند. فرهنگ دینی و مذهبی هر جامعه عمدتاً ارزش‌ها و معیارهای ارزشی آن جامعه را تعیین می‌کند. از این رو بر سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان امر تعلیم و تربیت است که از دین و مذهب که مطلوب و مورد احترام جامعه است به خوبی آگاه باشند و بتوانند هنگام طرح مباحث اعتقادی و برنامه‌های دینی موانعی را که احتمالاً وجود خواهد داشت مرتفع نمایند...

۲. میزان تحقق اهداف شاخه کاردانش در بعد اخلاقی از سطح متوسط کمتر است. سؤال اساسی در این باره این است که چرا و بر اثر چه عواملی این اهداف محقق نشده‌اند و ضعف کجاست؟ باید اذعان کرد که ضرورت تربیت انسان در این نکته نهفته است که حیات فرد صرفاً اقتصادی نیست بلکه از جنبه‌های عاطفی و اخلاقی نیز برخوردار است. بنابراین لازم است از ابتدای ورود فراگیران به مدرسه تصویری از رفتار اخلاقی و اصولی که بر آن حاکم است در ذهن فراگیران شکل گیرد تا زمانی که وارد جامعه می‌شود، رفتارهای خود را تحت کنترل داشته باشد. هدف از اهداف اخلاقی تربیت این است که رفتار و کنش دانش‌آموزان مورد توجه تربیت قرار گیرد به طوری که به اصلاح و تکامل انسانی آنان بینجامد. بنابراین از جمله عوامل مؤثر در بعد اخلاقی تربیت نقشی است که



برنامه‌ریزان، مربیان و اجراکنندگان تربیت بر عهده دارند.

۳. تحقق اهداف شاخه‌ کاردانش در بعد علمی - آموزشی را پایین‌تر از حد متوسط نشان داد. در این خصوص باید توجه داشت که علم در طول تاریخ چراغی روشنگر بوده و چشم انسان را نسبت به اسرار خلقت و مجهولات انسانی و طبیعت باز نموده است. بنابراین بر متولیان امر تعلیم و تربیت است که نگرش و دیدگاهی در دانش‌آموزان به وجود آورند که برای علم اصالت و ارزش قائل شوند و فعالیت‌های علمی را به سبب قداست خاص خود علم انجام دهند و بالاخره علم را چنان بدانند که ضمن آنکه آنها را توانمند می‌نماید، در جهت خوب شدن آنها نیز مؤثر باشند. در خصوص تربیت دانش‌آموزان شاخه‌ کاردانش از جنبه علمی باید اهداف به گونه‌ای تنظیم گردند که وضع عمومی، رشد، استعداد، رغبت و نیاز آنها مدنظر قرار گیرد. مؤلفان کتب شاخه‌ کاردانش باید تقاضاهای ناشی از برنامه‌های درسی نامتناسب را از بین ببرند زیرا آشکارا مشاهده می‌شود که آثار این گونه آموزش‌ها به زودی از خاطر فراگیران محو می‌شود و در زمان محدودی فقط برای گذراندن امتحان از آنها استفاده می‌کنند.

نکته آخر اینکه چنین آموزش‌ها و انتقال مفاهیم، همچنین مطالب یکسان در مقیاس یکنواخت اجرا می‌شود که با کاستی‌های بسیاری همراه است. زیرا نبودن توازن بین امکانات مناطق مختلف باعث سردرگمی و حتی ندانستن بسیاری از مطالب و مفاهیم می‌شود.

۴. تحقق اهداف شاخه‌ کاردانش در بعد فرهنگی - هنری را پایین‌تر از حد متوسط تعیین نمود. میانگین این بعد از اهداف نیز مانند دیگر ابعاد ذکر شده میزان پایینی را نشان می‌دهد که باید علل و عوامل آن را جست‌وجو نمود. باید اذعان کرد که هدف‌های فرهنگی زمانی مفید خواهد بود که به طرز خلاق سازمان یافته باشند و با طرح و برنامه به شیوه‌ای صحیح به اجرا درآیند و همانند تمامی برنامه‌های رسمی دارای سیستم ارزیابی و سنجش باشد و از محتوایی برخوردار باشد که فراگیران از این طریق سهل‌تر و سریع‌تر به هدف‌های مورد نظر دسترسی پیدا کنند.

۵. میزان تحقق اهداف شاخه‌ کاردانش در بعد اجتماعی پایین‌تر از سطح متوسط بوده است. باید توجه داشت که زندگی اجتماعی امروزه ایجاب می‌کند که هنرجویان برای مواجهه با جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، مهارت‌های لازم را کسب نمایند. نظام آموزش و پرورش باید زمینه‌های لازم را در وجود آنها با آموزش‌های متناسب

به وجود آورد و آنها را طوری آماده کند که اولاً توانایی‌های لازم را برای زندگی متعادل کسب کنند و در برابر مسائل زندگی درمانده نباشند، ثانیاً از طریق تربیت، در ساختن جامعه مطلوب، نقش خود را به خوبی ایفا نمایند. نوجوانان نمی‌توانند مسیر حیات خویش را مستقل ادامه دهند و زندگی را در تنهایی دنبال کنند و ناگزیرند به دریای جامعه بپیوندند و با دیگران بودن را آغاز کنند. از این رو در بیان اهداف اجتماعی رابطه فرد با دیگر هم‌نوعانش مطرح می‌گردد. ۶. میزان اهداف شاخه‌ کاردانش در بعد زیستی از سطح متوسط کمتر بوده است. در این زمینه باید توجه داشت که هنرجویان از نظر دوران رشدی، مراحل حساس خویش را طی می‌نمایند و وقت قابل توجهی از عمر آنان در مدرسه سپری می‌گردد. لذا توجه به بهداشت مدارس، بهداشت فردی، جمعی و سلامتی کامل جسمانی آنان اهمیت پیدا می‌نماید. در مدارس، دانش‌آموزان از طبقات مختلف با روش‌های زندگی متفاوت فردی و فرهنگ‌های خانوادگی مختلف دور هم جمع می‌شوند و از لحاظ بهداشتی گاهی برای مدرسه مشکلاتی به بار می‌آورند و سلامت دیگران را به خطر می‌اندازند.

در این راستا مدارس دارای بزرگ‌ترین گروه‌های سازمان‌یافته فرهنگی هستند که می‌توانند نقش مهمی را در آموزش صحیح بهداشت فردی و اجتماعی به دانش‌آموزان بر عهده گیرند. مسئله دیگری که در اهداف زیستی به آن پرداخته می‌شود نقش مهمی است که ورزش در جلوگیری از بیماری‌ها (با توجه به تغییری که در بدن ایجاد می‌نماید) ایفا می‌کند. لذا ضروری است در شاخه کاردانش به ورزش با دید مثبت نگریسته شود و مقدمات و امکانات لازم جهت پرداختن به آن فراهم گردد. مسئله مهم دیگر مرتبط با ورزش، بحث ارتباط والدین با مربی ورزش است. در این رابطه بر هنرستان‌های کاردانش است که به اولیا کمک کنند تا به اهمیت ورزش پی ببرند. همچنین ارتباط بین مربی ورزش و اولیا می‌تواند تجارب ارزنده‌ای برای هنرجویان، مربی و اولیا داشته باشد.

۷. میزان تحقق اهداف شاخه کاردانش در بعد سیاسی از سطح متوسط کمتر بوده است. در این باره باید اذعان کرد که اگر فراگیران نظام آموزشی یک جامعه کوتاه بین باشند و بسته فکر کنند و مسائل را متحجرانه مورد مطالعه قرار دهند بدون شک توسعه‌ای در آن جامعه صورت نمی‌گیرد. مسلماً عکس مسئله نیز درست خواهد بود. اگر جامعه‌ای فراگیران ژرف‌اندیش و به لحاظ سیاسی آزاداندیش داشته باشد توسعه در آن جامعه روند صعودی خود را در ابعاد متعدد طی خواهد نمود. بنابراین به لحاظ سیاسی اهدافی

که برای دوره متوسطه در شاخه‌های مختلف در نظر گرفته شده است باعث تربیت استان‌های دموکرات خواهد بود. چرا که فراگیران این دوره حساس اگر قرار است پس از فراغت از تحصیل، عهده‌دار شغلی باشند باید ویژگی‌هایی در آنها به وجود آورد که با کسب آنها از لحاظ سیاسی، بتوان عنوان دموکرات بودن را برای آنها به کار برد.

زندگی اجتماعی امروزه ایجاب می‌کند که هنرجویان برای مواجهه با جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، مهارت‌های لازم را کسب نمایند

۸. میزان تحقق اهداف شاخه کاردانش در بعد اقتصادی از سطح متوسط کمتر بوده است. در این خصوص نیز باید توجه داشت آماده کردن هنرجویان شاخه کاردانش برای ایجاد یک نظام اقتصادی متن و مبتنی بر عدالت اجتماعی از اهداف مهم نظام آموزش و پرورش محسوب می‌گردد و به همین جهت است که اهداف اقتصادی در همه دوره‌های تحصیلی مورد توجه برنامه‌ریزان و متخصصان آموزش و پرورش قرار گرفته است لذا باید کوشش نمود که فراگیران به تدریج در طول این دوره‌ها، یادگیری‌های لازم را جهت کسب اقتصاد سالم به دست آورند تا بتوانند زندگی مادی خود را اداره کنند و از سوی دیگر قادر باشند نقش خود را در سازندگی و توسعه اقتصادی جامعه به خوبی ایفا کنند و با تولید مناسب و توزیع عادلانه و مصرف درست، زمینه لازم را برای رسیدن به کمال مطلوب در جامعه فراهم سازند اما همان‌طور که در این پژوهش، یافته‌ها نشان می‌دهد تحقق اهداف اقتصادی در شاخه کاردانش سطح پایینی را نشان می‌دهد و دلایلی چند در این امر دخیل هستند که عبارت‌اند از:

الف) شناسایی و هدایت نکردن استعدادها برای رشته‌های مختلف کاردانش؛

ب) آشنایی نبودن هنرجویان با حرف و مشاغل موجود؛

ج) نداشتن اطلاعات در زمینه اقتصاد سالم و مشاغل مختلف موجود؛

د) کمبود مفاهیم در زمینه مسائل اقتصاد در کتب و محتوای آموزشی؛

ه) نداشتن توجه کافی برنامه‌ریزان به نحوه تدوین صحیح اهداف اقتصادی مناسب با نیازهای بخش صنایع و بازار کار؛

و) جدایی دنیای تحصیلی با محیط‌های واقعی کار. بحث و تفسیر مربوطه به بررسی میزان تحقق اهداف فنی - مهارتی

۹. میزان تحقق اهداف شاخه کاردانش در بعد فنی مهارتی در سطح متوسط کمتر بوده است. اگرچه میزان تحقق اهداف فنی - مهارتی در مقایسه با دیگر اهداف سطح بالاتری را نشان می‌دهد اما باید نکاتی را در این زمینه بیان کرد. متأسفانه طی برنامه‌های دوم و سوم توسعه همانند سال‌های قبل از انقلاب، به طور جدی به اهداف و منظورهای آموزشی مهارتی و فنی توجه لازم معمول نشده است. واقعیت این است که شیوه‌ها، مواد، ماشین‌آلات و ابزار کار در مشاغل فنی جامعه به طور مداوم در حال تغییر، تحول و تکامل است و آموزش‌های شاخه کاردانش به دلیل عوامل متعدد از جمله کمبود اعتبارات، استمداد نگرفتن از فناوری جدید و تجهیزات مدرن وسایل کار، نتوانسته است خود را با این تحولات هم‌گام نماید. بنابراین برای استفاده از فناوری جدید در صنایع باید در شاخه کاردانش توازن بین قابلیت‌های فنی و تخصصی لازم و در حال آموزش برقرار نمود و به عبارت دیگر، توازن بین محیط‌های کار و بخش آموزش یا محیط تحصیلی برقرار کرد.

۱۰. مقایسه میانگین تحقق اهداف شاخه کاردانش از نظر هنرآموزان برحسب مدرک تحصیلی نشان داد که بین نظرات آنها در خصوص اهداف اعتقادی، اخلاقی، علمی - آموزشی، فرهنگی - هنری، اجتماعی، اقتصادی و فنی - مهارتی تفاوت معنادار بوده اما در خصوص اهداف زیستی و اهداف سیاسی معنادار نبوده است. همچنین مقایسه میانگین تحقق اهداف شاخه کاردانش از نظر هنرآموزان نشان داد که بین نظرات آنها در خصوص اهداف اقتصادی و فنی - مهارتی تفاوت معنادار بوده اما در خصوص اهداف اعتقادی، اخلاقی، علمی - آموزشی، فرهنگی - هنری، اجتماعی، زیستی و سیاسی تفاوت معنادار نبوده است.

منابع: در دفتر مجله موجود است

آموزش

خودکارآمدی زمینه ساز کارآفرینی

بررسی نقش مدرسه در آموزش خودکارآمدی در جهت توسعه فرهنگ کارآفرینی

سیده منصوره رحیم آبادی
کارشناس ارشد پژوهش هنر

چکیده

جوامع بشری برای تداوم حیات خود نیاز به نیروی کار دارند. کارآفرینی^۱، کانون و مرکز ثقل کار و تلاش و پیشرفت در عصر نوین تلقی می‌شود. بدون توجه کافی، به مقوله «توسعه فرهنگ کارآفرینی» که با تغییر در روند تولید، بهره‌وری و توان افزایی فنی و صنعتی را در عرصه اقتصادی افزایش می‌دهد، نمی‌توان به شاخص‌های رشد و توسعه دست یافت. در این مسیر، باید برای توانمندی‌ها و قابلیت‌های فردی افراد در بهره‌گیری از منابع طبیعی و به‌کارگیری تکنولوژی‌های نو ارزش ویژه‌ای قائل شد، زیرا آن‌ها با به‌کارگیری روش‌های جدید در بازار، خود را برای استفاده بهینه از ابزار و دستیابی به کیفیت مطلوب کالا و خدمات آماده می‌سازند. خودکارآمدی^۲ از بنیة شخصیتی فرد در رویارویی با مسائل در رسیدن به اهداف و موفقیت‌ها خبر می‌دهد. انگیزه درونی موجب می‌شود که فرد به‌طور خودانگیخته در محیط تلاش کند و به باورهای کارآمدی خود دست یابد. خودکارآمدی، که ضروری‌ترین مؤلفه مؤثر در کارآفرینی است، فرایندی اکتسابی دارد و نقش مدرسه در شکل‌گیری این فرایند، اساسی است. این نهاد می‌تواند پویایی و تحرک را به ژرفای وجود افراد تحت نفوذ و وابسته به خود تزریق کند، به‌طوری که فرد و جامعه در محیطی هماهنگ، با هم تعامل داشته باشند و شکل‌گیری قالب‌های اجتماعی نوآورانه و خلاق را امکان‌پذیر سازند.

رشد و پرورش خودکارآمدی در راه‌اندازی کسب و کار اقتصادی و توسعه فعالیت‌های شغلی در جامعه نقش بسیار مؤثری خواهد داشت. چنین رویکردی می‌تواند ناهنجاری‌های اجتماعی نظیر بیکاری، فقر، مصرف‌زدگی، قاچاق کالا و... را از میان بردارد و جامعه را تدریجاً به سمت تعالی سوق دهد.

کلیدواژه‌ها: کارآفرینی، خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت^۳، آموزش.

کارآفرینی مقوله‌ای است که در شرایط خطر خیز و پر ابهام، از طریق کشف فرصت‌ها و بهره‌گیری از منابع پدید می‌آید

مقدمه

جوامع بشری برای تداوم حیات خود نیاز به نیروی کار دارند. حتی در زندگی انسان‌های اولیه نیز انجام کار ضروری بوده است. امروزه کار، بخش عمده‌ای از وقت شبانه‌روزی افراد را به خود اختصاص می‌دهد. در فرهنگ غنی اسلام کار از مصادیق بارز ایمان محسوب می‌شود.

بیش از چهارصد آیه از آیات قرآن کریم و قریب هزار روایت مستند از ائمه معصومین (ع) در تأکید به کار و ضرورت حرکت، تلاش، کوشش و دوری از تبلی و تکاسل اختصاص یافته است (موسوی اصفهانی، ۱۳۷۴).

کار می‌تواند به معنی انجام وظایفی تعریف شود که متضمن

صرف کوشش‌های فکری و جسمی است و هدف آن تولید کالاها و خدماتی است که نیازهای انسانی را برآورده می‌سازد. شغل یا پیشه‌کاری است که در مقابل مزد یا حقوق منظمی انجام می‌شود. کار در همه فرهنگ‌ها اساس نظام اقتصادی یا اقتصاد است و شامل نهادهایی است که با تولید و توزیع کالاها و خدمات سرو کار دارند (گیدنز، ۱۳۷۳).

ایجاد کار یا کارآفرینی، کانون و مرکز ثقل کار و تلاش و پیشرفت در عصر مدرنیته تلقی می‌شود. بدون توجه کافی به مقوله «توسعه فرهنگ کارآفرینی» نمی‌توان به شاخص‌های رشد و توسعه دست یافت.

کارآفرینی مقوله‌ای است که در شرایط خطر خیز و پر ابهام، از طریق کشف فرصت‌ها و بهره‌گیری از منابع پدید می‌آید. خلق ابتکار و نوآوری‌ها و ایجاد کسب و کارهای جدید نیازمند قابلیت است که در عنصر کارآفرینی یافت می‌شود (صابر، ۱۳۸۲).

در منابع مختلف، تعاریف گوناگونی از مفهوم کارآفرینی ارائه شده است. گاهی آن را مترادف با ایجاد کسب و کار جدید می‌دانند (قاسم‌زاده، ۱۳۸۲) و گاهی، تلاشی برای ایجاد ارزش از طریق شناخت فرصت‌های شغلی، مدیریت ریسک مناسب با آن فرصت‌ها (از طریق مهارت‌های مدیریتی و ارتباطی) به منظور بسیج نمودن منابع انسانی، مالی و جسمی. چنین تلاشی برای به ثمر رسیدن و تحقق پروژه‌ها لازم است.

اگرچه مفهوم کارآفرینی برای اولین بار توسط اقتصاددانان مطرح شد ولی با توجه به اهمیت و نقش کارآفرینی در شکل‌گیری تحولات اقتصادی در جوامع، صاحب‌نظران علوم اجتماعی نیز به بررسی ویژگی‌های فردی و اجتماعی کارآفرینان پرداختند.

در این بررسی کارآفرین فردی است که فرصت ارائه یک محصول، خدمات، روش، سیاست جدید و تفکر جدید برای یک مشکل قدیمی را می‌یابد. کارآفرین فردی است که می‌خواهد پیامد اندیشه، محصول یا خدمات خود را بر نظام مشاهده کند (صابر، ۱۳۸۲). همچنین کارآفرین کسی است که بهترین و آخرین موقعیت‌های اقتصادی و تجاری را کشف کند و روش استفاده از این فرصت‌ها را دریابد. چنین فردی معمولاً از استعداد، خلاقیت، ابتکار، سازماندهی و مدیریت در سطح بالایی برخوردار است (صابر، ۱۳۸۲).

نکته بارز تعاریف فوق، وجود صفات و ویژگی‌هایی است که فرد کارآفرین را از دیگر افراد متمایز می‌کند. خودباوری، خلاقیت، توان هدایت و رهبری و آینده‌نگری، همگی استعدادهای بالقوه‌ای هستند که در وجود همه افراد به ودیعت گذاشته شده‌اند ولیکن بروز و ظهور آن‌ها در جامعه، مستلزم وجود بستر و فضای مناسب به‌ویژه در خانواده و مدرسه است.

کارآفرینی فرایندی اکتسابی است و کارآفرین شدن، به امر بنیادی آموزش و پرورش و به اصول و روش‌هایی بستگی دارد که بذر این استعدادها را بارور نماید و مقدمات کارآفرینی و در نتیجه ارزش‌آفرینی را در کودکان و نوجوانان مهیا سازد.

خودکارآمدی در چهار بعد خود تهییجی^۴، خودسنجی^۵، خودتنظیمی^۶ و خودرهبری^۷ کلیدی‌ترین و ضروری‌ترین مؤلفه در امر کارآفرین شدن است و باید از مهم‌ترین برنامه‌های آموزش و پرورش کشور تلقی گردد. مدرسه با مجموعه عوامل، ساختار، مواد درسی و برنامه‌ریزی آموزشی نهادی است که بیش از یک سوم عمر و توان کودکان و نوجوانان شش تا هیجده سال، در آن جا می‌گذرد. بنابراین می‌تواند نقشی بسیار ارزنده و اثربخش ایفا کند. قدرت بینش عمیق، عملکرد مناسب، تعالی شخصیت و در نتیجه خودکارآمدی دانش‌آموزان پس از خانواده در این مکان پایه‌ریزی و تثبیت می‌شود.

مدرسه، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت

تصوری که فرد از خود دارد در تعیین سرنوشت وی سهم عمده‌ای دارد. کودک از سال دوم زندگی به خودآگاهی دست می‌یابد. شناخت اولیه کودک، زمانی که به اواخر دوره ابتدایی می‌رسد به صورت شبکه‌ای از احساسات و استنباطات وی از خودش، که ثابت و نسبتاً پیچیده است، درمی‌آید (بیابانگرد، ۱۳۷۶).

طرز پندار یا تصور نسبتاً دائمی هر فرد راجع به ارزشی که برای خود قائل است و رابطه این ارزش با خود واقعی او «خود» نامیده می‌شود. خودپنداره آموختنی است و همیشه قابل تغییر. احساس ارزش نسبت به خود همانند خودپنداره یک هسته مرکزی ثابت دارد که همراه با یک سلسله احساسات ارزش‌های پیرامونی، یک منظومه را تشکیل می‌دهند. هر چه ایده‌آل فرد با خویشتن نزدیک‌تر باشد عزت‌نفس فرد، بیشتر و شخصیت وی متعادل‌تر است (همان).

استیپیک^۸ (۱۹۸۴) معتقد است که عقاید، ارزش‌ها و هیجان‌های مرتبط با پیشرفت تحت تأثیر تغییرات رشدی قرار می‌گیرند. کودکان در اوایل کودکی کاملاً تکلیف‌محورند. آن‌ها هم‌چنین اعتقاد به توانایی نسبتاً بالای خود دارند اما در مراحل بعدی رشد، اعتقاد به توانایی خود را از طریق ارزیابی‌های خود با هم‌سالان، آموزگاران و والدینشان به دست می‌آورند (جان‌مارشال، ۱۳۸۶).

خودکارآمدی از بنیه شخصیتی فرد در رویارویی با مسائل و در رسیدن به اهداف و موفقیت او خبر می‌دهد و تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی، از جمله باور داشتن خود (اعتمادبه‌نفس)، تلاشگر بودن و تسلیم نشدن (خودتهییجی)، وارسی علل موفقیت نداشتن به هنگام ناکامی (خودسنجی)، آرایش جدید مقدمات و روش‌های اجتماعی رسیدن به هدف (خودتنظیمی) و تحت کنترل درآوردن تکانه‌ها (خود رهبری) قرار دارد. این عوامل در برخی از دانش‌آموزان

حتی بیش از توان یادگیری، موجب پیشرفت و موفقیت تحصیلی می‌شوند (بهرامی، ۱۳۸۶).

میان انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی، رابطه تداخلی و تعاملی وجود دارد. داشتن انگیزه پیشرفت بالا موجب می‌شود که فرد برای رسیدن به هدف از حداکثر توان خود استفاده کند و در ادامه به سطح بالایی از خودکارآمدی دست یابد. هنگامی که فرد از شکست نمی‌هراسد (خودتهییجی) و برای رسیدن به هدف برنامه‌ریزی می‌کند، در تنظیم برنامه‌ها توان خود را در نظر می‌گیرد (خودسنجی) و با توجه به مقدمات تنظیم شده قبلی به موفقیت خود امیدوار می‌شود (خودباوری) و در نهایت، برای رسیدن به هدف نهاده شده، خود را رهبری می‌کند. چنین فردی همواره از انگیزه پیشرفت بالایی برخوردار خواهد بود.

از طرف دیگر، اعتقاد بر این است که باورهای خودکارآمدی در رشد انگیزش درونی نقش مهمی دارد. این نیروی درونی زمانی رشد می‌کند که در فرد تمایل به دست‌یابی به این معیارها ایجاد شود و در صورت کسب نتیجه، فرد به خودسنجی مثبت دست پیدا می‌کند. این علاقه درونی موجب می‌شود فرد در دراز مدت و بدون حضور پاداش‌های محیطی تلاش کند (کدیور، ۱۳۸۲).

چه بسا دانش‌آموزانی که صرفاً به دلیل داشتن انگیزه موفقیت بالا یا قدرت مدیریت و رفتار کارآمدتر از دانش‌آموزانی بوده‌اند که توان یادگیری بیش‌تری داشته‌اند (هر چند انگیزه پیشرفت بالایی نداشته‌اند) و نمرات بهتری گرفته‌اند.

خودکارآمدی در چهار بعد خود تهییجی، خودسنجی، خودتنظیمی و خودرهبری کلیدی‌ترین و ضروری‌ترین مؤلفه در امر کارآفرین شدن است

هم‌سویی انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در سطح بالا موجب می‌شود که فرد از حداکثر توان بالقوه یادگیری خود استفاده کند و عکس این موضوع منجر به آن می‌شود که فرد نتواند به توان بالقوه خود - گرچه سرشار - دست یابد و آن توان هم‌چون گنجی دست نخورده باقی می‌ماند. پس بهترین موقعیت آن است که آرزوهای فرد با توانایی‌های او هم‌ساز باشند (سیف، ۱۳۸۴).

برای اینکه فرد در بزرگسالی کارآمد شود، باید این خصوصیت را از دوران طفولیت و دانش‌آموزی یاد بگیرد. تحقق این هدف، برنامه‌ریزی از پیش تعیین شده در جهت کارآمدی هرچه بیش‌تر کودکان و نوجوانان و هم‌چنین ارتقای سطح انگیزه پیشرفت آن‌ها

به همین منظور امکان پذیر است.

معلمان نیز در این مسیر به صورت الگویی مؤثر در جهت آموزش کارآمدی، ایجاد زمینه‌های رشد فرهنگی و افزایش انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان، نقش مهمی ایفا می‌کنند (سیف، ۱۳۸۶).

معلمان می‌توانند:

۱. تجارب دانش‌آموزان را به موقعیت‌های خاص محدود نکنند؛
۲. برای طرح سؤال‌ها و اندیشه‌های غیرمعمول و بدیع ارزش قائل شوند؛
۳. برای خودآموزی و یادگیری اکتشافی فرصت‌هایی را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند؛
۴. نسبت به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان بااحترام برخورد کنند؛
۵. رفتارهای خلاق را برای کودکان سرمشق قرار دهند؛
۶. از روش‌ها و فنون ویژه بالا بردن سطح آفرینندگی استفاده کنند (سیف، ۱۳۸۶).

همچنین روان‌شناسان تربیتی معتقدند که کنش‌های متقابل میان والدین و فرزندان نیز در رشد این دو مؤلفه شخصیتی تأثیر به‌سزایی دارند. چرا که کارآمدی یک توانایی زایشی است و پنج مؤلفه خودباوری (اعتقاد به نفس حل مسئله، تفکر مثبت و خودپنداره)، خودتنظیمی (خویشتن‌داری، نظم‌بخشیدن به افکار و رفتار خود برای رسیدن به هدف مورد نظر)، خودسنجی (خودارزش‌یابی) خود رهبری (مثبت‌گرایی، کنترل رفتارهای خود به منظور رسیدن گام‌به‌گام هدف مورد نظر) و خود تهییجی (ایجاد انگیزه در خود، مبارزه با شکست) را شامل می‌شود (بهرامی، ۱۳۸۶).

از آنجا که اعتماد به خود و توانایی حل مسئله دو فاکتور زمینه‌ساز برای مؤلفه‌های خودکارآمدی هستند، ممکن است آن دو، طی مراحل رشد، دست خوش تغییرات فراوان شوند. کسانی که اعتماد به نفس بیشتری دارند و به موجب آن از احساس خودکارآمدی بالایی برخوردارند، بر موانع و مشکلات موجود بهتر غلبه می‌کنند (بندورا، ۱۹۸۶).

بنابراین آموزش و محیط پرورشی کودک در نحوه رشد و تغییرات در این دو فاکتور، سهم بسزایی دارند.

نتیجه

توجه خانواده‌ها و به‌ویژه مسئولان آموزشی به تدارک برنامه‌هایی متناسب با مقتضیات شناختی و روانی کودکان و نوجوانان می‌تواند عامل مهمی در جهت افزایش خودکارآمدی آن‌ها باشد. کیفیت

کارآمدی در مراحل گوناگون رشد و تکامل، مختلف است. بنابراین آشنایی با مبانی روان‌شناسی تحولی، در حیطه خودکارآمدی، برای اولیا و مسئولان آموزش و پرورش امری ضروری است و پیش‌بینی آن از اصول بنیادین در برنامه‌ریزی‌های آموزشی به شمار می‌رود. خودکارآمدی به مثابه مؤلفه اصلی موفقیت در کارآفرینی و رهایی از وابستگی فرهنگی و اقتصادی به اجانب، ضامن ارتقا و تعالی ارزش‌های درونی فرد و کسب موفقیت‌های اجتماعی در جامعه است.

تداوم و تقویت حیات فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشور مستلزم ایجاد و افزایش خودکارآمدی نسل آینده این مرز و بوم است. به این امید که کارگزاران فرهنگی و متولیان آموزش و پرورش، به ویژه فرهنگیان فرهیخته، در دستیابی به استقلال فکری و رهایی از وابستگی درونی قشر عظیم دانش‌آموزان بیش از پیش دقت نظر و حسن عمل نشان دهند و مفاخر و مآثر ملی و فرهنگی خویش را دریابند.

پی‌نوشت

1. Enterprenurship
2. self _ efficacy
3. Achievement motivation
4. self _ stimulation
5. self _ evaluate
6. self _ regulatory
7. self _ monitoring
8. stipeck
9. Bandura

منابع

۱. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶)، روان‌شناسی پرورشی (ویرایش ششم)، تهران، دوران
۲. کدیور، پروین (۱۳۷۹)، روان‌شناسی تربیتی، تهران، سمت
۳. جان مارشال، ریو (۱۳۸۶)، انگیزش و هیجان (ویراست چهارم) ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران، نشر ویرایش (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۵)
۴. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۶)، روش‌های افزایش عزت‌نفس در کودکان و نوجوانان، تهران، انتشارات انجمن اولیا و مربیان
۵. صابر، فیروزه (۱۳۸۲)، راه‌های توسعه کارآفرینی زنان در ایران، تهران، انتشارات روشنگران و مطالعات زنان
۶. گیدنز، آنتونی (۱۳۷۳)، جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران، نشر نی
۷. موسوی اصفهانی، سیدجمال‌الدین (۱۳۷۴)، پیام‌های اقتصادی تهران، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی
۸. بهرامی، هادی و عباسیان‌فرد، مهرانوش (۱۳۸۹)، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت فصل‌نامه آموزشی، تحلیلی، اطلاع‌رسانی، دوره ششم، شماره ۱، ۷-۳.
9. Bandura, A. (1986). perceived self - efficacy in cognitive development and functioning.
10. stipek, DJ. (1984). Young children expectation: logical analysis or wishful thinking?

