



■ بررسی جایگاه آموزش فنی و حرفه‌ای
 ■ در اسناد بالادستی در نشست با کارشناسان
 ■ ماهیت برنامه‌ریزی درسی منطقه محور
 ■ صنعت اسباب‌بازی
 ■ بررسی فواید سرمایه‌گذاری برپایه‌نشستگان



الگوى آموزش تركيبى برآى رفع چالش به كارگيرى فناورى

صفحه ۲۸ را بخوانيد

۲	دکتر بتول عطاران
۴	سمانه آزاد
۱۲	دکتر بهناز مرجانی، ندا مافی نژاد
۱۶	سیدمحمدحسین حسینی
۲۰	علیرضا درستکار
۲۴	نسیم رئیس‌زاده
۲۸	کامران شاهولی کوه‌شوری، پرستو فلاحی
۳۴	محمد لطفی‌نیا
۳۹	نصرالله دادار
۴۴	مریم حسین پور
۴۹	دکتر مراد رضایی دیزگا، دکتر محمد طالقانی، حجت جلالی
۵۵	پرستو فلاحی، کامران شاهولی کوه‌شوری
۶۲	علی محمد بخشوده

سرمقاله

بررسی جایگاه آموزش فنی و حرفه‌ای در اسناد بالادستی در نشست با کارشناسان

برداشت دیگری از «شایستگی»

ماهیت برنامه‌ریزی درسی منطقه محور آموزش‌های فنی و حرفه‌ای (بخش دوم: چرایی و چگونه‌گی)

صنعت اسباب‌بازی در جهان و ایران

بررسی سؤال‌های امتحان نهایی درس مبانی مخابرات و رادیو و رشته الکترونیک

الگوی آموزش ترکیبی برای رفع چالش به کارگیری فناوری

کارکنان نقره‌ای، فرصت‌های طلایی

هنرستان امام صادق (ع) بزرگ‌ترین هنرستان فنی و حرفه‌ای تهران

تنوع در تدریس

رابطه رفتار شهروندی و عملکرد مدیران مدارس گیلان

آموزش رفتار اطلاع‌یابی اینترنتی

معرفی کتاب



مدیر مسئول: محمد ناصری
 سردبیر: دکتر بتول عطاران
 مدیر داخلی: علی محمد بخشوده
 هیئت تحریریه: مهندس محسن جعفرآبادی، دکتر بهناز مرجانی، دکتر بتول عطاران، غلامحسین حسین زاده 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: ۹-۸۸۸۴۳۲۵۱ - ۰۲۱ داخلی: ۳۰۵
 وبگاه: www.roshdmag.ir
 پیام‌نگار: faniherfeievakarodanesh@roshdmag.ir
 تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲ و ۸۸۸۳۹۲۳۲
 چاپ: شرکت افست
 شمارگان: ۳۳۰۰ نسخه



واین تازه اول کار است

سرمقاله

دکتر بتول عطاران

حال تغییرند. روش‌های قدیمی دیگر کارایی ندارند. روش‌های جدید وارد میدان می‌شوند.

تغییرات خارجی به صورت تصاعد هندسی انجام می‌پذیرد. اما چرخه تغییر در آموزش و پرورش آهسته و در بخش فنی حرفه‌ای آهسته‌تر است. گرچه تغییراتی بوده و هست اما به شکل تصاعد حسابی.

در این دوره که با مدل جدیدی از تولید ارزش روبه‌رو هستیم چه کسی عهده‌دار آموزش و پرورش و بالاخص فنی حرفه‌ای خواهد بود؟

پاسخ به این سؤال خیلی ساده است مردم به‌طور رسمی دو دهه اول عمر خود را در محیط آموزشی می‌گذرانند و سپس به مقام کارمند در محل کار و به نام مصرف‌کننده در بازار آموزش می‌بینند پس مدارس، سازمان‌ها و بازار مسئولیت آموزش و پرورش را به عهده دارند که بازار به صورت بالقوه بزرگترین مسئول آموزش و پرورش خواهد بود.

در حال حاضر رویداد بزرگی در اطراف ما در جریان است. همه کالاهای مورد مصرف به صورتی نامحسوس (اما سریع) در حال هوشمند شدن هستند. خودروهای ما یاد می‌گیرند که حرکت‌های بعدی را پیش‌بینی کنند. ماشین ظرف‌شویی ما آب را تجزیه می‌کند و توسترها دیگر نان توستر شده را نمی‌سوزانند و این تازه اول کار است. دیری نخواهد گذشت که همه کالاها بدون استثنا دارای ریز پردازنده‌هایی خواهند شد که آن‌ها را به صورت هوشمند در می‌آورد. آینده آستن پدیده‌هایی بسیار بزرگ خواهد بود. ما شاهد بودیم که چگونه کامپیوترهای شخصی از حالت انفرادی خارج شده و به یکدیگر متصل شده‌اند. در حال حاضر نیز شاهد کالاهای هوشمندی هستیم که به هم متصل نشده‌اند ولی به‌طور قطع در آینده همبسته خواهند شد و در نتیجه امکانات و قابلیت‌هایی بسیار متنوع به وقوع خواهد پیوست که نظام اقتصادی را متحول خواهد نمود. مفاهیم قدیمی، بازارهای نیروی کار، ثروت، اشتغال، مدیریت، حقوق معنوی، آموزش و پرورش همه در

فنی حرفه‌ای در سند چشم‌انداز و دیگر اسناد بالادستی میزگردی را با حضور متخصصان این حوزه تشکیل و به بحث امر فوق پرداخت. این مجله در صفحه ۴ به شرح این نشست پرداخته است و از آموزش فنی حرفه‌ای به‌عنوان یک آموزش مادام‌العمر یاد نموده است که شایستگی در طول عمر خود می‌بایست همواره مورد بررسی و سنجش قرار گیرد. در مقاله ترجمه شده توسط خانم دکتر مرجانی و خانم مافی‌نژاد به تبیین شایستگی در برداشت‌های ملی و بین‌المللی پرداخته شده است. (ص ۱۲) و الگوی آموزش ترکیبی برای رفع چالش به‌کارگیری فناوری که نوعی مدل مهارت‌محور می‌باشد (ص ۲۸) در مقاله دیگری ارائه شده است. امید است همکاران در اوقات فراغتی که به سبب تابستان و پایان یافتن کلاس‌های آموزش برایشان ایجاد شده است در مباحث فوق مطالعه‌ای نموده و نتیجه مطالعات خود را از فصل جدیدی که برای آموزش فنی حرفه‌ای و کاردانش به مناسبت تغییر نظام آموزشی و اتمام اسناد بالادستی پیش آمده است در مجله‌ای که صاحب اصلی آن هستند ارائه نمایند.

واقعیت این است که رویدادهای جهان بیرون به داخل شرکت‌ها و سازمان‌ها نفوذ کرده و همبستگی همه را به بازار متصل می‌کند. نتیجه آنکه شرکت‌ها برای به‌دست آوردن عوامل تولید مورد نیاز خود برای ساخت محصولات و مواد اولیه، تجهیزات و نیروی کار به‌طور فزاینده‌ای از روش دسترسی به موقع در محل بازار استفاده می‌کنند و روش «دسترسی به قفسه انبار» دیگر ارزشی نخواهد داشت. لذا بازار (نقطه اتصال همه رویدادهای اقتصادی) گرچه از گذشته (انبار) درس می‌گیرد اما نیاز خود را در حال جست‌وجو می‌کند. در این بازار کسی موفق‌تر است که با آینده‌پژوهی کلیه لختی‌های سازمان را کاهش دهد و با تغییر در روش‌های آموزشی «کارمند» را به «کارآفرین» تبدیل نماید. در این روش آموزشی باید سخت‌کوشی، خوش‌بینی و ریسک‌پذیر بودن و هوشمندی مالی در هنرجویان نهادینه شود.

پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، گروه پژوهشی آموزش‌های فنی حرفه‌ای و کاردانش به‌منظور تبیین جایگاه

فصل جدیدی در آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش بررسی جایگاه آموزش فنی و حرفه‌ای در اسناد بالادستی در نشست با کارشناسان

گزارش: سمانه آزاد

گرچه از آن زمان تا به حال آموزش‌های فنی و حرفه‌ای حرکتی رو به رشد داشته است اما نباید وضعیت کنونی را نقطه مطلوب آن دانست، به خصوص در این روزها که تحول در آموزش و پرورش بیش از پیش مورد توجه مسئولان قرار گرفته است. قطار این تحول حرکت خود را بر مبنای اسنادی همچون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی آغاز کرده است، اسنادی که راهکارهای ایجاد تحول را نشان می‌دهند.

اما در این میان سؤالی به ذهن می‌رسد و آن اینکه آیا آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش در اسنادی مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی چه جایگاهی دارند و آیا در این اسنادها برای این حوزه‌ها، برنامه‌ریزی صورت گرفته است یا خیر؟

پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش با تشکیل میزگردی در محل سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی با حضور متخصصان این حوزه مهندس محسن جعفرآبادی، دکتر نعمت‌الله متین، دکتر علی اصغر خالقی، مهندس عبدالحسین نفیسی، مهندس ابراهیم آزاد و مهندس دورانیش جایگاه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش را در اسناد بالادستی مورد بررسی قرار دادند.

اشاره

نخستین گام در ایجاد هنرستان‌های فنی در ایران به سال ۱۲۸۶ هجری شمسی برمی‌گردد، یعنی زمانی که هنرستان صنعتی تهران با مشارکت تکنسین‌های آلمانی افتتاح شد. پس از آن آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مراحل گوناگونی را پشت سر گذاشت تا به مرحله کنونی رسید.



حل چالش‌های فنی و حرفه‌ای؛ فراتر از آموزش و پرورش

مهندس عبدالحسین نفیسی مسئول کمیته مطالعات محیطی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در ابتدای این جلسه درباره کمیته‌ای که مسئولیت آن را بر عهده داشت توضیح داد و گفت: «کمیته مطالعات محیطی باید اثر چند محیط را بر آموزش مورد مطالعه قرار می‌داد، از جمله محیط‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، خانواده، بین‌المللی، آموزش عالی، آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و...»

نتیجه مطالعات نشان داد که مخرب‌ترین محیط برای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای محیط اقتصادی است. چرا که محیط اقتصادی ما محیطی تک‌محصولی و وابسته به نفت است و در کسب و کارها رانت‌خواری نقش اول را دارد. همین مؤلفه مخرب‌ترین تأثیر را بر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای می‌گذارد. زیرا برای کسی که با رانت صاحب کسب و کار می‌شود مهارت نیروی کار مهم نیست.

از سوی دیگر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای باید افرادی را با مهارت‌ها و استانداردهای خاص تربیت کند، درحالی که بازار کار ما، بازاری نظم یافته، که صلاحیت‌ها را طبقه‌بندی کند و در انتخاب آن‌ها دقت داشته باشد نیست.

این‌ها برخی از نتایجی بود که از این مطالعات به‌دست آمد. براساس همین مطالعات ما مشکلاتی را هم در حوزه فرهنگی داشتیم. این مطالعات نشان می‌داد که گرچه در ادبیات عامه به کار اهمیت می‌دهیم اما در کنارش به کار نکردن هم اهمیت می‌دهیم و گاه آن را ارزش می‌دانیم.

مجموعه این مسائل راهنمای خانواده‌ها برای انتخاب رشته فرزندان‌شان است. مسائل فرهنگی ما بر سرنوشت

و جهت‌گیری‌های آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بسیار تأثیر می‌گذارد. اکنون خانواده‌ها همه سرمایه‌گذاری و تلاش خود را برای قبول شدن فرزندان در کنکور صرف می‌کنند. اما تقریباً خانواده‌ای نیست که برای مهارت‌های مورد نیاز کار و اشتغال سرمایه‌گذاری کند. محیط‌های بین‌المللی هم روی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای کشور اثر مثبتی نمی‌گذارد و بیشترین تأثیرش بر افزایش مهاجرت نیروی کار فعال به خارج است.»