چکیده

اصولاً آموزش در بدو امر به شکلی کاربردی بوده و نظام اولیه آموزش براساس استاد شاگردی شکل گرفته است. اما رشد و توسعه تکنولوژی موجب شد به آموزش های فنی به شکلی علمی برخورد شود و در سیستم های آموزشی به گونه ای خاص مورد توجه قرار گیرد. در این مقاله تلاش شده است سیر تحول آموزش های فنی و حرفه ای در ایران به صورت اجمالی بیان شود و سیر تغییراتی که این دسته آموزش ها در طی زمان، چه به صورت مثبت و چه منفی، شاهد بوده اند بیان گردد. البته چون در این بررسی تمرکز اصلی بر روی آموزش های فنی بوده سیر تحول این مراکز مورد بررسی قرار گرفته است.

کلیدواژه ها: آموزش های فنی حرفه ای، ماهر، مهارت تکنولوژی

سیده جمیله مدرس سی سیریزی

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

آسیه السادات مدرس سی سیریزی

کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی

آموزش

آموزش های فنی و حرفه ای و تربیت تکنسین ماهر در ایران

مقدمه

در جهان کنونی، سیر تحولات و رخدادها به سرعت و با شتابی فزاینده بسیاری از وضعیت‌ها و بافت‌های سنتی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی کشورها را دستخوش دگرگونی ساخته و برای عقب نماندن از سیر تحولات سریع رقابت سخت پیچیده و تنگاتنگی را میان جوامع مختلف به دنبال داشته است. یکی از راه‌هایی که می‌تواند اسباب ترقی و رشد و وسیله‌ای برای تبادل اطلاعات فنی و فناوری (تکنولوژی) روز و کسب دانش بیشتر باشد مراکز فنی و حرفه‌ای و آموزش‌های مربوطه است.

آموزش فنی و حرفه‌ای فعالیت‌هایی است که فرد را برای احراز شغل، حرفه و کسب و کاری آماده می‌کند و یا کارایی و توانایی او را در انجام آن‌ها افزایش می‌دهد (پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۷۹، ص ۱۰۷). از اهداف مهم آموزش و پرورش در بخش فنی و حرفه‌ای تربیت تکنیسین‌های ماهر به منظور به گردش درآوردن چرخ‌های اقتصاد کشور در کارخانه‌ها، کارگاه‌ها و سازمان‌ها و استفاده صحیح از منابع و معادن و ذخایر ارزی بوده است.

اینجاست که باید اهمیت و جایگاه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و تربیت تکنیسین‌های ماهر و تعمق و تفکر در رشد و توسعه جایگاه آن، نه به صورت یک شعار احساسات‌برانگیز، بلکه ضرورتی اجتناب‌ناپذیر که نشئت گرفته از بینش و شعور اجتماعی مجریان و برنامه‌ریزان است مورد توجه قرار گیرد. لذا آشنایی با سیر تحول آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به‌ویژه در سطح عالی که در تربیت تکنسین‌های ماهر نقشی اساسی ایفا می‌نماید، می‌تواند فرصت مناسبی در اختیار برنامه‌ریزان جهت تعمق بیشتر قرار دهد. بدون

شک شناخت روند گذشته می‌تواند مسئولان را در برنامه‌ریزی مناسب در آینده یاری نماید.

سیر تاریخی شکل‌گیری آموزش‌های فنی و حرفه‌ای

تاریخ آموزش و پرورش برای کار تقریباً به چهار هزار سال پیش برمی‌گردد. ابتدایی‌ترین نوع آموزش و پرورش حرفه‌ای به شکل کارآموزی بوده است. در ابتدایی‌ترین شکل، آموزش و پرورش برای کار به طریقی سازماندهی شده بود که طی آن «دانش پایه» در فضای کلاس درس و «مهارت‌های کاربردی» در ضمن کار توسعه می‌یافت. هرچند برنامه‌های کارآموزی همزمان با تخصصی‌تر شدن قلمروهای مختلف مهارتی به سرعت توسعه یافتند، ولی همواره در فضای واقعی کار بر آموزش و تربیت تأکید می‌شد.

در قرن شانزدهم برای نظام کارآموزی جایگزین‌هایی شدیداً مدنظر قرار گرفت. نظام کارآموزی با پیشرفت انقلاب صنعتی در اوایل قرن نوزدهم میلادی شروع به فرود و پسر رفت کرد، به‌طوری که برنامه‌های کارآموزی سابق دیگر نمی‌توانست به تقاضاهای زیاد برای کارگر ارزان و غیرماهر پاسخ گوید.

در سال ۱۸۷۶ «ویکتور دلاوس» رویکرد جدیدی مرتبط با تدریس صنایع مکانیکی را تشریح کرد که برای آموزش حرفه‌ای در ایالات متحده حکم کاتالیزور را داشت... در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم مدارس فنی، مدارس کسب و کار بازرگانی شدند و مدارس متوسطه کشاورزی به شکوفایی رسید. بسیاری از برنامه‌های ارائه شده در این مدارس از نظر هدف و مقصود مشابه آن چیزی است که در آموزشکده‌ها و مدارس متوسطه جامع امروزی

یافت می‌شود.

در قرن بیستم تمایل عمومی بیشتری نسبت به آموزش حرفه‌ای پدید آمد. طی این دوره دو چهره برجسته، «چلز پراسر و جان دیویی» مواضع فلسفی متفاوتی را درخصوص جایگاه آموزش حرفه‌ای ارائه دادند. با آغاز دهه شصت میلادی، مردم این نکته را دریافتند که جهان به تدریج در حال تغییر از حالت اقتصادهای مجزای کشوری به سمت اقتصاد فراگیرتر و جهانی‌تر است. همزمان انقلاب فنی نیز در حال وقوع بود. بدیهی است تغییرات ایجاد شده در محیط کار، نوع متفاوتی از قانون آموزش حرفه‌ای را اقتضا می‌کرد. چنین قانونی می‌بایست مربیان را تشویق می‌کرد تا دانش‌آموزان را به نحوی آماده کنند که سطوح مهارت علمی آن‌ها با تخصص فنی‌شان برابری کند.

قانون آموزش حرفه‌ای و فناوری کاربردی ۱۹۹۰ «کارل پرگینز» بر اساس این ایده شکل گرفت و برخلاف قانون قبلی که بر تمایز گسترده بین آموزش علمی و آموزش حرفه‌ای تأکید داشت. قانون پرگینز ۲ از تلفیق مطالعات آموزش حرفه‌ای و علمی حمایت می‌کرد. علاوه بر این قانون، مصوب جدیدتری که لایحه «فرصت‌های از مدرسه تا کار» ۱۹۹۴ نامیده می‌شود نیز بر مبنای عناصر فراکنشی قانون پرگینز ۲ تدوین شده است، که هر دو با دیدگاه‌های «جان دیویی» هماهنگی دارد و بسیاری از ایده‌های جان دیویی را درخصوص مدارس و آموزش مدرسه‌ای منعکس می‌کند (تلخیص، خلاق و فتحی، ۱۳۹۰، صص ۲۳-۱۶).

مدارس عالی فنی و حرفه‌ای در ایران

در ایران تا زمان صفویه آموزش حرفه‌ای بیشتر به روش استاد-شاگردی و در کارگاه‌ها و کارخانه‌ها صورت می‌گرفت (مرجانی، ۱۳۷۳، ص ۴۷). در زمان قاجاریه نخستین مدرسه‌ای که به سبک جدید توسط دولت ایجاد شد دارالفنون بود که سنگ بنای آن در سال ۱۲۶۶ هجری قمری در تهران گذاشته شد و چون تصمیم بر آن بود که هر فنی در آن تعلیم شود، نام این مدرسه را دارالفنون گذاشتند (وکیلان، ۱۳۸۸، ص ۱۲۰). تأسیس دارالفنون توسط امیرکبیر سرآغاز نهضت علمی جدید در ایران محسوب می‌شود و از

مهم‌ترین اقدامات علمی و فرهنگی در تاریخ آموزش و پرورش ایران به‌شمار می‌آید (سرکارآرانی، ۱۳۸۲، ص ۲۷۷).

مدرسه ایران و آلمان اولین مدرسه فنی پس از دارالفنون محسوب می‌شود که از آن به‌عنوان هنرستان فنی ایران یاد می‌شود (۱۳۶۳ ه.ق) (وکیلان، ص ۷۴). اولین مدرسه حرفه‌ای دولتی در ایران نیز در سال ۱۲۸۹ ه-ش به ریاست کمال‌الملک، به‌نام مدرسه صنایع مستظرفه، دایر شد (قراگیان، ۱۳۲۵، ص ۸۶) و پس از آن مدارس حرفه‌ای متعددی در ایران تأسیس شد.

مدارس فنی و حرفه‌ای موجود در کشور تا پیش از جنگ جهانی دوم به کمک معلمان خارجی و خصوصاً اتباع آلمان اداره می‌شد. در سال ۱۳۲۰ به دلیل اثرات ناشی از جنگ جهانی و اشغال کشور توسط نیروهای متفقین اکثر معلمان بیگانه از کشور خارج شدند و اداره هنرستان‌ها به معلمان ایرانی واگذار شد و از آن پس نیاز به معلمان متخصص جهت آموزش و در هنرستان‌ها روز به روز افزایش یافت. از سال ۱۳۳۸ به‌منظور تأمین کادر آموزشی هنرستان‌ها، چهار دوره از دانش‌آموختگان (فارغ‌التحصیلان) ممتاز هنرستان‌های کشور به آلمان اعزام شدند، که پس از مراجعت به تدریس در مراکز فنی و حرفه‌ای پرداختند. با افزایش تعداد هنرستان‌ها نیاز به معلم فنی و حرفه‌ای نیز بیش از پیش احساس شد. از این‌رو مراکز جهت تربیت معلم هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای در قالب مرکز تربیت معلم در کشور ایجاد شد (مدرسی، ۱۳۷۷).

– مرکز تربیت معلم فنی و حرفه‌ای

نخستین مرکز تربیت معلم فنی و حرفه‌ای در سال ۱۳۳۹ با تصویب شورای عالی آموزش و پرورش در تهران شروع به کار کرد و این مرکز به نام هنرهای مقدماتی پسران با ۱۶ دانشجو فعالیت خود را آغاز کرد. در سال ۱۳۴۰ نیز مرکزی جهت تربیت معلم فنی دختران با ۳۳ دانشجو تأسیس شد. این مرکز تنها ۹ سال به فعالیت آموزشی مشغول بود. دوره تحصیلی در این مراکز یک سال بود و داوطلبان از میان دانش‌آموختگان هنرستان‌های صنعتی پذیرفته و متعهد می‌شدند که مدت پنج سال در آموزش و پرورش خدمت نمایند.

انستیتو تکنولوژی

انستیتو تکنولوژی به منظور تربیت تکنیسین درجه یک (کمک مهندس و مهندسان عملی) در سال ۱۳۴۴ تحت نظر هیئت امنای پلی تکنیک تهران تأسیس شد. بر طبق اساسنامه انستیتوهای تکنولوژی، تحصیل در این مراکز در ابتدا شامل دو دوره دو ساله کمک مهندسی و دوره دو ساله مهندس عملی بود. داوطلبان تحصیل در دوره اول از میان دانش‌آموختگان هنرستان‌ها و از طریق امتحان ورودی انتخاب می‌شدند و این دانشجویان پس از گذراندن دوره دو ساله موفق به اخذ گواهی‌نامه دوره اول انستیتوهای تکنولوژی، داشتن گواهی حداقل دو سال کار در رشته تحصیلی مربوطه در صنایع و همچنین توفیق در امتحانات ورودی تعیین شده بود. به دانش‌آموختگان این دوره بر طبق اساسنامه، گواهی‌نامه مهندسی عملی، معادل لیسانس یا کارشناسی بود، اعطا می‌شد. اما بعداً اساسنامه جدیدی به تصویب شورای مرکزی دانشگاه‌ها رسید که بر طبق آن تحصیل در انستیتو تکنولوژی منحصر به دوره دو ساله اول شد. نخستین انستیتو تکنولوژی از سال ۴۵-۱۳۴۴ با پنج رشته، در چهار مرکز زیر آغاز به کار نمودند: ۱. انستیتو برق و مکانیک تهران، ۲. انستیتو رنگرزی تهران، ۳. هنرهای مقدماتی بهبهانی (مرکز تربیت معلم حرفه‌ای پسران) ۴. تربیت معلم حرفه‌ای دختران تهران

اما در سال تحصیلی ۵۱-۱۳۵۰ تعداد این مراکز به ۲۷ واحد و تعداد رشته‌های تحصیلی به ۲۴ رشته رسید. در طی برنامه پنجم عمرانی بر تعداد این مراکز به سرعت افزوده شد، به نحوی که تا قبل از پیروزی انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷ تعداد انستیتوهای تکنولوژی در سراسر کشور ۴۴ واحد و دانشجویان این مؤسسات ۱۶۱۲۴ نفر بوده است. در سال ۱۳۵۹ کلیه انستیتوها، با توجه به شرایط خاص انقلاب فرهنگی، تعطیل شدند (مدرسی، ۱۳۷۷).

آموزش فنی و حرفه‌ای فعالیت‌هایی است که فرد را برای احراز شغل، حرفه و کسب و کاری آماده می‌کند و یا کارایی و توانایی او را در انجام آن‌ها افزایش می‌دهد

مدرسه عالی فنی تهران

مدرسه عالی فنی تهران در سال ۱۳۵۲ با ۲۰۰ دانشجو در رشته‌های راه و ساختمان، برق، الکترونیک و نقشه‌برداری آغاز به کار نمود. از سال ۵-۱۳۵۴ اداره امور این مرکز به وزارت آموزش و پرورش واگذار شد و تحت نظر دفتر امور مدارس عالی قرار گرفت. این مدرسه در پنج دوره به تربیت دانش‌آموختگان با درجه فوق دیپلم اقدام نمود، اما از سال ۱۳۵۶ دوره تحصیلی این مرکز به لیسانس (کارشناسی) تبدیل شد. از آن پس دانشجویان مدرسه عالی فنی از میان دانش‌آموختگان فوق دیپلم انستیتو تکنولوژی و نیز مدرسه عالی فنی از طریق مسابقه ورودی پذیرفته می‌شدند. در

مرکز تربیت معلم پسران از سال ۱۳۴۰ به هنرهای مقدماتی بهبهانی تغییر نام یافت. برای همکاری در اداره این مرکز در سال ۱۳۴۰ قرارداد سه‌جانبه‌ای بین ایران، فرانسه و مؤسسه بین‌المللی کار منعقد گردید و به موجب آن تعدادی کارشناس فنی از کشورهای مختلف به این مرکز جذب شد. طبق همین قرارداد هر ساله تعدادی از دانش‌آموختگان ممتاز این مرکز به مدت یک سال برای تکمیل تحصیلات به کشور فرانسه اعزام می‌شدند. این قرارداد تا سال ۱۳۴۶ برقرار بود (اقمشه، ۱۳۶۶، ص ۲۲).

در سال ۴۸-۱۳۴۷ مدت آموزش در این مرکز بر طبق اساسنامه جدید، که به تصویب وزارت علوم و آموزش عالی رسید، به دو سال افزایش یافت و به دانش‌آموختگان آن نیز مدرک فوق‌دیپلم (کاردانی) اعطا می‌شد. با افزایش هنرستان‌های صنعت و مدارس حرفه‌ای در کشور و نیاز به تأمین کادر آموزشی آن‌ها از سال ۱۳۵۳، تعداد این مراکز نیز افزایش یافت. این مؤسسات، که به مرکز تربیت معلم فنی و حرفه‌ای تغییر نام یافتند تا سال ۱۳۵۷ عموماً در رشته‌های ساختمان، اتومکانیک، برق، حرفه و فن و همچنین در رشته خدمات اداری و بازرگانی فعالیت داشتند. تعداد این مراکز در سال ۱۳۵۷ به ۱۰ واحد و تعداد دانشجویان آن‌ها به ۵۷۲۷ نفر رسید.

داوطلبان مراکز تربیت معلم نیز از بین دیپلمه‌های هنرستان‌های فنی و همچنین از هنرستان‌های کشاورزی پذیرفته می‌شدند و از آن‌ها نیز تعهد خدمت به مدت ۵ سال در آموزش و پرورش گرفته می‌شد. قابل ذکر است که این مؤسسات همه تحت نظر دفتر امور مرکز تربیت معلم فنی و حرفه‌ای اداره می‌شدند.

مدارس عالی دیگری به‌جز مراکز تربیت معلم، نیز از سوی وزارت آموزش و پرورش ایجاد شد که از جمله آن‌ها انستیتو تکنولوژی و آموزشگاه‌های بهداشت مدارس و نیز مدرسه عالی فنی تهران بود. انستیتو تکنولوژی و همچنین مدرسه عالی فنی و مراکز مشابه آن‌ها عمدتاً با هدف پر نمودن خلأ بین مهندسان و کارگران ماهر ایجاد شدند. این مراکز از مؤسساتی بودند که تا زمان پیروزی انقلاب اسلامی، همگی تحت پوشش دفتر مدارس عالی معاونت آموزش فنی و حرفه‌ای قرار داشتند (دفتر مدارس عالی، ۱۳۷۶).

واقع از آن تاریخ امکان ادامه تحصیل دانش‌آموختگان انستیتوهای تکنولوژی در مدارس عالی فراهم شد. این مرکز تا پس از پیروزی انقلاب اسلامی تحت نظارت وزارت آموزش و پرورش قرار داشت، لیکن از سال ۱۳۵۸ با تصویب شورای انقلاب اسلامی، مشمول لایحه ادغام واحدهای دانشگاه‌ها شد و در پوشش وزارت فرهنگ و آموزش عالی قرار گرفت.

در فروردین‌ماه ۱۳۵۹ با آغاز انقلاب فرهنگی و تعطیل شدن مراکز آموزش عالی، انستیتوهای تکنولوژی و مراکز تربیت معلم فنی و حرفه‌ای نیز فعالیت آموزشی خود را متوقف کردند. در نخستین مرحله در آبان‌ماه ۱۳۶۰ از ۱۱ مرکز فعال تربیت معلم فنی و حرفه‌ای ۶ مرکز در شهرهای تهران (بهبهانی و شهید شمسی‌پور)، اصفهان، شیراز، مشهد و یزد در هفت رشته اتوماتیک، برق، الکترونیک، ساختمان، مکانیک و حرفه‌وفن و خدمات با ۸۱۵ دانشجو مجدداً شروع به کار کردند. در مرحله بعد در سال ۱۳۶۱ نیز انستیتوهای تکنولوژی بازگشایی شدند. در این مرحله، استان‌هایی که دارای چندین مرکز بودند مراکزشان در یکدیگر ادغام شد و به صورت مجتمع‌های آموزش فنی و حرفه‌ای شروع به فعالیت کردند. از سال تحصیلی ۶۵-۱۳۶۴ نیز مجتمع‌های آموزش فنی و حرفه‌ای به آموزشکده تغییر نام یافتند (مدرسی، ۱۳۷۷، ص ۲۰).

در سال ۱۳۷۴، با توجه به تغییرات ایجاد شده در نظام آموزشی کشور و تدوین برنامه‌های درسی در شاخه فنی و حرفه‌ای به صورت کاردانی پیوسته (۵ ساله)، دارندگان دیپلم فنی و حرفه‌ای می‌توانند بدون گذراندن دوره پیش‌دانشگاهی طبق ضوابطی مستقیماً در گرایش‌های متناسب با سوابق تحصیلی خود در این دوره ادامه تحصیل دهند. به‌منظور جذب آن‌ها و فراهم نمودن امکانات لازم

جهت این دسته از دیپلمه‌ها که طبق آیین‌نامه نظام جدید باید به‌طور پیوسته ادامه تحصیل می‌دادند؛ دفتر مدارس عالی فنی و حرفه‌ای، که متولی امور آموزشکده‌ها بود، اقدام به افزایش تعداد آموزشکده‌ها نمود تا بتواند پاسخ‌گوی نیاز دانش‌آموزان دیپلمه فنی و حرفه‌ای نظام جدید کشور باشد و امکان ادامه تحصیل را برای آن‌ها تا سطح کاردانی فراهم نماید. در این راستا و به‌منظور اجرای اولین دوره کاردانی و پیوسته نظام جدید در سال ۱۳۷۴ ضرورت افزایش آموزشکده‌ها، که تا آن زمان تنها ۲۸ آموزشکده فنی و حرفه‌ای مخصوص پسران و یک آموزشکده فنی و حرفه‌ای دختران (به نام دکتر شریعتی) در سطح کشور فعال بود، با همت مسئولین دفتر امور مدارس عالی و همکاری مسئولین آموزش و پرورش استان‌ها و علاقه‌مندی و همکاری مردم، تعداد فراوانی آموزشکده در سطح کشور تأسیس شد. به‌طوری که در سال ۷۷-۱۳۷۶ نزدیک به ۹۰ آموزشکده در سراسر کشور فعال گردید و ۳۰ آموزشکده به خاوران اختصاص یافته بود.

آموزشکده‌های فنی که زیر نظر اداره کل مدارس عالی وزارت آموزش و پرورش کشور اداره می‌شد با تغییر ساختار در سال ۱۳۸۷ زیر نظر مجتمع پیامبر اعظم (ص) وزارت آموزش و پرورش قرار گرفت و با ساختاری جدید فعالیت خود را آغاز نمود. آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای در حال حاضر به بیش از ۱۸۰ آموزشکده افزایش یافته است و علاوه بر دوره‌های کاردانی در بعضی از مراکز جهت دوره‌های کارشناسی ناپیوسته نیز دانشجو می‌پذیرد.

براساس مصوبه اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۰ مجلس شورای اسلامی، آموزشکده‌های فنی که در این زمان زیر نظر مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم (ص) وابسته به وزارت آموزش و پرورش اداره می‌شد با

اینجاست که باید اهمیت و جایگاه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و تربیت تکنسین‌های ماهر و تعمق و تفکر در رشد و توسعه جایگاه آن، نه به صورت یک شعار احساسات‌برانگیز، بلکه ضرورتی اجتناب‌ناپذیر که نشئت گرفته از بینش و شعور اجتماعی مجریان و برنامه‌ریزان است مورد توجه قرار گیرد



پیگیری مسئولین وقت به دانشگاه فنی و حرفه‌ای تغییر نام یافت و زیر نظر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری قرار گرفت (کوچکی‌نژاد، ۱۳۹۰). این دانشگاه در حال حاضر در تلاش است تا بتواند با نگاه جدیدی به آموزش‌های فنی حرفه‌ای در کشور زمینه رشد این آموزش‌ها را متناسب با فناوری روز دنیا فراهم نماید.

نتیجه‌گیری

همان‌طور که مشاهده شد، آموزش‌های عالی فنی و حرفه‌ای از ابتدا تاکنون مسیرهای مختلفی را طی نموده و تغییراتی در شیوه‌ها و چگونگی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در طی سال‌ها مشاهده گردیده است. بدون شک این سؤال مطرح است که این تغییرات چرا و چگونه به وجود آمده و آیا این تغییرات به بهتر شدن آموزش‌های فنی و حرفه‌ای منجر گردیده یا خیر و آیا برای ایجاد این تغییرات ارزیابی و پژوهش‌های خاصی صورت گرفته است یا خیر؟ و نهایتاً جریان تغییر در وضعیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در آینده بر چه اساس و مبتنی بر چه تحقیقاتی خواهد بود؟ لذا بررسی و سیر تحول آموزش‌های فنی حرفه‌ای فرصت مناسبی در اختیار مسئولین و برنامه‌ریزان قرار خواهد داد تا با تعمق به بررسی گذشته بپردازند و با الهام از گذشته و تجزیه و تحلیل آن مسیر صحیحی را برای فعالیت آینده انتخاب نمایند و در جهت رشد و بهینه‌سازی فعالیت آینده گام مؤثری بردارند.

منابع

۱. اقمشه، محمدرضا، تاریخچه آموزش فنی و حرفه‌ای ایران، تربیت معلم فنی و حرفه‌ای، مجله هماهنگ شماره ۹، ۱۳۶۶
۲. آقازاده، احمد، مسائل آموزش و پرورش ایران، تهران، سازمان مطالعه و تدوین

۳. پژوهشکده تعلیم و تربیت، آموزش فنی و حرفه‌ای، گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، ۱۳۷۹
۴. خلاقی، علی‌اصغر، ویژگی‌های نظام آموزش فنی و حرفه‌ای استرالیا؛ درس‌هایی برای اصلاح آموزش فنی و حرفه‌ای ایران، مجله نوآوری‌های آموزشی، شماره ۵، ۱۳۸۲
۵. خلاقی، علی‌اصغر و فتاحی، کوروش، برنامه‌ریزی درسی در آموزش فنی و حرفه‌ای، چاپ اول، انتشارات مدرسه، ۱۳۹۰
۶. دفتر مدارس عالی، معاونت آموزش فنی و حرفه‌ای، جزوه تاریخچه مدارس عالی فنی و حرفه‌ای، ۱۳۷۶.
۷. سرکارآرایی، محمدرضا، اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی، روزنگار، تهران، ۱۳۸۲.
۸. صدیق، عیسی، تاریخ مختصر تعلیم و تربیت در ایران و مغرب زمین، تهران، دانشگاه تهران، ۱۳۳۲.
۹. قربانگیا، مارکار، مدرسه کمال‌الملک، مجله پیام نور، سال دوم شماره‌های ۱۰ و ۱۱ سال ۱۳۵۲.
۱۰. کوچکی‌نژاد ارم ساداتی، جبار، تبدیل آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای به دانشگاه در بودجه ۹۰، ۱۳۹۰/۲/۴.
۱۱. محبوبی اردکانی، حسین، تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران، جلد اول، انتشارات دانشگاه تهران، تهران، ۱۳۵۴.
۱۲. محمدعلی، محبوبه، آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و راه‌های اصلاح آن، آموزش فنی و حرفه‌ای، دوره هفتم، شماره ۱، ۱۳۹۰.
۱۳. مدرسی سریزدی، سیده جمیله، ارزیابی عملکرد آموزشکده فنی یزد از بدو تأسیس تاکنون، مؤسسه عالی مدیریت آموزش و پژوهش، ۱۳۷۷.
۱۴. مرجانی، بهناز، سیر تکوینی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در ایران، معاونت آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای، ۱۳۷۳.
۱۵. وزارت آموزش و پرورش، سازمان تعلیمات فنی و حرفه‌ای، آموزش فنی و حرفه‌ای تهران، ۱۳۵۸.
۱۶. وزارت آموزش و پرورش، کلیات نظام جدید آموزش کشور، تهران، ۱۳۷۴.
۱۷. وزارت فرهنگ و آموزش عالی، آیین‌نامه آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، ۱۳۶۹.
۱۸. وکیلان، منوچهر، تاریخ آموزش و پرورش در اسلام و ایران، تهران، دانشگاه پیام نور، ۱۳۸۸.



مهارت‌های زندگی، پله

اعظم فاضلی

آموزش

مقدمه

است. در این شیوه ما به جای پرداختن به ریشه‌های مشکلات موجود در زندگی، سعی می‌کنیم به راه‌حل‌های آن‌ها بیندیشیم. طی سه دهه گذشته، رویکردها به تعلیم و تربیت در جهت کاربرد عملی دانش در زمینه‌های واقعی زندگی بوده است. ضرورت یاری افراد، جهت رشد بهتر مهارت‌های زندگی و معیشت خود، رفته‌رفته از اهداف مهم آموزش و پرورش تلقی می‌شود. امروزه همگام با توسعه زندگی مدنی و صنعتی شدن روزافزون کشورهای در حال توسعه، تعلیم و تربیت کودکان، از وظایف اساسی نهادهای تعلیم و تربیت رسمی به حساب می‌آید. مهارت‌های زندگی، مهارت‌های شخصی و اجتماعی است که کودکان و نوجوانان باید آنان را یاد بگیرند تا بتوانند در مورد خود و انسان‌های دیگر و کل

زندگی، نیازمند هنرورزی است و همان‌گونه که هنرمند باید ماهر باشد تا هم موضوع هنر خود را خوب درک کند و هم در بیان اهداف هنری خود به دیگران، زنده و توانمند باشد، انسان در برابر موهبت خدادادی زندگی خود نیز باید چنین باشد. او باید به طور دقیق فلسفه حیات و زندگی خود را بداند و در این رهگذر، به شیوه استدلالی و منطقی، از ساختار زیستی خویش آگاه باشد. در چرخه تقویت مهارت‌های زندگی، باید با انگیزه عمل کرد، عشق ورزید و سپاس‌گزار بود و هرگز نباید استعدادهای خود را با دیگران مقایسه نمود. زیرا انسان‌ها، معادن متفاوتی هستند و همه آنان ارزشمندند. یکی از مربیان آموزش زندگی، در این خصوص می‌گوید: «آموزش زندگی، نه یک شیوه درمانی بلکه شیوه‌ای عملی و مبتنی بر اهداف



ی برای موفقیت

اجتماع به‌طور مؤثر و شایسته و مطمئن عمل نمایند. از همان سنین کودکی یعنی از سال‌های آخر مهد کودک و شروع دبستان باید آموزش مهارت‌های زندگی را آغاز کرد تا فرزندان بتوانند از آن‌ها به‌صورت ابزار پیش‌گیری در همه آسیب‌های اجتماعی استفاده کنند. آنچه به هر قشری آموزش داده می‌شود باید مناسب با وضعیت آن قشر باشد. تنها در این صورت می‌توان به تأثیرگذاری آموزش مهارت‌های زندگی امیدوار بود و برای رسیدن به این مهم باید عده‌ای از کارشناسان جهت تدوین موارد آموزشی، مطابق شرایط افراد و اقشار مختلفی که این آموزش‌ها را می‌گیرند، مدت زمانی را صرف کنند.

کلیدواژه‌ها: زندگی، توانایی‌های فردی، مهارت‌های پژوهشی

اهداف آموزش مهارت‌های زندگی

مجموعه مهارت‌های زندگی تنها به توانمند ساختن افراد در زندگی حال آنان نمی‌انديشد بلکه به توانمندی آنان در آینده نیز تأکید می‌ورزد. در ضمن، برای شکوفایی توانایی‌های بالقوه افراد نیز بر روی آن متمرکز است. به‌طور کلی هدف از مجموعه مهارت‌های زندگی، کمک به فرد جهت حرکت از ضعف‌های مهارتی به سوی توانمندی‌های مهارتی و قوی و سازنده است. مهارت‌های زندگی حوزه تصمیمات متعهدانه فرد را نیز در بر می‌گیرد. مسئولیت‌پذیری یا تعهد فردی یک مفهوم مثبتی است که طبق آن افراد نسبت به سلامتشان و اتخاذ تصمیمشان در مسائل زندگی خویش متعهد هستند. در واقع هدف نهایی مهارت‌های زندگی این است که افراد بتوانند با کفایت مسئولیت زندگی را پذیرفته و شایستگی خویش را به منصف ظهور رسانند، این شایستگی فردی شامل احساس کفایت و شایستگی سطح بالا، سلامت روانی، خود شکوفایی و پذیرش مسئولیت است.

در نتیجه می‌توان گفت مجموعه مهارت‌های زندگی، هم هدف پیشگیرانه دارد و هم کنترل و مدیریت مشکلات. به گزارش سازمان بهداشت جهانی، هدف از آموزش مهارت‌های زندگی، افزایش توانایی‌های روانی اجتماعی و در نهایت پیش‌گیری از ایجاد رفتارهای آسیب‌زننده به بهداشت سلامت و ارتقای سطح روانی افراد است.

آثار مثبت آموزش مهارت‌های زندگی: یکی از اهداف اصلی برنامه مهارت‌های زندگی، ارتقای بهداشت روانی کودکان و نوجوانان

است. مطالعات بسیاری در مورد تأثیر برنامه آموزش مهارت‌های زندگی در ابعاد مختلف سلامت روان انجام گرفته و نتایج نشان داده است که آموزش این مهارت‌ها سبب افزایش عزت‌نفس، بهبود رفتارهای اجتماعی و سازگاری اجتماعی، افزایش رضایت سیستم خانوادگی و سازگاری با خانواده، افزایش مهارت حل مسائل شخصی و بین فردی و افزایش مهارت‌های مقابله‌ای شده است. برنامه‌های پیش‌گیری مبتنی بر مهارت‌های زندگی، براساس مطالعات انجام شده بسیار مؤثرتر از گرایش‌های سنتی است. یافته‌ها، بر اثرات مثبت این آموزش‌ها بر مهارت دانش‌آموزان در حل مشکلات بین فردی و مقابله با اضطراب دلالت دارند. به دنبال چنین آموزش‌هایی، شرکت کنندگان قادر می‌شوند تا تعارض‌های خود را با هم‌سالان به نحو سازنده‌ای حل نمایند و محبوبیت بین فردی بیشتری یابند. یافته‌ها تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی را در پیش‌گیری از خودکشی نشان داده‌اند. به نقل از دفتر بهداشت و تغذیه وزارت آموزش و پرورش، آموزش مهارت‌های زندگی در پیش‌گیری از خشونت و بزهکاری نیز کارایی داشته است.

از همان سنین کودکی یعنی از سال‌های آخر مهد کودک و شروع دبستان باید آموزش مهارت‌های زندگی را آغاز کرد تا فرزندان بتوانند از آن‌ها به‌صورت ابزار پیش‌گیری در همه آسیب‌های اجتماعی استفاده کنند

مهارت‌هایی که باید آموزش داده شود

۱. توانایی تصمیم‌گیری: این توانایی به فرد کمک می‌کند تا به نحوی مؤثر در مورد مسائل زندگی خود تصمیم‌گیری کند. چنانچه کودکان یا نوجوانان بتوانند فعالانه در مورد اعمال خود تصمیم بگیرند، جوانب مختلف راه‌حل‌هایی را که می‌توانند انتخاب کنند بررسی کنند و پیامد هر انتخاب را ارزیابی نمایند، آن‌گاه خواهند توانست از سطح بیشتری از سلامت روانی برخوردار شوند.

۲. توانایی حل مسئله: این توانمندی فرد را قادر می‌سازد تا به‌طور مؤثرتری مسائل زندگی را حل نماید. مسائل مهم زندگی اگر حل نشده بمانند تنش روانی به‌وجود می‌آورد و به دنبال آن مشکلاتی برای جسم در پی خواهند داشت.

۳. توانایی تفکر خلاق: این نوع تفکر، هم به حل مسئله و هم به تصمیم‌گیری‌های مناسب کمک می‌کند. با استفاده از این نوع تفکر، راه‌حل‌های مختلف مسائل و پیامدهای هر یک از آنها بررسی می‌شود تا در اختیار روند تصمیم‌گیری قرار بگیرد. این امر فرد را قادر می‌سازد تا مسائل را از ورای تجارب مستقیم خود دریابد و حتی زمانی که مشکلی وجود ندارد و تصمیم‌گیری خاصی لازم نیست، به سازگاری و انعطاف بیشتری به زندگی روزمره خود بپردازد.

توانمندی حل مسئله فرد را قادر می‌سازد تا به‌طور مؤثرتری مسائل زندگی را حل نماید. مسائل مهم زندگی اگر حل نشده بمانند تنش روانی به‌وجود می‌آورد و به دنبال آن مشکلاتی برای جسم در پی خواهند داشت

۴. توانایی تفکر نقادانه: تفکر نقادانه، توانایی تحلیل اطلاعات و تجارب است. آموزش این مهارت نوجوان را قادر می‌سازد تا در برخورد با ارزش‌ها، فشار گروه هم‌سالان و رسانه‌های جمعی مقاومت نماید و از آسیب‌های ناشی از این موارد در امان بماند.

۵. توانایی برقراری رابطه مؤثر: این مهارت به فرد کمک می‌کند تا از طریق کلام یا رفتار خود و به شیوه‌ای که متناسب با فرهنگ، جامعه و موقعیت، خود و ارزش‌ها و باورهای خویش را مطرح سازد. به این ترتیب فرد خواهد توانست نظرات، عقاید، خواسته‌ها، نیازها و عواطف خود را ابراز کند و در صورت نیاز بتواند از دیگران درخواست کمک و راهنمایی نماید. مهارت تقاضای کمک و راهنمایی از دیگران در هنگام ضرورت از مشخصات مهم یک رابطه سالم است.

۶. توانایی برقراری روابط بین فردی سازگارانه: این توانایی به ایجاد روابط بین فردی مثبت و مؤثر انسان با دیگران کمک می‌کند. یکی از این موارد توانایی ایجاد و ابقای روابط دوستانه است که در سلامت روانی و اجتماعی، روابط گرم خانوادگی و قطع روابط اجتماعی ناسالم نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند.

۷. توانایی آگاهی از خود: خودآگاهی توانایی شناخت خود



پیشنهادهای

۱. پیشنهاد می‌شود جهت آشنایی بیشتر افراد جامعه، به خصوص معلمان و دانش‌آموزان، منابعی شامل مهارت‌های زندگی کاربردی و مفید تهیه و در اختیار آنان قرار داده شود.
۲. بحث در مورد مهارت‌های زندگی، علاوه بر حق آموزش و پرورش در حوزه‌های دیگری مثل آموزش‌های قبل از ازدواج یا مهارت‌های تربیت فرزندان، آموزش و ترویج داده شود.
۳. مد نظر قرار دادن نیازهای مهارتی شاگردان در تألیف کتب درسی جدید.
۴. برنامه فراگیر آموزش مهارت‌های زندگی و نحوه به‌کارگیری عملی این مهارت‌ها در دوره‌های ضمن خدمت معلمان و فعالیت‌های فوق برنامه دانش‌آموزان به معلمان و دانش‌آموزان اجرا شود.
۵. ایجاد درس مهارت‌های زندگی در جهت آموزش مهارت‌های مورد نیاز خود از دوره آمادگی تا دانشگاهی.
۶. بررسی و مطالعه تطبیقی آموزشی مهارت‌های زندگی در کشورهای مختلف.
۷. عملی کردن تدریس کلیه دروس در جهت توسعه مهارت‌های زندگی.
۸. استفاده از ورزش و بازی یا ابداع ورزش یا بازی‌های دبستانی برای آموزش مهارت‌های زندگی.
۹. هم‌سو کردن فعالیت‌های خانه، مدرسه، اجتماع در جهت آموزش مهارت‌های زندگی.
۱۰. آموزش نحوه ایجاد و آموزش مهارت‌های زندگی به اولیا از طریق کلاس‌های آموزش خانواده.
۱۱. گسترش اردوها و گردش‌های علمی و فرهنگی، تفریحی، زیارتی و فعالیت‌های فوق‌برنامه و پروژه‌های درسی و غیر درسی در داخل یا خارج از مدرسه.
۱۲. ایجاد زمینه مناسب برای مشارکت و فعالیت دانش‌آموزان در کلیه فعالیت‌های مدرسه و تشکل‌های علمی و فرهنگی و... دانش‌آموزان و قانونمند کردن آن.

منابع

1. www.aftab-ir
2. www.tici-info
3. www.seemorgh.com
4. http://amirkaber.blogfa.com
5. www.irandabir.ir

و آگاهی از خصوصیات، نقاط ضعف و قدرت، خواسته‌ها و ترس‌ها و انزجارهاست. رشد خودآگاهی به فرد کمک می‌کند تا دریابد تحت استرس قرار دارد یا نه و این امر معمولاً پیش شرط و شرط ضروری روابط اجتماعی و روابط بین فردی مناسب و همدلانه است.

۸. توانایی همدلی با دیگران: همدلی یعنی این‌که فرد بتواند زندگی دیگران را حتی زمانی که در آن شرایط قرار ندارد درک کند. این مهارت به انسان کمک می‌کند تا بتواند دیگران را حتی وقتی با آن‌ها بسیار متفاوت است بپذیرد و به آن‌ها احترام بگذارد. همدلی، روابط اجتماعی را بهتر می‌کند و به ایجاد رفتارهای حمایت‌کننده و پذیرنده نسبت به انسان‌های دیگر منجر می‌شود.

۹. توانایی مقابله با هیجان‌ها: این توانایی فرد را قادر می‌سازد تا هیجان‌ها را در خود و دیگران تشخیص دهد، نحوه تأثیر هیجان‌ها بر رفتار را بداند و بتواند واکنش مناسبی به هیجان‌های مختلف نشان دهد. اگر با حالت‌های هیجانی مثل غم، خشم یا اضطراب درست برخورد نشود این موارد بر سلامت روانی و جسمی یا اجتماعی تأثیر منفی خواهند گذاشت.

۱۰. توانایی مقابله با تنش‌ها: این توانمندی شامل شناخت تنش‌های مختلف زندگی و تأثیرات آن‌ها بر فرد است. شناسایی منابع تنش و نحوه تأثیر آن بر انسان فرد را قادر می‌سازد تا با اعمال و موضع‌گیری‌های خود فشار را کاهش دهد. مسلم است که عوامل فرهنگی و اجتماعی تعیین‌کننده ماهیت زندگی است. مثلاً در بعضی جوامع، پسران در برقراری تماس جنسی با ممنوعیت عرفی مواجه نیستند، حال آن‌که در مورد دختران کاملاً برعکس است. بنابراین برای استفاده از مهارت‌های زندگی با هدف افزایش توانایی‌های روانی، اجتماعی، جنسیت نقش مهمی دارد. به این ترتیب محتوای آموزش مهارت‌های زندگی باید دقیقاً براساس نیازمندی‌ها و ویژگی‌های هر کشور یا منطقه تعیین شوند.

تفکر نقادانه، توانایی تحلیل اطلاعات و تجارب است. آموزش این مهارت نوجوان را قادر می‌سازد تا در برخورد با ارزش‌ها، فشار گروه هم‌سالان و رسانه‌های جمعی مقاومت نماید و از آسیب‌های ناشی از این موارد در امان بماند

آموزش و مهارت‌آموزی حرفه‌ای در هلند

پیشینه و اشکالات

دکتر بهناز مرجانی، ندا مافی‌نژاد

مقدمه


مفهوم شایستگی در سیستم VET هلند، چه در سطح سیاست‌گذاری و چه در سطح جریان آموزشی، بسیار مورد توجه است. بر این اساس، آموزش مبتنی بر شایستگی نیز، هم در سطح نظام و هم در سطح محیط‌های یادگیری، الگوی پیشرو نوآوری است.

از نیازها، فرصت‌ها و تجربیات اشخاص حمایت می‌کند تا توانایی آن‌ها را جهت کسب شایستگی‌های لازم برای پیشرفت شخصی و عملکرد تخصصی در سازمان‌های متنوع و در جامعه به سرعت در حال تغییر، توسعه دهد. به این ترتیب، هر روز بیش از پیش این نیاز احساس می‌شود که آموزش حرفه‌ای باید در جهت توسعه شایستگی‌ها و نه صرفاً اخذ دیپلم، هدایت شود؛ باید بر قابلیت‌ها تأکید کرد نه بر مدرک‌ها. «قابلیت» یکی از پیش‌نیازهای مهم برای واجد شرایط استخدام شدن است.

بنابراین فرض بر این است که چنانچه عمده تأکید بر توسعه قابلیت‌ها معطوف شود، رابطه بین آموزش و بازار کار بهبود می‌یابد. افزون بر این‌ها، به رسمیت شناختن شایستگی‌هایی که به‌طور غیررسمی کسب شده‌اند منفعت عمومی دارد زیرا به این وسیله می‌توان از هزینه‌های غیرضروری اجتناب ورزید.

دلیل مهم مقبولیت مفهوم شایستگی این است که بسیاری از مشارکت‌کنندگان در زمینه VET انتظار دارند که آموزش مبتنی بر شایستگی بتواند فاصله بین بازار کار و آموزش را کم کند. ایده اصلی این انتظار آن است که آموزش حرفه‌ای به دانش‌آموزان امکان می‌دهد که شایستگی‌های مورد نیاز را در مشاغل آینده خود و در کل جامعه کسب کنند. علاوه بر این، ضمن اینکه آن‌ها به عنوان افراد متخصص مشغول کار می‌شوند، باید شایستگی‌های خود را همچنان توسعه دهند تا قادر باشند تحولاتی را که در آینده در زمینه کاری و محیط بیرونی‌شان پدید می‌آید پیش‌بینی کنند و در قبال آن‌ها واکنش مناسب داشته باشند. از این لحاظ، یادگیری مادام‌العمر را می‌توان به شرح زیر تعریف کرد: «فرآیندی برانگیزنده» حمایتی و مداوم که در آموزش معمولی راه‌اندازی شده و





مقاله حاضر در مورد ثمربخشی جنبش شایستگی برای توسعه VET هلند، تأملی انتقادی عرضه می‌کند. مقاله با تحلیل تاریخی آموزش مبتنی بر شایستگی در کشورهای مختلف آغاز می‌شود تا جذابیت چنین آموزشی را برای VET هلند روشن‌تر نماید. در ادامه، مفهوم شایستگی مورد کندوکاو قرار می‌گیرد و اشکالات احتمالی و مسیرهای کلی پیشرفت‌های آینده ترسیم می‌شود.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌آموزی، شایستگی، آموزش

پیشینه

آموزش مبتنی بر شایستگی با نگاهی به گذشته

توجه به آموزش و مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ و در پی انتشار آثار گوناگونی راجع به مهارت‌آموزی سازمانی مبتنی بر شایستگی و مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی معلمان در آمریکا مطرح شد.

در تحقیق خود، تحت عنوان: «به سوی شایستگی؛ تحلیل انتقادی اصلاحات مبتنی بر شایستگی در آموزش عالی»، به این نتیجه رسیدند که شایستگی اصطلاحی کلی است و در عین حال برنامه‌های آموزش مبتنی بر شایستگی که او و همکارانش مورد مطالعه قرار داده بودند، با توجه به گرایش نظری، فرصت، مقاصد و تمرکز علمی ایشان، بسیار متنوع است. گرانت و همکاران، آموزش مبتنی بر شایستگی را به شرح زیر تعریف کردند: «آموزش مبتنی بر شایستگی معمولاً شکلی از آموزش است که برنامه‌دستی را از تحلیل نقش بالقوه یا واقعی در جامعه مدرن به دست می‌آورد و در صدد است بر مبنای عملکرد اثبات شده در بخش‌هایی از آن نقش یا در تمام، به تناسب پیشرفت دانش آموز برایش گواهی‌نامه صادر کند» (گرانت و همکاران، ۱۹۷۹، ص ۶).

آموزش و مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی، تاریخچه‌ای طولانی دارد. آختنهاگن و گراب (۲۰۰۱) منشأ رویکردهای نخستین تحلیل وظیفه را در دهه ۱۸۶۰ در مسکو یافته‌اند. ویکتور دلوس تا حدودی بر مبنای نظریه شرطی‌سازی پاولف روش‌هایی برای تحلیل وظیفه ایجاد کرد و طولی نکشید که این روش‌ها جای خود را در جنبش‌های مهارت‌آموزی یدی و فنی آمریکا باز کردند. رویکردهای مبتنی بر شایستگی معمولاً با تحلیل وظیفه آغاز می‌شوند که در آن‌ها مشاغل را به تکالیف جداگانه‌ای تجزیه می‌کنند و در نهایت آموزش و مهارت‌آموزی مبتنی بر مهارت حاصل می‌شود. ناپهوف (۲۰۰۳) نیز بر تاریخچه طولانی آموزش مبتنی بر شایستگی تأکید دارد و به رویکرد بابیت در دهه ۱۹۲۰ اشاره می‌کند که در واقع تحلیلی علمی از اعمال انسانی است تا بتواند توانایی‌های اصلی مورد نیاز برای عملکرد سطح بالا را شناسایی کند. در دهه ۱۹۶۰ یک رویکرد رفتارگرا در صدد برآمد توصیف‌های مربوط به وظیفه را دقیقاً به اهداف رفتاری موفقیت‌آمیز تبدیل کند و به دنبال این تبدیل روابط S-R (محرک - پاسخ) جداگانه‌ای در زنجیره‌های آموزش برنامه‌ریزی شده شناسایی گردید. در دهه ۱۹۷۰ نظریه‌های یادگیری شناختی، جای این مدل‌های آموزش برنامه‌ریزی شده را گرفت.

در پی دهه ۱۹۷۰، مشخصه اصلی «جنبش شایستگی»، عبارت بود از تحلیل مفصل جنبه‌های گوناگون رفتاری مربوط به وظایف شغلی. وظایف مربوط به مشاغل به اجزای سازنده خاصی تجزیه می‌شد و در نهایت فهرست‌های طولی از عناصر رفتاری تجزیه شده به دست آمد. آموزش مبتنی بر شایستگی عمدتاً با



آموزش مبتنی بر شایستگی معمولاً شکلی از آموزش است که برنامه‌دستی را از تحلیل نقش بالقوه یا واقعی در جامعه مدرن به دست می‌آورد و در صدد است بر مبنای عملکرد اثبات شده در بخش‌هایی از آن نقش یا در تمام، به تناسب پیشرفت دانش آموز برایش گواهی‌نامه صادر کند

رفتارگرایی، یادگیری استنادانه و یاددهی پودمانی (modular) توأم بود و به تدریج معلوم شد که این رویکرد چندان سودمند نیست. در نتیجه در دهه ۱۹۸۰، توجه به جنبش شایستگی اصلی کاهش یافت (مولدر ۲۰۰۳).

در استرالیا و بریتانیا، آموزش مبتنی بر شایستگی به‌طور اساسی در دستور کار اصلاحات مهارت‌آموزی ملی قرار گرفت و اجرا شد. در استرالیا، چارچوب مهارت‌آموزی ملی به منظور افزایش رقابت‌جویی این کشور در بازار، به اجرا درآمد (ولد ۱۹۹۹). بنا به گفته ولد اصلاحات در استرالیا هم‌اکنون در دو مسیر عمده جریان دارد:

اصلاح بنیادی نظام کارآموزی و هنرجویی استرالیا و تحول مدارس متوسطه بالاتر. به عقیده ولد:

«استرالیا و بریتانیا هم در روش اجرا و هم در موضع رفتارگرایانه‌ای که در قبال مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی اتخاذ کرده‌اند، شباهت‌های فراوانی دارند. به نظر می‌رسد هر دو سیستم براساس رویکرد رفتارگرایانه به شایستگی پایه‌ریزی شده‌اند و به رویکردهای کل‌نگرتر چندان توجهی ندارند. هرچند تحقیقاتی صورت گرفته است تا در مورد مفاهیم کل‌نگرتر شایستگی بررسی‌هایی به عمل آید.

جیمز (۲۰۰۲) در مورد اوضاع استرالیا اظهار می‌دارد که مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی معمولاً ماهیتی محافظه‌کارانه دارد؛ به جای تربیت افراد مبتکر و متفکران حل‌کننده مسئله، به ترتیب افرادی آگاه به طرز کار، فنی و نیز کارگران سازش‌پذیر می‌پردازند. علت این محافظه‌کاری، استانداردسازی موجود در روش‌های تألیف برنامه درسی است.

بورم (۲۰۰۲) در مورد VET مبتنی بر شایستگی در بریتانیا، استدلال می‌کند که مدل مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی موجود در ورای نظام (NVQ) صلاحیت‌های حرفه‌ای ملی بریتانیا، مکانیستی و تقلیل‌گراست و اهمیت عوامل انسانی را در فرایندهای یادگیری در نظر نمی‌گیرد. نظام NVQ، یادگیری مبتنی بر مدرسه، به دلیل این ادعا که هر نظریه‌ای که در دانشکده آموخته می‌شود، غیرفعال است، از بین می‌رود چرا که لازمه دانش فعال این است که از راه اجرا در محل کار شکل گیرد. این نوع یادگیری در عصر صنعتی تیلوری به مهارت‌هایی بی‌محتوا در اقتصاد نه چندان ماهر منتهی می‌گردد (پاین، ۲۰۰۰). در حالی که پودمان‌سازی (modularisation) غالباً با برنامه‌های درسی مبتنی بر شایستگی همراه است. زیرا رویکرد تجزیه‌گری (disintegrative) را در تحلیل شغلی تقویت می‌کند. همین استدلال در مورد استفاده از تکنیک‌های سنجش رفتاری نیز اعمال می‌شود: این تکنیک‌ها معمولاً فقط جنبه‌های آشکار و عادی وظایف را می‌سنجند.

بنابراین، در ادبیات و نوشته‌های انگلو-ساکسون، آموزش مبتنی بر شایستگی در کل، فاقد معنای ضمنی مثبتی است. چنین وضعیتی به توصیف‌های شغلی تکراری و یک‌نواخت منتهی می‌گردد. در این محیط کارگر پویا و متفکر کنار گذاشته می‌شود (نگاه کنید به فرایند متداول‌سازی به نقل از براون و دیوگید ۱۹۹۶). آختنهاگن و گراب (۲۰۰۱) نتیجه می‌گیرند که مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی برای جهان تیلوری تأثیرگذار است اما برای محل کار بسیار ماهر تأثیر چندان ندارد چرا که در محل کار فوق‌العاده ماهر، توانایی‌های انعطاف‌پذیری و حل مسئله، مورد نیاز است.

البته کشورهای، با وجود ایرادهای وارد شده بر آموزش و مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی، همچنان در طی دهه‌های اخیر، نظام‌های مبتنی بر شایستگی را به کار برده‌اند. این آموزش را می‌توان آموزش مبتنی بر پیامدها و استانداردهای از پیش تعیین

شده و مبتنی بر آنچه که دانش‌آموزان می‌توانند انجام دهند، تعریف کرد. به علاوه، آموزش مبتنی بر شایستگی در کشورهایی که این نظام در آن‌ها برای مدتی برقرار بوده همچنان در حال تحول است. به طور مثال در استرالیا، آموزش مبتنی بر شایستگی فعلی آن با آنچه در ابتدا آغاز کرده بود کاملاً متفاوت است (میلر، ۲۰۰۱).

آموزش مبتنی بر شایستگی در هلند و نیز در سایر کشورها، هم در جریان آموزشی حرفه‌ای و هم در قلمرو سیاست (= خط مشی) به سرعت شهرت و محبوبیت یافته است.

جذابیت آن برای مدارس و سایر مؤسسات VET در درجه اول در این نکته نهفته است که مفهوم فوق بر جنبه مثبت آموزش و یادگیری تأکید خاصی دارد. تربیت افراد شایسته بیش از جبران نقایص دانش آن‌ها، معنای ضمنی مثبت و عملی‌تری در بردارد. این رویکرد به خوبی با فرهنگ پیشرفت و اختیاردی هم‌مانگی دارد؛ فرهنگی که بسیاری افراد در جریان آموزشی از آن پشتیبانی می‌کنند. معلمان VET احساس می‌کنند که آموزش مبتنی بر شایستگی، به دلیل ارتباط عملی خود، می‌تواند بهتر و بیشتر از آموزش سنتی دانش‌آموزان را در جهت اتمام تحصیلاتشان ترغیب کند. به علاوه، مؤسسات VET از طریق تماس‌های مستقیمی که با سازمان‌های کاری دارند، به سرعت درک می‌کنند که شرکت‌های مدرن، حرفه‌ها و مشاغل چگونه در حال تغییرند و مدارس را تشویق می‌کنند که دانش‌آموختگان (فارغ‌التحصیلان) خود را، علاوه بر دانش‌های ویژه، به مهارت‌های فراگیر نیز تجهیز نمایند.

همان‌گونه که در بالا ذکر کردیم، دلیل اصلی کسب محبوبیت فوق‌العاده آموزش مبتنی بر شایستگی در عرصه خط‌مشی VET، قابلیت است که گفته می‌شود این آموزش در کم کردن فاصله بین نظام مدرسه و بازار کار دارد.

در میان سیاست‌گذاران باوری وجود دارد مبنی بر اینکه دانش‌آموختگانی که تحت نظام شایستگی آموزش دیده باشند بهتر از دانش‌آموختگان دارای صلاحیت‌های سنتی قادرند مشاغل مورد نیاز سازمان‌های مدرن را انجام دهند. در ضمن، اندیشه آموزش مبتنی بر شایستگی جای خود را در گفتمان‌های خط‌مشی مربوط به واجد شرایط استخدام بودن و یادگیری مادام‌العمر به خوبی باز کرده است. نظام‌های شایستگی این نوید را با خود دارند که می‌توانند فرایندها و پیامدهای یادگیری را به گونه‌ای ارائه دهند که در طول دوره عمر افراد قابل سنجش و قابل کنترل باشد.

دلیل اخیر نمونه دیگری از پتانسیل قابل درک و ذاتی مفهوم شایستگی در از بین بردن اختلاف آموزش - کار است.

در مجموعه بحث‌های شایستگی در سطح عمل و خط‌مشی پدیده دیگری جلب توجه می‌کند و آن اینکه این مفهوم از چنان استعدادی برخوردار است که می‌تواند معایبی را که احتمالاً همراه آن وجود دارد به‌طور کلی نادیده بگیرد. ظرف پنج سال اخیر، یعنی از زمانی که مدارس و مؤسسات VET هلند روش خود را به سمت الگوی شایستگی تغییر داده‌اند، تأثیری عمده و به سبک روز در میان آن‌ها ملاحظه شده است.



سؤال منطقی که در این جا مطرح می‌شود این است که شایستگی‌ها را تا چه حد می‌توان چاره و راه‌گشای مشکلاتی دانست که ماهیت آن‌ها آموزشی و مربوط به بازار کار است. به‌طور مثال آیا یک نظام، خواه مبتنی بر شایستگی باشد خواه نباشد، می‌تواند برای تمام مشارکت‌کنندگان در عرصه‌های عمل، خط مشی و سیاست واقع‌بینانه و کافی باشد؟ آیا معرفی مدل آموزشی دیگری در واقع اساساً می‌تواند از میزان ترک تحصیل دانش‌آموزان بکاهد؟ سزاوار است که سؤالاتی از این دست پرسیده و پاسخ داده شود، اما تاکنون چنین سؤالاتی در بحث‌های شایستگی در سطح عمل و خط مشی مورد توجه قرار نگرفته‌اند.

مفهوم شایستگی

همان‌گونه که پیش‌تر ذکر کردیم، مفهوم شایستگی در زمینه پژوهش و عمل آموزش و مهارت‌آموزی، تاریخچه‌ای بسیار طولانی دارد. امروزه، اندیشه شایستگی‌ها به مفهوم قابلیت‌های تلفیقی، بسیار رایج شده است. ولی با بررسی تحقیقات متعددی که در مورد ایجاد شایستگی انجام شده است احتمال دارد به این نتیجه برسیم که مفاهیم شایستگی و آموزش مبتنی بر شایستگی هنوز پرابهام و نیازمند یک تعریف و تصور دقیق است. بنابراین ارائه یک تعریف قطعی از اصطلاحات «شایستگی‌ها» و «شایستگی» فعلاً مقدور نیست، بنابراین برای شروع یک تعریف مقدماتی انتخاب می‌کنیم. در این زمینه، مولدر (۲۰۰۱) برای اصطلاح شایستگی تعریف مقدماتی زیر را بیان کرده است، ضمن آنکه عقاید سایر محققان مرتبط با VET را هم در نظر می‌گیرد: شایستگی عبارت است از قابلیت یک شخص (با یک سازمان) برای رسیدن به موفقیت‌هایی خاص. شایستگی‌های شخصی قابلیت‌های عملکرد - مدار تلفیقی را

که مشتمل بر خوشه‌های ساختارهای دانش و همچنین قابلیت‌های شناختی، ارتباطی، عاطفی و در صورت لزوم روانی - حرکتی است، در بر می‌گیرد. به علاوه شامل نگرش‌ها و ارزش‌هایی است که برای انجام تکالیف به حل مسائل و به عبارت کلی‌تر برای عملکرد مؤثر در شغل، سازمان، موقعیت یا نقش خاص، لازم‌اند. با تکیه بر این تعریف، آموزش مبتنی بر شایستگی تلویحاً بیانگر ایجاد فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان و کارگران نزدیک به دنیای تجدید آن‌ها در محیط یادگیری هدفدار است که (ترجیحاً عمل تخصصی) فراهم می‌شود و در آنجا فراگیرنده می‌تواند با پرورش قابلیت‌های عملکرد - مدار و تلفیقی، عملاً از عهده مشکلات اصلی برآید.

ون مرینبوئر و همکاران (۲۰۰۲) تحقیقی انجام دادند تا مشخص نمایند که آیا امکان هماهنگ‌سازی مفهوم شایستگی وجود دارد یا نه. آن‌ها شش ویژگی مشترک شایستگی‌ها را طبق تعاریف نویسندگان این حیطه به شرح زیر به دست آوردند:

- شایستگی‌ها به بافت (زمینه) وابسته‌اند؛
- تفکیک‌ناپذیرند (دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها در هم ادغام شده‌اند)؛
- در معرض تغییرند؛
- با فعالیت‌ها و وظایف مرتبط‌اند؛
- شایستگی‌ها مستلزم فرایندهای یادگیری و توسعه‌اند؛
- با هم ارتباط درونی دارند (آن‌ها به هم پیوسته‌اند).

اشکالات موجود در VET مبتنی بر شایستگی

در این بخش به طرح چند اشکال احتمالی در اجرای آموزش مبتنی بر شایستگی می‌پردازیم:



در میان سیاست‌گذاران باوری وجود دارد مبنی بر اینکه دانش آموختگانی که تحت نظام شایستگی آموزش دیده باشند بهتر از دانش آموختگان دارای صلاحیت‌های سنتی قادرند مشاغل مورد نیاز سازمان‌های مدرن را انجام دهند

مفهوم شایستگی

اشکال اول، همان‌طور که ون مرینبوئر و همکاران نشان داده‌اند تعریف‌های مفهومی متعددی در مورد شایستگی وجود دارد که بسیاری از محققان و نویسندگان در مورد این مفاهیم اتفاق نظر ندارند. به همین جهت، متصدیان سازمان‌ها و دانشکده‌ها عملاً برای مفهوم شایستگی از توصیف‌های متفاوتی بهره می‌گیرند. گاهی اوقات این پراکندگی در تعریف بهانه‌ای می‌شود تا هر کس شایستگی‌ها را آن‌گونه که دوست دارد تعریف کند و در نتیجه قابلیت اطمینان این مفهوم کاهش می‌یابد. (مولدر، ۲۰۰۰، ۲۰۰۳). به گفته نابیوف (۲۰۰۳)، طراحی برنامه‌های درسی، فرایندهای یادگیری و روش‌های ارزشیابی مبتنی بر شایستگی تنها در صورتی به نتیجه می‌رسند که «شایستگی» حتی الامکان و بدون هرگونه ابهامی جامه عمل بپوشد. بنابراین شناخت فرایندهای یادگیری زیربنایی ضرورت دارد. از سوی دیگر، این نکته حائز اهمیت است که هنگام طراحی و اجرای عملی آموزش مبتنی بر شایستگی باید از اصطلاحات خاص شایستگی اجتناب گردد و رویکرد کاربردی‌تری اتخاذ شود (مولدر ۲۰۰۳).