مهندس نفیسی در ادامه، چالش‌های حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را مسائل کلان دانست که حل آن‌ها نیاز به عزم ملی دارد. وی گفت: «آموزش و پرورش به تنهایی قادر به حل آسیب‌ها و چالش‌های آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نیست، زیرا این‌ها مسائل مملکتی و کلان است و باید در برنامه‌های کلان به آن‌ها پرداخته شود. به‌همین دلیل در تدوین اولیه سند، این موضوع مطرح شد که سند تحول بنیادین را تنها سند آموزش و پرورش تلقی نکنیم بلکه سند جمهوری اسلامی بدانیم. اما متأسفانه این اتفاق نیفتاد و همه آنچه که در سند آمده به وزارت آموزش و پرورش مربوط است.

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای آموزشی پیچیده و متنوع است. قسمت بنیادی و اصلی آن در آموزش و پرورش اتفاق می‌افتد و قسمت‌های دیگر باید بیرون از آموزش و پرورش صورت بگیرد، اما همه این قسمت‌ها بلا تکلیف است. مثل سرنوشت دوره‌های کاردانی در سال‌های گذشته که مرتب در حال تغییر بوده است. یا دوره‌های آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مدرسه‌ای که کاملاً متوجه افزایش کمیت بوده است بدون اینکه امکاناتی وجود داشته باشد. در چنین محیطی تکلیف کاری که آموزش و پرورش باید انجام دهد خیلی روشن نیست. نتیجه همه این نادانسته‌ها و چالش‌ها این است که آموزش‌های



شایستگی‌های فنی را در کنار شایستگی‌های غیرفنی مورد توجه قرار دهد یک فرصت بود که امروز باید ببینیم این اتفاق تا چه حد در اسناد افتاده است. از سوی دیگر امروزه شرایط کار در فزاینده‌تر از مرزهای بین‌المللی فراهم شده که خود یک فرصت است اما آیا دانش‌آموختگان ما شایستگی کار در فزاینده‌تر از مرزها را دارند یا نه؟

توسعه نگاه‌های اقتصادی کوچک نیز موضوع دیگری بود که قرار بود ذیل اصل ۴۴ قانون اساسی توسعه پیدا کند. در برنامه چهارم توسعه نیز این موضوع خیلی پررنگ بود. گسترش آموزش‌های علمی و کاربردی هم بسیار مطرح بود که متأسفانه اکنون با جهت‌گیری کم و ضعیف حرکت می‌کند و بیشتر جنبه مانور دارد. علاوه بر این، در این اسناد توجه و تأکید بسیاری بر توسعه کارآفرینی شده است، اما آیا برای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای فرصتی ایجاد کرده یا نه؟

بحث‌های مختلفی وجود داشت که به‌عنوان فرصت مورد شناسایی قرار گرفت. اگر از من بپرسید از میان این‌ها چه میزان از آن‌ها تبدیل به فرصت شده است می‌گویم خیلی از آن‌ها به فرصت تبدیل نشده‌اند یا حداقل تا رسیدن به فرصت فاصله دارند. در کنار فرصت‌ها، باید از تهدیدهایی مانند نبودن یک نهاد سیاست‌گذار کلان برای آموزش فنی و حرفه‌ای در کشور سخن گفت. در برنامه اول تا پنجم توسعه، مواد مختلفی وجود نهاد ملی سیاست‌گذار را یک ضرورت می‌دانند اما امروز نهاد ملی سیاست‌گذار در چالشی میان دوستان وزارت کار و

فنی و حرفه‌ای در سند ملی آموزش و پرورش فاقد رنگی است که باید به چشم بیاید.

البته در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بسیاری حرف‌ها در حوزه آموزش عمومی گفته شده است، که اگر عملی شوند آموزش‌های فنی و حرفه‌ای ما هم جهت خوبی پیدا می‌کند. از جمله اینکه آموزش و پرورش باید به دانش‌آموز خودیادگیری، اختیار تعیین سرنوشت و جهت‌گیری شغلی و تحصیلی را آموزش دهد، به او بیاموزاند که در اجتماع چگونه ارتباط برقرار کند، چگونه از منابع و انرژی‌های جدید استفاده کند، و... اگر این مسائل در دوره آموزش عمومی به درستی آموزش داده شوند ما به آنچه که در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای احتیاج داریم و باید آموزش‌های مهارتی را بر پایه آن‌ها استوار کنیم خواهیم رسید. اگر این سند بتواند در این زمینه خوب عمل کند به نفع آموزش‌های فنی و حرفه‌ای هم خواهد بود.

فاصله میان وضع موجود با وضع مطلوب

مهندس آزاد از کارشناسانی است که در مطالعات سند تحول بنیادین نقش داشته است. وی در پاسخ به سؤالی مبنی بر توضیح وضع موجود و وضع مطلوب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای کشور گفت: «ما طی پژوهش‌هایی وضع موجود آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را در حوزه عملکرد یادگیری و ویژگی‌های وضع مطلوب مطالعه و برای این کار اسنادی را که در کشور وجود داشت بررسی کردیم. بخشی از آن‌ها اسنادی بودند که پژوهشکده تعلیم و تربیت پیرامون آن‌ها پژوهش کرده بود. بخشی مبانی نظری و بخشی هم اسناد بالادستی بودند،

مانند سند چشم‌انداز، و نیز اسناد بین‌المللی تحت عنوان توصیه‌نامه‌ها و کنوانسیون‌های بین‌المللی که عضوان هستیم.

ترکیب نتایج پژوهش‌ها نشان می‌داد که وضع موجود در مقایسه با تقاضاهای بازار کار وضع مطلوبی نیست و با آن فاصله دارد. به عبارت بهتر اگر وضع موجود را ادامه دهیم نمی‌توانیم سند چشم‌انداز را محقق کنیم. چون دانش‌آموزانی که تربیت می‌شوند در طراز سند چشم‌انداز نیستند.

وی با بیان اینکه مطالعه این اسناد فهرستی از فرصت‌ها و تهدیدها را برای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای ایجاد کرد، افزود: «یکی از

فرصت‌ها اجرای اصل ۴۴ قانون اساسی بود. اما آیا اکنون این اصل زمینه‌های مناسب را برای اشتغال دانش‌آموختگان (فارغ‌التحصیلان) فنی و حرفه‌ای فراهم کرده است یا نه؟

همچنین این گزاره که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای باید

برای کسی که بارانت صاحب کسب و کار می‌شود مهارت‌نبروی کار مهم‌ترین نیست

مهندس نجیب‌سی: آموزش و پرورش به تنهایی قادر به حل آسیب‌ها و چالش‌های آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نیست، زیرا این‌ها مسائل مهندسی و کلان است و باید در برنامه‌های کلان به آن‌ها پیوسته شود



دانشگاه علمی کاربردی قرار گرفته است.

تهدید دیگر کم شدن اعتبارات آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بود. مطالعات ما نشان می‌داد که اعتبارات حوزه فنی و حرفه‌ای تقریباً کم شده است. مثلاً همین امسال (۹۲) حدود ۳۰ درصد از اعتبارات آموزش عالی فنی و حرفه‌ای که دانشگاه فنی و حرفه‌ای ست کم شد. در آموزش و پرورش هم همین اتفاق افتاده است و این‌ها یک تهدید محسوب می‌شوند. تغییرات فناوری و تغییرات مشاغل و تمرکز در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی و اجرای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای هم از دیگر تهدیدهایی بود که ما در مطالعات خود به آن رسیدیم.

مهندس آزاد، با بیان اینکه با وضع مطلوب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای فاصله داریم، افزود: «وضع مطلوبی که مورد نظر ماست با وضع موجود فاصله دارد. لذا انتظار داشتیم در سند این فاصله منعکس شود اما این اتفاق نیفتاد. ما باید بدانیم چه کنیم که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در برابر چالش‌های مانند تغییرات فناوری کهنه نشود. آیا هر روز می‌توان کتاب و برنامه عوض کرد؟ بخشی از راه حل این موضوع در خود برنامه درسی است که حوزه شایستگی‌های فنی و غیر فنی، شایستگی‌های اشتغالی و متدولوژیک را پیش‌بینی کرده است، به طوری که فرد بتواند خود را به‌روز کند و این بدان معناست که باید در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به‌سوی تخصص‌گرایی نرم حرکت کنیم.»

وی، با بیان اینکه فرمانده آموزش‌های فنی و حرفه‌ای دنیای کار است، افزود: «آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بنابر خواسته ما

ایجاد نمی‌شود. فرمانده آموزش‌های فنی و حرفه‌ای دنیای کار است. اگر مشاغل حذف شدند، درهم تنیده شدند، ایجاد شدند و یا تغییر پیدا کردند؛ انعکاسش در برنامه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای رسمی و غیررسمی دیده می‌شود. سؤال این است که تا چه اندازه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای عالی متأثر از دنیای کار است؟ آیا ما موظفیم به دنیای کار توجه کنیم یا در اتاق‌های در بسته تصمیم می‌گیریم؟

کاری که ما در مورد آن پژوهش انجام می‌دهیم این است که دنیای کار را مطالعه کنیم که نامش نیازسنجی شغلی دنیای کار است. در آن، از مجموعه اسناد بین‌المللی و اسنادی که

در کشورمان وجود دارند حرف و مشاغل را که شناسایی کردیم و بر این اساس به آموزش فنی و حرفه‌ای تنوع داده‌ایم. به طوری که هر کسی که از دوران آموزش خارج شد بتواند در جامعه کار کند. اما اینکه چه مقدار از این برنامه عملیاتی می‌شود چیزی است که باید در آینده دید. باید این نکته را دانست که حتی اگر بهترین برنامه‌ها را داشته باشیم اما بدون معلم و تجهیزات، کاری از پیش نمی‌برد. کیفیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای ابتدا تابع معلم و سپس متکی بر تجهیزات است. بهترین برنامه‌های درسی اگر معلم و تجهیزات نداشته باشند عقیم‌اند. اکنون بسیاری از مدیران مدارس فنی و حرفه‌ای و کاردانش تحصیلات مرتبط ندارند. پس ابتدا

باید مدیریت را تصحیح، معلمان را تربیت و تجهیزات را ایجاد کنیم آن‌گاه به استقبال این فصل جدید برویم.»

آموزش فنی و حرفه‌ای، آموزش مادام‌العمر

دکتر علی‌اصغر خلاق یکی دیگر از تهیه‌کنندگان تدوین سند برنامه درسی ملی ست. وی در بخش تبیین مبانی نظری در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در ساحت حرفه‌ای - اقتصادی نقش داشته است. وی گفت: «ما برای تدوین مبانی نظری حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای الگویی طراحی کردیم. در این الگو گزاره‌های مربوط به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را در فلسفه تعلیم و تربیت و همچنین رویکردهایی را که در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در دنیا مطرح است استخراج کردیم تا ببینیم کدام رویکرد در قالب توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در آینده در چشم‌انداز مطلوب کشور ماست که در نهایت رویکرد کل‌نگر پیشنهاد شد.»

دکتر خلاق، با بیان اینکه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای آموزشی جامع است، گفت: «در دنیا نگاه جامع‌تری به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای می‌شود و آن را تنها حرفه‌آموزی در رشته خاص نمی‌دانند. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تنها مهارت‌آموزی نیست یک نوع تربیت فرد هم هست. تغییرات

مهندس نفیسی:

آموزش‌های

فنی و حرفه‌ای باید

افراد را با مهارت‌ها و

استانداردهای خاص

تربیت کند، در حالی که،

بازار کار ما، بازاری نظم

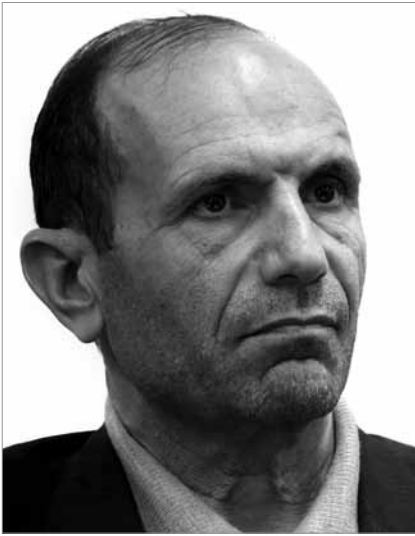
یافته، که صلاحیت‌ها

را طبقه‌بندی کند و در

انتخاب آن‌ها دقت داشته

باشند نیست.