در این مورد لازم است، ضمن تعامل با همه عوامل اجرایی دخیل، نگرش مشترکی را در خصوص «شایستگی‌های مطلوب» بازسازی نمود (افراد دخیل مثل دانش‌آموزان معلمان، شرکت‌کنندگان از مردم و دولت؛ سیمونز ۲۰۰۳).

استانداردسازی

اشکال دوم، اعتماد بیش از حد به استانداردسازی شایستگی‌هاست، در حالی که تأثیر آموزش مبتنی بر شایستگی بر ریشه‌دار بودن آن در زمینه (بافت) نهفته است.

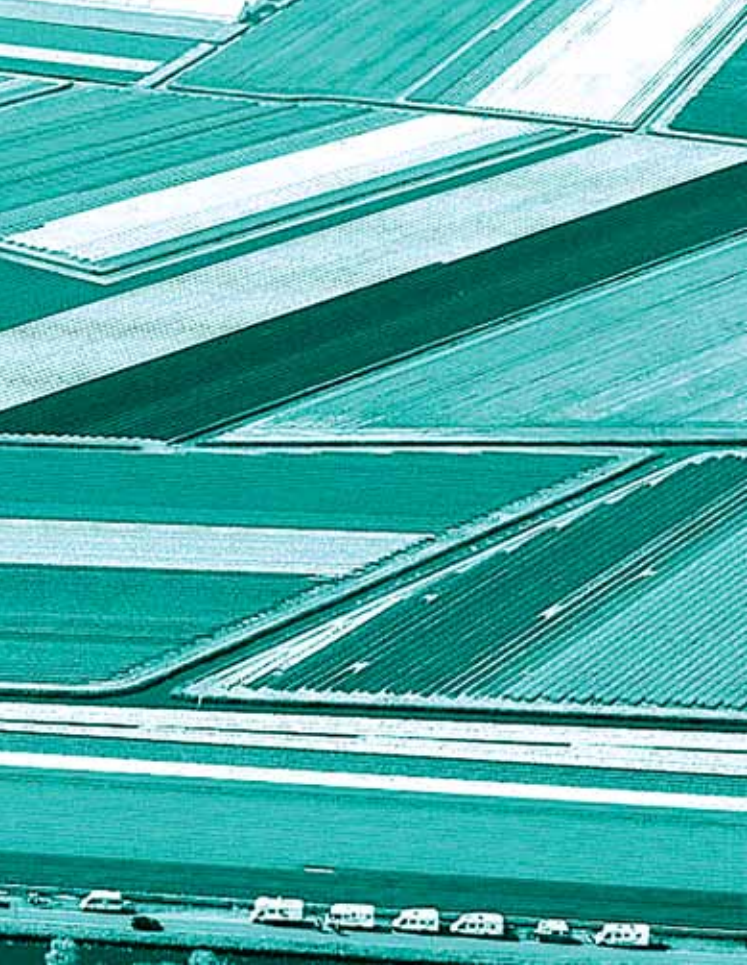
معمولاً، واقعیت کار از توصیف‌ها و مقررات سازمانی مکتوب کاملاً متفاوت است (کلاروس، ۲۰۰۳). استفاده از شایستگی‌هایی که بیش از اندازه استانداردسازی شده باشند در واقع باعث می‌شود که مطلب به خوبی فهمیده نشود، زیرا هرگونه انتزاع از روال واقعی موجب می‌شود که آن شایستگی‌ها کاربرد خود را از دست بدهند.

نکته دیگری که با مشکل استانداردسازی مرتبط است پابندی به پیش‌بینی‌های مشاغل است: استانداردهای شایستگی باید به تشریح مشاغل در آینده پردازند همان مشاغلی که دانش‌آموزان برای آن‌ها آموزش دیده‌اند، ولی آن‌ها فقط می‌توانند مشاغل را از روی گذشته تشریح کنند. چنانچه بهره‌گیری از استانداردهای شایستگی بسیار سخت‌گیرانه (خشک، مطلق) باشد، به جای آنکه دانش‌آموزان را برای پیشرفت‌های ابتکاری آماده سازد، آن‌ها را به مهارت‌آموزی محافظه‌کارانه سوق می‌دهد.

شایستگی‌ها از حاصل جمع اجزای تشکیل‌دهنده‌شان بسیار فراتر است. بنابراین باید نوعی استقلال خاص از زمینه (بافت) وجود داشته باشد.

به هر حال زمانی که تلاش‌هایی صورت می‌گیرد تا نظام





شایستگی‌های مورد نیاز) از روال واقعی کار تفکیک گردد، احتمال خطر دیوان‌سالاری (کاغذبازی) موجب نگرانی می‌شود. در نتیجه طولی نمی‌کشد که تأثیر بالقوه کار کردن با مجموعه مشخصی از شایستگی‌های بااهمیت (هدفمند) از بین خواهد رفت.

یادگیری در مدرسه و محل کار

اشکال سوم؛ غالباً سختی تلفیق یادگیری در مدارس با یادگیری در محل کار دست‌کم گرفته می‌شود (کلاروس، ۲۰۰۳). عوامل مختلفی که در یادگیری نقش دارند به زبان‌های متفاوتی سخن می‌گویند، سوابق فرهنگی و تاریخی متفاوتی دارند و منافع مختلفی را هم دنبال می‌کنند. بنابراین تنظیم کردن دو نظام یادگیری متفاوت تا این اندازه دشوار تعجب‌آور نخواهد بود. به هر حال تمایز بین این دو محیط باید مورد توجه قرار گیرد (کلاروس، ۲۰۰۳)، هرچند این مرزبندی مصنوعی است، چرا که در نهایت تک‌تک دانش‌آموزان به طور فردی در حال کار می‌باشند. آن‌ها در مکان‌ها و زمان‌های مختلف در جریان یادگیری بوده، الگوهای ذهنی خودشان را به تناسب واقعیت کار می‌سازند و تعدیل می‌کنند.

پس اگر تلاش کنیم در تمام مسیرهای یادگیری برای آن‌ها نوعی پیوستگی فراهم کنیم (مثلاً با توسعه مهارت‌های شناخت‌شناسی آن‌ها) آسان‌تر خواهد بود تا اینکه بخواهیم مشکل تلفیق را در سطح نظام حل کنیم.

بنا به گفتهٔ سیمونز (۲۰۰۳)، مشخصهٔ تلویحی بودن یادگیری در محل کار به مشکل عمده‌ای منجر می‌شود (و آن اینکه چطور می‌توان یادگیری تلویحی را رواج داد؟) که این نکته باید در طراحی برنامه‌ها و محیط‌های یادگیری هم در مدرسه و هم در محل کار مورد ملاحظه قرار گیرد.

یادگیری جدید شایسته‌مدار را طراحی نمایند. برای تحقق بخشیدن به آموزش مبتنی بر شایستگی، تبدیل اهداف شایسته‌مدار به فعالیت‌های عملی یادگیری بسیار ضروری است. هرگاه امر تحقق بخشیدن در مرحلهٔ آماده‌سازی با مشکل مواجه شود و به مرحلهٔ اجرا نرسد، ابتکار واقعی با شکست مواجه خواهد شد. از این لحاظ، چنانچه قرار باشد دانش‌آموزان به یادگیری مادام‌العمر مجهز گردند، نه تنها شایستگی‌های مرتبط با کار بلکه شایستگی یادگیری را نیز، باید توسعه داد.

ارزشیابی شایستگی‌ها

مشکل پنجم، این است که ارزشیابی شایستگی‌ها، به ویژه در موقعیت‌های کاری، امری پرزحمت و وقت‌گیر است (ژلما، ۲۰۰۳). استانداردهای بسیار سخت است و غالباً بیش از آن که نیازمند امتحان کلاسی باشد به مشاهدهٔ منظم احتیاج دارد. تهیه و استفاده از ابزارهای ارزشیابی معتبر، تکلیفی ضروری و در عین حال بسیار دشوار است.

به علاوه، همچنان که اهمیت معیارهای ارزشیابی افزایش می‌یابد، کیفیت آن‌ها نیز جدی‌تر می‌شود (رجوع کنید نیوون هویس و همکاران، ۲۰۰۱).

به طور مثال، چنانچه هدف اصلی ارزشیابی به جای خودتکاملی (self-development)، گزینش یا اعطای گواهی‌نامه باشد در آن صورت حساسیت استفاده از ابزارها و وسایل با کیفیت عالی به مراتب بیشتر می‌شود. ضمناً در اینجا معضل بین استانداردهای ملی ارزشیابی و انعطاف‌پذیری محلی، ضروری می‌نماید. از آنجا که روش‌های ارزشیابی قدیمی با برنامهٔ درسی مبتنی بر شایستگی

معلمان باید در تیم‌های چندرشته‌ای کار کنند تا با استفاده از دوره‌های کاربردی موجود و آموزش ضمن خدمت، فعالیت‌های یادگیری جدید شایسته‌مدار را طراحی نمایند

تعیین فعالیت‌های یادگیری

اشکال چهارم، مشخص کردن شایستگی‌هایی که قرار است دانش‌آموزان کسب کنند، خودبخود به طراحی فعالیت‌های مؤثر یادگیری منجر نمی‌شود. برنامه‌ریزی، طراحی و تحقق شیوه‌های مؤثر یادگیری، توجه خاصی را می‌طلبد. بسیاری از نویسندگان این حیطه، استدلال می‌کنند که برنامه‌ها و مسیرهای یادگیری باید بر پایهٔ اصول یادگیری اجتماعی و ساختن‌گر (=structivist) استوار گردد.

معلمان باید در تیم‌های چندرشته‌ای کار کنند تا با استفاده از دوره‌های کاربردی موجود و آموزش ضمن خدمت، فعالیت‌های



خواهد بود. مدیریت خودش موظف است. «طبق گفته خود عمل کند». در غیر این صورت، افراد واقع در سطوح پایین تر در مدارس به جای آن که چنین مدیریتی را یک استراتژی حمایت کننده از توسعه سازمان مدرسه و کارکنان بدانند، احساس می کنند که در مدیریت یک ابزار معمولی هستند.

نتیجه گیری

توسعه اخیر آموزش مبتنی بر شایستگی در VET هلند، هم برای معلمان و هم برای سیاست گذاران، در تمام سطوح این سیستم، چالشی نوآورانه مطرح کرده است. البته شایان ذکر است که مفاهیم شایستگی و آموزش مبتنی بر شایستگی، مدت های مدیدی است که در آموزش و فناوری عملکرد انسانی مورد استفاده بوده است.

آموزش مبتنی بر شایستگی در واقع جایگزینی برای کار کردن با صلاحیت ها و ساختارهای صلاحیتی تلقی می گردد؛ همان گونه که ظرف ۲۰-۲۵ سال اخیر در VET هلند چنین روایی جریان داشته است. این دو رویکرد هر دو بر یک فرض استوارند و آن اینکه صلاحیت ها و شایستگی ها هر دو از تحلیل شغلی و فنون پیش بینی به دست می آیند و از هر دو به عنوان درونداد برنامه ریزی درسی و برای ارزشیابی برون دادهای یادگیری استفاده می شود. بنابراین، ویژگی ابتکاری آموزش مبتنی بر شایستگی را به راحتی می توان همان مطالب قدیمی دانست که در قالب جدید مطرح شده است، با این ویژگی که پیش نیازهای شغلی برای مسیرهای آموزشی به اهدافی قطعی تبدیل می شوند.

به هر حال، گنجانیدن آموزش مبتنی بر شایستگی در VET هلند، که مبتنی بر اصول نظریات یادگیری اجتماعی - ساختن گر است، موجب توجه و حمایت اساسی به تدوین و معرفی برنامه های یاددهی - یادگیری در راستای مسیرهای انعطاف پذیر و یادگیری خود هدایتی است.

معرفی آموزش مبتنی بر شایستگی به تسریع و تسهیل گسترش مسیرها برحسب نیاز می انجامد. در این مسیرها دانش آموزان، معلمان و استادان می توانند گروه های یادگیری را در بخش تولید کارخانه ها تشکیل دهند. این نکته در جنبش آموزش مبتنی بر شایستگی تناقض ایجاد می کند: یعنی در سطح فرایندهای یادگیری، انتظار می رود که انعطاف پذیری بیشتری صورت گیرد؛ در حالی که در سطح ملی، آموزش مبتنی بر شایستگی کاملاً با روند استانداردسازی براساس توصیف های شغلی هماهنگی دارد. اکثر اشکالات و معضلات مطرح شده ناشی از متعادل کردن انعطاف پذیری محلی با استانداردسازی ملی است. برنامه های ملی برای تضمین ارزش تبادل صلاحیت ها و تنظیم حقوق و وظایف (مالی) ضروری هستند، اما غالباً مقررات ملی مانع از انعطاف پذیری محلی و تخصص حرفه ای می شود. بحث های مربوط به آموزش مبتنی بر شایستگی در VET هلند را به خوبی می توان در بافت معضل این سطح نظام درک کرد.

چندان تناسبی ندارد، بنابراین مدارس، بنگاه ها و فعالان سازمانی برای تهیه ابزارهای ارزشیابی مناسب باید در جست و جوی شیوه های جدید برآیند.

تغییر نقش ها / هویت معلم

اشکال دیگر این است که زمانی که آموزش مبتنی بر شایستگی اجرا می شود، ممکن است دامنه تغییر نقش معلمان (و دانش آموزان) به راحتی مورد غفلت قرار گیرد (ژلما، ۲۰۰۳). معلم باید نقش خود را از یک فرد خبره ای که دانش را انتقال می دهد به نقش تربیت کننده ای که هدایت فرایندهای یادگیری دانش آموزان را به عهده دارد، تغییر دهد. دانش آموزان نیز باید مسئولیت یادگیری خودشان را، که قبلاً بر عهده معلم بود، تقبل کند. این نوع نقش پذیری، که شاید حتی در حد تغییر الگو باشد نگرشی کاملاً متفاوت را از سوی هر دو طرف ایجاد می کند. سیاست گذاران، ضمن این که از اجرای آموزش مبتنی بر شایستگی دم می زنند، دستیابی به این چالش را کاملاً و به راحتی به فراموشی می سپارند.

مدیریت مبتنی بر شایستگی

و بالاخره در جریان تدوین آموزش مبتنی بر شایستگی، توجه ساختاری داشتن به توسعه شایستگی معلمان و مدیران مدارس یک ضرورت است. «عمل کردن به گفته های خود» باید یک اصل پیشرو و مهم تلقی شود. طبق نظر مولدر (۲۰۰۰)، مدیریت مبتنی بر شایستگی، به یک فرهنگ و همکاری عمومی دلالت دارد. چنانچه این شرایط تأمین نگردد، مدیریت مبتنی بر شایستگی امری ناموفق

مقاله

ثقل اکبر در اینجا فرهنگ است

دکتر حمیدرضا کفاش
معاون تألیف، تولید مواد
و رسانه‌های آموزشی

بررسی شعار سال تولید ملی، حمایت از کار و سرمایه ایرانی
با رویکرد فرهنگی در آموزش و پرورش

مقدمه

ایران اسلامی باید برای مردم مستضعف منطقه و حتی برای سراسر جهان الگوی پیشرفت ایرانی - اسلامی ارائه نماید. این شعار و حرکت از ابعاد گوناگون قابل بررسی است اما به لحاظ جایگاه و شأن برنامه‌ریزان آموزشی و تربیتی وظیفه داریم از زاویه وظایف و تکالیف آموزش و پرورش و فرهنگ به بررسی، تبیین و تحلیل این هدف استراتژیک بپردازیم و به واکاوی و تحقق آن در حوزه انتظارات فردی و جمعی اقدام نمائیم. چرا که بنا بر فرمایش ایشان: «ثقل اکبر در اینجا فرهنگ است چون هم خود علم و آموزش و جهت‌گیری و کیفیت و رویکردهای مختلف آن تحت تأثیر فرهنگ عمومی جامعه است».

کلیدواژه‌ها: تولید ملی، کار و سرمایه، رویکرد فرهنگی، توسعه اقتصادی

مقام معظم رهبری حضرت آیت الله العظمی امام خامنه‌ای (مدظله العالی) در پیام نوروزی‌شان سال ۱۳۹۱ را سال «تولید ملی، حمایت از کار و سرمایه ایرانی» نام‌گذاری و مزین نمودند. انتخاب این شعار و حرکت مدبرانه از سوی عالی‌ترین مقام کشور، در واقع انتخاب یک هدف استراتژیک یک ساله برای کشور در راستای سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ به شمار می‌رود که قرار است جمهوری اسلامی ایران را به عنوان قدرت اول اقتصادی و علمی در سطح کشورهای منطقه و آسیای جنوب غربی مطرح نماید. ضمن آنکه تحولات منطقه خاورمیانه و دشمنی آمریکا و غرب و نظام سلطه با اسلام ناب محمدی (ص) و تحریم‌های اقتصادی علیه کشور ما اهمیت تعیین این شعار و هدف استراتژیک را در این سال بیش از پیش مشخص می‌نماید. علاوه بر این، مطابق فرمایش معظم‌له،



آیا تولید ملی و حمایت از کار و سرمایه ایرانی یک شعار خاص اقتصادی است؟

وقتی ابتدا به واژه‌های تولید ملی و حمایت از کار و سرمایه ایرانی نگاه می‌کنیم شاید این تصور در ذهن وارد شود که این واژه‌ها کاملاً اقتصادی است. شاید تولید ملی را مساوی با تولید ناخالص ملی، تولید ناخالص داخلی، تولید خالص داخلی و ملی و... بدانیم یا هنگامی که صحبت از «کار» و «سرمایه» می‌شود توجه ما به کارهای دستی و سرمایه‌های مادی (از جمله پول، مبادلات مالی و...) جلب می‌شود. گرچه این معانی برای واژه‌های فوق صحیح است ولی جامع و کافی نیست! چرا که در این صورت تولیدات فرهنگی، خدماتی، سرمایه‌های فرهنگی و معنوی و کارهای فکری و خدماتی و معنوی را از نظر دور داشته‌ایم. امروز بسیاری از متخصصین توسعه معتقدند (دکتر حسین عظیمی) که زیر بنای توسعه اقتصادی، توسعه فرهنگی است. (سرکارآرانی ۱۳۸۵) رشد و توسعه اقتصادی زاین در دهه ۶۰ به بعد به دلیل توسعه نیروی انسانی متخصص و کارآمد آن است که در اقتصاد آن کشور جهشی چشم‌گیر به وجود آورد و آن کشور را جزو ده کشور صنعتی جهان تبدیل نمود.

لذا نمی‌توان و نباید در تولید ملی و توسعه اقتصادی از مباحث فرهنگی و عناصر فرهنگی در آن، که برای توسعه اقتصادی به تحول جدی و برنامه‌ریزی در جهت رشد اقتصادی نیاز دارند، غافل شد و آن‌ها را نادیده گرفت. تمام رفتارهای پایدار انسانی متأثر از فرهنگ است و فعالیت‌های اقتصادی نیز از جمله رفتارهای انسان است و در نتیجه جزئی از مجموعه رفتارهای ضروری و جمعی انسان به

شمار می‌آید. بنابراین ضروری است به موضوع مباحث فرهنگی و عوامل فرهنگی مؤثر در توسعه پرداخت. علاوه بر این، گفتنی است که فرهنگ، پیش‌نیاز توسعه است و بعد از توسعه اقتصادی هر جامعه‌ای، فرهنگ آن جامعه نیز متحول خواهد شد و در واقع با تأثیرپذیری توسعه اقتصادی، نسبت به تحول و تغییر خود اقدام خواهد نمود.

فرهنگ و توسعه اقتصادی

فرهنگ در لغت به معنای عقل، دانش و بزرگی به کار رفته و در اصطلاح، این واژه بر معانی بسیاری اطلاق شده است. این تعاریف اصطلاحی را، که بالغ بر سیصد تعریف است، می‌توان به شش دسته تقسیم‌بندی نمود.

۱. تعریف‌های تشریحی: که در آن‌ها بر عناصر تشکیل دهنده فرهنگ تکیه شده است، مانند تعریف تایلور (۱۸۷۱/م) که فرهنگ را کلیت درهم تافته‌ای می‌داند که دانش، دین، هنر، قانون، اخلاقیات، آداب و رسوم و هرگونه توانایی و عاداتی را که آدمی همچون عضوی از جامعه به دست می‌آورد، شامل می‌شود.

۲. تعریف‌های تاریخی: در این‌گونه تعریف‌ها تکیه بر میراث اجتماعی است، مانند تعریف لیتون (۱۹۳۶/م) که فرهنگ را وارث اجتماعی می‌داند.

۳. تعریف‌های هنجاری: در این تعریف‌ها تکیه بر قاعده یا راه و روش است، مانند تعریف ویسلر که فرهنگ را شیوه زندگی یک اجتماع یا قبیله می‌داند.



۵. لزوم نظم‌پذیری جمعی (ایجاد نظم و مورد اتفاق نظر بودن توسعه اقتصادی برای همه اقشار و گروه‌ها)؛
۶. نداشتن تعارض فرهنگی در جامعه (وحدت مدیریت و فرماندهی در نظام مدیریت کشور و تلاش برای تحقق برنامه‌های متمرکز ارائه شده)؛
۷. اعتقاد به توسعه (اعتقاد قلبی و عملی توسط همه احاد جامعه و دستگاه‌های دولتی و خصوصی به توسعه اقتصادی).

آموزش و پرورش و توسعه اقتصادی

با توجه به این پیش‌نیازهای فرهنگی برای توسعه اقتصادی مشاهده می‌شود که هرگونه رشد و توسعه اقتصادی، چه از نظر کیفی و چه از نظر کمی، به آموزش و نیروهای آموزش دیده نیاز دارد. در حقیقت این نظام آموزشی مناسب است که با شکل‌دهی به نگرش‌ها، جهت‌دهی و اصلاح رفتار و ایجاد دانش و مهارت در انسان‌ها، آن‌ها را به سرمایه‌های انسانی تبدیل می‌کند. به این ترتیب، فراهم آوردن دانش و مهارت‌های مورد نیاز نیروی کار یکی از مستقیم‌ترین و بدیهی‌ترین راه‌هایی است که نظام آموزشی می‌تواند به توسعه اقتصادی کمک کند. سیمون کونتزش، برنده جایزه نوبل سال ۱۹۷۱ در رشته اقتصادی، می‌گوید: «۹۰ درصد از توسعه گذشته در کشورهای صنعتی به دلیل افزایش سرمایه نبوده است. بلکه به سبب بهبود در زمینه‌های انسانی، مهارت، کاردانی، مدیریت و... بوده است» ظرفیت‌های انسانی به جای سرمایه مالی، عامل نخست در فرایند توسعه اقتصادی بوده است. بدین سان آموزش و پرورش باعث شکوفایی استعدادها و ارتقای کیفیت نیروی انسانی می‌شود و افزایش کیفیت نیروی انسانی بهره‌وری و تسریع رشد اقتصادی را افزایش می‌دهد. امیل دورکیم بنیان‌گذار جامعه‌شناسی آموزش و پرورش سه کارکرد عمده را برای نهاد آموزش و پرورش و نظام‌های آموزشی برمی‌شمرد:

۱. کارکرد انتقال دانش؛
 ۲. کارکرد فرهنگی؛
 ۳. کارکرد آموزشی (مهارت‌ها).
- با گذشت بیش از یک قرن از نظر دورکیم، با بررسی نظر سایر جامعه‌شناسان از زوایای مختلف (کارکردگرا، ساختارگرا و...)، به نظر می‌رسد تمامی جامعه‌شناسان بر این سه کارکرد نظام‌های آموزشی همداستان هستند. بنابراین نظام‌های آموزشی با فلسفه اجتماعی و فلسفه تعلیم و تربیت خود به تعیین سیاست‌ها، اهداف و چشم‌اندازهای خود اقدام می‌نمایند و آموزش و پرورش را به

۴. تعریف‌های روان‌شناختی: در این دسته از تعاریف به عنوان وسیله سازگاری و حل مسائل تأکید می‌شود. برای مثال هارت فرهنگ را از الگوهای رفتاری، که از راه تقلید یا آموزش کسب می‌شود، می‌داند.

۵. تعریف‌های ساختاری: در این تعاریف تأکید بر الگوسازی یا سازمان فرهنگ است، مانند تعریف ویلی که فرهنگ را سیستمی از الگوهای عادی مرتبط و وابسته هم می‌داند.

۶. تعریف‌های تکوینی: در این تعاریف بر فرهنگ به عنوان یک فرآورده ساخته شده اجتماع بشری تأکید می‌شود، مانند تعریف فالسم که فرهنگ را مجموعه‌ای از مصنوعات یعنی تمامی دستگاه‌ها، ابزارها و عادات زندگی که به دست بشر ساخته شده است و از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود، می‌داند (آشوری، داریوش - به نقل از میثم موسایی ۱۳۸۹).

نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، براساس هدایت خردمندانه مقام معظم رهبری در سال ۸۵ تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را شروع کرد و در سال ۹۰ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی رساند

با توجه به نظر جامعه‌شناسی و متخصصان، که به تجزیه و تحلیل توسعه اقتصادی در بعضی از جوامع توسعه یافته پرداختند. بیش از ۲۸ عنصر و عامل فرهنگی در توسعه اقتصادی مؤثرند و موسایی (۱۳۸۹) در یک بررسی و جمع‌بندی آن‌ها را به هفت عامل یا پیش‌نیاز فرهنگی به شرح ذیل طبقه‌بندی نموده است:

۱. نگرش مطلوب نسبت به دنیا و مظاهر آن (نگاه به دنیا به صورت فرصتی برای استفاده از مواهب آن، جهت آبادی آخرت)؛
۲. نگرش و برخورد علمی با مسائل و اهمیت دادن به نقش عقل (استفاده از روش‌های علمی و عقلانی برای اداره امور اجتماعی)؛
۳. اعتقاد به آزادی ابراز اندیشه (ایجاد زمینه امر به معروف و نهی از منکر برای جلوگیری از فساد و اسراف و تبذیر و ایجاد زمینه برای نوآوری)؛
۴. اعتقاد به برابر بودن انسان‌ها و احترام به حقوق دیگران (امکان فرصت‌های برابر اجتماعی، بدون توجه به نژاد و جنس و...)



عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای فرهنگی مؤثر در توسعه اقتصادی می‌دانند.

نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، براساس هدایت خردمندانه مقام معظم رهبری در سال ۸۵ تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را شروع کرد و در سال ۹۰ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی رساند و از طرف ریاست محترم جمهوری برای اجرا ابلاغ شد. در چشم‌انداز این سند مهم (فصل سوم) «دانش‌آموز ایرانی با توجه به هویت اختصاصی آنان، کارآمد، اثربخش، یادگیرنده، عدالت‌محور، مشارکت‌جو» توصیف شده است. در این چشم‌انداز مدرسه مکانی برای تربیت انسانی «تکلیف‌گرا، مسئولیت‌پذیر، دارای کرامت نفس، امانت‌دار، خودباور، کارآمد، کارآفرین، پرهیزکننده از اسراف و وابستگی به دنیا، دارای همدلی، احترام و اعتماد، وقت‌شناس، منظم، جدی، ایثارگر، قانون‌گرا، نقاد و نوآور، استکبار ستیز، مدافع محرومان و مستضعفان و ارزش‌های انقلاب اسلامی» دیده شده است.

بر این اساس نظام برنامه‌ریزی درسی و آموزش و پرورش کشور باید با نگاه دقیق به مفاد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و متناسب با حرکت تولید ملی، حمایت از کار و سرمایه ایرانی، نسبت به تدوین اهداف، استانداردهای تولید محتوا، شیوه‌های یاددهی - یادگیری، تأمین امکانات و استفاده از فناوری‌های آموزشی بومی و شیوه‌های ارزشیابی مناسب اقدام نماید، به صورتی که:

- در انتقال دانش به نظام توحیدی توجه کند و جایگاه علوم، به ویژه علوم طبیعی را، در این عرصه تبیین نماید.

- در انتقال ارزش‌ها به جایگاه عقل و تفکر در نظام اجتماعی، انتقال نظم، وجدان کار، استقلال و رعایت حقوق اجتماعی و مسئولیت‌پذیری و خودباوری و عزت‌نفس و وفاداری به نظام جمهوری اسلامی ایران و میهن اسلامی را تقویت نماید.

- در شیوه‌های ارائه محتوای آموزش و پرورش بر خودباوری، عزت‌نفس، نوآوری خلاقیت و کارآفرینی تأکید نماید.

- مدارس یک سازمان یادگیرنده باشند تا بتوانند با مدیریت دانش و ارتقای جایگاه معلم به رهبری آموزشی، همگام با سایر دستگاه‌ها، فرمایش مقام معظم رهبری حضرت آیت‌الله العظمی امام خامنه‌ای (مدظله‌العالی) را در سال جاری و آتی تحقق و سرعت بخشند.

- منابع
۱. شریعتمداری، علی، ۱۳۸۱، جامعه و تعلیم و تربیت، انتشارات امیرکبیر
 ۲. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰
 ۳. فاطمی امین، زینب، ۱۳۸۱، نظام آموزشی و بازدهی آموزشی، مطالعه تطبیقی ۷۰ کشور جهان، فصلنامه آموزشی راهبرد فرهنگ، ۱۳۸۸، شماره ۷
 ۴. شارع‌پور، محمود، ۱۳۸۷، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، انتشارات سمت
 ۵. ژان پیازه، تربیت به کجا ره می‌سپارد، ترجمه دکتر منصور، دکتر دادستان، ۱۳۷۵، انتشارات دانشگاه تهران
 ۶. موسایی، میثم، ۱۳۸۹، اسلام و فرهنگ توسعه اقتصادی



گزارشگران: شهربانو سرداری
سیده ربابه ریاضی
احمد شریفان

مجریان طرح

اکبر فروزان فرد، کارشناس گروه‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش احمد شریفان، کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری شهربانو سرداری و سیده ربابه ریاضی، اعضای گروه ارزیابی فعالیت‌ها

محل تشکیل کارگاه: گروه‌های آموزشی فنی و حرفه‌ای و کاردانش اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۰ - ۱۳۹۱

«برای هر هنرآموزی، طراحی و تهیه ابزار مناسب به منظور سنجش و به دنبال آن قضاوت درباره عملکرد تحصیلی و یادگیری هنرجویان، از ضروری‌ترین و تخصصی‌ترین کارهاست و جزو مهارت‌های اساسی حرفه معلمی به شمار می‌آید. با وجود این، عده بسیار کمی از هنرآموزان قادرند با توجه به اصول علمی و فنی، سؤال‌های امتحان مربوط به درسشان را طراحی کنند. این مسئله ریشه در کیفیت و محتوای برنامه‌های کارورزی و آموزش‌هایی دارد که برای هنرآموزان، به منظور آمادگی و کسب مهارت‌های معلمی ارائه می‌شود. زیرا در این برنامه‌ها به آموزش مهارت‌های اساسی سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی هنرجویان بهای کمی داده می‌شود. در نتیجه، هنرآموزان به منظور آگاهی از پیشرفت تحصیلی هنرجویان به روش‌ها، ابزارها و سؤال‌هایی متوسل می‌شوند که پیامد آن، هدایت ناخواسته آن‌ها به سوی یادگیری سطحی محتوای آموزش و در نهایت تربیت هنرجویان از روش‌ها و ابزارهایی استفاده کنند که درک و فهم، حل مسئله، استدلال، تفکر و کاربرد آموخته‌هایشان در شرایط واقعی سنجیده شود، پیامد آن تربیت هنرجویانی است که به سوی مطالعه عمقی، درک مطلب و ساخت دانش ترغیب می‌شوند» (شریفان، ۱۳۸۵).