در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به نقش آموزش‌های فنی و حرفه‌ای که می‌تواند در توسعه اقتصاد تأثیرگذار باشد توجه نشده یا خیلی کلی و کمرنگ توجه شده است. مثلاً در راهکار بند ۱-۶ به گسترش و تنوع دادن به مهارت‌های مورد نیاز اشاره شده که البته خیلی کلی است، یعنی در سند تحول بنیادین به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به صورت کلی پرداخته شده در حالی که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای پایه و اساس توسعه اقتصادی است.»

وی در انتها بر تغییر نگاه‌ها تأکید کرد و گفت: «وقتی از تحول صحبت می‌کنیم اول باید نگاه‌ها را تغییر دهیم. وقتی ما، آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را آموزش درجه دو می‌دانیم از آن چه توقعی می‌توان داشت؟ اولیا هم فرزندان‌شان را به سمت آموزش‌های نظری تشویق می‌کنند. بنابراین ابتدا باید تحول در نگاه اتفاق بیفتد که این تحول خودش نیازمند یک مبنای نظری است. ما در اجرا غرق می‌شویم بدون اینکه بدانیم ماهیت و فلسفه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای چیست. ما به جای اینکه مبنای نظری را تولید کنیم مدل آن را تولید کرده‌ایم. ما آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را در صد سال گذشته از آلمان وارد کشور کرده‌ایم. مبنای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در آنجا تغییر کرده است اما در کشور ما هنوز نه!»

در ادامه سخنان دکتر خلاق، دکتر متین مدیر گروه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای گفت: «لازم است به چهار رویکرد که در سند تحول بنیادین برجسته شده‌اند اشاره کنم. یکی از راه‌های گسترش و تنوع دادن به حرف و مهارت‌های مورد نیاز جامعه است. راهکار دوم که در سند تحول بنیادین آمده است حمایت مادی و معنوی از دانش‌آموزان مناطق کمتر توسعه یافته یا کمتر برخوردار مرزی و تربیت فنی و حرفه‌ای آن‌هاست. راهکار سوم تنظیم و اجرای برنامه جامع کارآفرینی

و تحولات حوزه اقتصاد و فناوری نیازمند آموزش مهارت‌های پایه و توانایی انطباق با بازار کار است. به طوری که اگر شغلی به دلیل تغییرات فناوری از جریان فعالیت‌های اقتصادی خارج شد فرد بتواند شغل دیگری شروع کند. این رویکردی است که در رویکرد کل‌نگر مورد توجه بوده است.»

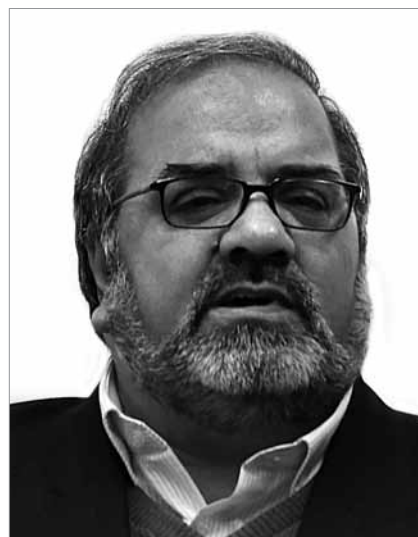
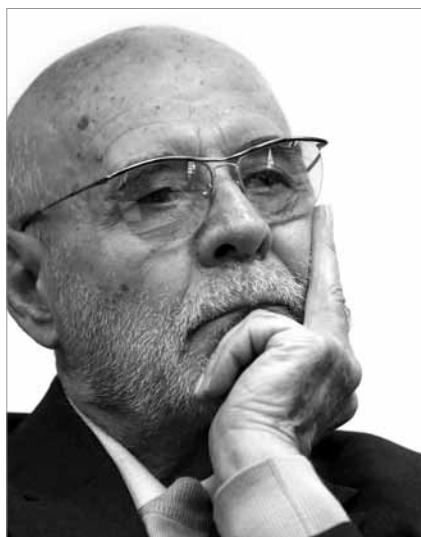
وی با اشاره به راهکارها و اصول سند برنامه درسی ملی افزود: «از آنجا که در دنیا آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به عنوان یک نوع آموزش مادام‌العمر مطرح است؛ یکی از پیشنهادهای ما این بود که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به صورت یک نظام جامع دیده شود نه صرفاً بخشی از یک حوزه آموزش و پرورش.

یعنی آموزش فنی و حرفه‌ای حتی قبل از دوران متوسطه و تا دوران بعد از آن هم دیده شود. با توجه به چشم‌انداز برنامه ۱۴۰۴ و براساس برنامه‌های سوم و چهارم توسعه، اقتصاد کشور باید از وابستگی به نفت به سمت اقتصاد بر پایه تولید حرکت کند. به این منظور نقش آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نقش پررنگی ست، چون آنچه در دنیا حرف آخر را می‌زند نیروی انسانی ست. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای باید کسانی را تربیت کند که در بازار کار بتوانند مهارت‌هایی داشته باشند که رقابت، خلاقیت و

نوآوری ایجاد کنند. در چنین جامعه‌ای باید دنبال صادرات هم باشیم و روی بازار جهانی هم حساب کنیم. همه این‌ها مستلزم رقابت است و رقابت مستلزم نیروی کار قوی و خلاق است.»

دکتر علی اصغر خلاق آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را پایه و اساس توسعه اقتصادی دانست و گفت: «در مطالعه‌ای که ما انجام دادیم راهکارهایی از این دست پیش بینی شده است. اما

**مهندس آزاد: اگر
وضع موجود را ادامه
دهیم رده می‌توانیم
سند چشم‌انداز را
محقق کنیم. چون
دانش‌آموزانی که تربیت
می‌شوند در طرز سند
چشم‌انداز نمی‌ستند**



در آن زمان تعداد کتاب‌های بخش نظری ما نسبت به امروز چهار برابر می‌شود چون باید برای همه رشته‌ها کتاب تولید کنیم نه فقط برای یک پایه. این کار وظیفه سازمان را سنگین می‌کند. از جهت دیگر انتظار مردم این است که کتاب‌های قبلی بازسازی شوند. چون حداقل یک دوره ابتدایی تمام شده است و طبیعتاً نگاه اصلاحی در کتاب‌ها جدی‌تر می‌شود. پس در آن سال، هم تعداد کتاب‌های شاخه نظری بیشتر می‌شود و هم به احتمال زیاد تغییر و اصلاح در پایه‌های قبلی جدی‌تر خواهد بود. بنابراین ظرفیت سازمان در آن زمان باید صرف کار بسیار سنگین‌تری شود».

وی در ادامه گفت: «توافق مهمی که در آن سال می‌افتد شروع شاخه فنی و حرفه‌ای و کاردانش است. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بنا بر دلایل مختلف معمولاً تحت الشعاع شاخه نظری بوده است. جایگاه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در سیاست‌های آموزش و پرورش هم در بعضی از موارد مورد کم‌لطفی قرار گرفته است. در آینده باید کاری کنیم که به هنگام شروع به این مشکل دچار نشویم. یعنی باید به گونه‌ای خود را مجهز و آماده کنیم که همه جنبه‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش، مانند ساعت دقیق کار کند و ضعف گذشته جبران شود»

جعفرآبادی به برخی از چشم‌اندازها و سختی‌هایی که حوزه فنی و حرفه‌ای و کاردانش با آن روبه‌روست اشاره کرد و گفت: «قرار است آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از دو سال به سه سال افزایش یابد و از سوی دیگر برنامه‌هایمان را از ابتدا بازنگری کنیم. این برنامه‌ها گروه جدید و رشته‌ها و کتاب‌های جدید خلق خواهند کرد. البته در فنی و حرفه‌ای و کاردانش هم داشته‌های قبلی می‌تواند در تألیف کتاب‌های جدید کمک کند اما نمی‌توان عیناً همان کتاب قبلی را تدریس کرد. ما

و مهارت‌آموزی متوسطه و راهکار چهارم طراحی و استقرار نظام جامع هدایت تحصیلی و استعدادیابی و هدایت به سوی رشته‌ها و حرف است. در سند تحول بنیادین این چهار راهکار مرتبط با حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای برجسته شده‌اند»

ولی افتاد مشکل‌ها...

مهندس جعفرآبادی نیز در ادامه این میزگرد، با بیان اینکه برنامه درسی ملی نسبت به سند تحول جنبه اجرایی و عملیاتی بیشتری دارد، گفت: «در برنامه درسی ملی برای دوره متوسطه دوم سه شاخه نظری، فنی و حرفه‌ای و کاردانش پیش‌بینی شده است. هر یک از شاخه‌های این دوره دارای رشته‌هایی خواهد بود که تنوع آن براساس نیاز جامعه، اقتضای زمان و امکان اجرای آن تعیین می‌شود. البته آنچه در سند تحول و برنامه درسی ملی آمده دفعاتاً قابل حصول نیست. نمی‌توان به یکباره آنچه را در این متون آمده است محقق کرد. بلکه سیری تدریجی و عاقلانه دارد. در عین تدریج از برخی مسائل گریز نیست. مثلاً بنا گذاشته شده است که هر سال دو پایه تغییر پیدا کند. سازمان پژوهش طی این چند سال همت خود را مصروف پایه‌های جدید کرده است. همه عوامل سازمان بسیج شده‌اند تا بتوانند برای پایه‌های سوم و هفتم و امسال چهارم و هشتم کتاب تولید کنند. آیا وقتی وظیفه سازمان زیاد شود ظرفیت‌های سازمان هم به همین نسبت بالا می‌رود یا خیر؟ ما امسال کلاس هفتم را دایر کردیم و سال آینده پایه هشتم و نهم و سال بعدتر دوره دوم متوسطه را شروع می‌کنیم. یعنی برای شروع دوره دوم متوسطه حدود سه سال فرصت داریم. وقتی به پایه اول متوسطه دوم می‌رسیم چند رشته خواهیم داشت، از جمله ریاضی، انسانی، معارف و تجربی.



تنها اسناد بالادستی که دوستان به آن اشاره کردند ملاک ما برای برنامه‌ریزی آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش نیست بلکه ما اسناد بالادستی داریم که حتی به لحاظ رتبه‌ای در آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای تأثیرگذارند. مثل اصل ۲۸ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران که می‌گوید هر کس حق دارد شغلی را که به آن مایل است و مخالف اسلام و مصالح عمومی و حقوق دیگران نیست برگزیند. دولت موظف است با رعایت نیاز جامعه به مشاغل گوناگون برای همه افراد امکان اشتغال به کار و شرایط مساوی را برای احراز مشاغل ایجاد نماید.

ماده ۶ قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش مصوب سال ۱۳۶۶ هم می‌گوید آموزش‌های نظری باید به‌نحوی برنامه‌ریزی و اجرا شود که دانش‌آموزان ضمن ممارست کارهای عملی و تجربی متناسب با سن و جنس و رشته تحصیلی آن‌ها با رعایت اولویت‌های منطقه‌ای و شرایط بومی حداقل یک مهارت مورد نیاز جامعه را کسب کند».