گزارش

رهنمودی برای تدارک آموزش‌های ضمن خدمت

برگزاری کارگاه آموزشی موفق

تهیه طرح سنجش و سؤال‌های استاندارد

دلایل برگزاری دوره

از آنجا که ما به عنوان هنرآموز برای آگاهی از میزان اثربخشی تدریس و ارائه بازخوردهای هدایت کننده به هنرجویان، نیازمند جمع‌آوری اطلاعات درباره عملکرد تحصیلی آنان هستیم؛ پس از بررسی برگه‌های امتحانی هنرجویان در بازدهی توسط اعضای گروه‌های آموزشی و همچنین بررسی نمونه سؤال‌های ارسالی از هنرستان‌ها، مشخص شد که سؤالات امتحانی با اصول فنی، طراحی نشده‌اند و ایرادات زیادی در آنها به چشم می‌خورد. از طرف دیگر، سؤال‌های بی‌پاسخ یا با پاسخ نادرست هنرجویان در بسیاری از موارد نشان دهنده طراحی اشتباه سؤال بود؛ زیرا زمانی که برای

کاردانش، آقای فروزان فرد، تصمیم بر این شد که برای آموزش استانداردسازی سؤال‌های امتحانی برنامه‌ریزی شود و بدین منظور تصمیم گرفته شد که از آقای شریفان به عنوان کارشناس سنجش و اندازه‌گیری و مدرس دعوت به عمل آید. بعد از بحث و گفت‌وگو با افراد مذکور فرایند اجرای کار به ترتیب زیر برنامه‌ریزی شد:

- تهیه جزوه آموزشی اولیه با نظر کارشناس سنجش و اندازه‌گیری در نیمه اول مهر ماه ۱۳۹۰؛
- ارائه جزوه آموزشی اولیه در نیمه دوم مهر ماه به تک‌تک گروه‌های آموزشی (۲۵ گروه کاردانش و ۲۳ گروه فنی و حرفه‌ای)؛
- درخواست تهیه طرح سنجش و سؤال‌های مربوطه، از گروه‌ها

و ارائه توضیحات لازم رددر خصوص جزوه و به ویژه طرح سنجش که گاه نیاز به توضیح بیشتر داشت؛

- جمع‌آوری طرح‌های سنجش و سؤال‌های تهیه شده از اعضای گروه‌ها در آبان ماه ۱۳۹۰؛
- بررسی تعدادی از سؤال‌های همکاران طی سه جلسه با کارشناس سنجش و اندازه‌گیری در آذر و دی ماه ۱۳۹۰؛
- اصلاح سه نمونه از طرح سنجش (جدول مشخصات امتحان) و سؤال‌های مربوط به آنها؛
- تهیه و تدوین جزوه آموزشی کامل، تحت عنوان راهنمای تهیه سؤال‌های امتحانی استاندارد و اضافه کردن چند نمونه از طرح سنجش و سؤال‌های اصلاح شده همکاران؛
- قرار دادن جزوه آموزشی تهیه شده در اتوماسیون همه گروه در نیمه دوم دی ماه ۱۳۹۰؛
- عودت دادن سؤال‌های بررسی شده به گروه‌ها و ارائه توضیحات لازم به تک‌تک گروه‌ها برای رفع کردن اشکالات اولیه آنها؛

• درخواست از همکاران برای اصلاح مجدد طرح سنجش و سؤال‌های امتحانی بر پایه جزوه و نمونه‌های ارائه شده در بهمن ماه ۱۳۹۰؛

- جمع‌آوری طرح‌های سنجش و سؤال‌های اصلاح شده از گروه‌ها و ارائه آن به کارشناس سنجش و اندازه‌گیری برای بررسی مجدد و ارائه بازخورد؛

• برگزاری کلاس توجیهی برای برطرف شدن اشکالات و پاسخ‌گویی به سؤال‌های اعضای گروه‌های آموزشی در مورد تهیه سؤال‌های استاندارد در نیمه دوم اسفند ماه ۱۳۹۰ در سه جلسه جداگانه برای اعضای گروه‌ها در روزهای یکشنبه، دوشنبه و سه‌شنبه؛

آن‌ها به شکلی واضح و مناسب سؤال طرح می‌شد، پاسخ‌شان حاکی از جوابی رضایت‌بخش بود. بنابراین، هنگام بحث و تبادل نظر با سایر همکاران به این نتیجه رسیدیم که اطلاعات آن‌ها در زمینه اصول فنی طراحی سؤال، کافی نیست. همچنین بررسی میانگین نمرات امتحانات هماهنگ نشان می‌دهد که میانگین نمرات هنرجویان در سطح نامطلوبی است. بنابراین، طی برگزاری جلساتی با محوریت بررسی علل افت تحصیلی هنرجویان، نتیجه گرفتیم که بخشی از مشکل در مشخص نبودن هدف‌های تدریس و سنجش نامناسب از هنرجویان است. به طوری که تعداد بسیاری از سؤالات با اهداف و محتوای تدریس تطابق ندارد و اشکالات و ایرایشی فراوانی در آن‌ها به چشم می‌خورد و در اکثر سؤال‌ها تنها به سنجیدن سطح دانش اکتفا شده است. بنابراین، بر آن شدیم تا به منظور ارزشیابی از عملکرد تحصیلی هنرجویان طی کارگاهی، مفهوم سنجش و اصول طراحی سؤالات استاندارد از محتوای تدریس شده را برای هنرآموزان توضیح دهیم و اشکالاتشان را در این زمینه برطرف کنیم.

هدف از برگزاری دوره

هدف کلی، تهیه سؤال‌های استاندارد از محتوای تدریس است، به منظور سنجش و ارزشیابی صحیح از عملکرد تحصیلی هنرجویان، به طوری که هنرآموزان بعد از گذراندن این دوره بتوانند در طرح سنجش و سؤالات متناسب با آن، کلید سؤالات و بارم مربوط به آن‌ها اقدام کنند.

نحوه اجرای دوره

با شروع سال تحصیلی ۹۱-۹۰ و با تشکیل گروه ارزیابی فعالیت‌ها، طی جلسه‌ای با کارشناس گروه فنی و حرفه‌ای و

• درخواست طراحی طرح سنجش و سؤال‌های استاندارد براساس هدف‌های جدول مشخصات امتحان یا طرح سنجش از اعضای گروه‌های آموزشی به صورت فردی در نیمه دوم فروردین ماه ۱۳۹۱؛

• ارائه جزوه آموزشی تهیه طرح سنجش و سؤال‌های امتحانی استاندارد در سایت گروه‌های آموزشی فنی و حرفه‌ای و کار دانش اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران برای استفاده تمامی هنرآموزان؛

• برنامه‌ریزی برای جمع‌آوری طرح‌های سنجش و سؤال‌های امتحانی طرح شده از اعضای گروه‌ها و بررسی آن‌ها با کمک کارشناس سنجش و اندازه‌گیری در نیمه دوم اردیبهشت ماه ۱۳۹۱؛

• برنامه‌ریزی برای ارائه بازخورد نهایی به گروه‌های آموزشی در خرداد ماه ۱۳۹۱؛

• تهیه گزارش از فرایند اجرای تهیه طرح سنجش و سؤال‌های امتحانی استاندارد.

فعالیت‌های عملی کارگاه آموزشی

فعالیت‌های عملی مربوط به کارگاه در سه مرحله به شرح زیر انجام شد:

- در مرحله اول از همه گروه‌ها درخواست شد براساس جزوه آموزشی‌ای که در اختیارشان گذاشته شده است، یک جدول مشخصات امتحان یا طرح سنجش از درس از یک کتاب را تهیه نمایند و بر پایه آن سؤالی متناسب با یکی از اهداف طرح سنجش همراه با کلید سؤال طراحی کنند. در ضمن، کتاب مورد نظر را، که از آن طرح سنجش و سؤال تهیه شده بود به گروه ارزیابی فعالیت‌ها تحویل دهند. در حین انجام فعالیت عملی نیز در صورت نیاز برای تدوین طرح سنجش یا سؤال توضیحات لازم به تک‌تک اعضای گروه‌ها داده شد. سپس، گزارش این فعالیت‌ها توسط کارشناس مربوطه و گروه ارزیابی جمع‌آوری شد و مورد بررسی قرار گرفت و اشکالات آن‌ها نیز استخراج و خلاصه آن نوشته شد. جزوه آموزشی اولیه براساس اشکالات موجود و نمونه‌های اصلاح شده طرح‌های سنجش و سؤال‌ها تکمیل گردید و همراه با فرم ارزیابی تنظیم برگه سؤال مجدداً در اختیار سایر هنرآموزان قرار گرفت.

- در مرحله دوم، جزوه آموزشی تکمیل شده همراه با نمونه‌های اصلاح شده از کار خود هنرآموزان در اختیارشان قرار گرفت و از آن‌ها درخواست شد که طرح سنجش و سؤال‌های خود را مورد بازبینی و اصلاح قرار دهند و طرح سنجش و سؤال‌های اصلاح شده را برای بررسی به گروه ارائه نمایند.

بعد از اصلاح طرح سنجش و سؤال‌های مربوط به آن بررسی مجدد توسط متخصص مربوطه و گروه ارزیابی صورت گرفت و قرار شد در سه روز متوالی اشکالات مطرح و نمونه کارهای هر گروه

بررسی شود.

- در مرحله سوم از اعضای گروه‌ها درخواست شد که مجدداً فعالیت عملی مذکور را به صورت فردی انجام دهند. پس از جمع‌آوری فعالیت‌های عملی فردی هنرآموزان گزارش کار آن‌ها طی جلسه‌ای با حضور کارشناس سنجش و اندازه‌گیری مورد ارزشیابی قرار گرفت.

نحوه ارائه بازخورد به فعالیت‌ها

بار اول بعد از بررسی طرح‌های سنجش و سؤال‌های تهیه شده توسط اعضای گروه‌های آموزشی، کارها مجدداً به گروه‌ها برگردانده شد تا آنان اصلاحات نوشته شده توسط گروه ارزیابی را بازبینی کنند و اشکالات طرح سنجش و سؤال‌های امتحانی را بر آن اساس رفع نمایند و دوباره به گروه ارزیابی بازگردانند. سپس در جلساتی، توسط گروه ارزیابی به همراه کارشناس سنجش و اندازه‌گیری طرح سنجش و سؤال‌های امتحانی هر گروه، (فعالیت دوم) بررسی گردید و اشکالات آن‌ها در برگه‌ها توضیح داده شد. علاوه بر این، بازخورد مجددی در جلسات حضوری کارگاهی به همراه آموزش‌های لازم به اعضای گروه داده شد. روند کار به این صورت بود که بعد از آموزش نظری توسط مدرس مربوطه، در همان جلسه تک‌تک گروه‌ها فعالیت دوم خود را به صورت حضوری مطرح می‌کردند و اشکالات در جمع هنرآموزان مورد بررسی قرار می‌گرفت و به رفع آن‌ها اقدام می‌شد. در این مرحله به نظر می‌رسید که با مطرح شدن هر هدف و سؤال بیشتر مطالب جزوه آموزشی، دوره می‌شد.

فعالیت سوم به صورت انفرادی در تاریخ دهم اردیبهشت ماه ۱۳۹۱ جمع‌آوری و مجدداً توسط گروه ارزیابی و کارشناس سنجش و اندازه‌گیری ارزشیابی شد و اشکالات در برگه‌ها درج گردید تا تسووت اعضای گروه‌ها بازبینی شود. قابل توجه است که اشکالات سابق آنان که بیشتر در هدف‌نویسی و تطابق سؤال با هدف بود، در این مرحله بسیار کمتر به چشم می‌خورد و به بیانی دیگر کاملاً برطرف شده بود.

دستاوردها

این کارگاه دستاوردهای زیر را برایمان به همراه داشت:

- جزوه آموزشی تهیه سؤال‌های استاندارد با کمک کارشناس سنجش و اندازه‌گیری و با اضافه کردن نمونه فعالیت‌های اصلاح شده اعضای گروه تکمیل شد. ضمناً جزوه در اختیار اداره امتحانات قرار گرفت و بعد از بررسی آنان به تأیید این مرکز نیز رسید. سپس در سایت گروه‌های آموزشی فنی و حرفه‌ای و کار دانش اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران قرار داده شد. مطالب مندرج در جزوه آموزشی موارد زیر را شامل می‌شد:

• چگونگی طرح سؤال درست و خوب؛

• راهنمای سنجش عملکرد هنرجویان؛

• به‌کارگیری سنجش واقعی در کلاس درس؛

• قواعد تهیه سؤال‌های آزمون؛

• فهرست‌وارسی سؤال؛

• فهرست‌وارسی تدوین و تنظیم سؤال‌ها در برگه امتحان؛

• نقد و بررسی اهداف، سؤال آزمون و طرح سنجش (چند

نمونه)؛

• چند توصیه کلی.

- طی سه نوبت فعالیت انجام شده توسط گروه‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش، به صورت گروهی و فردی پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در تهیه طرح‌های سنجش و طراحی سؤال حاصل شد. به طوری که در مرحله آخر طرح‌های سنجش، بسیار اصولی‌تر تنظیم شده بود و اشکالات کمتری در آن‌ها وجود داشت. علاوه بر این، اعضای گروه‌ها توانایی نقد اهداف رفتاری کتاب‌هایشان را نیز پیدا کردند و در پی اصلاح آن‌ها برآمدند.

- از آنجایی که کار به صورت کارگاهی انجام می‌شد با آموزش و تمرینی که اعضای گروه‌ها در حین انجام کار داشتند، بدون نیاز به جلسات آموزشی متعدد نظری و هزینه‌بردار، نتیجه مطلوب حاصل شد و به اهداف مورد نظر در تهیه طرح‌های سنجش و طراحی سؤال‌های امتحانی استاندارد دست یافتیم.

میزان تأثیر در افزایش دانش و مهارت‌های هنرآموزان

همان‌طور که می‌دانیم همیشه در مورد جایگزین شدن روش‌های آموزشی جدید، مقاومت وجود دارد. با این حال، با تلاش در این زمینه (تهیه طرح سنجش و طراحی سؤال‌های امتحانی استاندارد) دانش افزایشی صورت گرفت و مهارت‌های آنان در زمینه تهیه طرح سنجش و طراحی سؤال در سطح مطلوبی افزایش یافت. دوباره جزوه تهیه سؤال‌های استاندارد به صورت «خلاصه» و «مفصل» در اختیار گروه‌ها قرار گرفت. در بررسی فعالیت‌های انجام شده و مقایسه آن‌ها با هم مشاهده شد که هنرآموزان اطلاعات درستی در این زمینه کسب کرده‌اند.

شواهد و سند این ادعا

الف) گروه‌های شرکت کننده

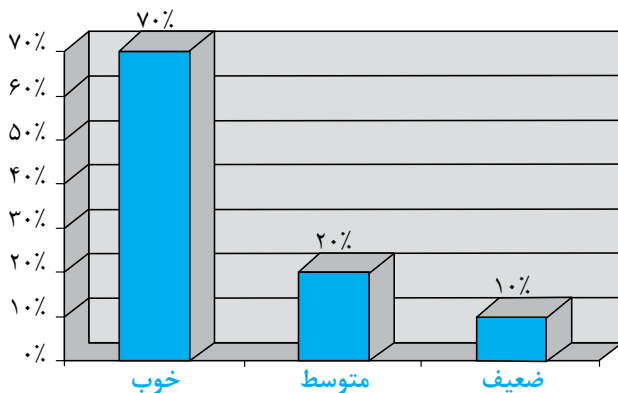
گروه‌های شرکت کننده، شامل ۲۳ گروه کاردانش و ۲۵ گروه فنی و حرفه‌ای، در روزهای یکشنبه، دوشنبه سه شنبه هر هفته حضور فعال داشتند.

ب) برگزاری جلسات آموزشی

این جلسات در روزهای یکشنبه ۳۰ بهمن ماه، دوشنبه ۱۵ اسفند ماه و سه شنبه ۹ اسفند ماه ۱۳۹۰ برای گروه‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش (برای اعضای گروه‌های همان روز) برگزار گردید.

ج) ارزشیابی جلسات

ارزشیابی از جلسات برگزار شده شامل مواردی به شرح زیر شد: تأکید بر مباحث کاربردی و مورد نیاز هنرآموزان، تسلط علمی و مهارتی اعضای گروه اجرا کننده کارگاه، پاسخ‌گویی اعضای گروه اجرا کننده کارگاه در مورد مشکلات مطرح شده هنرآموزان، تسلط علمی و توانایی انتقال مناسب مطالب توسط مدرس، میزان جذابیت و پویایی کارگاه و دستیابی به اهداف تعیین شده در کارگاه آموزشی. ارزشیابی از کارگاه آموزشی برگزار شده، با توجه به نمودار زیر، نشان دهنده رضایت هفتاد درصدی از کیفیت کارگاه و آموزش است.



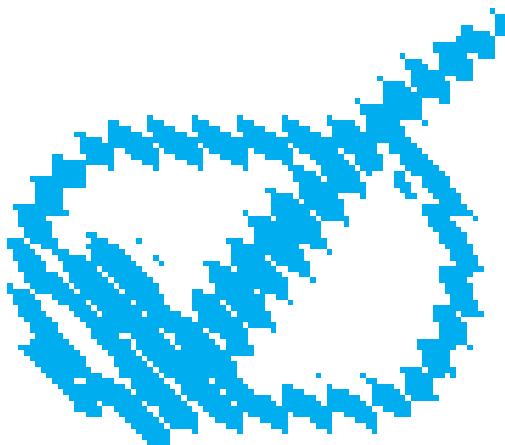
نمودار ارزشیابی کارگاه تهیه طرح سنجش و سؤال‌های استاندارد



د) نمونه فعالیت‌های هنرآموزان

- نمونه‌ای از طرح سنجش مناسب:

درصد سؤال	تعداد سؤال	کادر در هنرهای بصری	دیدن	عناصر و کیفیت نیروهای بصری	مبانی هنرهای تجسمی چیست؟	بعد محتوا	بعد هدف
۱۲/۵	۱				۱	- از هنرجویان انتظار می‌رود بعد از پایان آموزش محتوای فصل دوم کتاب بتواند: مبانی هنرهای تجسمی را تعریف کند.	
۱۲/۵	۱			۱		مفهوم عناصر نیروهای بصری را توضیح دهد	
۱۲/۵	۱			۱		مفهوم کیفیت نیروهای بصری را توضیح دهد	
۱۲/۵	۱		۱			هنرمندانه دیدن را توضیح دهد	
۱۲/۵	۱		۱			تفاوت بین دیدن و هنرمندانه دیدن را توضیح دهد	
۱۲/۵	۱	۱				مفهوم کادر در هنرهای تجسمی را توضیح دهد	
۱۲/۵	۱	۱				انواع کادر در هنرهای تجسمی را نام ببرد	
۱۲/۵	۱	۱				اهمیت کادر در هنرهای تجسمی را توضیح دهد	
	۸	۳	۲	۲	۱	تعداد سؤال	
۱۰۰		۳۷/۵	۲۵	۲۵	۱۲/۵	درصد سؤال	



- نمونه‌ای از سؤال‌های مناسب طراحی شده توسط گروه

نقاشی

برای تصاویر زیر موارد خواسته شده را بنویسید.

برنامه آینده

جزوه آموزشی تهیه طرح سنجش و طراحی سؤال‌های امتحانی توسط بخشنامه‌ای به مناطق ارسال خواهد شد و گروه‌های آموزشی مناطق نوزده‌گانه می‌توانند آموزش‌های خود را در آن زمینه پیگیری کنند و سال آینده، سؤال‌های امتحانی هنرآموزان را براساس آن، مورد ارزیابی قرار دهند. علاوه بر این‌ها، پیشنهاد می‌شود گروه‌های آموزشی متوسطه نیز از این جزوه برای طراحی سؤال‌های امتحانی استاندارد استفاده کنند.

مدیران و کارآفرینی دانش آموزان

بازتاب نظرات دبیران مدارس متوسطه دخترانه شهرستان ری

عشرت عابدزاده

معاون دبیرستان شاهد ناحیه ۲ شهرری

پژوهش

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی نقش مدیران در تقویت ابعاد کارآفرینی دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهرستان ری است. روش پژوهش، توصیفی از نوع هم‌بستگی است و جامعه آماری این تحقیق، کلیه دبیران زن مدارس عادی (رشته علوم انسانی) و فنی و حرفه‌ای و کارودانش ناحیه یک و دو شهرستان ری به تعداد ۴۵۸ نفر است. از این تعداد براساس فرمول کوکران، تعداد ۲۱۰ نفر به طور تصادفی انتخاب شده‌اند و پرسش‌نامه محقق ساخته آن شامل ۳۹ سؤال کلی و ۴ سؤال اختصاصی از ویژگی‌های فردی دبیران با مقیاس ۶ گزینه‌ای در قالب طیف لیکرت بود که در اختیار آنان قرار گرفته است. ضریب اعتبار پرسش‌نامه بعد از اجرای آزمایشی آن ۰/۸۹ است. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. نتایج نشان دادند که ارتباط معناداری در سطح $a=0/01$ بین نقش مدیران و تقویت کارآفرینی دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهرستان ری ناحیه ۱ و ۲ وجود دارد و هرچه این نقش‌ها پررنگ‌تر شود، به همان نسبت نیز کارآفرینی دانش آموزان در ابعاد مختلف تقویت می‌شود.

کلید واژه‌ها: نقش مدیران، ویژگی‌های کارآفرینی.





مقدمه

آگاهی حرفه‌ای که جزئی از فرآیند طبیعی تکامل هر فرد است، از دوران کودکی آغاز می‌شود و جزء لاینفکی از تکامل انسان است. با وجود این، واگذار کردن دوران ابتدایی تربیت حرفه‌ای فرد، به جریان طبیعی خود، کاری نادرست خواهد بود. این حوزه پیچیده از جریان آماده‌سازی انسان برای زندگی را نمی‌توان به دست حادثه و اتفاق سپرد و آن را باید به‌طور آشکار با دخالت‌های علمی زیر نظر داشت (لوز، ۱۳۷۸).

ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، کار دشوار و پیچیده‌ای است. دانش‌آموزان برای کار و فعالیت به انگیزه‌هایی قوی و بالا نیاز دارند. اگر آنان ماهیت و اهمیت آموزش و پرورش را زیر سؤال ببرند، یا در مورد توانایی آموزش و پرورش در تأمین آتیه‌شان دچار تردید شوند، یا حتی اعتقادشان را به ارزش دروس و مفید و کاربردی بودن آن‌ها از دست بدهند، مدرسه، معلمان و والدین در مورد مسائل انگیزشی آنان با مشکلات مختلفی مواجه خواهند شد.

از سوی دیگر، از آغاز پیدایش آموزش و پرورش رسمی در جوامع تا به امروز تغییرات و تحولات بسیاری در نظام‌های آموزشی روی داده است. وقتی که مردم کشورها در دوره‌های خاص، آموزش و پرورش را قادر به پاسخ‌گویی به مسائل و مشکلات و نیازهای خود نیافته‌اند، به اشکال گوناگون، نارضایتی خود را بروز می‌دهند و توانایی و کارایی مدیران و رهبران آموزش و پرورش را زیر سؤال می‌برند.

بدیهی است امروز به مدیریت‌های نامطلوب و غیرمؤثر، که به از هم گسیختگی آموزش و پرورش منجر می‌گردد، *کتفا نخواهند کرد*. صاحب‌نظران آموزش و پرورش عموماً بر این عقیده هستند که کیفیت مدیریت فعالیت‌های آموزشی، مهم‌ترین شاخص سطح کفایت و اثربخشی کل برنامه‌های آموزشی است، زیرا مدیریت با نقش تعیین‌کننده و مؤثری که در امر هدایت و رهبری فرآیندهای آموزشی و پرورش در جهت هدف‌های آن دارد، هم بالقوه می‌تواند موجب پیشرفت آن گردد و هم موجب *از هم پاشیدگی* آن. بنابراین، باید سرمایه‌گذاری برای آموزش و آماده‌سازی مدیران آموزشی در آموزش و پرورش در اولویت قرار گیرد، به حدی که مؤید پیشرفت و ترقی آموزش و پرورش باشد و موجب رکود یا از هم گسیختگی آن نگردد (نیکنامی، ۱۳۷۷).

واژه کارآفرینی، که به‌طور گسترده‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد (هم در مکالمات روزمره و هم به صورت یک واژه تخصصی در مدیریت و علم اقتصاد) خاستگاهش در قرن ۱۷ در فرانسه است کارآفرین فردی بود که به او مأموریت داده می‌شد تا پروژه بزرگانی خاصی را به عهده بگیرد. این عقیده، مقدمه‌ای است برای توسعه درک ماهیت کارآفرینی. به عهده گرفتن پروژه‌های خاص، نیازمند کارهای خاصی است که در نهایت منجر به دست یافتن به نتایج خاصی می‌شود و این که یک فرد تعهد انجام آن پروژه را به عهده

بگیرد. کارآفرینی، کاری است که کارآفرین انجام می‌دهد. کارآفرین بودن، توصیف صفتی است که چه‌طور فرد کارآفرین متعهد است به کاری که انجام می‌دهد. روند کارآفرینانه که کارآفرین درگیر آن می‌شود، موجب خلق ارزش جدیدی می‌گردد که نتیجه آن محسوب می‌گردد (طالبی، ۱۳۸۷).

افراد کارآفرین دارای ویژگی‌های انگیزه پیشرفت، استقلال‌طلبی، گرایش به خلاقیت، ریسک‌پذیری و کنترل درونی هستند (مک‌کلند، ۱۹۶۱). در گذشته نه‌چندان دور، پژوهشگران و صاحب‌نظران بر این عقیده بودند که این ویژگی‌ها با آن‌ها متولد می‌شود و فرض اساسی این بود که کارآفرینان از طریق آموزش، پرورش نمی‌یابند (ذبیحی، مقدسی، ۱۳۸۵).

اما امروزه چنین نیست و مک‌کلند، بر این باور است که افراد در تعامل با محیط خود این ویژگی‌ها را می‌آموزند. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از:

۱. نیاز به توفیق: تمایل به برتری یا موفقیت و تلاش برای پیشرفت و نیل به مجموعه‌ای از استانداردها؛

۲. تمایل به ریسک و مخاطره: تمایل به مقدار متوسط از مخاطره، برای شروع یک کسب‌وکار تا احتمالات را به نفع خود تغییر دهند؛

۳. گرایش به خلاقیت: توانایی تلفیق ایده‌ها به شیوه‌های منحصر به فرد برای برقراری ارتباط غیرمعمول بین ایده‌های مختلف؛

۴. کنترل درونی: در افرادی که دارای مرکز کنترل درونی هستند، صفات مشخص درونی آنان تعیین می‌کند که در یک موقعیت چه اتفاقی خواهد افتاد؛

۵. نیاز به استقلال: کاری را برای خود انجام دادن و آزادی عمل گذاشتن.

دراکر (۱۹۸۵) معتقد است: خلاقیت و نوآوری با کارآفرینی لازم و ملزوم یکدیگرند، به طوری که کارآفرینی بدون خلاقیت و نوآوری حاصلی ندارد.

کارآفرینان محور توسعه پایدار به شمار می‌آیند، چراکه می‌توانند با اتکا بر ارزش‌های فرهنگی جامعه و بهره‌وری از فناوری و سرمایه‌های زیربنایی، فعالیت‌های اثربخش داشته باشند. کارآفرینان توانایی این را دارند که زمینه‌های کارآمد کردن سیاست‌ها، تعمیق ارزش‌ها و توسعه فناوری‌ها را به همراه آورند. امروزه کارآفرینی، خلاقیت و کسب‌وکارهای مخاطره‌آمیز، سوخت موتور توسعه پایدار به شمار می‌آید. کارآفرینان، در رأس کسب‌وکارهای مخاطره‌آمیزند، در جست‌وجوی فرصت‌ها هستند و خلاقیت در دستان توانمند آن‌ها اغلب ابزاری است برای موفقیت.

کارآفرینان زمانی می‌توانند بیشترین اثربخشی را در فرآیند

توسعه داشته باشند که مشارکت و فعالیت آن‌ها آزاد و بدون مشکلات و موانع باشد. اگرچه ممکن است قوانین اثرگذار بر حیات کارآفرینان برای رشد و توسعه آن‌ها در سطح نظری، مناسب به نظر برسد، اما توانایی آن‌ها در عرصه عمل محدود می‌شود.

فراهم کردن محیطی خلاق و منعطف برای فعالیت‌های کارآفرینانه به همان میزان ضروری است که توسعه پایدار برای ریشه کردن فقر در جامعه. اگر دولت در برخورد با کارآفرینان دیدگاهی رقابتی نداشته باشد، کارآفرینان می‌توانند تحولات شگرفی را در جامعه به‌وجود آورند.

یک مدیر خلاق و کارآفرین در محیط کاری و سازمانی خود جوی ایجاد می‌کند که افراد دیگر نیز به‌گونه‌ای خلاق، فکر و عمل کنند. ایجاد این جو مستلزم فراهم کردن شرایطی است که افراد به تفکر بپردازند و برای تحقق این امر باید به اندیشه‌ها و دیدگاه‌ها فرصت دهند تا به روز کنند، زیرا در عصر حاضر میزان توسعه‌یافتگی کشورها را با تعداد کارآفرینان آن کشور ارزیابی می‌کنند (صالحی، ۱۳۸۸).

با تحقیقات متعددی که تأثیر آموزش را بر موفقیت کارآفرینان به اثبات رساند، تأکید بر آموزش، به منظور تربیت افراد برای ایجاد کسب‌وکارهای جدید، از ابتدای دهه ۱۹۷۰ جدی‌تر شد. به‌طوری که دوره‌های آموزش کارآفرینی نه تنها جای خود را در طرح برخی از درس‌ها در رشته‌های دانشگاهی باز کردند، بلکه در دوره‌های متفاوت تحصیلی از ابتدایی تا دبیرستان نیز مورد توجه و تأکید جدی قرار گرفتند. کاربلسکی و الستد (۱۹۸۵) معتقدند: این آموزش‌ها باید از دبیرستان شروع شوند تا جوانان مسیر شغلی مناسب خود را انتخاب کنند.

در کشورهای توسعه‌یافته این مفهوم در سطوح اقتصادی جوامع و مردم بسیار جا افتاده و مورد قبول قرار گرفته است، به‌طوری که آرزوی هر فرد جوان و فرد جست‌وجوگر یافتن فرصت تبدیل رؤیاهای خویش به کسب‌وکار، تولید و ارائه محصول و خدمات و سرانجام تبدیل شدن به یک قهرمان کسب‌وکار در صحنه اجتماعی است. در کشور ما این مفهوم باید ابتدا در سطح نخبگان علمی دانشگاه، در صنایع و در سایر بخش‌ها ترویج گردد و سپس طی یک حرکت حساب شده در قالب یک استراتژی جامع نسبت به عمق بخشیدن به سیاست‌های ترویجی، آموزشی و پژوهشی در سطح دانشگاه‌ها و مراکز صنعتی اقدام شود و در سطح جامعه نیز قهرمانان شایسته کسب‌وکار را، که همواره پیش‌تازان و نوآوران خدمات در کشورند، به جامعه معرفی کنیم، نتیجه این معرفی این

است که جوانان و نوجوانان شایسته این مرز و بوم با الگوبرداری از این قهرمانان و با درک و شناسایی واقعی استعدادهایشان راه تحقق رؤیای آینده خود را هموار کنند و آینده هر چه بهتر و شکوفاتری را برای تحقق سیاست‌های استخدامی، رفاه و عدالت اجتماعی در کشوری توسعه یافته بسازند (همان منبع، ۱۳۸۸).

صاحب‌نظران آموزش و پرورش عموماً بر این عقیده هستند که کیفیت مدیریت فعالیت‌های آموزشی، مهم‌ترین شاخص سطح کفایت و اثربخشی کل برنامه‌های آموزشی است

اهمیت و ضرورت تحقیق

واژه کارآفرینی از کلمه فرانسوی *Entreprene* به معنای «متعهد شدن» نشئت گرفته است. واژه‌نامه دانشگاهی وبستر، واژه کارآفرین را این‌گونه تعریف نموده است: کارآفرین کسی است که متعهد می‌شود مخاطره‌های یک فعالیت اقتصادی را سازماندهی، اداره و تقبل کند (احمدی و درویش، ۱۳۸۷).

امروزه در بیشتر جوامع بر گسترش کارآفرینی به عنوان «موتور رشد و توسعه» اتفاق نظر وجود دارد و به این ترتیب با ورود به قرن ۲۱ کارآفرینی به صورت یک ضرورت در پهنه بین‌المللی شناخته می‌شود. هرچند روی آوردن به کارآفرینی تا حدود زیادی توانست سبب غلبه بر رکود اقتصادی در کشورهای توسعه‌یافته شود، اما این رویکرد هم‌چنان در یافتن پاسخ برای برخی از معضله‌های جوامع ناتوان بود. از طرف دیگر خود به ایجاد بحران‌هایی در سطح جوامع منجر شد که از آن جمله می‌توان به افزایش اختلاف میان غنی و فقیر، اشاره کرد. به این معنا که فاصله معیشتی قابل توجه میان کارآفرینان بزرگ و بدنه سازمانی آن‌ها یا مشتریان کسب‌وکارهایشان ایجاد شد (مقیم، ۱۳۸۹).

با نگاهی به روند رشد و توسعه جهانی در می‌یابیم که با افزایش و گسترش فناوری‌های پیشرفته، نقش و جایگاه کارآفرینان به‌طور فزاینده‌ای بیشتر می‌شود. به بیان دیگر ارتباط مستقیمی بین پیشرفت فناوری و ضرورت آموزش کارآفرینان وجود دارد. اگرچه در سال‌های گذشته اختراع، جایگاه ویژه‌ای در توسعه کشورها داشته است، اما امروز کارآفرینی، از عوامل مهم رشد و توسعه اقتصادی به‌شمار می‌آید. به‌طوری که در غرب و برخی کشورهای دیگر، دو دهه اخیر، دهه‌های طلایی کارآفرینی نام گرفته است. در اکثر کشورهای پیشرفته و در حال توسعه، مقوله کارآفرینی اصلی‌ترین منبع توسعه دانسته شده است. با توجه به افزایش رشته‌های دانشگاهی مرتبط با کارآفرینی در کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه اهمیت نظام آموزش و پژوهش در توسعه کارآفرینی و تربیت کارآفرینان بیشتر مشخص می‌شود (اکبری، ۱۳۸۵).

با توجه به رویدادهای متنوعی که در سطوح اجتماعی، فرهنگی و کسب‌وکار رخ داده است، در کشورهای مختلف عنایت خاصی به

بهره گیریم تا این مشکلات را مرتفع سازیم و در نهایت به جامعه‌ای با توسعه پایدار، و غنای فرهنگی و سلامت روانی دست یابیم.

رشد و توسعه اقتصادی در یک نظام، زمانی میسر خواهد بود که افرادی در بین سایر آحاد جامعه با خطرپذیری اقدام به نوآوری کنند و با این کار روش‌ها و راه‌حل‌های جدید جایگزین راهکارهای ناکارآمد و کهن قبلی شود

کارآفرینی چیست؟

کارآفرینی ترجمه واژه Entrepreneur است. این واژه خود از لفظ فرانسوی Entrepreneur به معنای عهده‌دار شدن به کار گرفته شده است. کارآفرین کسی است که سازماندهی، مدیریت و پذیرفتن خطرات یک شرکت تجاری را عهده‌دار می‌شود. امروزه کارآفرین، فردی نوآور یا توسعه‌گراست که فرصت‌ها را تشخیص می‌دهد و آن‌ها را به چنگ می‌آورد، آن فرصت‌ها را به فکرهای عملی قابل فروش تبدیل می‌کند، از طریق پول، زمان و مهارت، از افزودن ارزش و بهره‌گیری از آن‌ها، فرصت‌ها را تحقق می‌بخشد. کارآفرین شتاب‌دهنده تغییرات در جهان تجارت است، او اندیشمندی مستقل است که جرئت می‌کند در محیطی از رویدادهای متداول، متفاوت باشد (کورانکو و هاجتس، ۱۳۸۳).

اصطلاح کارآفرینی Entrepreneur در معنا و مفهوم فعلی را اولین بار ژوزف شومپتر^۱ به کار برد. این اقتصاددان اتریشی‌الصل ساکن آمریکا که او را پدر علم کارآفرینی می‌دانند بر این باور بود که رشد و توسعه اقتصادی در یک نظام، زمانی میسر خواهد بود که افرادی در بین سایر آحاد جامعه با خطرپذیری اقدام به نوآوری کنند و با این کار روش‌ها و راه‌حل‌های جدید جای‌گزین راهکارهای ناکارآمد و کهن قبلی شود.

پیتر دراگر^۲ معتقد است کارآفرین کسی است که فعالیت اقتصادی کوچک و جدیدی را با سرمایه خود شروع می‌نماید. کارآفرین ارزش‌ها را تغییر می‌دهد و ماهیت آن‌ها را دچار تحول می‌نماید.

هم‌چنین مخاطره‌پذیر است و به درستی تصمیم‌گیری می‌نماید. برای فعالیت خود به سرمایه نیاز دارد، ولی هیچ‌گاه سرمایه‌گذار نیست. کارآفرین همواره به دنبال تغییر است و به آن پاسخ می‌دهد، فرصت‌ها را شناسایی می‌کند. کارآفرینی به عقیده دراگر همانا به کار بردن مفاهیم و فنون مدیریتی، استانداردسازی محصول، به کارگیری ابزارها و فرایندهای طرح‌ها انجام شده است. از نظر اقتصاددانان کارآفرین کسی است که ارزش افزوده ایجاد نماید، یعنی این که با زمان و انرژی لازم، سرمایه‌ها را به گونه‌ای به کار گیرد که ارزش آن‌ها و یا محصولات به دست آمده نسبت به حالت اولیه‌اش افزایش یابد (آقا حسین شیرازی، ۱۳۸۷).

کارآفرینی و کارآفرینان می‌شود و تقویت کارآفرینی و ایجاد بستر مناسب برای توسعه آن از ابزار پیشرفت اقتصادی کشورها، به‌ویژه کشورهای در حال توسعه، به شمار می‌رود. بنابراین، باید شرایطی را فراهم نمود که کارآفرینان بتوانند ابزار وجود کنند و توانایی‌هایشان را به صورت بالفعل درآورند (احمدی و درویش، ۱۳۸۷).

اهمیت کارآفرینی در خلق ثروت و توسعه سازمان‌ها به‌وسیله صاحب‌نظران مختلفی همچون شومپتر ۱۹۳۴، مک‌کلند ۱۹۵۳، کوک وینتر ۱۹۶۹، کرایزبر ۱۹۷۳، کاسون ۱۹۸۲، لائو ۱۹۶۵، مک‌میلان ۱۹۸۸، کیر چوف ۱۹۸۹، سینگ ۱۹۸۹، شارو و اسکات ۱۹۹۱، بالدوین ۱۹۹۵ و آکس ۱۹۹۷ مورد تأکید قرار گرفته است (مقیمی، ۱۳۸۴).

کارآفرینی از منابع مهم و پایان‌ناپذیر همه جوامع بشری است. منبعی که به توان خلاقیت انسان‌ها بر می‌گردد، از یک سو ارزان و از سوی دیگر بسیار ارزشمند و پایان‌ناپذیر است. امروزه همگان دریافته‌اند که جوامعی که به منابع انسانی متکی بوده‌اند تا به منابع زیرزمینی، در بلندمدت موفق‌تر بوده‌اند. منابع زیرزمینی در کشورهای جهان سوم، با وجود مزیت‌های آن از جمله منابع توسعه‌یافتگی محسوب شده است، در صورتی که نبودن این منابع در بعضی از کشورها باعث شده است تا آن‌ها با استفاده از نیروی فکر، خلاقیت و ابتکار و در یک کلمه «کارآفرینی» از جمله کشورهای پیشرو در جهان کنونی شوند. خصوصاً در عصر حاضر، که عصر دانایی و خلاقیت و عصر تلفیق اندیشه‌ها و ابتکارات است، توجه به کارآفرینی در توسعه و پیشرفت کشورها بسیار اهمیت دارد (اکبری، ۱۳۸۵).

در دهه‌های اخیر تحقیقات کارآفرینی در آمریکا، اروپا و آسیای جنوبی و شرقی گسترش زیادی یافته است. در ایران نیز در چند سال اخیر کارآفرینی به لحاظ عامل ایجاد اشتغال و هم به لحاظ نقش آن در توسعه اقتصادی کشورها و همچنین به جهت بحث خصوصی‌سازی و مدیریت بهینه منابع کشور مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین، کشورهای پیشرفته از مدت‌ها قبل و بخشی از کشورهای در حال توسعه به‌تازگی بهره‌گیری از کارآفرینی را در دستور کار خود قرار داده‌اند، این توجه در قالب تدوین استراتژی‌ها، خط‌مشی‌ها و برنامه‌های عملی جهت بسط و تقویت روحیه و رفتار کارآفرینی، آموزش و مشاوره آن ظاهر گردیده و باعث ایجاد فضای مساعدتری برای فعالیت‌های گوناگون شده است (صالحی، ۱۳۸۸).

به‌طور کلی، مفهوم کارآفرینی در ایجاد فرصت‌های شغلی نقش بسیار مؤثری ایفا می‌کند و به منزله یک راهکار اساسی باید به آن توجه نمود. تحقیقات نشان داده است که بین رشد اقتصادی و تعداد کارآفرینان در یک کشور هم‌بستگی مثبت وجود دارد، زیرا کشوری که دارای تعداد فراوانی کارآفرین باشد، از محرک‌های تجاری و اقتصادی قوی‌تری برخوردار است. لذا با توجه به تعداد زیاد خروجی‌ها در آموزش و پرورش و نبودن تطابق بین تحصیلات و حرف، مسئولین آموزش و پرورش و از همه مهم‌تر مدیران مدارس لازم است از نقش‌های متفاوت خود (رهبری، کارآفرینی، نظارتی)

کار آفرین کیست؟

کار آفرینان، پیشگامان موفقیت‌های تجاری کنونی هستند. توانایی آن‌ها در بهره‌گیری از فرصت‌ها و ظرفیت آن‌ها در قبال موفقیت، به معیاری تبدیل شده است که کار آفرینی نوین توسط آن سنجیده می‌شود. کار آفرینان کماکان به لحاظ رهبری، مدیریت، نوآوری، کارایی پژوهشی و توسعه‌ای ایجاد شغل، رقابت، بهره‌وری و تشکیل صنایع جدید، سهم مهمی در رشد اقتصادی دارند. کار آفرینان، فرصت‌هایی را تشخیص می‌دهند، که در دیگران وضعیتی بغرنج یا آشفته جلوه می‌کند. آن‌ها را با ورزشکاران رقیب، در مسابقات المپیک مقایسه کرده‌اند که سعی در از میان بردن موانع جدید دارند، هم‌چنین با دوندگان دو استقامت که با فواصل طولانی سر و کار دارند، با رهبران ارکستر سنفونی، که مهارت‌ها و اصوات مختلف را در قالب یک کلیت واحد و موزون درمی‌آورند، یا با خلبان جنگنده‌ها که سرعت و جسارت را توأمان دارا هستند مقایسه می‌کنند. هر احساسی که نسبت به آن‌ها داشته باشید، آن‌ها قهرمانان بازار کار امروز هستند. جهان کنونی در جهتی گام برمی‌دارد که کار آفرینی را به صورت الگویی برای توسعه اقتصادی می‌پذیرد، نیروی کار آفرینان، جهان تجارت را به پیش می‌راند، آن‌ها با شناخته‌ها دست و پنجه نرم می‌کنند و پیوسته در حال آفرینش آینده‌اند (کوراتکو و هاجتس، ۱۳۸۳).

یک کار آفرین فردی توفیق‌گرا، علاقه‌مند و پرنرژی است و مشخصات زیر را داراست:

- کار کردن را دوست دارد و برای رسیدن به اهداف مخاطره می‌کند؛

- خلاق و نتیجه‌گراست؛

- مسئولیت‌پذیر است و آن را با عشق و علاقه می‌پذیرد؛

- اعتماد به نفس دارد؛

- اندیشمند، برنامه‌ریز، مجری و انجام‌دهنده کار است؛

- استعداد مالی دارد و قادر است آینده را پیش‌بینی

کند (هیستریچ و پیترز، ۱۳۸۳).

فرضیه‌های تحقیق

فرضیه اصلی

بین نقش مدیران و تقویت کار آفرینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

فرضیه‌های فرعی

۱. بین نقش رهبری مدیران و خلاقیت دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

۲. بین نقش رهبری مدیران و ریسک‌پذیری دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

۳. بین نقش رهبری مدیران و استقلال‌طلبی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

۴. بین نقش رهبری مدیران و توفیق‌طلبی دانش‌آموزان رابطه

وجود دارد.

۵. بین نقش رهبری مدیران و تحمل ابهام دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

۶. بین نقش کار آفرینی مدیران و خلاقیت دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

۷. بین نقش کار آفرینی مدیران و ریسک‌پذیری دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

۸. بین نقش کار آفرینی مدیران و استقلال‌طلبی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

۹. بین نقش کار آفرینی مدیران و توفیق‌طلبی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

۱۰. بین نقش کار آفرینی مدیران و تحمل ابهام دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

۱۱. بین نقش نظارتی مدیران و خلاقیت دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

۱۲. بین نقش نظارتی مدیران و ریسک‌پذیری دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

۱۳. بین نقش نظارتی مدیران و استقلال‌طلبی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

۱۴. بین نقش نظارتی مدیران و توفیق‌طلبی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

۱۵. بین نقش نظارتی مدیران و تحمل ابهام دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

روش پژوهش، جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

این پژوهش با توجه به ماهیت موضوع و اهداف مورد نظر، توصیفی-هم‌بستگی است. در پژوهش حاضر جامعه آماری عبارت است از کلیه دبیران زن رشته علوم انسانی مدارس عادی، دبیران هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش، آموزش و پرورش شهرستان ری، که طبق آمار به دست آمده شامل ۴۵۸ نفر بوده‌اند. از این تعداد براساس فرمول کوکران تعداد ۲۱۰ نفر به‌طور تصادفی انتخاب شده‌اند و پرسش‌نامه محقق ساخته آن شامل ۳۹ سؤال کلی و ۴ سؤال اختصاصی از ویژگی‌های فردی دبیران بود که در اختیار آنان قرار گرفت. از آنجا که پرسش‌نامه خودساخته در این پژوهش براساس رتبه‌بندی لیکرت طراحی شده بود، برای اعتبار و هم‌سانی درونی آن پس از اجرای آزمایشی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج مذکور حاکی از این است که مقدار آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۹ است. برای تجزیه و تحلیل، داده‌های به دست آمده از پرسش‌نامه‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. در سطح توصیفی، با استفاده از شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی و نمودار دایره‌ای و ستونی داده توصیف شده‌اند و در بررسی فرضیه‌ها نیز ضمن جمع‌بندی سؤالات مربوط به هر متغیر و کتی‌سازی متغیرهای مورد نظر و محاسبه ضریب هم‌بستگی پیرسون بین

متغیرها و ضریب تعیین، به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداخته شده است. هم‌چنین برای تعیین معادله خط رگرسیون از رگرسیون تک‌متغیره و چندمتغیره نیز استفاده شده است.

یافته‌ها

همان‌گونه که در جدول ذیل ملاحظه می‌شود، بین نقش مدیران (نقش رهبری، کارآفرینی، نظارتی) و ابعاد کارآفرینی (خلاقیت، ریسک‌پذیری، استقلال‌طلبی، توفیق‌طلبی، تحمل ابهام) دانش‌آموزان هم‌بستگی مثبت و در حد بسیار بالا مشاهده شده است و می‌توان گفت که ارتباط معنی‌داری در سطح $a=0/01$ بین متغیرهای «نقش مدیریتی» و «ابعاد کارآفرینی» وجود دارد و ضریب هم‌بستگی محاسبه شده معنادار بوده و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد بررسی را داراست. به عبارت دیگر با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان اظهار نمود که با افزایش میزان ایفای نقش مدیران، ابعاد کارآفرینی دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد.

ماتریس هم‌بستگی پیرسون جهت بررسی ارتباط بین متغیرهای «نقش مدیریتی» و «ابعاد کارآفرینی»

بحث و نتیجه‌گیری

نشان می‌دهد بین نقش مدیر و اثربخشی و یادگیری کارآفرینی دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود دارد. در این صورت تحقیق یادشده این پژوهش را تأیید می‌کند.

هم‌چنین در داخل، تحقیق مظفری در سال ۱۳۸۵ با عنوان بررسی تأثیر نقش مدیران بر تقویت ابعاد کارآفرینی دانش‌آموزان، که نشان داده بین نقش مدیران و ابعاد کارآفرینی دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود دارد، این تحقیق را تأیید می‌کند.

اما در مورد پژوهش‌هایی که در مورد ابعاد کارآفرینی دانش‌آموزان وجود دارد، این تحقیق، با تحقیقات داخل کشور که توسط خدمتی، توسل ۱۳۷۹ با عنوان زمینه‌های بروز پرورش کارآفرینی در بین دانش‌آموزان پسر دبیرستان‌های شهرستان کرج، عزیززی، ۱۳۸۲ با عنوان زمینه‌های بروز پرورش کارآفرینی در بین دانشجویان، غلامی، ۱۳۸۴ با عنوان عوامل مؤثر فردی بر کارآفرینی دانش‌آموز پسر دوره متوسطه و فنی و حرفه‌ای و کارودانش، میراسماعیلی، ۱۳۸۶ با عنوان مقایسه قابلیت‌های فارغ‌التحصیلان شاخه‌های فنی و حرفه‌ای و شاخه‌های نظری و سحر مکرمی، ۱۳۸۷ با عنوان بررسی موانع آموزش کارآفرینی در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کارودانش و تحقیقات خارج از کشور توسط مک کلند ۱۹۶۱، سکستون و کاساردا ۱۹۹۱، هشام حاج و عثمان

ضریب هم‌بستگی سطح معنی‌داری	رهبری	کارآفرینی	نظارتی	خلاقیت	ریسک‌پذیری	استقلال‌طلبی	توفیق‌طلبی	تحمل ابهام
نقش رهبری		۰/۸۳	۰/۸۵	۰/۷۷	۰/۸۳	۰/۸۰	۰/۶۷	۰/۶۷
نقش کارآفرینی	۰/۰۰۱		۰/۸۳	۰/۷۵	۰/۷۵	۰/۷۶	۰/۶۵	۰/۶۱
نقش نظارتی	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱		۰/۷۶	۰/۷۳	۰/۷۸	۰/۶۲	۰/۵۹
خلاقیت	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱		۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۷۳	۰/۶۹
ریسک‌پذیری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱		۰/۹۰	۰/۷۳	۰/۷۱
استقلال‌طلبی	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱		۰/۷۳	۰/۷۱
توفیق‌طلبی	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱		۰/۸۸
تحمل ابهام	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	

با نگاهی به روند رشد و توسعه جهانی در می‌یابیم که با افزایش و گسترش فناوری‌های پیشرفته، نقش و جایگاه کارآفرینان به طور فزاینده‌ای بیشتر می‌شود

۱۹۹۵، سکستون ۱۹۹۷، هیلز ۱۹۹۸، برون و کارولین ۲۰۰۰، چیک‌پیت‌چو ۲۰۰۲ و هوارد ۲۰۰۴ و بروت و شینار ۲۰۰۸ انجام داده‌اند رابطه مستقیم دارد.

در این تحقیق یک فرضیه اصلی و پانزده فرضیه فرعی وجود دارد. فرضیه اصلی به این صورت مطرح است که بین نقش مدیران و ابعاد کارآفرینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

نتایج تحقیق نشان می‌دهد که در تمامی فرضیه‌ها، ارتباط معناداری بین نقش مدیران و ابعاد کارآفرینی دانش‌آموزان در سطح $a=0/01$ مشاهده شده است. به عبارت دیگر با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان اظهار نمود که با پررنگ‌تر شدن نقش مدیران (رهبری، کارآفرینی، نظارتی)، ابعاد کارآفرینی دانش‌آموزان (خلاقیت، ریسک‌پذیری، استقلال‌طلبی، توفیق‌طلبی، تحمل ابهام) نیز تقویت می‌شود.

تحقیق کاهن و اوشان، که در سال ۲۰۰۴ انجام شده است،

افراد کارآفرین دارای ویژگی‌های انگیزه پیشرفت، استقلال‌طلبی، گرایش به خلاقیت، ریسک‌پذیری و کنترل درونی هستند

پیشنهادها

- با توجه به این که بین نقش مدیران و ابعاد کارآفرینی دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود دارد، ضروری است که مسئولان و مجریان تعلیم و تربیت برنامه‌هایی اتخاذ کنند که طبق آن تربیت مدیران براساس ضوابط و ملاک‌هایی انجام گیرد که افراد واجد شرایط و کارآفرین برای آن انتخاب شوند.
- مدیران از طریق اعمال برنامه‌ریزی صحیح، به ایجاد محیط مناسب جهت خلاقیت و کارآفرینی بیشتر دانش‌آموزان بپردازند.
- تشکیل کلاس‌های ضمن خدمت، جهت آشنایی مدیران با مفهوم کارآفرینی و نیز کسب دانش و مهارت لازم برای تشخیص و ایجاد محیط سالم سازمانی ضروری است.
- با توجه به ناآشنایی بعضی از مدیران با نقش خود، پیشنهاد می‌گردد جهت آشنایی مدیران در سطوح مختلف با نقش مدیریتی خود، برنامه‌های مسابقات علمی و... از سوی مسئولین در نظر گرفته شود.
- برای ایجاد ارتباط و زمینه تبادل نظر و مبادله تجربی و هم‌فکری مراکز کارآفرینی در نظام آموزشی با سایر نظام‌های آموزشی در خارج از کشور جهت بهینه‌سازی سیستم آموزشی کارآفرینی از سوی نظام آموزشی اقدام جدی به عمل آید.
- مدیران مدارس بهتر است با استفاده از شیوه‌های برنامه‌ریزی صحیح، جو فراهم آورند که در آن احساس اطمینان، اعتماد، همدردی و دوستی و احساس مهم بودن و شایستگی کارآفرینی در دانش‌آموزان ایجاد گردد.
- عامل کارآفرینی در نظام ارزش‌یابی مدیران از سوی مسئولین نظام آموزشی گنجانیده شود.
- نظام آموزش فنی و حرفه‌ای کشور باید در جهت مهارت کارآفرینی از مستقیم (آموزش مرتبط با کارآفرینی) و غیرمستقیم (تحول در سیستم آموزشی) در مراکز فنی و حرفه‌ای گام‌های مؤثر بردارد.
- دولت با حمایت خود و اختصاص بودجه بیشتر و نظارت مؤثر مراکز کارآفرینی را تشویق و تقویت نماید.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی در زمینه پرورش روحیه کارآفرینی بین دانش‌آموزان، واحدهای درسی عملی و نظری و به‌طور توأم را ایجاد نماید.

پی‌نوشت

- Schompiter
- Peter Dru cker

منابع

- اکبری، کرامت‌الله (۱۳۸۵)، توسعه کارآفرینی با رویکرد آموزشی، با همکاری سازمان همیاری اشتغال فارغ‌التحصیلان و مرکز کارآفرینی دانشگاه شیراز، انتشارات جهاد دانشگاهی
- احمدی، سیدعلی‌اکبر و درویش، حسن (۱۳۸۷)، مبانی کارآفرینی، چاپ اول، تهران، انتشارات دانشگاه پیام نور، گروه مدیریت دولتی
- الوانی، سیدمهدی (۱۳۸۷)، مدیریت عمومی، چاپ سی‌وسوم، تهران، نشر نی
- ایمانی، محمدرضا (۱۳۸۵)، بررسی موانع آموزش کارآفرینی در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کارودانش رشت، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن
- بدری، احسان (۱۳۸۴)، بررسی قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان دانشگاه اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان
- تورانسی، حیدر و محمدی، داوود (۱۳۸۹)، مبانی و اصول مدیریت در مدرسه، ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی رشد مدیریت مدرسه، دوره نهم، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
- حداد عادل، منیژه (۱۳۷۹)، بررسی عوامل مؤثر بر رشد و پرورش کارآفرینان از دیدگاه مدیران صنایع، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی
- ذبیحی، محمدرضا و مقدسی، علیرضا (۱۳۸۵)، کارآفرینی از تئوری تا عمل، مشهد، نشر جهان فردا
- ذوفن، شهناز (۱۳۸۳)، کاربرد فناوری جدید در آموزش، چاپ اول، تهران، انتشارات سمت
- شش‌یگانی، مهدی (۱۳۸۹)، ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی فنی و حرفه‌ای در پرورش ویژگی‌های کارآفرینی دانشجویان ترم آخر آموزشکده فنی و حرفه‌ای بخش کشاورزی استان تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی
- صالحی، محمد (۱۳۸۸)، مقدمه‌ای بر کارآفرینی، چاپ دوم، قائمشهر، انتشارات مهرالنبی
- مقیمی، سیدمحمد (۱۳۸۹)، توسعه کارآفرینی، فصل‌نامه علمی-پژوهشی، شماره هشتم، انتشارات دانشکده کارآفرینی، دانشگاه تهران
- Brice, Jeff.Jr. (2002), "The Role of personality Dimensions And Occupational Preferences on The Formation Of Entrepreneurial Intentions." The Mississippi State University.
- Howards. (2004). Developing Entrepreneurial potential in Youth: The effects of Entrepreneurial Education and Venture Creation. University of south Florida Report.pp. 317.
- Hisham, HJ. BADRUL osman. Alang.(1995). Formal and non-formal education and their contributions on Entrepreneurial performance. T.M.S.Dissertation. university. Kebangsaa. Malaysia. (www. Usasbe.org/knowledge/proceedings/).
- Kahn, sanfrd & Osha. Thomas.(2004). The Role of Affect and Expectations in Distance learning. Journal of Entrepreneurship Education.V,1,N1.
- Vesper,K.H.(1993). The state of Entrepreneurship Education International Entrepreneurship Conference Proceeding Dortmund Germany 1992.

اشاره

در راستای دانش‌افزایی منابع انسانی و به منظور افزایش فرصت و دسترسی با هدف توسعه عدالت آموزشی و بهبود تنوع در شیوه‌های ارائه محتوای آموزشی و غنا بخشیدن به محتوای آنها، با همکاری مرکز برنامه‌ریزی و آموزش نیروی انسانی بهره‌گیری از امکانات و فرصت مجلات رشد، دوره آموزشی زیر ارائه می‌شود.

همکاران گرامی می‌توانند در صورت عدم دسترسی به نسخه چاپی مجلات از فایل الکترونیک مجلات مندرج در وبگاه مجلات رشد بهره‌برداری کنند.



وزارت آموزش و پرورش
مرکز برنامه‌ریزی و آموزش
نیروی انسانی



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

مجله رشد

عنوان دوره: نقش آموزش فنی و حرفه‌ای و مهارتی در توسعه

کد دوره: ۹۳۰۰۱۲۰۱

زمان دوره: ۱۶ ساعت

مخاطبان: هنرآموز، سرپرست بخش، رئیس هنرستان، معاون هنرستان

منابع: مجله شماره ۲۸ و ۲۹

با تشکر از: احمد دانشفر

آمایش سرزمین

غلامحسین حسین زاده یوسفی

«آمایش آموزشی» مبتنی بر آموزه‌ها
و استلزامات «آمایش سرزمین»

چکیده

موضوع آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و مهارتی و نقش آن در توسعه اقتصادی از دیرباز مورد بحث و گفت‌وگوی فراوان بوده است. از سویی، توسعه یک جریان چند بعدی است که شامل تجدید سازمان و نوسازی تمام سیستم‌های اقتصادی و اجتماعی می‌گردد. این نوسازی علاوه بر بهبود درآمدها و تولید، دربرگیرنده تغییرات بنیادی در ساختارهای سازمانی، اجتماعی و اداری نیز می‌گردد.

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای انجام فعالیت‌هایی است که می‌تواند فرد را برای احراز شغل، حرفه و کسب و کار آماده نماید یا کارایی و توانایی وی را در انجام آن افزایش دهد. این آموزش‌ها کسب مهارت‌ها را در راستای تکنولوژی و علوم وابسته به همراه دانش‌های خاص مربوط به شغل و در بخش‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی ارائه می‌دهد.

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به سبب انعطاف‌پذیری نشئت گرفته از خصیصه‌های بازار کار و اوضاع اقتصادی کشور و نیز به دلیل آموزش و ایجاد مهارت‌های لازم در افراد برای توانایی در احراز مشاغل، نقش به‌سزایی در اشتغال دارد. همچنین به این نوع آموزش‌ها به عنوان ابزار برای مقابله با بیکاری بالاحص بیکاری ساختاری که ناشی از تغییرات در اقتصاد جهانی می‌باشد، نگرینسته می‌شود. در واقع خصیصه این آموزش‌ها، نوعی پرورش «کارآفرین» است، به این معنی که افراد پس از کسب مهارت و تخصص دانش فنی، قادر خواهند بود که فرصت‌های شغلی مناسبی را به‌دست آورند و یا در نهایت فرصت شغلی ایجاد نمایند (<http://www.jobportal.ir>).

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در دسته‌بندی‌های رسمی، غیررسمی و سازمان‌یافته صرف‌نظر از حوزه شمول آن‌ها همواره در تعامل با محیط بیرونی خویش هستند، درجه این تعامل بستگی به روش اجرای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در هر کشوری دارد. در این راستا آن‌چه که باید مورد توجه برنامه‌ریزان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و مهارتی قرار گیرد، تعیین مسیر همراه با ارتقاء است که متأسفانه تاکنون به آن توجه نشده است؛ از جمله آن‌ها تعیین ظرفیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بدون نگاه به ظرفیت‌های جذب و توسعه مناطق ناهمگن کشور بوده است. شاید بهترین دلیل آن «عرضه‌محوری» آموزش‌های مذکور به جای «تقاضا‌محوری» و یا حرکت‌های شتاب‌زده در توسعه کمی بوده است (آزاد، ۱۳۸۷، ص ۲۰۳).

در حالی که عرضه آموزش بستگی به استراتژی توسعه دارد. این امر به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه مصداق دارد. استراتژی توسعه تعیین می‌کند که چه مقدار از مکان و ظرفیت آموزشی فراهم گردد، چه نوع آموزشی ترویج شود، چه کسی به مکان‌های آموزشی راه یابد و چه سطوح تحصیلی مورد عنایت قرار گیرند. لذا، عرضه آموزشی راه، باید با معیارهای دیگری که غالباً اقتصادی هم نیستند، سنجید. بدین ترتیب، نخست استراتژی توسعه برگزیده می‌شود و سپس به‌طور اقتصادی در مورد آموزش بحث می‌گردد. بنابراین، اگر با هر نوع معیاری-اقتصادی، سیاسی و اجتماعی، استراتژی توسعه صنعتی را از طریق استراتژی‌های توسعه صادرات و یا جایگزین واردات برگزینیم، به سطوحی خاص از آموزش توجه بیشتری معطوف می‌گردد، تا این‌که استراتژی توسعه خودمحور، انتخاب شود (<http://dociran.com>).