از دیگر قوانینی که برای برنامه‌ریزی این حوزه مورد استفاده مسئولین قرار گرفته قانون پنجم توسعه کشور است. دوراندیش در این باره گفت: «در ماده ۱۹ جزء ۶ قانون برنامه پنجم توسعه کشور به کسب حداقل یک شایستگی و مهارت با توجه به نیاز بازار کار توجه شده است که این قانون نیز مدنظر ما بود. در ماده ۲۱ استمرار نظام کارآموزی و کارورزی و همچنین افزایش و تحصیل مشارکت بهره‌برداران از آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و کاربست چارچوب صلاحیت حرفه‌ای ملی تصریح شده است. در سیاست‌های کلی اشتغال ابلاغ مقام معظم رهبری ۲۸ تیرماه ۱۳۹۰، ترویج و تقویت فرهنگ کار تولید و کارآفرینی و استفاده از تولید داخلی به‌عنوان ارزش اسلامی و ملی با بهره‌گیری از نظام آموزشی و تبلیغ کشور اشاره شده است.

همچنین به آموزش نیروی انسانی متخصص و ماهر و کارآمد متناسب با نیازهای بازار کار فعلی و آتی و ارتقای توان کارآفرینی با مسئولیت نظام آموزشی کشور، وزارت آموزش و پرورش، آموزش فنی‌وحرفه‌ای و آموزش عالی و توأم کردن آموزش و مهارت و جلب همکاری بنگاه‌های اقتصادی جهت استفاده از ظرفیت آن‌ها تصریح شده است.

وی درباره توجه به نیازهای داخلی و استانداردهای بین‌المللی مطابق با اسناد بالادستی توضیح داد: «ما به اسناد بین‌المللی توجه خاص داشتیم. زمینه‌ها و گروه‌های بزرگ شغلی در ۲۰۱۲-۲۰۰۸ ISCO را مدنظر قرار دادیم. با توجه به سطح صلاحیتی که حرف دارند آن دسته از گروه‌های بزرگ شغلی را که در آموزش و پرورش امکان آن وجود دارد با توجه به آن سه گروهی که در برنامه درسی ملی اشاره شده است احصا کردیم».

دوراندیش ادامه داد: «علاوه بر این، در سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش، بر تقویت آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای صراحتاً تأکید شده است. در سند تحول بنیادین درک مفاهیم اقتصادی از طریق کار و تلاش و کارآفرینی، و

باید بازتعریفی از دو شاخه فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش داشته باشیم. یعنی اهداف هر کدام، وجوه اشتراک و تمایزشان را مشخص کنیم. سپس به رشته‌ها و گسترده یا جمع شدن آن‌ها بپردازیم. اما چه کسی باید این کار را انجام دهد؟ و در کجا باید نهایی و تصویب شود؟»

موضوعاتی مانند محتوای کتاب‌های جدید و چاپ آن‌ها و آموزش آن‌ها به آموزگاران از دیگر مباحثی بود که وی به آن‌ها اشاره کرد. جعفرآبادی همچنین گفت: «پیش از همه این‌ها باید بپرسیم برای دوره جدید آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش چند عنوان کتاب نیاز است؟ ما هزینه زیادی برای تولید این کتاب‌ها پرداخت می‌کنیم. معلمان این دوره هم موضوع بسیار مهمی ست. وقتی کتاب‌ها تغییر می‌کنند حتماً باید به معلمان آموزش داده شود. آیا زمان و بودجه‌ای که داریم این اجازه را به ما می‌دهد؟ آیا قرار است هم‌زمان با کتاب،

بسته آموزشی هم طراحی و تولید شود؟ ما همچنین باید وضع ادامه تحصیل دانش‌آموزان را در نظر بگیریم. آیا آن زمان، کنکور هم چنان خواهد بود یا گزینش برحسب معدل خواهد بود؟ آیا دانش‌آموزان به دانشگاه علمی کاربردی می‌روند؟ آیا رشته کاردانی متناسب با آموخته‌های سه ساله مدرسه تغییر خواهد کرد و چه زمانی باید این هماهنگی‌ها ایجاد شود؟»

مهندس جعفرآبادی در آخر تأکید کرد: «دوستان باید کمک کنند تا بتوانیم جزئیات را جمع‌آوری و زمان آغاز هر یک از آن‌ها را مشخص کنیم. قطعاً باید میان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف و بخش اجرایی و نیز شورای عالی آموزش و پرورش هماهنگی تنگاتنگی باشد تا برای فنی‌وحرفه‌ای شروع مطلوبی داشته باشیم».

آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و اسناد بالادستی

ارتباط آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای با اسناد بالادستی موضوعی بود که مهندس دوراندیش به آن پرداخت. وی گفت:

باید در آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای به سوی تخصص‌گرایی نرم حرکت کنیم

پرورش حداقل یک مهارت مفید برای تأمین معاش حلال تأکید شده است. نباید این نکته را فراموش کرد که ما شش ساحت تربیتی داریم که ساحت‌های تربیت اقتصادی و حرفه‌ای و تربیت علمی و فناوری مرتبط با آموزش‌های فنی و حرفه‌ای هستند که در برنامه درسی ملی حوزه تربیت و یادگیری کار و فناوری منبعث از این دو ساحت است.»

وی درباره شایستگی‌های حوزه تربیت و یادگیری کار و فناوری نیز گفت: «ما در این حوزه چهار دسته شایستگی داریم: شایستگی‌های محوری غیرفنی دنیای کار؛ شایستگی‌های پایه فنی مورد نیاز نیروی کار و حرف و مشاغل گوناگون، شایستگی‌های مربوط به فناوری اطلاعات و ارتباطات؛ شایستگی‌های مربوط به یادگیری مادام‌العمر فنی و حرفه‌ای. حوزه یادگیری کار و فناوری و حوزه تربیتی است که به دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای و کار دانش و اگذار شده که برنامه‌ریزی آن از ابتدایی تا پایان ۱۲ سال است. ما از آن چهار دسته شایستگی، هشت شایستگی را احصا کردیم، به طوری که تربیت دانش‌آموزان دارای فرهنگ کار و تلاش باشند، دارای شایستگی‌های مرتبط با توسعه حرفه‌ای و فنی دنیای کار باشند؛ دارای فرهنگ تولید و فناوری؛ دارای شایستگی‌های طراحی و تولید و کار با فناوری؛ شایستگی سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات و دارای شایستگی‌های مرتبط با فناوری‌های نوین باشند. این شایستگی‌های کلی به هشتاد شایستگی جزء تبدیل شده است که در طول ۱۲ سال تحصیلی آن‌ها را دنبال می‌کنیم.»

دوراندیش افزود: «دوره‌های تحصیلی در برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران به دوره عمومی و نیمه تخصصی تقسیم‌بندی شده است. در سه پایه اول دوره ابتدایی حوزه کار و فناوری مشخص به صورت تلفیقی است و بر شایستگی‌های پایه تأکید می‌شود، مانند شایستگی‌های فرهنگ کار و تلاش. در سه پایه دوم دوره ابتدایی باز هم به صورت تلفیقی و یک درس مستقل پیش‌بینی شده است. شایستگی‌های پایه و فرهنگ کار و تلاش، شایستگی‌های فنی و غیرفنی، فناوری اطلاعات و ارتباطات و فرهنگ کار و تولید در این دوره مدنظر بوده است. در سه پایه دوره متوسطه اول هم به صورت تلفیقی و درس مستقل است. در سه پایه دوره متوسطه دوم شامل نظری، فنی و حرفه‌ای و کار دانش؛ حوزه کار و فناوری توزیع خواهد شد. در بخش نظری به صورت تلفیق و درس مستقل است. در شاخه فنی و حرفه‌ای و کار دانش رشته‌های تحصیلی ای داریم که شایستگی‌هایی را که در سند برنامه درسی ملی بر آن‌ها تأکید شده است مدنظر قرار می‌دهد.»

او درباره آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نیز گفت: «در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، برای اینکه بتوانیم به اسناد بالادستی عمل کنیم و همچنین رویکردهای جدید آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را احصا کنیم و مدلی را برگزینیم که متناسب با اسناد باشد، ما سفارش پژوهش داده‌ایم. در نتیجه مدل

مفهومی که این سند به ما ارائه کرد شامل دو بخش دنیای کار و دنیا آموزش‌های فنی و حرفه‌ای است که هر بخش هم شامل ده مرحله است که از نیازسنجی شغلی تا تدوین استانداردهای شایستگی، ارزشیابی و آموزش را دربر می‌گیرد.»

دوراندیش به برخی ویژگی‌های برنامه فنی و حرفه‌ای اشاره کرد و گفت: «بر اساس این مدل مفهومی، طرح تفصیلی برنامه‌ریزی درسی آموزش فنی و حرفه‌ای در دفتر طراحی شد. این سند برنامه درسی ویژگی‌هایی دارد که با اسناد بالادستی مرتبط است و عبارت‌اند از توجه به استاندارد

شایستگی حرفه، ارزشیابی و آموزش. در سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ و اصل ۴۲ قانون اساسی و ماده ۲۱ قانون برنامه پنجم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور بر گسترش شایستگی‌های جوانان و نیروی کار با افزایش دانش و مهارت و توانمندسازی نیروی انسانی و کاهش فاصله‌های شایستگی‌های نیروی کار کشور با سطح استاندارد جهانی تأکید شده است که شامل

دکتر خلاق: آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تنها مهارت آموزشی نیست یک نوع تربیت فرد

به رهبر است



استانداردهایی است که در دفتر در حال تدوین است.» دوراندیش در آخر تأکید کرد: «ما برنامه را به صورت کل‌نگر تنظیم کرده‌ایم و صلاحیتی که دانش‌آموختگان کسب می‌کنند شامل شایستگی‌هایی است که علاوه بر شایستگی‌های فنی، شایستگی‌های غیرفنی را نیز دربر می‌گیرد. ما حتی در آموزش از مشارکت ذی‌نفعان بهره‌مند شدیم یعنی در باب مشاغل، کارخانجات، دستگاه‌ها و اصناف را دعوت کردیم و اطلاعاتی از آن‌ها گرفتیم. حضور خبرگان حرف و مشاغل در جلسات تجزیه و تحلیل مشاغل و حرف هم از دیگر کارهایی بود که انجام دادیم. در جلساتی که به صورت مستمر در سازمان داشتیم از این افراد دعوت کردیم تا ما را در تدوین استانداردهای یاری دهند. در نهایت ما برای جابه‌جایی دانش‌آموختگان در حرفه‌ها و مشاغل و سطوح گوناگون به توسعه حرفه‌ای توجه داشتیم.»

برداشت دیگری از «شایستگی»

مقدمه

در جوامع صنعتی که از دیرباز تمرکز خاصی بر آموزش رسمی داشته‌اند، تأکید روزافزونی بر یادگیری در زندگی کاری می‌شود که غالباً از آن به‌عنوان یادگیری مادام‌العمر یاد می‌شود. به‌عبارت دیگر، همچنان که یادگیری نیازی عمومی است این ضرورت احساس می‌شود که باید در ارتباطی تنگاتنگ با کار صورت گیرد.

به‌طور مثال برخی از تحولات مؤثر جدید، که با ماهیت کار نیز ارتباط دارند (مانند تحولات جمعیت‌شناختی، تکنولوژیک و جهانی) بر محل‌های کار اثر می‌گذرانند. ماهیت تحولات محل کار، موجب مهارت‌آموزی و بازآموزی بخش اعظم نیروی کار در دهه بعد خواهد شد. برنامه درسی این دهه باید در همه رشته‌های علمی، برای دانش‌آموزان امکاناتی فراهم کند که بتوانند در یک اقتصاد واقعاً جهانی عمل کنند. همچنین برنامه درسی مزبور باید به‌گونه‌ای اصلاح شود که نشان‌دهنده تبدیل کارگران به افرادی متکی بر دانش باشد. بنابراین نگرش‌های مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی، که یادگیری را در محیط در حال تحول سرعت می‌بخشند و پیچیدگی را تسهیل می‌کنند، بسیار اهمیت می‌یابند. دلیل این اهمیت آن است که نه‌تنها اکتساب مهارت‌های جدید و به‌روز کردن مهارت‌های قبلی ضرورت دارد، بلکه لازم است تأثیر برداشت‌های مختلف شایستگی بر یادگیری هم شناخته شود.

برداشت‌های موجود از شایستگی

مدل‌های مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی در اروپا، آسیا، ایالات متحده و نیوزلند به‌طور گسترده به‌کار می‌رود، هر چند در کاربرد این مدل‌ها در کشورهای مختلف، تفاوت‌هایی وجود دارد. در استرالیا و بریتانیا نیز، هم در روش اجرای این مدل‌ها و هم در موضع رفتارگرایانه‌ای که در مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی اتخاذ کرده‌اند، شباهت‌های فراوانی وجود دارد.

کنوگا و

ترجمه و تلخیص:

دکتر بهناز مرجانی، ندا مافی‌نژاد

چکیده

هدف این مقاله بررسی برداشت‌های ملی و بین‌المللی در مورد شایستگی و ارائه نمونه‌هایی از پژوهش‌هایی است که با آموزش حرفه‌ای مرتبط‌اند. این مقاله، «شایستگی» را برای پژوهش و عمل در آموزش حرفه‌ای زمینه‌ای حساس معرفی می‌کند و برای یک رویکرد تعبیری - ارتباطی نسبت به برنامه‌ریزی شایستگی استدلال می‌آورد تا تمام عناصر محیطی محل کار را، که بر یادگیری حرفه‌ای و عمل اثر می‌گذارند، در بر بگیرد. این رویکرد برای مفهوم تعهد به عمل در نظر دانش‌آموزان یا کارگران جایگاهی اصلی قائل می‌شود.

کلیدواژه‌ها: شایستگی، آموزش حرفه‌ای، پیامدهای آموزش حرفه‌ای

رشد آموزش **فنون حرفه‌ای و تار دانش**

دوره نهم / شماره ۴ / تابستان ۱۳۹۳

حرکت به سوی چشم‌انداز کل‌نگر

اگرچه شایستگی، براساس خصوصیات فردی یا مجموعه تکالیف ناپیوسته‌ای که باید انجام گیرد، از پیش ترسیم شده است، اما هم‌اکنون نیز، در آن آشفتگی قابل ملاحظه‌ای وجود دارد، مانند اینکه شایستگی واقعاً چیست؟ یعنی آیا یک ویژگی شخصی‌ست، یک عمل است یا پیامد رفتار است؟

گوتتری (۱۹۹۴) سه برداشت اساسی از ماهیت شایستگی را از هم متمایز می‌کند: رفتار گرایانه، عام و کل‌نگر. «... دیدگاه رفتارگرایانه شایستگی را می‌توان برحسب رفتارهای مجزایی تصور کرد که با تکمیل تکالیف جدا از هم ارتباط دارند ... این رویکرد در مورد ارتباط‌های بین تکالیف نیست و این احتمال را، که هم‌آیسی تکالیف می‌تواند به تحول آن‌ها منجر شود، نادیده می‌گیرد (کل از حاصل جمع اجزاء بزرگ‌تر نیست). در واقع شواهد وجود شایستگی بر مشاهده مستقیم عملکرد استوار است.

گوتتری رویکرد دوم را «عام» نامید. «... چنین رویکردی بر ویژگی‌های زیربنایی مانند دانش یا ظرفیت تفکر انتقادی متمرکز است که مبنایی برای ویژگی قابل انتقال یا ویژگی بسیار خاص فراهم می‌نماید... در این مدل شایستگی‌ها را می‌توان ویژگی عمومی تصور کرد و بافتی (زمینه‌ای) را که این ویژگی ممکن است در آن به کار رود، نادیده گرفت.»

ایرادهای اصلی رویکرد عام عبارت‌اند از: فقدان شواهدی دال بر وجود چنین شایستگی‌های عام، تردیدهایی در مورد عملی بودن «قابلیت انتقال»، بافت‌زدایی از شایستگی و انتزاع آن از موقعیت‌هایی عینی که مهارت‌ها در آن شرایط به‌طور عملی انجام می‌شوند.

اخیراً تلاش‌هایی انجام گرفته است که دو رویکرد فوق با هم ترکیب شوند و اقسام تلفیقی و کل‌نگرانه‌تری در قالب ترکیب‌های دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها ایجاد گردد. گوتتری و همکارانش (۱۹۹۴) شایستگی را نوعی رویکرد فرد - محور تصور می‌کنند که متشکل از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هاست. به‌طور مثال تضمین می‌کنند که دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. اما به‌معنای تکلیف برای دانش‌آموزان و آن کارگروهی که ممکن است برای تکمیل کار لازم باشد نیست یا به تجربه قبلی دانش‌آموزان کمتر توجه می‌کنند. دیدگاه آن‌ها بر این فرض استوار است که افراد و تکالیف را می‌توان از هم جدا کرد و هنگام شناسایی شایستگی آن‌ها را مستقل از همدیگر توصیف کرد.

چشم‌انداز تعبیری - ارتباطی

دیدگاه سندبرگ (۱۹۹۴) در مورد شایستگی بیانگر شیوه جدید توجه به‌نوعی شایستگی است که در آن برداشت پویای فرد نسبت به کار و رابطه او با کار به رسمیت شناخته می‌شود. لذا، ضمن مطالعه برداشت‌های فراگیرندگان در مورد جهان

پیرامونشان، به‌منظور کشف ابعاد آگاهانه آن‌ها، از رویکردهای گرافیکی - پدیداری استفاده شده است. در این دیدگاه از طریق اصول و مفاهیم پدیدارشناختی در مورد تجربه انسان می‌توان ترسیم پدیداری را غنا بخشید که به‌نظر نمی‌رسد درخصوص این‌گونه چشم‌انداز شایستگی، در لابه‌لای متون و آثار مکتوب، تحقیقات مناسبی صورت گرفته باشد.

از دیدگاه پدیدارشناختی، انسان‌ها فقط از طریق خصلت آگاهانه وجدان (ضمیر) به واقعیت خودشان دسترسی دارند و همواره خودبه‌خود به‌سمتی غیر از سمت خودشان هدایت می‌شوند. همان‌گونه که سندبرگ (۱۹۹۴) توضیح می‌دهد - «نه تنها خصلت آگاهانه برای دستیابی ما به واقعیت شرط اصلی است بلکه برای اینکه چگونه معنا می‌تواند بدون تجربه زنده ما از واقعیت پدیدار گردد نیز شرط اصلی تلی می‌شود.» به این ترتیب، ... هر خصیصه‌ای که کارگران در انجام کار خود استفاده می‌کنند مبتنی بر معنای خاصی است که از طریق تجربه کاری آن‌ها آگاهانه ایجاد شده است» (سندبرگ، ۱۹۹۴).

رویکرد تعبیری به شایستگی انسان، که ادعا می‌کند برداشت کارگران از کار، حاصل بازنمایی درونی یک کار خارجی است، برخلاف رویکردهای شناختی است. حامیان رویکردهای تعبیری استدلال می‌کنند زمانی که کارگران کار خود را تصور می‌کنند، به‌طور جدی در تلاش‌اند از آن سردرآورند (سندبرگ، ۱۹۹۴).

در واقع با قرار دادن تجربه زنده در کانون توجه، اساسی‌ترین محدودیت رویکردهای سنتی برطرف می‌شود. در رویکردهای سنتی تجربه زنده بی‌اعتبار اعلام می‌شود (دال آلبا و سندبرگ، ۱۹۹۶).

این نویسندگان با دیدگاه دیگری استدلال می‌کنند که دانش‌آموزان را قادر می‌سازند تا از طریق تجربه یادگیری و عمل حرفه‌ای، شایستگی را ایجاد کنند. این نگرش به ایجاد شایستگی سرانجام با عمل (روش) آموزش حرفه‌ای متناسب می‌شود، چرا که از طریق اشتغال به‌عمل در محل کار اجرا می‌گردد.

دال آلبا و سندبرگ (۱۹۹۶) از این دیدگاه، اصولی برای آموزش تخصصی پیشنهاد می‌کنند که برای آموزش حرفه‌ای به‌معنای کاربردی آن، نیز قابل اعمال است، یعنی:

۱. **سازمان‌دهی و شکل‌دهی برنامه آموزشی**، به این مربوط است که نقطه عطف تجربه دانش‌آموز از عمل حرفه‌ای را اصلی تلقی کنند که بر محور آن بتوان برنامه آموزشی را سازمان‌دهی کرد.

۲. **مفهوم کلی عمل ماهرانه**؛ لازم است دانش‌آموزان از آغاز تحصیلات خود و در طول آن به مفهومی از استلزام‌های عمل حرفه‌ای دست یابند. ضمناً باید راه‌های توجه به عمل هم مورد تردید قرار گیرد. دال آلبا و سندبرگ (۱۹۹۶) ادعا

نمونه‌های پژوهشی در آموزش حرفه‌ای

گاربر و ولد (۱۹۹۶، ص ۹)، ضمن استفاده از این گونه رویکرد تعبیری به شایستگی انسان، در تحقیق خود بر روی ۵۲ مدیر و کارمند اداری - دفتری در دانشکده‌های بازرگانی استرالیا، ثابت کردند که به نظر کارمندان اداری - دفتری، «شایستگی» یک مفهوم کل نگر و چندوجهی است. در این پژوهش از روش نموداری - پدیداری، استفاده شد تا پاسخ‌هایی برای سؤالاتی که به تجربه کار اداری - دفتری پاسخ‌دهندگان، و نیز معنایی مربوط می‌شود که کار برای آن‌ها به بار می‌آورد. این نویسندگان دیدگاه روشن‌بینانه و کل‌نگرتری نسبت به شایستگی پیشنهاد می‌کردند که بتواند «جایگزین مؤثری ارائه دهد و آن را هنگام تلاش برای تبیین ماهیت این مفهوم (شایستگی) در عملکرد محل کار در نظر بگیرند». همچنین لازم است انسان درک کامل‌تری از شایستگی را، که برای دوران تغییر و قطعیت نداشتن مناسب باشد، هدف قرار دهد، و ضمناً تنوع در شایستگی را نیز درک کند.

ولد و کوپر (۱۹۹۸)، ضمن تحقیقی، کارایی یادگیری محل کار را در قالب آموزش حرفه‌ای در یک دانشکده پسرانه خصوصی در کوئینزلند بر روی دانش‌آموزان، معلمان و کارفرمایان مورد ارزیابی قرار دادند. نتایج نشان داد که اکثر کارفرمایان معنای شایستگی را از چشم‌انداز رفتار گرایانه درک می‌کنند، به این معنا که شایستگی با سطح مهارت یا استاندارد کسب شده و یا شایسته بودن در انجام تکلیف مرتبط است. این نتایج مخالف نظر برخی نویسندگان استرالیایی بود که اصرار داشتند که «حرفه‌ها و واحدهای تمام مشاغل در استرالیا، مفهومی تلفیقی را از شایستگی (مشمول بر دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها) اتخاذ کرده‌اند (گوتوری و همکاران، ۱۹۹۷).

نیمی از کارفرمایان، که در نمونه تحقیق قبلی (ولد و کوپر، ۱۹۹۸) مورد بررسی قرار گرفته بودند، ابراز نگرانی می‌کردند که مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی که شایستگی را به مهارت‌ها محدود می‌سازد، برای موقعیت‌های زندگی واقعی و نیز برای کسانی که عالی و استثنایی هستند در نظر گرفته نمی‌شود و همچنین نیاز تخصص را برآورده نمی‌سازد. کار، فعالیت مهم انسانی است و در قالب آن افراد می‌توانند احساسشان را نسبت به خویشتن و ایده‌هایشان راجع به روابط کار و شناخت خود از جامعه توسعه دهند (کوواکس، ۱۹۸۶). این موضوع در تحقیق ولد و کوپر (۱۹۹۸) به خوبی مشهود است. در آن تحقیق دانش‌آموزان، معلمان و کارفرمایان غالباً

می‌کنند که تأمل انتقادی دانش‌آموزان در مورد رابطه بین آموزش و عمل، برای برنامه‌های آموزشی کارآمد، ضرورت دارد.