روش پژوهش

در این مقاله با استفاده از اسناد کتابخانه‌ای و مراجعه به سامانه‌های اینترنتی برای جمع‌آوری داده‌ها و به روش توصیفی - تحلیلی تلاش می‌شود نقش برنامه‌ریزی آموزشی آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و مهارتی با «رویکرد مدیریت منابع انسانی» مبتنی بر «طرح آمایش سرزمین» و رابطه آن با توسعه و تأثیر منابع انسانی بر آهنگ توسعه منطقه‌ای و به بیانی دیگر فراهم کردن داده‌هایی برای پی‌ریزی «طرح جامع آمایش آموزشی» مورد بررسی قرار گیرد و با بررسی احکام و سیاست‌های متناسب با وظایف و مأموریت‌های آموزش و پرورش در اسناد بالادستی، زمینه تحقق این مهم به عنوان مهم‌ترین وظیفه «کارشناسان آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و مهارتی استان‌ها و مناطق آموزشی کشور» تبیین و تشریح گردد.

کلیدواژه‌ها: آمایش سرزمین، آمایش آموزشی، برنامه‌ریزی آموزشی آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و مهارتی

۱. مقدمه

در سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی، ایران در افق چشم‌انداز بیست ساله، جامعه‌ای برخوردار از دانش پیشرفته و توانا در تولید علوم و فناوری ترسیم شده است. در این بین نقش وزارت آموزش و پرورش، به عنوان یکی از ارکان اساسی در «توسعه سرمایه انسانی»، از اهمیت و جایگاه ویژه‌ای برخوردار است که تحقق این هدف را با رویکرد عدالت اجتماعی و با محوریت عدالت آموزشی مورد توجه قرار داده است. در این راستا فراهم ساختن زمینه‌های دسترسی آحاد افراد جامعه به آموزش و پرورش با کیفیت و ایجاد فرصت‌های برابر یادگیری، در اولویت قرار دارد.

از سویی دیگر تقویت هویت دینی و علمی دانش‌آموزان و رشد فضایل اخلاقی و تحکیم مبانی اعتقادی و معنوی آنان، استفاده از علوم و فنون و تجارب پیشرفته جوامع بشری و همچنین توسعه و تقویت مشارکت‌های مدنی و غیردولتی در امر تعلیم و تربیت از جمله اهدافی است که وزارت آموزش و پرورش برای تحقق آرمان «جامعه‌ای متکی بر سرمایه انسانی» مدنظر قرار داده است.

«سند نقشه علمی کشور»، سند «تحول بنیادین آموزش و پرورش» و قانون برنامه پنجم توسعه کشور (۱۳۹۴-۱۳۹۰)، احکام و سیاست‌هایی را متناسب با وظایف و مأموریت‌های آموزش و پرورش معین کرده است. با توجه به این نکته که آگاهی از نحوه اجرا و میزان پیشرفت طرح‌ها و برنامه‌های در دست اجرا می‌تواند زمینه‌های لازم را برای توسعه کیفی آموزش و پرورش فراهم آورد. (حصاری، ۱۳۹۰) استمرار رشد اقتصادی و تعامل با اقتصاد جهان، مستلزم توجه بیش از پیش به سرمایه انسانی است. علاوه بر این، اشتغال و افزایش بهره‌وری نیز به تطبیق مناسب آموخته‌های نیروی کار با تقاضای بازار کار نیاز دارد. این آموخته‌ها طی سال‌های اشتغال نیروی کار نیز نیازمند به‌روز شدن است. از این‌رو، بازآموزی

نیروی کار نیز بخشی تفکیک‌نشده از حفظ کارایی نیروی کار است. در این صورت آموزش فنی‌وحرفه‌ای بخشی اساسی در انباشت سرمایه انسانی، آموزش مهارت‌های موردنیاز بازار کار و بازآموزی نیروهای شاغل به‌شمار می‌آید (سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی، ۱۳۸۹).

محدودیت‌های منابع پایه، شرایط اقلیمی، نسبت فزاینده مصرف و منابع مالی در دسترس و راهبردهای پیش‌فرض توسعه در سند چشم‌انداز بیست‌ساله کشور نشان داد که ما به برنامه‌ای استراتژیک، منطبق با توان‌مندی‌ها و تنگناهای سرزمینی را نیازمندیم (<http://www.agri-peri.ir>). کارشناسان آموزشی در آموزش و پرورش که برنامه‌ریزی توسعه آموزش، برنامه‌ریزی منابع انسانی و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی را زیرنظر دارند باید به یافته‌های «آمایش سرزمین» دقت و توجه کافی نمایند و علی‌الخصوص به اهمیت «واحد منطقه» در برنامه‌ریزی واقف باشند. برنامه‌ریزی، با توجه به «آمایش»، می‌تواند دانش‌آموزان فنی‌وحرفه‌ای هر منطقه را به سمتی سوق دهد که به توانمندی‌های منطقه خویش آگاهی یابند و بتوانند در آینده در جهت شکوفایی منطقه زندگی خود مؤثر واقع شوند (قاسم‌زاده، ۱۳۹۰، ص ۱).

آمایش سرزمین از دهه ۱۹۵۰ اهمیت ویژه‌ای یافته و اساس همه انواع برنامه‌ریزی در کشورها را، اعم از ملی و منطقه‌ای، تشکیل داده است. در این بین برنامه‌ریزی در آموزش و پرورش با همه گستردگی و در کلیه سطوح آن نیز از این قاعده مستثنا نیست. در واقع اطلاعات حاصل از آمایش سرزمین، که با تأکید بر مناطق و پیمایش دقیق آن‌ها حاصل می‌شود، نقشه جامعی است که توانایی‌ها، قابلیت‌ها، فرصت‌ها و نقاط ضعف هر منطقه از کشور را با دقت به نمایش می‌گذارد (قاسم‌زاده، ۱۳۹۰، ص ۱).

با وجودی که تهیه طرح آمایش سرزمین از وظایف سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور و سازمان‌های استانی تابع آن برشمرده شده است، ولی از سال ۱۳۷۱، همه دستگاه‌های اجرایی موظف شده‌اند که برنامه‌های عملیاتی خود را منطبق با مصوبات طرح آمایش سرزمین تنظیم نمایند. هم‌چنین در نقشه علمی کشور، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و در سند برنامه درسی ملی و برنامه پنجم توسعه اقتصادی، به این ضرورت پرداخته شده است.

یکی از وظایف اصلی و از نقش‌های سازنده کارشناسان آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای استان، بازکردن این مدار بسته و برقراری رابطه تعاملی بین «مراکز آموزش فنی‌وحرفه‌ای و مهارتی»، «بازار کار» و «برنامه توسعه ملی، استانی و منطقه‌ای» در چارچوب مطالعات طرح آمایش سرزمین است. پیچیدگی این امر زمانی نمایان می‌شود که بخواهیم داده‌های برنامه‌ریزی استانی و منطقه‌ای را با الزامات یک نظام متمرکز برنامه‌ریزی آموزشی، هم‌سو و هماهنگ نماییم. این مقاله با هدف آشنایی کارشناسان برنامه‌ریزی آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش استان‌ها و مناطق آموزشی با پیشینه، مروری بر اسناد بالادستی و مفاهیم پایه در

زمینه «آمایش سرزمین» و «آمایش آموزشی» نگاشته شده است.

۲. مروری بر سیر تحول آموزش و پرورش در کشورهای در حال توسعه

۱-۲. اقتباس «الگوی نوسازی» برای توسعه اقتصادی و اجتماعی

در آغاز، به آموزش هم‌چون ابزاری برای سرعت بخشیدن به نوسازی کشور می‌نگریستند. در این دوران، اقتباس «الگوی نوسازی» برای توسعه اقتصادی و اجتماعی کشور، مشاغل بسیاری را پدید آورد که به آموزش رسمی نیازمند بودند و در نتیجه، نوسازی سریع، مستلزم افراد تحصیل‌کرده بیشتری بود. با این حال، با نظری به گذشته می‌توان نتیجه گرفت که آموزش تا حدودی نوعی «تهاجم فرایند نوسازی» تلقی می‌شد، به طوری که به نظر می‌رسید گسترش سریع نظام آموزشی، کلید جادویی پیشرفت سریع اقتصادی باشد. در حقیقت، این فرایند توسعه است که موجب پیدایش تقاضا برای آموزش رسمی و دانش‌آموختگان (فارغ‌التحصیلان) مدارس می‌شود.

هم‌چنین، آموزش را به صورت ابزاری برای روشننگری مردم براساس فلسفه «همه‌چیز برای همه‌کس» می‌نگریستند. بدیهی است که این هدف نیز نیازمند گسترش سریع نظام آموزشی با هدف‌های نهایی «اجباری کردن آموزش در مدرسه» و «ریشه‌کن ساختن بی‌سوادی در بین بزرگسالان» بود.

در مرحله سوم، آموزش رسمی موجب «پیدایش و تقویت احساس هویت و یک‌پارچگی ملی» شده است. این موضوع برای بسیاری از کشورها، یک ضرورت سیاسی بود، زیرا وفاداری بسیاری از مردم، عمدتاً بر گروه‌های نژادی، مذهبی یا قبیله‌ای استوار بود.

سرانجام، آموزش می‌بایست نقش خود را در تداوم فرهنگ ملی، هماهنگ با تغییر سریع شرایط اقتصادی و اجتماعی ایفا می‌کرد.

افزون بر این‌ها، ما باید عقاید معلمان و کسانی را، که مأمور انجام این کار بودند، به همان اندازه و همچنین آرزوها و توقعات زیاد مردم را مورد توجه قرار می‌دادیم.

در نهایت، مردم به ملاحظاتی و هدف‌های نظری علاقه‌مند نبودند اما به این نظر واقع‌گرایانه معتقد بودند که «آموزش، تنها راه نیل به استاندارد بالاتر زندگی» به‌شمار می‌رود.

به مرور، هدف مسئولان و انتظارات والدین در گسترش سریع تسهیلات آموزشی موجود، به هم نزدیک شد، به طوری که تقریباً در هر کشوری این موضوع به نوعی «انفجار آموزشی» انجامید و بهای این انفجار بالا بود:

- کمبود واقعی ساختمان‌های مدارس و وسائل آموزشی؛
- نبود معلمان با تجربه، که به افزایش تعداد دانش‌آموز نسبت به هر معلم منجر شد؛

- گسترش سریع تربیت معلم از طریق دوره‌های اضطراری، که در ترکیب یا تعداد زیاد دانش‌آموز به ازای هر معلم، موجب کاهش

مشهود کیفیت آموزش شد؛

- این موضوع، به نوبه خود بیانگر منزلت پایین آموزگاران در جامعه گردید؛

- شمار چشم‌گیری از کودکان، به‌ویژه در مناطق روستایی، از نقش‌های سنتی که در مزارع خانوادگی، صنایع دستی یا تجارت داشتند فاصله گرفتند؛

- مردم مناطق کمتر توسعه‌یافته در بسیاری از موارد، به دلیل تلاش مداوم‌شان برای فرستادن اجباری کودکان به درون نظام آموزشی و در صورت لزوم، فرستادن آن‌ها به مدارس خصوصی گران، واقعاً دچار مشکل شدند.

استمرار رشد اقتصادی و تعامل با اقتصاد جهان، مستلزم توجه بیش از پیش به سرمایه‌انسانی است. علاوه بر این، اشتغال و افزایش بهره‌وری نیز به تطبیق مناسب آموخته‌های نیروی کار با تقاضای بازار کار نیاز دارد

در نتیجه، تعادل میان تعداد دانش‌آموختگان مدرسه و تقاضا برای آن‌ها در بخش جدید اقتصاد، به سرعت برهم خورد:

در ابتدا، آموزش دوره ابتدایی برای تأمین شغلی با درآمد مناسب، کافی نبود که این کار، طبعاً برای یک بی‌سواد امکان نداشت.

به زودی، شمار دانش‌آموختگان مدارس متوسطه از تعدادی که توسط اقتصاد قابل جذب بود، بیشتر گردید و نهایتاً دانش‌آموختگان دانشگاه نیز، از این موضوع متأثر شدند.

بی‌آمد آن، برای کسانی که جذب بازار کار نمی‌شدند، یکی از این دو بود: بیکاری یا کاری که تحصیلات آن‌ها به درد آن شغل نمی‌خورد.

از دیدگاه تعلیم و تربیت، این توسعه فاجعه‌بار هم بود. مسابقه پر مانع‌گزینش، منجر به این شد که «هدف درس خواندن، فقط قبولی در امتحانات باشد». در نتیجه روند آموزش‌های کلامی و غیرعملی، که ویژگی نظام آموزشی سنتی و وارداتی بود، بیشتر تقویت می‌شد.

ضرورت تحقق هدف آموزش و پرورش ملی، مسئولان آموزش را به دادن پاسخ به این پرسش واداشت که: «خستین گام را در چه سطحی و در کدام بخش از نظام آموزش باید برداشت؟» روشن‌ترین پاسخ عبارت بود از بخش فنی و حرفه‌ای و کشاورزی و افزایش تعداد تکنسین‌ها و کارگران ماهر و نیمه‌ماهر، هم‌چنین تربیت متخصصان تربیت شده دانشگاهی، که تعدادشان اندک بود.

بسیاری از دولت‌ها کوشیده‌اند مشکلات دانش‌آموختگان مدارس ابتدایی مناطق کمتر توسعه‌یافته شهری و روستایی را با «برقراری آموزش‌های حرفه‌ای رسمی و غیررسمی» کاهش دهند. به هر حال، همان‌طور که آتی‌گیل (۱۹۵۳)، هشدار داده

است: «مدارس فنی و حرفه‌ای صرفاً بار بیکاری را از انبوه کارمندان دفتری به انبوه تکنسین‌ها منتقل می‌کنند، مگر این‌که این مدارس به عنوان بخشی از برنامه توسعه اجتماعی و اقتصادی که آموزش را به صورت یک نیاز محسوس [منطقه‌ای] در می‌آورد، ایجاد شده باشد.» به عبارت دیگر، «آموزش شغلی» تنها در صورتی که کارکرد دارد که «تقاضای محلی برای به کارگیری دانش‌آموختگان وجود داشته باشد» و شخص آموزش دیده بتواند واقعاً از مهارتش در همان محل، منطقه یا استان استفاده کند (مهندسان مشاور DHV از هلند، ۱۳۷۱، صص ۳۴۰-۳۵۵).

۲-۲ دورنمای آموزش در قرن بیستم و یکم

در قرن بیستم و یکم کشورهای موفق خواهند بود که شهروندانی خلاق، انطباق‌پذیر و ماهر داشته باشند. عبارت مشهور «اقتصاد پایدار» از ما چیزهای جدید را طلب می‌کند. در واقع نیاز به نوع، خلاقیت و کار سخت، تغییری نکرده است، تغییر در چگونگی انجام این کارهاست که اتفاق افتاده است.

تقریباً پذیرفته شده است که اهداف اقتصادی و اجتماعی از طریق آموزش فنی و حرفه‌ای و کسب مهارت‌ها، محقق می‌شود. باید با فراهم کردن فرصت‌های مناسب برای کسب مهارت و ارتقای توانایی‌های منابع انسانی، به تعهدات خود در زمینه رشد و رونق اقتصادی عمل کنیم و ارزش‌های اجتماعی نظیر عدالت اجتماعی و برابری فرصت‌ها را به اثبات برسانیم. در تمامی بخش‌های اقتصادی و در همه کشور، تقاضای فزاینده‌ای برای استفاده از نیروی کار ماهر و تحصیل کرده وجود دارد. این مسلم است که دولت یا کارفرمایان بزرگ هیچ یک به تنهایی نمی‌توانند نیروی کار ماهر تربیت کنند. برای تحقق این هدف، عزمی ملی نیاز است. لذا لازم است کلیه دستگاه‌های اجرایی در سطوح ملی، استانی و منطقه‌ای به الگویی برای تحقق اهداف آموزشی و مهارتی مورد نیاز کشور به دست یابند.

هم‌چنین توسعه آموزش فنی و حرفه‌ای و مهارتی، توجه به اهداف ملی، طرح‌ریزی اقدامات کلیدی مرتبط و تلاش برای ترسیم یک افق مشترک و نحوه دستیابی به آن مستلزم توجه به چالش‌های پیش‌روی زیر است:

- به دلیل وقوع انقلابی که در فناوری ارتباطی و اطلاعاتی پدید آمده و نیز پیدایش اقتصاد «دانش - محور» در سراسر جهان، تمامی وجوه و ابعاد زندگی، کار، تولید و مصرف ما دستخوش دگرگونی و تغییرات عمیق و ریشه‌ای شده است.

- مهارت‌های مورد نیاز اکثر مشاغل سنتی به سرعت در حال تغییرند و پاره‌ای مهارت‌های جدید به صورت مشاغل، تکنولوژی‌ها و صنایع نوین ظهور کرده‌اند.

- استفاده از کامپیوتر و سایر ابزار آلات متکی به تکنولوژی برتر، روش کار و تجارت را در تمامی نقاط کشور دگرگون ساخته است.

- برای این‌که در آینده از وجود منابع کار ماهر مورد نیاز اطمینان حاصل کنیم، باید از این نکته مطمئن شویم که کارگران

ایرانی برای به روز کردن مهارت‌های خود، هم‌زمان با انجام کار، فرصت لازم را در اختیار داشته باشند.

- طی دهه آتی با افزایش تقاضا در نیروی کار ماهر و مهارت‌یابی مواجه خواهیم بود، لذا باید سیستم آموزشی و یادگیری خود را تقویت کنیم. در گذشته فرض ما بر این بود که آموزش فقط در مدارس اتفاق می‌افتد. حالا آموزش و یادگیری در تمامی عمر ما اتفاق می‌افتد: قبل از مدرسه، در دوران خردسالی، در مدرسه و در طی ایام کار و فعالیت. همچنین به این واقعیت می‌رسیم که نظام آموزش و پرورش ما در دوره‌های تحصیلی ابتدایی و متوسطه و به ویژه در ارائه یک سوئیه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و مهارتی، بدون توجه به نیازهای بازار کار محلی، با نواقص مشهودی مواجه است. ما باید مسائل و چالش‌های هر سطح از سیستم آموزشی را به دقت مشخص و در یک برنامه‌ریزی منطقی برطرف کنیم تا مطمئن شویم که آیا این نظام می‌تواند آرمان‌های خود را در چارچوب برنامه بیست‌ساله توسعه تحقق بخشد و در پرورش افراد، با تحصیلات عالی و ماهر، نیز موفق شود؟

- واقعیت مسلم این است که جامعه و اقتصاد امروز ما به کسب مداوم مهارت و دانش نیازمندند. مهم‌ترین چالش ملی ما این است که سازمان‌های دولتی مجری آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و مهارتی رسمی و غیررسمی به تنهایی و با برنامه‌های متمرکز قادر به مواجهه با آن نیستند. سازمان‌های استانی، منطقه‌ای و جوامع محلی نیز در حوزه اقتدار و مدیریت خود، همانند ستادهای متمرکز برنامه‌ریزی، باید در قبال پیش‌بینی، تربیت و تأمین منابع انسانی مورد نیاز برای توسعه و رشد اقتصاد و جامعه خود، مسئول و فعال شوند (<http://www.javanemrooz.com>).

یکی از وظایف اصلی و از نقش‌های سازنده کارشناسان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای استان، بازکردن این مدار بسته و برقراری رابطه تعاملی بین «مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای و مهارتی»، «بازار کار» و «برنامه توسعه ملی، استانی و منطقه‌ای» در چارچوب مطالعات طرح آمایش سرزمین است

۳. آمایش سرزمین چیست؟

واژه «آمایش»، یک کلمه نوین فارسی است، از ریشه فعل «آمان» و «آمودن»، به معنی «آراستن، به رشته در آوردن و آماده کردن» (<http://www.tvlo.ir>).

آمایش سرزمین، که تلفیقی از سه علم جغرافیا، اقتصاد و جامعه‌شناسی است، شامل اقدامات سامان‌دهی و نظام‌بخشی به فضای طبیعی، اجتماعی، اقتصادی و ملی است. در واقع آمایش سرزمین با توجه به عامل انسان، محیط و منابع، نحوه استفاده

از این رو در سال ۱۳۶۲ انجام این وظیفه مجدداً براساس اهداف و آرمان‌های نظام جمهوری اسلامی ایران توسط سازمان برنامه و بودجه آغاز شد و در این رابطه دفتر برنامه‌ریزی منطقه‌ای ذیل معاونت امور مناطق سازمان تشکیل و مأمور انجام این مطالعات شد، نتایج مطالعات انجام شده توسط دفتر برنامه‌ریزی منطقه‌ای در ۶ مجلد در اواسط سال ۱۳۶۳ و گزارش نهایی مرحله اول طرح پایه تحت عنوان «خلاصه و جمع‌بندی مطالعات» که براساس نظرات واصله از دستگاه‌های اجرایی، اصلاح شده بود، در سال ۱۳۶۴ انتشار یافت و به مصوباتی از سوی دولت و شورای اقتصاد نیز منجر شد (<http://www.noandishaan.com>).

واقعیت مسلم این است که جامعه و اقتصاد امروز ما به کسب مداوم مهارت و دانش نیازمندند. مهم‌ترین چالش ملی ما این است که سازمان‌های دولتی مجری آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و مهارتی رسمی و غیررسمی به تنهایی و با برنامه‌های متمرکز قادر به مواجهه با آن نیستند

بهینه از منابع و امکانات و چگونگی استقرار انسان‌ها در فعالیت‌ها را در فضای جغرافیایی ملی و منطقه‌ای سامان می‌دهد. منظور از آمایش سرزمین رسیدن به مطلوب‌ترین توزیع ممکن جمعیت، توسط بهترین شکل توزیع فعالیت‌های اقتصادی - اجتماعی در پهنه سرزمین است و می‌تواند چارچوب‌های توسعه را ارائه دهد. همچنین می‌تواند مبنا و پایه اصلی در تهیه برنامه‌های توسعه منطقه‌ای یا استانی باشد. (<http://www.aamaayesh.ir>).

۳-۱- پیشینه طرح پایه آمایش سرزمین

اولین بار که فکر برنامه‌ریزی آمایشی در ایران مطرح شد، به اواسط دهه ۴۰ بازمی‌گردد. در بهمن‌ماه سال ۱۳۴۵ گزارشی تحت عنوان «مسئله افزایش جمعیت شهر تهران و نکاتی پیرامون عمران کشوری» توسط مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی دانشگاه تهران انتشار یافت. در آن زمان کشور فرانسه که برای بازسازی‌های بعد از جنگ و مسائل ناشی از تمرکز بیش از حد پائین این نوع برنامه‌ریزی روی آورده بود، به عنوان یکی از کشورهای سابقه و پیش‌رو در این زمینه به حساب می‌آمد. عبارت «عمران کشوری» به کار گرفته شده در این گزارش احتمالاً معادل عبارت «Amenagement do temitoire» انتخاب شده بود، که به فعالیت آمایش سرزمین فرانسه اطلاق می‌شد.

بعد از این گزارش، سازمان برنامه و بودجه در اواخر دهه ۴۰ با اعزام کارشناسی به فرانسه و دعوت از مدیران مسئول این مطالعات در فرانسه به ایران باب مذاکراتی را در این زمینه باز نمود. در سال ۱۳۵۱ ترکیبی از گروه کارشناسی ایران و فرانسه به فعالیت‌های مشاوره در زمینه کشاورزی اشتغال داشت و گزارش کوتاهی تحت عنوان «طرح یادداشت مربوط به بهره‌وری سرزمین یا تنسيق سرزمین» تهیه و به سازمان برنامه ارائه کرد. در این گزارش مباحث و روش‌های آمایش سرزمین مطرح شده بود. به دنبال این گزارش، قرارداد تهیه طرح آمایش سرزمین توسط مرکز آمایش سرزمین که در سازمان برنامه و بودجه مستقر بود، با مشاور مذکور منعقد شد تا این مشاور نیز نتایج دور اول مطالعات خویش را در چند مرحله تا اوایل سال ۱۳۵۵ و نتایج مرحله دوم را در اردیبهشت ۱۳۵۶ ارائه کرد (<http://www.noandishaan.com>).

در نهایت نتایج کاربردی مطالعات آمایش سرزمین تحت عنوان «رهنمودهای آمایش سرزمین برای تهیه برنامه عمرانی ششم» تهیه و به سازمان برنامه و بودجه ارائه شد و براساس همین نتایج، برنامه عمرانی ششم رژیم گذشته با ماهیتی آمایشی تهیه شد که به سبب برخورد با انقلاب اسلامی ایران هیچ‌گاه به مرحله اجرا در نیامد. پس از انقلاب اسلامی و در اوایل دهه ۶۰ بار دیگر ضرورت انجام برنامه‌ریزی آمایشی احساس گردید.

۲-۳- طرح آمایش سرزمین به معنای تعیین استراتژی‌های توزیع فضایی جمعیت

شورای عالی اداری در بیست‌وششمین جلسه مورخ ۱۳۷۱/۲/۹، تهیه «طرح آمایش سرزمین» را به شرح زیر تصویب نمود:

ماده ۱- طرح آمایش سرزمین به معنای تعیین استراتژی‌های توزیع فضایی جمعیت و فعالیت در پهنه سرزمین، توسط سازمان برنامه و بودجه با همکاری دستگاه‌های ذی‌ربط تهیه و به تصویب هیئت وزیران خواهد رسید.

ماده ۲- سازمان برنامه و بودجه موظف است در جهت تدوین برنامه آتی توسعه اقتصادی و اجتماعی با نگرش آمایشی استراتژی‌های توزیع فضایی جمعیت و فعالیت در پهنه سرزمین را به همراه برنامه‌های اجرایی زیر تهیه و به تصویب هیئت وزیران برساند.

- تعیین مناطق اولویت‌دار در توسعه از نظر پذیرش جمعیت و فعالیت.

- تعیین نقش نواحی مختلف از نظر تقسیم کار ملی و استقرار فعالیت‌های کشاورزی، صنعتی، خدماتی و امکانات زیربنایی.

- تعیین چشم‌انداز اشتغال و توزیع آن در بخش‌های مختلف اقتصادی در سطوح ملی.

تبصره - کلیه دستگاه‌های اجرایی کشور موظف به رعایت مصوبات طرح آمایش سرزمین می‌باشند.

ماده ۳- آمایش سرزمین به صورت ادواری و متناسب با تغییر و تحولات اقتصادی و اجتماعی کشور و آمار و اطلاعات جدید توسط سازمان برنامه و بودجه، قبل از هر برنامه، مورد ارزیابی و تجدیدنظر قرار گرفته و به تصویب هیئت وزیران خواهد رسید.

ماده ۴- آمایش سرزمین به عنوان قسمتی از برنامه درازمدت کشور راهنمای تهیه برنامه‌های میان‌مدت و کوتاه‌مدت کشور خواهد بود.

ماده ۵- وظیفه آمایش سرزمین با تعریف و فعالیت‌هایی که در این مصوبه عنوان شده، توسط سازمان برنامه و بودجه انجام می‌گردد (<http://mhud.gov.ir>).

دوره فعلی مطالعات آمایش سرزمین نیز از اوایل سال ۱۳۷۷ آغاز شد. حاصل مرحله اول این مطالعات تحت عنوان «نظریه پایه توسعه ملی و دیدگاه بلندمدت آمایش سرزمین» در اردیبهشت ماه سال ۱۳۷۹ در جلسه هیئت محترم دولت ارائه شد. در ادامه، این مطالعات به تدوین ضوابط ملی آمایش سرزمین و تصویب آن در هیئت محترم وزیران و هم‌چنین به نظریه پایه توسعه استانی و راهبردهای بخشی آمایش سرزمین شد که در حال بررسی و تصویب در شورای آمایش سرزمین می‌باشد (<http://www.noandishaan.com>).

اسناد ملی توسعه ۳۰ استان کشور در هیئت وزیران با تأکید بر اولویت‌های بخش کشاورزی در بیشتر استان‌ها در سال ۸۴ تصویب شد (<http://www.agri-peri.ir>).

هدف کلی آمایش سرزمین عبارت است از سازمان‌دهی فضا به منظور بهره‌وری مطلوب از سرزمین در چارچوب منافع ملی. آمایش سرزمین زیربنای سازماندهی توسعه منطقه‌ای است و به بیانی دیگر ابزار اصلی برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری‌های منطقه‌ای و ملی است (<http://www.noandishaan.com>).

با این حساب سند آمایش سرزمین، به عنوان بالادست برای «تدوین برنامه‌های عملیاتی بخش» و «منطقه‌ای» کاربرد دارد. این الزام در تبصره ذیل ماده ۷۲ قانون برنامه چهارم و مواد ۲، ۳، ۸، ۹، ۱۰ ضوابط ملی آمایش سرزمین و ماده ۱۸۳ قانون برنامه پنجم توسعه تصریح شده است. به بیان دیگر آمایش سرزمین عبارت است از استفاده بهینه از هر ناحیه از زمین بدون هرگونه آسیب به منابع آن. آمایش سرزمین استفاده از منابع را تضمین می‌کند و آن را به طریقی هدایت می‌کند که بتواند نیازهای نسل‌های فعلی و بعدی را تأمین نماید (<http://www.noandishaan.com>).

آمایش سرزمین، که تلفیقی از سه علم جغرافیا، اقتصاد و جامعه‌شناسی است، شامل اقدامات سامان‌دهی و نظام‌بخشی به فضای طبیعی، اجتماعی، اقتصادی و ملی است

۶. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱، به‌طور همزمان سال اول «اجرای نقشه جامع علمی کشور»، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، «سند برنامه درسی ملی» و «سال دوم اجرای برنامه پنجم توسعه کشور» (۹۴-۱۳۹۰) است و از همین رو دوران تحولی برای آموزش و پرورش کشور آغاز می‌شود و الزاماً متناسب با آن، برنامه‌های توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و مهارتی نیز دچار تغییر و تحول اساسی خواهد شد. برای اجرایی شدن این اسناد، الزاماً یکی از برنامه‌های عملیاتی بخش آموزش و پرورش، تدوین «سند توسعه متوازن آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مبتنی بر آمایش سرزمینی» خواهد بود که براساس آن قرار است استقرار نظام مکان‌یابی مدارس بر سامانه آمایش سرزمین و تحولات جمعیتی (ناظر به ۵۰ سال آینده) مورد توجه قرار گیرد. هم‌چنین، تحولات سرزمینی کشور که بر اثر توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی پیش می‌آید و تحولات جمعیتی، ناشی از جابه‌جایی جمعیت و تغییر ساختار سنی و جنسیتی آن که ایجاد می‌کند سیاست‌ها، فرایندهای اجرایی و ساختارهای اجرایی و آموزشی از انعطاف کافی برخوردار باشند و رویکرد تقاضامدار، به مفهوم توجه به «تقاضا در بازار خدمات آموزشی» (و به تعبیری مشتری‌مداری و مدیریت تقاضا برای آموزش)، توأم با عرضه‌مداری نیز مورد تأکید قرار گیرد.