۳. اهمیت اجزا در کل؛ لازم است دانش‌آموزان به‌طور کلی در خصوص مفهوم نظریه و عمل حرفه‌ای و جایگاه و اهمیت اجزا در کل مطالبی فراگیرند.

۴. تجربه جنبه‌های ضروری عمل؛ دانش‌آموزان درحالی‌که مشغول عمل حرفه‌ای هستند باید خودشان نیز تجربه کسب کنند، نه اینکه صرفاً یک استاد ماهر و باتجربه را مشاهده کنند.

۵. دانستن - انجام دادن تلفیقی؛ باید بر ایجاد دانستن - انجام دادن تلفیقی تأکید شود، چرا که اشتغال به عمل حرفه‌ای و تأمل در آن، جنبه‌های اصلی ایجاد شایستگی است.

۶. تناسب روش‌ها؛ روابط جزء - کل تلویحاً بر این امر دلالت دارد که هیچ مجموعه‌ای از روش‌های آموزش‌دهی در همه برنامه‌های آموزشی به‌طور مساوی قابل اعمال نیست. لازم است زمینه کسب تجربه عملی دانش‌آموزان را در موقعیت‌های گوناگون به‌شیوه‌ای مطلوب فراهم نمود.

۷. ارزشیابی و سایر بازخوردها؛ ثابت شده است که ارزشیابی بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیری واقعی دارد. بنابراین باید ارزشیابی بر جنبه‌های ضروری عمل تمرکز کند. ارزشیابی در مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی، معمولاً جزئیاتی را برجسته می‌سازد که به‌راحتی قابل اندازه‌گیری باشد و بر آن‌ها تأکید بیش از حد شده باشد، نه اینکه جنبه‌های ضروری شایستگی را به‌وجود آورد. به این ترتیب، ارزشیابی‌ای که از ایجاد شایستگی حمایت نکند، در واقع، عمل را کم‌اهمیت جلوه می‌دهد (دال آلبا و سندبرگ، ۱۹۹۶). یادگیری در مورد عمل حرفه‌ای باید در کانون توجه قرار گیرد.

۸. غریبه‌ها در مقابل همکاران کم‌تجربه؛ آنچه در موفقیت دانش‌آموزان برای دستیابی به عمل حرفه‌ای مهم است این است که آن‌ها در حاشیه «تجارت» قرار گرفته، و غریبه تلقی نشوند و همچون «صنعتگران» کم‌تجربه محسوب گردند. اگر قرار باشد دانش‌آموزان عمل حرفه‌ای شایسته را فرا بگیرند باید بتوانند به‌طور کامل و در عین حال، بسته به تجربه‌شان، مشغول تمرینات کاری شوند. از این‌رو مسئولیت موفقیت شرایط یاددهی - یادگیری در مقایسه با آموزش حرفه‌ای، بر عهده معلمان، دانش‌آموزان و کارفرمایان خواهد بود.

در مورد فواید یادگیری حرفه‌ای اظهار نظر می‌کردند و معتقد بودند که یادگیری حرفه‌ای به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نگرش‌های کاری، اعتمادبه‌نفس، عزت‌نفس، مهارت‌های برقراری ارتباط و مهارت‌های رابطه‌انسانی را کسب کنند.

برداشت شایستگی: زمینه‌ای مهم برای پژوهش و عمل در آموزش حرفه‌ای

مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی بدون بحث، تحلیل و انتقاد کافی، معمولاً در شکل‌ها، موقعیت‌ها و کشورهای متعددی اجرا شده است. چه در قبل و چه اکنون، مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی پاسخی به پیچیدگی‌ها و مشکلات اصلاح در آموزش و مهارت‌آموزی تصور می‌شود. عده‌ای استدلال می‌کنند که این پاسخ درست است و عده‌ای استدلال می‌کنند که پاسخی غلط است. تلفیق رویکرد تعبیری به شایستگی و مدل «ارتباطی» از چنان قابلیت‌برخوردار است که می‌تواند یادگیری محل کار را تقویت کند و عمل را غنا بخشد. رویکرد تعبیری به شایستگی در بردارنده برداشت پویای فرد از کار و رابطه خودش با کار است؛ مدل «ارتباطی» قرار دادن شایستگی را در هر دو رابطه بافت (زمینه) و کار در نظر می‌گیرد.

برداشتی که فرد از شایستگی دارد و در نهایت آن را در عمل، محل کار تعبیر می‌کند بسیار مهم است، چرا که می‌تواند یادگیری را از طریق تمرکز بر تکالیف عینی محدود سازد و یا اینکه یادگیری را از طریق رویکرد ارتباطی و تعبیری کل‌نگرتر بسط دهد. رویکرد تعبیری - ارتباطی به ایجاد شایستگی، همه عناصر محیطی محل کار را، که بر یادگیری اثر می‌گذارند (فرد، بافت، تنوع‌های گوناگون در روابط شایستگی و محل کار) شامل می‌شود. چنین رویکردی با نظریه یادگیری مشابه است. نظریه یادگیری در حال حاضر تأکید می‌کند:

«در رویکرد موقعیتی به یادگیری، اصالت فعالیت و شرایط، به توسعه دانش و انتقال آن کمک می‌کند» (بیلت، ۱۹۹۵). اگر شایستگی را مانند خصلت‌هایی تصور کنیم که افراد آن‌ها را کسب می‌کنند، پاسخ به این سؤال که آیا دانش‌آموزان برای محل کار آماده می‌شوند یا نه، بسته به دیدگاهی که در مورد شایستگی اتخاذ شده است، می‌تواند مثبت یا منفی باشد.

مؤسسات آموزشی هرگز نمی‌توانند دانش‌آموزان را به‌طور کامل برای تنوع گسترده کاری که مورد نیاز است، آماده سازند. ولی چنانچه شایستگی را همچون راهی برای بیان (=طراحی) مسائل و مشکلاتی تصور کنیم که با محل کار در ارتباطاند، در آن صورت آموزش می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند این شکل از شایستگی را توسعه دهند (سندبرگ، ۱۹۹۴). برداشت تعبیری - ارتباطی از شایستگی، ضمناً می‌تواند اندیشه کار را، که «بزاری برای خلق شخصیت (خودمحوری) و شکل‌دهی و تحول جهان» است تسهیل کند (کوواکس، مذکور در گوتوری، ۱۹۹۷، ص ۸۶). پس چنین دیدگاهی تضمین می‌کند که معنای کار برای دانش‌آموز یا کارگری که به یادگیری و عمل حرفه‌ای مشغول است؛ در نهایت در جایگاه اصلی قرار دارد؛ یعنی آنجایی که باید باشد!

ماهیت برنامه‌ریزی درسی منطقه محور

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای (بخش دوم: چرایی و چگونگی)

سید محمد حسین حسینی

دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی

پژوهش

اشاره

- وابستگی شدید به کتاب و محتوای درسی ابلاغ شده؛
- انعطاف نداشتن برنامه‌های درسی تدوین شده و مقاوم بودن آن‌ها در برابر نفوذ معلم؛
- برنامه‌های درسی کم‌توجه یا بی‌توجه به تفاوت‌های فردی و شناختی دانش‌آموزان، کم‌توجه به تفاوت‌های اقلیمی، فرهنگی، اجتماعی، قومی، منطقه‌ای، کم‌توجه به تحولات علمی، آموزشی، فرهنگی در تراز جهانی، کم‌توجه یا بی‌توجه به رویکردهای نوین و تحولات حوزه برنامه درسی و انتظارات تازه از برنامه‌های درسی؛

- تأکید بر اجرای برنامه‌های درسی مرکزی و استفاده وفادارانه از این برنامه‌ها و تقویت روابط پوسیده قدرت؛
- تلقی معلم به‌عنوان مجری صرف برنامه‌های درسی ارسال شده از مرکز و کم‌توجهی به دانش و صلاحیت خود معلم؛

- محدود بودن آموزش به کلاس درس، متکی بودن فرایند یاددهی - یادگیری به رویکردهای سنتی آموزش، معلم‌محور؛

- متکی بودن ارزشیابی آموزش‌ها بر ارزشیابی تراکمی، آزمون‌های استاندارد دانش‌محور، کمی بودن ارزشیابی و استفاده از نتایج ارزشیابی به‌عنوان معیار ارتقا یافتن یا نیافتن دانش‌آموزان به مقاطع تحصیلی بالاتر. محدود بودن ارزشیابی به مدرسه و کلاس درس و مشارکت نکردن ذی‌نفعان در فرایند آموزش؛

مقاله «ماهیت برنامه‌ریزی درسی منطقه‌محور آموزش‌های فنی و حرفه‌ای» دربرگیرنده مباحث مقدماتی، چپستی، چرایی و چگونگی است. مباحث مقدماتی و چپستی برنامه‌ریزی درسی منطقه‌محور در بخش اول در شماره -- ارائه شد. این بخش از مقاله به چرایی و چگونگی برنامه‌ریزی درسی منطقه‌محور می‌پردازد. مطالعه بخش اول مقاله، با هدف درک بهتر موضوع، توصیه می‌شود.

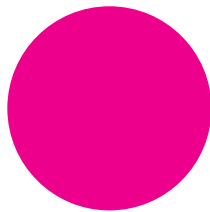
کلیدواژه‌ها: برنامه‌ریزی، برنامه‌ریزی درسی منطقه‌محور، آموزش‌های فنی و حرفه‌ای

چرا باید به برنامه‌ریزی درسی منطقه‌محور آموزش‌های فنی و حرفه‌ای پرداخت؟

دلایل پرداختن به برنامه‌ریزی درسی منطقه‌محور دلایل سه‌گانه‌ای به شرح زیر دارد:

الف. چالش‌ها و آسیب‌های ناشی از برنامه‌ریزی درسی متمرکز

برنامه‌ریزی درسی متمرکز، با وجود داشتن نقاط قوتی چون طی کردن فرایند علمی و فنی دقیق و لازم در تدوین برنامه‌های درسی، اقتصادی بودن، کمک به عدالت آموزشی و رعایت استانداردهای آموزشی، با چالش‌ها و آسیب‌هایی جدی مواجه است. بسیاری از این آسیب‌ها به «ساخت مفهومی برنامه‌ریزی درسی متمرکز» مربوط می‌شود که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از:



- جذاب‌تر شدن محیط آموزشی برای معلمان به دلیل مهیا شدن فرصت مشارکت در برنامه‌ریزی درسی؛
- برقراری ارتباط نزدیک بین بازار کار و آموزش به دلیل مشارکت فعال صاحبان مشاغل در برنامه‌ریزی درسی؛
- شکل‌گیری ترکیب بهینه تصمیم‌گیران برنامه درسی به دلیل مشارکت تمامی سهامداران آموزش در برنامه‌ریزی درسی؛
- تسهیل روند اصلاحات آموزشی در منطقه (سلسبیلی، حسینی و شرفی، ۱۳۸۶).

لذا هر برنامه‌ریز درسی به سمت نقاط قوت جلب می‌شود. برنامه‌ریزان درسی فنی و حرفه‌ای نیز از این قاعده مستثنا نیستند.

ج. سنخیت ساخت مفهومی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و ساخت مفهومی برنامه‌ریزی درسی منطقه‌محور

با در نظر گرفتن ویژگی‌های ساخت مفهومی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و ویژگی‌های برنامه‌ریزی درسی منطقه‌محور، سنخیت و همخوانی زیادی بین آن‌ها به شرح جدول زیر وجود دارد. سنخیتی که اجرای برنامه‌ریزی درسی منطقه‌محور در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را ضروری می‌سازد.

- جهت‌دهی آموزش توسط آزمون‌ها و امتحانات و در نظر گرفتن نمره آزمون‌ها به عنوان معیار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (سلسبیلی، حسینی و شرفی، ۱۳۸۶).
آسیب‌ها و چالش‌ها، همان‌طور که در مقدمه مقاله ذکر شد، با «ساخت مفهومی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای» سازگاری چندانی ندارد و شکست برنامه‌های درسی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را در پی خواهند داشت.

ب. نقاط مثبت و امیدهای تمرکززدایی و برنامه‌ریزی درسی منطقه‌محور

تمرکز نداشتن و برنامه‌ریزی درسی منطقه‌محور نقاط قوت و امیدبخشی دارند که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:
- انعطاف‌پذیری در برنامه‌های درسی تهیه شده و تناسب و سازگاری آن با نیازها، منابع، موانع و فرهنگ جامعه محلی و ملی؛
- توجه بیشتر به نیازها، علایق، استعدادها و توانایی‌های فراگیران؛

- بهبود کیفیت آموزشی منطقه و مدرسه به دلیل مشارکت در برنامه‌ریزی درسی و برداشته شدن مقررات دست و پا گیر (گویا و ایزدی، ۱۳۸۲)؛
- تقویت مشارکت و تشریک مساعی در منطقه به دلیل همخوانی برنامه‌ریزی درسی منطقه‌محور با کار تیمی و مشارکتی؛

ابعاد سیستم	آموزش فنی و حرفه‌ای	برنامه‌ریزی درسی منطقه‌محور
درونداد	برنامه‌های درسی	برنامه‌ریزی درسی: اتکا بر ترکیب بهینه تصمیم‌گیران (متخصصان دانشگاهی، خبرگان آشنا به محیط و شرایط، ذی‌نفعان، مجریان آموزش در منطقه و مدرسه، معلمان و نمایندگان دانش‌آموزان و والدین) در برنامه‌ریزی درسی، منعطف بودن برنامه‌های درسی تدوین شده و پاسخ‌گویی آن‌ها به نیازها، منابع و موانع و تغییرات دانش و فناوری، اتکا بر فرایند پایین به بالا در برنامه‌ریزی درسی، داشتن خاستگاهی خاص یک منطقه یا موقعیت جغرافیایی به جای خاستگاهی عمومی.
	معلم / هنرآموز	ویژگی‌های برنامه‌های درسی: تناسب و پاسخ‌گویی برنامه‌های درسی به نیازها، منابع، امکانات، موانع و پیشرفت‌های جامعه محلی، ملی و بین‌المللی و بازار کار، توانایی‌ها، استعدادها، محدودیت‌ها و نیازهای دانش‌آموزان/ هنرجویان و دانش روز و پیشرفت‌های دانش و فناوری.
	دانش‌آموز/ هنرجو	اجرای برنامه‌های درسی: تأکید بر مشارکت فعال ذی‌نفعان، بازار کار، مسئولان آموزش و معلمان در برنامه‌ریزی درسی و تهیه و تدوین مواد آموزشی.
	فضا و تجهیزات آموزشی	تلقی معلم به‌عنوان فردی دارای صلاحیت‌های حرفه‌ای هم در شناسایی نیازهای بازار کار، جامعه محلی و ملی، نیازها، علائق و استعدادها دانش‌آموزان، هم در امر برنامه‌ریزی درسی، روش‌های نوین و فعال تدریس، روش‌های ارزشیابی توانایی‌محور و صلاحیت‌محور و هم در معرفی دانش‌آموختگان به بازار کار.
	منابع مالی	تلقی دانش‌آموز/ هنرجو به‌عنوان فردی دارای استعداد و توانایی خاص و علاقه‌مند به یادگیری مهارت‌های کاربردی مورد نیاز بازار کار.
فرآیند	فرآیند ارزشیابی-یادگیری	نیاز به فضای آموزشی، فضای کارگاهی، فضای موجود در بازار کار و هر فضایی که یادگیری مهارت‌ها، تثبیت مهارت‌های آموخته شده و به‌کارگیری آن‌ها را تسهیل نماید.
	فرآیند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	محدودیت نداشتن منابع مالی به منابع دولتی، هم به دلیل زیاد بودن هزینه‌های این آموزش‌ها و کافی نبودن منابع دولتی و هم به دلیل نیاز به به‌کارگیری منابع مالی بخش خصوصی و بازار کار.
برونداد	فرآیند ارزشیابی	محدود نبودن آموزش به کلاس درس و نیاز به برگزاری آموزش‌ها در فضای کارگاهی، فضای کسب و کار واقعی و بازار کار، متکی بودن فرایند آموزش به رویکردهای فعال و دانش‌آموزمحور.
	برونداد	متکی بودن ارزشیابی بر ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و تراکمی، آزمون‌ها و فعالیت‌های عملی هنرجویان، کمی و کیفی بودن ارزشیابی، استفاده از نتایج ارزشیابی برای شناسایی نقاط قوت و ضعف یادگیری هنرجویان و بهبود و ارتقای یادگیری آن‌ها. امکان ارزشیابی هنرجویان در محیط کارگاهی، محیط واقعی کسب و کار و امکان مشارکت ذی‌نفعان و کارفرمایان در فرایند ارزشیابی صلاحیت حرفه‌ای هنرجویان.
		تأکید بر دانش‌آموختگان دارای رشد فردی، اجتماعی و حرفه‌ای لازم برای ورود به بازار کار و توانایی فعالیت در آن و همچنین دارای توانایی ادامه تحصیل در مدارج دانشگاهی فنی و حرفه‌ای.

چگونه می‌توان به برنامه‌ریزی درسی منطقه‌محور آموزش‌های فنی و حرفه‌ای پرداخت؟

اینکه نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای باید به سمت منطقه‌محوری سوق یابد، تا برنامه‌های درسی این آموزش‌ها با نیازها و فرهنگ بومی، منطقه‌ای و جنسیتی متناسب شود، نه تنها پذیرفته شده بلکه امری ضروری است. اما همان‌طور که تجربیات تمرکززدایی در سطح جهانی نشان می‌دهد برنامه‌ریزی درسی منطقه‌محور همانند برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور صرفاً با گفتن و تعریف کردن، حمایت‌های سطحی و بدون توجه به جوانب اصلی موضوع و زمینه‌سازی‌های لازم و یک شبه به‌دست

نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای باید به سمت منطقه‌محوری سوق یابد، تا برنامه‌های درسی این آموزش‌ها با نیازها و فرهنگ بومی، منطقه‌ای و جنسیتی متناسب شود

نمی‌آید (کندی^۱، ۱۹۹۲). یک اکسیر جادویی نیست، بلکه برنامه‌ریزی و اجرای آن منوط به الزامات، بسترها و شرایط خاصی است (فلورستول و کوپر^۲، ۱۹۹۷، استو، هیبا و مام^۳، ۲۰۰۳) که در صورت برنامه‌ریزی و اجرای نادرست، مشکلات و مسائل خاص خود را به همراه خواهد داشت (تموکنگ^۴، ۲۰۰۴). بنابراین اجرای درست آن نیازمند گام‌های زیر است:

امکان‌سنجی برنامه‌ریزی درسی منطقه‌محور آموزش‌های فنی و حرفه‌ای

امکان‌سنجی، یک ارزیابی و توصیه برای تعیین چهارچوبی است که طبق آن یک پروژه، احتمالاً به پیش خواهد رفت. امکان‌سنجی برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور، به زعم فلورستول و کوپر (۱۹۹۷) و استو، هیبا و مام (۲۰۰۳) شامل امکان‌سنجی قانونی، نیروی انسانی، فرهنگی و آموزش نیروی انسانی و اقتصادی است. به سخنی دقیق‌تر، برای آنکه

برنامه‌ریزی درسی منطقه‌محور آموزش‌های فنی و حرفه‌ای میسر شود، در ابتدای امر باید بسترها و زمینه‌های قانونی، نیروی انسانی، فرهنگی و آموزش نیروی انسانی و اقتصادی آن مهیا شود.

تصمیم‌گیری درباره سطح برنامه‌ریزی درسی، نوع برنامه‌های درسی تدوین شده و افراد مشارکت‌کننده در برنامه‌ریزی درسی

مشارکت منطقه یا مدرسه در برنامه‌ریزی درسی نیازمند تصمیم‌گیری درباره سطح برنامه‌ریزی درسی، نوع برنامه‌های درسی تدوین شده و افراد شرکت‌کننده در این فرایند است. به‌زعم سابار (به نقل از سلسبیلی و حسینی، ۱۳۸۸) برنامه‌ریزی درسی می‌تواند در قالب «بررسی و تحقیق در یک فعالیت خاص» انجام شود، یا به‌صورت «انتخاب از بین برنامه‌های درسی موجود»، یا «سازگارسازی برنامه‌های درسی موجود براساس نیازها و شرایط منطقه‌ای» و یا در بالاترین حد خود به تدوین برنامه‌های درسی جدید پرداخته شود. نوع برنامه‌ریزی درسی می‌تواند یک فعالیت کوتاه‌مدت، میان‌مدت یا بلندمدت باشد و افراد شرکت‌کننده در برنامه‌ریزی درسی نیز شامل ترکیبی از معلمان، والدین، کارکنان، مدیران، متخصصان و صاحبان حرف و مشاغل خواهد بود.

طراحی و تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی

پس از آنکه بستریهای قانونی، نیروی انسانی، فرهنگی و آموزش نیروی انسانی و اقتصادی مهیا شد و مشخص گردید که چه کسانی، در چه سطحی و در چه نوع برنامه‌ریزی درسی مشارکت می‌کنند، طراحی و تدوین برنامه‌های درسی آغاز می‌شود. طراحی برنامه‌های درسی نیازمند تعیین اهداف و محتوای برنامه‌های درسی است. گام بعدی، اجرای این برنامه‌های درسی در سطح منطقه و در نهایت گام نهایی، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و تعیین اثربخشی برنامه‌های درسی تهیه و اجرا شده منطقه‌محور است.

پی‌نوشت‌ها

1. Kenndey kerry J.
2. Florestal, K. & Cooper, R.
3. Assetto, Hajba & Mumme
4. Tamukong

منابع

۱. سلسبیلی، نادر و حسینی، سیدمحمدحسین (۱۳۸۳). برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه (SBOD)؛ ویژگی‌ها، نوآوری‌ها و چالش‌ها؛ تکنگاشت شماره ۳۸؛ تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۲. سلسبیلی، نادر و حسینی، سیدمحمدحسین و شرقی، حسن (۱۳۸۶). گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت تمرکز نداشتن در طراحی و تدوین برنامه درسی با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، تهران، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، مقاله ارائه شده در پنجمین همایش سالانه انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران و چاپ شده در کتاب تمرکز و عدم‌تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی.
۳. گویا، زهرا و ایزدی، صمد (۱۳۸۲). برنامه درسی ملی، تمرکز و عدم تمرکز در برنامه‌ریزی درسی، در جست‌وجوی الگوی مناسب. گزارش پژوهش‌محور مطالعاتی چهارم از مجموعه مطالعه در مسائل و مباحث اساسی حوزه برنامه‌ریزی درسی و روش‌های تدریس؛ تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
4. Florestal, K. & Cooper, R. (1997) Decentralization of education: Legal Issue, World Bank, Washington DC
5. Assetto, Hajba & Mumme (2003) Decentralization, decentralization and local environment capacity, Hungary & Mexico, The social science Journal, 40, 249 -268
6. Tamukong, J. A. (2004) Towards better management of public education in Cameroon: The case for decentralization. Africa Development, Vol. XXIX, No. 2, 2004, pp.134-157
7. Kennedy Karry J (1992) School - Based Curriculum Development As a Policy Option for the 1990s: An Australian Perspective, Journal of Curriculum and Supervision, Winter 1992, vol 7, No 2

صنعت اسباب‌بازی در جهان و ایران

علیرضا درستکار

کارشناس ارشد صنایع چوب و کاغذ،
هنرآموز آموزش و پرورش شهرستان شیروان



میلیارد دلاری اروپا و به‌خصوص خاورمیانه است. به‌طوری که ارزش بازار اسباب‌بازی خاورمیانه ۱/۵ میلیارد دلار برآورد می‌شود که سالانه ۱۱/۸ درصد رشد را تجربه می‌کند. این ارزش بازار همراه با سرانه خرید اسباب‌بازی (۲۴۳ دلار در ۲۰۰۱، ۳۲۷ دلار در ۲۰۰۸)، منطقه را به‌عنوان یک بازار مصرف‌بی‌نظیر برای شرکت‌های فعال در این صنعت درآورده است. اسباب‌بازی‌های چوبی، مانند کلبه، وسایل کمک آموزشی، ابزار آلات موسیقی و... اگرچه از لحاظ تعداد، درصد نسبتاً اندکی از کل اسباب‌بازی‌ها را شامل می‌شوند، اما به جهت ارزش بالاتر، اهمیت دوچندانی می‌یابند.