از آنچه در این مقاله اشاره شد می‌توان جایگاه و نقش کارشناسان آموزش فنی و حرفه‌ای استان‌ها و مناطق آموزشی کشور را در طرح‌ریزی و اجرای انواع برنامه‌ریزی‌های متداول در

مهارتی کشور» مشخص کردن نقش و مسئولیت خاص هر منطقه براساس توانمندی، قابلیت‌ها و هماهنگی با دیگر مناطق است. امیدواریم با اجرای این طرح‌ها، نظام آموزش آموزش و پرورش کشور در چشم‌انداز برنامه بیست ساله به نظامی رقابت‌پذیر، سرآمد در منطقه، دارای هویت اسلامی- ایرانی و در دسترس همگان باشد.

منابع

۱. آزاد، ابراهیم. (۱۳۸۷). بررسی وضع مطلوب و موجود عملکرد یادگیری در نظام آموزش فنی و تربیت حرفه‌ای- اقتصادی، دبیرخانه طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، تهران. دسترسی: (<http://www.jobportal.ir>)
۲. اکبری، مهناز. (۱۳). آمایش سرزمین چیست؟ دسترسی: (<http://www.saipaonline.com>)
۳. پالوج، مجتبی. (۱۳۸۵). آمایش سرزمین؛ فردا خیلی دیر است، مدیر گروه برنامه‌ریزی مؤسسه پژوهش‌های اقتصاد کشاورزی در گفت‌وگو با ایسنا، دسترسی: (<http://www.agri.peri.ir>)
۴. پایگاه اطلاع‌رسانی دولت، (۱۳۹۱) الزام همه دستگاه‌های اجرایی به همکاری در تنظیم «سند آمایش نیروی انسانی کشور، دسترسی: (<http://www.dolat.ir>)
۵. حصاری، علی. (۱۳۹۰). تأمین ۸۰ درصدی اهداف برنامه چهارم توسعه در آموزش و پرورش. هفته‌نامه برنامه شماره ۴۴۱، دسترسی: (www.spac.ir/barnameh)
۶. دفتر مقام معظم رهبری. (۱۳۹۰). سیاست‌های کلی آمایش سرزمین (۱۳۹۰/۹/۲۱)، دسترسی: (<http://www.bsmt.ir>)
۷. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۸۸). سند برنامه درسی ملی (ویراست سوم)، دبیرخانه طرح تدوین سند، دسترسی: (<http://www.oerp.sch.ir>) و (www.sce.ir)
۸. سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی. (۱۳۸۹). طی سال‌های ۱۳۸۷-۱۳۸۴ برنامه چهارم محقق شد؛ افزایش مشارکت بخش خصوصی در آموزش فنی و حرفه‌ای؛ دفتر نظارت برنامه، هفته‌نامه برنامه، سال نهم، شماره ۳۸۸، دسترسی: (<http://www.spac.ir/barnameh/Barnameh>)
۹. سند چشم‌انداز ۲۰ ساله نظام. (۱۳۹۰). دسترسی: (<http://www.yaali.name>)
۱۰. شریف‌زاده، محمدرضا. (۱۳۹۰). سند توسعه متوازن آموزش‌های فنی و حرفه‌ای براساس آمایش سرزمینی تدوین می‌شود، متن مصاحبه با مدیرکل دفتر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش وزارت آموزش و پرورش. دسترسی: (<http://www.irna.ir>)

۱۱. شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند راهبردی نظام آموزش و پرورش، مصوب، دسترسی: (www.sce.ir)
۱۲. شورای عالی اداری کشور. (۱۳۹۱). طرح آمایش سرزمین (مصوب ۱۳۷۱/۲/۹)، دسترسی: (<http://www.mhud.gov.ir>)
۱۳. شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مصوب آذرماه، دسترسی: (www.iranculture.org)
۱۴. شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). نقشه علمی کشور، مصوب، دسترسی: (www.iranculture.org)
۱۵. طهماسب‌زاده، پیمان. (۱۳۹۰). کاربرد اطلاعات آمایش سرزمین در برنامه‌ریزی آموزشی، دسترسی: (<http://sarabpeyman.blogfa.com>)
۱۶. قاسم‌زاده، کوروش. (۱۳۹۰). آمایش سرزمین و برنامه‌ریزی در آموزش و پرورش. دسترسی: (<http://www.kghh.ir>)
۱۷. قانون برنامه پنجم توسعه (۱۳۸۹). دسترسی: (<http://www.yag.msrt.ir>)
۱۸. لاریجانی، فاضل. (۱۳۸۸). استراتژی کانادا در ارتباط با نوآوری مهارت و آموزش، روزنامه سیاست روز، شماره ۱۲، دسترسی: (<http://www.javanemrooz.com>)
۱۹. مهندسان مشاور DHV از هلند. (۱۳۷۱). رهنمودهایی برای برنامه‌ریزی مراکز روستایی. ترجمه سید ابوطالب فناپی، سیدجواد میر، ناصر اوکتایی و مهدی گنجیان، وزارت جهاد سازندگی، مرکز تحقیقات و بررسی مسائل روستایی، سلسله انتشارات روستا و توسعه، شماره ۱۰.
۲۰. نوروززاده، رضا، فتحی واجارگاه، کوروش. کی‌نوری. (۱۳۸۸). تحلیل محتوایی اسناد فرادستی و معین به‌منظور استنتاج سیاست‌های برنامه‌های توسعه پنجم بخش آموزش عالی، تحقیقات و فناوری. فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۳، صص ۵۰-۲۹.
۲۱. وحیدی، پریدخت. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر برنامه چشم‌انداز بخش‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و فرابخش‌ها بر نظام آموزش و پرورش. دبیرخانه طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، تهران.
۲۲. وزارت صنعت، معدن و تجارت. (۱۳۹۰). سامانه هم‌افزا، برنامه راهبردی صنعت، معدن و تجارت، دسترسی: (<http://www.bsmt.ir>)
۲۳. وب‌گاه طرح ملی آمایش صنعتی و معدنی کشور، (۱۳۹۰). دسترسی: (<http://www.aamaayesh.ir>)
۲۴. وبلاگ ارشدان مدیریت آموزشی. (۱۳۹۰). دسترسی: (<http://www.tvlo.ir>)
۲۵. وبلاگ انجمن نواندیشان. (۱۳۹۰). دسترسی: (<http://www.noandishaan.com>)
۲۶. وبلاگ انسان، فضا، فعالیت. (۱۳۹۰). دسترسی: (<http://assir.parsiblog.com>)



آموزش

احمد شریفان

کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری

کلیدواژه‌ها: سنجش ملاک محور - آزمون ملاک محور - سنجش شایستگی

اشاره

در مقاله قبل، مفهوم آموزش شایستگی محور و ملاک تحقق هدف‌های آموزشی مرتبط با آن توضیح داده شد؛ علاوه بر این، سنجش ملاک محور و ویژگی‌های آن مورد بحث قرار گرفت. در این شماره نیز به مراحل ساخت آزمون ملاک محور، همراه با مثال، پرداخته شده است.

همان‌طور که در مقاله قبلی توضیح داده شد، در سنجش ملاک محور، ملاک‌های سنجش، که عمدتاً همان هدف‌های دقیق آموزشی (هدف‌های آموزشی^۱ که به گونه‌ای نوشته شده‌اند تا به راحتی قابل آموزش و سنجش باشند) هستند، از قبل تعیین می‌شود و عملکرد یادگیرنده با توجه به آن‌ها مورد قضاوت قرار می‌گیرد. لذا، برای سنجش^۲ عملکرد یادگیرنده از آزمون‌های^۳ ملاک محور، که برای تعیین موقعیت یادگیرنده در یک حیطه رفتاری دقیقاً تعریف شده مناسب‌اند، استفاده می‌شود. در واقع، چنین آزمون‌هایی، هنرآموز (آزمون کننده) را قادر می‌سازد تا بدون مقایسه کردن هنرجویان با

سنجش و ارزش‌یابی مبتنی بر رویکرد شایستگی محور در مهارت‌آموزی

بخش دوم

نمونه طرح سنجش وابسته به ملاک برای سنجش آمادگی هنرجو برای طبخ فرنی

هدف کلی: هنرجو در پایان آموزش بتواند با مواد غذایی ای که در اختیار دارد، فرنی تهیه کند. لازمه تحقق این هدف، این است که ابتدا هنرجو، صد در صد بر هدف‌های دقیق آموزشی زیر تسلط داشته باشد.

هدف‌های دقیق آموزشی

- مواد لازم برای تهیه فرنی را فهرست کند؛
- اصول بهداشتی مربوط به تهیه مواد لازم برای طبخ فرنی را توضیح دهد؛

- مواد لازم برای تهیه فرنی را با رعایت نکات اصولی مربوط به هر ماده غذایی آماده کند؛

- مراحل طرز تهیه فرنی را به ترتیب توضیح دهد.

حیطه یا محتوای درس: فعالیت کارگاهی شماره ۸ مربوط به فصل چهارم از کتاب تدارک و تهیه غذا، رشته مدیریت خانواده، صفحه ۱۳۹ تا ۱۴۱، تحت عنوان «تهیه فرنی».

ویژگی‌های سؤالات: هنرجو باید به چهار سؤال، که از نوع جواب داندنی محدود پاسخ و مربوط به فعالیت کارگاهی تهیه فرنی است، جواب دهد.

صورت سؤال‌ها: هر سؤال به طور جداگانه و به شکل کتبی یا شفاهی برای هنرجو ارائه می‌شود و او باید جواب آن‌ها را برحسب شرایط به طور کتبی یا شفاهی بنویسد یا توضیح دهد. موضوع سنجش سؤال‌ها عبارت‌اند از:

- فهرست مواد لازم برای تهیه فرنی برای هر نفر؛
- اصول بهداشتی مربوط به تهیه مواد لازم برای طبخ فرنی؛
- نحوه آماده کردن مواد لازم برای تهیه فرنی، با توجه به رعایت نکات اصولی مربوط به هر ماده غذایی؛
- ترتیب مراحل طرز طبخ فرنی.

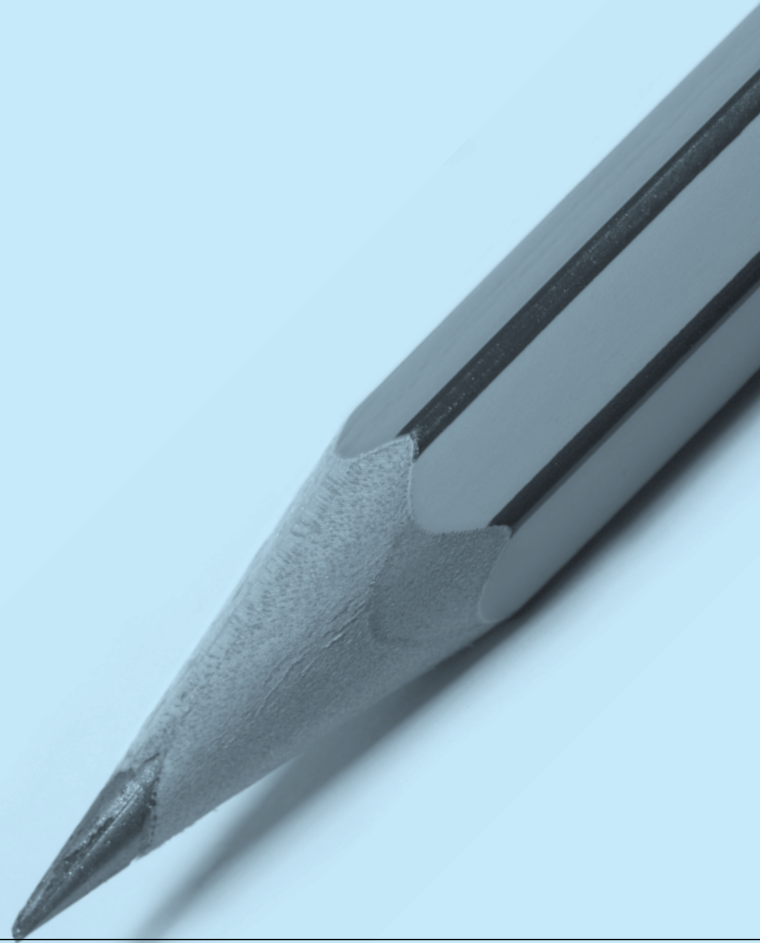
نحوه نمره دادن به پاسخ هنرجو: جواب هر سؤال دارای بخش‌های گوناگونی است و به هر بخش از جواب، سهمی مساوی از نمره کل سؤال تعلق می‌گیرد.

هم، تعیین کند آیا هدف‌های خاصی توسط هنرجو (آزمون شونده) تحصیل شده است یا خیر. به این منظور، آزمون کننده یا طراح آزمون برای تهیه آزمون‌های ملاک محور باید مراحل زیر را طی کند:

۱. تعیین هدف یا هدف‌های دقیق آموزشی؛
۲. تعیین حیطه یا محتوای درس مورد اندازه‌گیری؛
۳. تعیین ویژگی‌های سؤال یا سؤال‌ها؛
۴. تعیین چگونگی پاسخ دادن به سؤال یا سؤال‌ها؛
۵. تعیین سطح تسلط یا حداقل عملکرد مورد قبول.

در واقع، طی کردن مراحل اول و دوم به تهیه جدول مشخصات آزمون (طرح سنجش) منجر می‌شود. بنابراین، باید در تهیه طرح سنجش دقت لازم را به عمل آورد. در این صورت انتخاب نوع سؤالات آزمون و تعیین ویژگی‌های مربوط به آن‌ها تسهیل می‌گردد. از سوی دیگر، بعد از طی مراحل سوم و چهارم، طراح آزمون باید سطح تسلط یا حداقل عملکرد مورد قبول را تعیین نماید. معمولاً در آزمون‌های ملاک محور، حد تسلط را بین ۸۵ تا ۱۰۰ درصد عملکرد تعیین می‌کنند. اما، مواردی نیز وجود دارد که باید حداقل عملکرد مورد قبول را ۱۰۰ درصد در نظر گرفت. برای نمونه، حد تسلط برای یادگیری مکان حروف الفبا بر روی صفحه کلید در تایپ فارسی ۱۰۰ درصد است؛ به این معنا که هنرجو باید بر تمامی صفحه کلید (به‌ویژه کلیدهای مربوط به حروف فارسی) تسلط داشته باشد. زیرا، یادگیری مکان حروف الفبا بر روی صفحه کلید، پیش‌نیاز کسب توانایی تایپ فارسی است.

چنان‌که می‌دانیم هدف‌های آموزشی و بازده یادگیری آن‌ها در یک درس، بسیار متنوع‌اند و بر حسب طبقه‌بندی‌های رایج، آن‌ها را در سه حوزه شناختی (جریان‌هایی که با فعالیت‌های ذهنی و فکری یادگیرنده سر و کار دارند)، عاطفی (تغییرات حاصل در علاقه‌ها، نگرش‌ها، ارزش‌ها؛ و نیز آنچه رشد ارج‌شناسی و سازگاری را نشان می‌دهد) و روانی - حرکتی (فعالیت‌هایی که به مهارت‌های حرکتی یا حرکات بدنی مربوط‌اند) طبقه‌بندی کرده‌اند، بنابراین، برای سنجش عملکرد مورد قبول یادگیرنده در هر حوزه، از آزمون یا شیوه خاص مربوط به آن حوزه باید استفاده کرد. لذا، باید به خاطر داشته باشیم که آزمون‌های ملاک محور صرفاً محدود به حوزه شناختی (آن هم سطح به کار بستن) نمی‌شوند و سایر حوزه‌ها و سطوح مربوط به آن‌ها را نیز شامل می‌شوند. در این راستا، آگاهی



آزمون‌های ملاکی یا ملاک محور، هنرآموز را قادر می‌سازد، تا بدون مقایسه کردن هنرجویان با هم، تعیین کند آیا هدف‌های خاصی توسط هنرجو تحصیل شده است یا خیر

پی‌نوشت

۱. قصد و منظوری که هنرآموز از انجام فعالیت‌های آموزشی دارد. در واقع، هدف آموزشی به آنچه میل داریم هنرجویان در پایان یک واحد آموزش - یادگیری انجام دهند، احساس کنند، یا برایش ارزش قائل شوند گفته می‌شود.
۲. فرایند منظم برای جمع‌آوری اطلاعات درباره عملکرد تحصیلی یادگیرنده به منظور تصمیم‌گیری آموزشی را «سنجش» می‌گویند.
۳. ابزار یا شیوه‌ای نظام‌دار برای اندازه‌گیری نمونه‌ای از رفتار یادگیرنده «آزمون» نامیده می‌شود.

منبع

۴. لفرانکوئیس، گای آر. (۱۳۷۰). روان‌شناسی برای آموزش، ترجمه منیجه شهنی بیلاق، تهران: رشد (سال انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۷۹).

برای سنجش حداقل عملکرد مورد قبول یادگیرنده در هر حوزه، از آزمون یا شیوه خاص مربوط به آن حوزه باید استفاده کرد. لذا، باید به خاطر داشته باشیم که آزمون‌های ملاک محور صرفاً محدود به حوزه شناختی (آن هم سطح به کار بستن) نمی‌شوند و سایر حوزه‌ها و سطوح مربوط به آن‌ها را نیز شامل می‌شوند

هنرآموز از روش‌ها و ابزارهای گوناگون سنجش و تسلط او بر چگونگی تهیه، اجرا و تفسیر نتایج آن‌ها ضرورت دارد.

پس از تهیه جدول مشخصات یا طرح سنجش و تهیه تصویر روشنی از مجموع محتویات درس و هدف‌های دقیق آموزشی مورد سنجش، لازم است هنرآموز بر پایه اصول طراحی سؤال، اقدام به طرح سؤال نماید. در مقاله بعدی در این باره توضیح بیشتر داده خواهد شد.

ژاله بوژانی

شغل مناسب شما

- فصل ۸: برون گرا، شمی، احساسی، داوری کننده
فصل ۹: درون گرا، شمی، احساسی، داوری کننده، تسریع کننده تغییرات مثبت.
فصل ۱۰: برون گرا، شمی، احساسی، ملاحظه کننده، هر چیزی امکان پذیر است
فصل ۱۱: درون گرا، شمی، احساسی، ملاحظه کننده، آرام و پر از احساس
فصل ۱۲: برون گرا، شمی - فکری - داوری کننده
فصل ۱۳: درون گرا، شمی، فکری - داوری کننده، شایستگی + استقلال = کمال
فصل ۱۴: برون گرا، شمی، فکری - ملاحظه کننده، کارآفرینان مادرزاد
فصل ۱۵: درون گرا، شمی، فکری، ملاحظه کننده، منبع در حل مسئله،
فصل ۱۶: برون گرا، حسی، فکری، داوری کننده، اهل تجارت (کسب و کار)
فصل ۱۷: درونگرا، حسی، فکری، داوری کننده، عجله نکنید



- انتشارات نقش و نگار، تهران. انقلاب، ۱۲ فروردین، شهادی ژاندارمیری
نام کتاب: **شغل مناسب شما**، نویسنده: پاول تیگر و باربارا بارون - تیگر
ترجمه مهدی قراچه داغی، دکتر حسین رحیم منفرد
نوبت چاپ سوم، ۴۸۰ صفحه، قیمت ۹۰۰۰ تومان
این کتاب مشتمل بر سه بخش و ۳ فصل به شرح زیر است:
بخش اول: رمزگشایی از گونه شخصی
فصل ۱: متناسب کردن خودتان، رمز و راز رضایت شغلی
فصل ۲: فکر می کنید چگونه انسانی هستید؟
فصل ۳: آیین
بخش دوم: فرمولی برای رضایت شغلی
فصل ۴: یک شخصیت چگونه است، چهار مشرب متفاوت
فصل ۵: چه کسی پیشگام است؟ شناسایی توانمندی های ذاتی،
فصل ۶: طرز کار شما.
فصل ۷: به سوی کامل شدن
بخش سوم: کار کردن



ولی درست انجام دهید.

فصل ۱۸: برون گرا، حسی، احساسی، داوری کننده، برایتان چه می توانم بکنم؟

فصل ۱۹: درون گرا، حسی، احساسی، داوری کننده، انجام وظیفه افتخار من است

فصل ۲۰: برون گرا، حسی، فکری، ملاحظه کننده، بیابید مشغول شویم

فصل ۲۱: درون گرا، حسی، فکری، ملاحظه کننده، با امکانات موجود بهترین کار را انجام می دهیم

فصل ۲۲: حسی، احساسی، ملاحظه کننده، نگران نباشید شاد باشید

فصل ۲۳: درون گرا، حسی، احساسی، ملاحظه کننده، هدایا هر چند ناقابل شما را خوشحال می کند

مقدمه

مترجم در مقدمه می نویسد، انسان پر رمز و رازترین مخلوق خداوند است، که دارای دو بعد مادی و معنوی است و همین سرشت ویژه، شرایط خاصی را برای او ایجاد کرده است، اینک در عصر ارتباطات و فناوری اطلاعات بی شک نیاز به شناسایی دقیق ترین ابعاد شخصیتی انسان ها در جوامع بشری و محیط های شغلی و کاری بیش از گذشته احساس می شود و در این راستا قطعاً شناخت انسان و پتانسیل های درونی او، بدون درک و شناسایی

جنبه ها مختلف شخصیتی وی میسر نخواهد شد.

وی در جای دیگر اشاره می کند، آیا تا به حال این موضوع که شغل شما دقیقاً مطابق شخصیت روانی و درونی است یا نه، فکر کرده اید؟ راستی چرا اغلب افراد دائم در حال تغییر شغل خود هستند و هیچ وقت هم آرام نمی گیرند. انگار که شغل مورد نظر آن ها نایاب است، متأسفانه برخی هم بعد از سال ها کار و بارها تعویض شغل و تعویض رشته های مختلف کاری به شغل مورد نظر خود (که جوهره آن را خداوند در درونشان به امانت گذاشته و خودشان هم سال ها در جهت رشد و تکامل آن تلاش نموده اند) می رسند، که حاصل آن اتلاف وقت و از بین بردن پتانسیل خدادادیشان در طی سال های جوانی و طلایی زندگی شان می باشد.

وی در جای دیگر یادآور می شود، تنها در سایه یک نگرش واقع بینانه و دقیق در دنیای درونی انسان هاست که ما می توانیم تغییر به سمت کمال را آغاز کنیم.

روش MBTI که حاصل حدود یک قرن تحقیق و تفحص دانشمندان است، رفتارها، منش، طرز فکر، و مسیر حرکت ما را آشکار می کند و راه خروج از درگیری ها و سردرگمی ها را هم بر ما نشان می دهد که بتوانیم به کمک آن مسیر زندگی مان را به موفقیت بیشتری طی کنیم. و در واقع کلید علمی دست یابی به گوهر درونی انسان هاست. این روش متغیرترین و پیشرفته ترین و کامل ترین روش شناخت شخصیت انسان است که تاکنون بشر به آن دست یافته است.



معرفی کتاب

ژاله بوژانی

تحلیل محتوا با رویکرد کتب درسی

این کتاب شامل چهار فصل است:

فصل اول - کلیات تحلیل محتوا: باورهای نادرست تحلیل محتوا، تعریف تحلیل محتوا

فصل دوم - مراحل پژوهش علمی، انتخاب موضوع...

فصل سوم - مراحل تحلیل محتوا. بخش اول، بررسی دیدگاه‌های مختلف پیرامون مراحل تحلیل محتوا

فصل چهارم - محتوا و کامپیوتر

نگارندگان در این کتاب تلاش کرده اند با گردآوری دیدگاه‌های متفاوت و ارائه نمونه‌های کاربردی، به بررسی موضوع تحلیل محتوا با رویکرد کتب درسی بپردازند. به این ترتیب نخست تاریخچه تحلیل محتوا، انواع تعاریف، تحلیل محتوا حوزه‌های تحلیل محتوا و تفاوت‌های تحلیل کمی و کیفی بیان می‌شود، سپس مراحل نگارش یک پژوهش علمی مورد بررسی قرار می‌گیرد. در ادامه، مراحل تحلیل معرفی و هر یک شرح داده می‌شود. در پایان کتب نیز به معرفی برنامه‌های مختلف رایانه‌ای که در تحلیل محتوای کمی و کیفی کاربرد دارند پرداخته و با یکدیگر مقایسه می‌شوند.

نویسندگان:

مهستی رسولی
زهرا امیرآشنایی

تهران انتشارات جامعه‌شناسان، ۱۳۹۰، تلفن ۶۶۰۰۰۵۱، ۲۴۰
صفحه و دارای تصویر و نمودار و جدول

چاپ اول، ۱۳۹۰ تهران، قیمت ۷۰۰۰ تومان

فهرست مطالب:

فهرست جداول: شامل ۲۹ جدول
فهرست نمودارها: شامل ۱۹ نمودار
پیش‌گفتار



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

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند:

مجله‌های دانش آموزی

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

لشردک (برای دانش آموزان آمادگی و پایه اول دوره دبستان)

لشرد نوآموز (برای دانش آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره دبستان)

لشرد دانش‌آموز (برای دانش آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره دبستان)

لشرد نوجوان (برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)

لشرد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی)

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

رشد آموزش ابتدایی • رشد آموزش راهنمایی تحصیلی • رشد تکنولوژی آموزشی
رشد مدرسه فردا • رشد مدیریت مدرسه • رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

(به صورت فصل‌نامه و چهار شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

رشد برهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی) •
رشد برهان متوسطه (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره متوسطه) • رشد آموزش
قرآن • رشد آموزش معارف اسلامی • رشد آموزش زبان و ادب فارسی • رشد آموزش
هنر • رشد مشاور مدرسه • رشد آموزش تربیت بدنی • رشد آموزش علوم اجتماعی •
رشد آموزش تاریخ • رشد آموزش جغرافیا • رشد آموزش زبان • رشد آموزش ریاضی
• رشد آموزش فیزیک • رشد آموزش شیمی • رشد آموزش زیست‌شناسی • رشد
آموزش زمین‌شناسی • رشد آموزش فنی و حرفه‌ای • رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شوند.

• نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.

• تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

پیش‌گفتار

اهمیت تحقیق و پژوهش هر روز در جامعه افزایش می‌یابد. تخصیص بودجه‌های پژوهشی، به سازمان‌ها، نهادها، و مراکز آموزشی حاکی از توجه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان به استفاده از امر پژوهش در برنامه‌هایشان است. بنابراین آموزش‌هایی در جهت یادگیری نحوه پژوهش برای علاقه‌مندان ضروری است. همچنین بر مدرسان و آشنایان به امر پژوهش لازم است که روش‌های تحقیق را به فراگیران و علاقه‌مندانی که در این زمینه تازه قدم برداشته‌اند بیاموزند و از تجارب خود برای پژوهش نیروی جوان استفاده نمایند.

زیرا جامعه‌ای که برنامه‌ریزی‌های خود را بر پایه پژوهش قرار می‌دهد یقیناً آینده‌ای درخشان خواهد داشت. در این مجموعه ما نیز تلاش داریم سعی خود را برای آموزش تحقیق در زمینه تحلیل محتوا به انجام برسانیم و از آنجا که اعتماد داریم با استفاده از تکنیک تحلیل محتوا می‌توان در نگارش متون کتب درسی و بررسی و نقد کتاب‌ها، روزنامه‌ها، رسانه‌ها موفق شد، آشنایی با تکنیک تحلیل محتوا را به مدرسان توصیه می‌نماییم.

سخنی با مخاطبان

رعایت اجزا و عناصر ساختاری مقالات علمی، حرفه‌ای و پژوهشی شرایطی دارد که یک پژوهشگر و نویسنده آگاه آن‌ها را به کار می‌بندد. به عبارت دیگر موفقیت مؤلف در ارائه مقاله به بهره‌مندی او از این قواعد و تسلط بر مبنای نگارش و آگاهی از اصول مقاله‌نویسی و مهارت در امر نوشتن وابسته است.

مجله رشد آموزش فنی و حرفه‌ای، نشریه‌ای آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی در زمینه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای است که با توجه به اهداف آن، به صورت فصل‌نامه منتشر می‌شود. بر این اساس از پژوهشگران، متخصصان تعلیم و تربیت، به‌ویژه هنرآموزان، دبیران و مدرسان دعوت می‌شود تا با توجه به موارد ذیل:

۱. اصالت موضوع/عنوان/چکیده/کلیدواژه/مقدمه/بیان مسئله/۷. تبیین هدف/۸. پرسش/۹. پیشینه پژوهش/۱۰. معرفی پروژه تحقیقاتی/۱۱. تشریح روش‌شناسی مورد استفاده و تبیین رویکرد مقاله/۱۲. ابزار گردآوری و تحلیل داده‌ها/۱۳. توصیف ویژگی‌های جامعه پژوهش/۱۴. تبیین محدوده و محدودیت‌های پژوهش/۱۵. ارائه یافته‌های توصیفی و تحلیلی/۱۶. بحث و نتیجه‌گیری/۱۷. پیشنهاد/۱۸. منابع مورد استفاده

حاصل پژوهش‌ها و مطالعات خود را در زمینه‌های زیر، جهت درج در مجله ارسال فرمایند.

* مبانی نظری آموزش‌های فنی و حرفه‌ای

* آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در سایر کشورها (تجارب)

* روش‌های آموزش‌های فنی و حرفه‌ای

* کارآفرینی، خوداشتغالی، ارزش‌آفرینی (تجارب)

رویکردها و دیدگاه‌ها در برنامه‌ریزی درسی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای*
برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای* پروژه‌محوری در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای*
معرفی مؤسسات آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در ایران و سایر کشورها، معرفی پدیده‌های نو در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و معرفی کتاب‌ها و مجلات جدید در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای.* مقالات ارسالی مرتبط با موضوع مجله باشد و تاکنون در مجلات دیگری درج نشده باشد.* مطالب باید تایپ شده باشد.* شکل قرار گرفتن جدول‌ها نمودارها و تصاویر باید در مقاله مشخص باشد.* نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود.* مقاله‌های ترجمه‌شده باید با متن اصلی هم‌خوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله ارسال شود.* در متن‌های ارسالی باید تا حد امکان از معادل‌های فارسی واژه‌ها و اصطلاحات استفاده شود.* بی‌نوشت‌ها و منابع باید کامل و شامل نام نویسنده، سال انتشار، نام اثر، نام مترجم، محل نشر، ناشر و شماره صفحه مورد استفاده باشد.* مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقالات رسیده مختار است.* آراء و نظرهای ارائه‌شده در مقالات، گزارش‌ها و مصاحبه‌ها لزوماً بیانگر دیدگاه‌های دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان با خود نویسنده یا مترجم است.

نشانی ارسال مقالات: تهران صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵

وبگاه: fanisherfeie@roshdmag.ir



تولید ملی، حمایت از کار و سرمایه ایرانی

برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سه‌راه آزمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد؛ نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگه‌دارید).

• نام مجله‌های درخواستی:

• نام و نام خانوادگی:

• تاریخ تولد:

• میزان تحصیلات:

• تلفن:

• نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان: خیابان:

شماره فیش: مبلغ پرداختی:

پلاک: شماره پستی:

• در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره اشتراک خود را ذکر کنید:

.....

امضا:

• نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

• وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir

• اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶ / ۷۷۳۳۵۱۱۰ / ۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

• هزینه اشتراک یک‌ساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۱۲۰۰۰۰ ریال

• هزینه اشتراک یک‌ساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۸۰۰۰۰ ریال