تولید داخلی اسباب‌بازی به‌جز ارزش اقتصادی و سودآوری بالا، مزایایی مانند اشتغال‌زایی، انطباق محصول با وضعیت فرهنگی، معرفی شخصیت‌ها و قهرمانان و الگوهای داخلی (ملی و اسلامی)، جلوگیری از هجوم فرهنگ بیگانه و کاهش تبلیغ خشونت را داراست. لذا بررسی وضعیت و جایگاه اسباب‌بازی در تولید ملی و لزوم تعریف جایگاه آن‌ها ضرورتی است که در این مقاله به آن پرداخته‌ایم.

کلیدواژه‌ها: صنعت چوب، اسباب‌بازی، چوب، تولید ملی

چکیده

در سال‌های اخیر صنعت اسباب‌بازی با بازار ۸۵ میلیارد دلاری به جمع صنایع با درآمد و گردش مالی بالا پیوسته است. اهمیت صنعت اسباب‌بازی در ایران از آن جهت است که از اول ژانویه سال ۲۰۰۴ میلادی تا سوم ژانویه سال ۲۰۰۸ میلادی، یعنی طی چهار سال، ایران با وارد کردن ۱۱ درصد از کل واردات جهانی اسباب‌بازی، که شامل ۳۲۰ طبقه مختلف اسباب‌بازی و مجموع ۱۰۸۵۴ قلم اسباب‌بازی بوده در رتبه سوم از میان پنج واردکننده اول اسباب‌بازی در جهان، پس از ایالات متحده، انگلیس و بالاتر از هند و چین قرار داشته است. در این لیست امارات متحده عربی در رتبه هشتم قرار داشت. نقطه قوت تولید داخل اسباب‌بازی، قرارگیری ایران در مجاورت بازار اسباب‌بازی ۲/۵ میلیارد دلاری هند، بازار ۱۰

تعریف اسباب‌بازی و وضعیت بازار آن

مطابق تعریف اتاق بازرگانی آمریکا «صنعت اسباب‌بازی را شامل شرکت‌هایی می‌دانیم که در ساخت عروسک‌ها، لباس و اجزای عروسک‌ها، شخصیت‌های اکشن و اسباب‌بازی‌های یکپارچه فعالیت دارند. همچنین شامل شرکت‌هایی می‌شود که بازی‌ها و مجموعه بازی‌هایی برای بزرگسالان و کودکان و نیز اسباب‌بازی‌های مکانیکی و غیرمکانیکی می‌سازند. سازندگان بازی‌های کامپیوتری و ویدئویی شامل این بازار نیستند.» [۱]

انجمن بین‌المللی تولیدکنندگان اسباب‌بازی گردش مالی این صنعت را در سال ۲۰۱۱ حدود ۸۵ میلیارد دلار اعلام کرده است. صنعت اسباب‌بازی یکی از درآمدزاترین صنایع در عرصه بین‌المللی است. در سال‌های اخیر این صنعت هم به جمع صنایع با درآمد و گردش مالی بالا پیوسته است. چین به‌واسطه در اختیار داشتن نیروی کار ارزان و ارزی که توسط دولت کنترل می‌شود و نرخ برابری آن با سایر ارزها پایین نگاه داشته می‌شود، بزرگ‌ترین تولیدکننده اسباب‌بازی در جهان از حیث کمیت است. شرکت‌های اسباب‌بازی چینی سال ۲۰۱۰ میلادی، در مجموع حدود ۱۳ میلیارد دلار اسباب‌بازی تولید کردند. در همان سال صادرات اسباب‌بازی از چین به ۱۰/۵ میلیارد دلار بالغ شد که بخش اعظم آن روانه بازارهای اروپا و آمریکای شمالی شد. چین بزرگ‌ترین صادرکننده و ایالات متحده بزرگ‌ترین تولیدکننده اسباب‌بازی دنیاست. این کشور خاستگاه بزرگ‌ترین شرکت‌های تولیدکننده اسباب‌بازی دنیا نیز هست. ماتل و هاسبرو، به‌عنوان اولین و دومین شرکت بزرگ اسباب‌بازی دنیا با گردش مالی ۶/۵ و ۴/۲ میلیارد دلار در سال، ملیت آمریکایی دارند. در بین ده شرکت برتر اسباب‌بازی‌ساز دنیا حتی نام یک شرکت چینی هم به چشم نمی‌خورد. در واقع، چینی‌ها تولیدکننده اسباب‌بازی‌های ارزان و بی‌کیفیت‌اند، در حالی که شرکت‌های بزرگ این صنعت به تولید محصولات پیشرفته و با کیفیت مشغول‌اند [۲].

در سال ۱۳۷۵ پژوهشی با عنوان «بررسی وضعیت تولید اسباب‌بازی در ایران و برخی از کشورهای جهان» توسط معاونت پژوهشی کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان با هدف شناسایی وضعیت تولید اسباب‌بازی در کشور صورت گرفت. در این پژوهش از ۳۴ تولیدکننده ایرانی بررسی صورت گرفت. نتایج این تحقیق استقبال مردم ایران را از اسباب‌بازی‌های عروسکی و ماشینی‌ها و سپس اسباب‌بازی‌های

فکری بیش از طبقات دیگر اسباب‌بازی ارزیابی کرده است. همچنین ویژگی‌های مورد نظر خریداران را به ترتیب به این شرح تشخیص داده است: زیبایی و ظاهر اسباب‌بازی، بسته‌بندی، کارایی، استاندارد بودن، تبلیغات، اندازه مناسب، شهرت، فرهنگ خانواده و قیمت [۳].

در اروپا میزان خرید انواع اسباب‌بازی برحسب طبقه‌بندی به شرح جدول ۱ است. اسباب‌بازی‌های چوبی در گروه جورچین‌ها، وسایل نقلیه، وسایل ورزشی، سازه‌ها، هنری و صنایع دستی، تجملی، یادگیری و اکتشاف نقش بسیار پررنگی ایفا می‌کنند و درصد بسیار بالایی را در این طبقات به خود اختصاص می‌دهند.

چین امروزه به تنهایی ۹۴/۶ درصد از کل واردات اسباب‌بازی اروپا را در انحصار خود گرفته است که اغلب آن‌ها سفارش‌های شرکت‌های اروپایی و آمریکایی است. همین امر نشانه قدرت برتر این کشور در تولید کارخانه‌های ارزان و به صرفه در مقیاس انبوه است. در جدول ۲ آمار صادرات چین را براساس طبقه‌های مختلف اسباب‌بازی می‌بینیم:

جدول ۱. حجم خرید اسباب‌بازی بر حسب طبقه‌بندی [۴]

طبقه‌بندی اسباب‌بازی‌ها	درصد بازار در ۲۰۰۴	درصد بازار در ۲۰۰۶
نوزاد و پیش‌دبستانی	۱۷/۲	۱۹/۶
بازی و جورچین	۱۳/۸	۱۴/۵
عروسک	۱۳/۹	۱۲/۵
وسایل نقلیه	۱۱/۴	۹/۴
ورزشی و فضای باز	۱۰/۴	۱۰/۶
سازه‌ها	۶/۴	۷/۲
هنری و صنایع دستی	۵/۷	۵/۸
تجملی	۵/۶	۵/۷
شخصیت‌ها و لوازم جانبی	۴/۲	۴/۷
یادگیری و اکتشافی	۱/۷	۱/۷
سایر	۹/۷	۸/۳
جمع	۱۰۰	۱۰۰

ایران با وارد کردن ۱۱ درصد از کل واردات جهانی اسباب‌بازی رتبه سوم را از آن خود کرده است

جدول ۲. آمار واردات و صادرات اسباب‌بازی کشور چین در سال ۲۰۰۶ [۴]

طبقه	حجم صادرات (به دلار)	حجم واردات (به دلار)
دوچرخه‌های ۱۶-۱۸-۲۰ اینچ	۲۶۰۹۹۹۲۲۱	۱۷۱۲۲
دوچرخه‌های زیر ۱۶ اینچ	۲۱۴۰۱۱۱۹۴	۶۴۶۷۲
کالسکه، وسایل حمل بچه و تجهیزات	۶۶۳۵۰۰۸۷	۹۸۰۶۱۳۱
جعبه‌های موسیقی و ابزارهای جانبی	۲۸۶۹۰۰۸۴	۱۴۵۰۳۶۹
اسباب‌بازی‌های چرخدار و کالسکه عروسک	۳۵۵۷۷۴۳۷۲	۹۴۳۰۵۲
عروسک، با لباس و بی‌لباس	۳۸۹۷۱۴۲۴۰	۱۳۳۸۲۶۱۶
پوشاک و تجهیزات عروسک	۷۲۲۵۴۵۴۰	۳۴۳۶۷۸۷
سایر قطعات و تجهیزات عروسک	۳۷۷۰۶۹۹۹	۱۳۱۹۵۶۹۸
قطارها و ماشین‌های برقی همراه با تجهیزات	۳۹۵۸۲۷۴۱	۱۰۶۶۴۰۷
کیت‌های الکترونیکی قابل مونتاژ	۴۵۸۸۶۶۶۰	۳۸۷۱۹۷۶
اسباب‌بازی‌ها و مجموعه‌های سازه‌ای	۱۲۲۴۳۹۰۹	۲۵۵۵۵۲
اسباب‌بازی‌های پارچه‌ای و غیرپارچه‌ای از جانوران	۱۷۴۱۹۶۷۶۳۹	۸۶۷۱۱۴۵
ابزار و لوازم اسباب‌بازی‌های موزیکال	۷۵۷۶۷۱۹۳	۷۰۴۹۸۲
جورچین و معما	۳۹۷۳۲۶۵۵۶	۱۰۵۴۱۹۷۲
سایر اسباب‌بازی‌های مجموعه‌ای	۳۰۷۸۳۸۰۶۴	۴۵۰۱۵۰۳
اسباب‌بازی‌های موتوردار	۷۲۴۵۲۰۸۵۴	۱۱۱۱۶۶۶۱
سایر اسباب‌بازی‌ها	۲۸۵۵۰۸۰۴۳۶	۵۱۰۰۱۲۷۱
لوازم کریسمس	۱۱۵۱۲۳۸۷۳۷	۲۵۹۲۹۳۹
لوازم جشن‌ها و فضای باز	۱۶۳۹۱۶۸۸۶	۲۷۲۹۷۶۴

بردن فرصت اشتغال داخل، که ناشی از تأثیرات اقتصادی آن است، آثار و مشکلات فرهنگی زیادی نیز به دنبال دارد. اسباب‌بازی‌های خارجی، فرهنگ کودکان را مورد تهاجم قرار می‌دهد و سبب ایجاد بی‌هویتی در کودک می‌شود. بسیاری از اسباب‌بازی‌هایی که در حال حاضر در بازار وجود دارد، خشن و ترسناک‌اند. و با روحیه کودکان سازگار نیستند.

کودکان ما این روزها در سیطره اسباب‌بازی‌هایی بیگانه، نظیر انواع شمشیرها و تفنگ‌هایی که بسیار شبیه واقعی هستند، قرار دارند و روحیه کودکانه و معصومانه خود را به واسطه این نوع بازی‌های خشن از دست می‌دهند. این اسباب‌بازی‌ها با فرهنگ ایرانی و اسلامی ما هم‌خوانی ندارند و جز خشونت و سردرگمی کودک در فرهنگ ایرانی هیچ نوع کارکرد مثبتی را به دنبال ندارد.

هیچ‌کدام از اسباب‌بازی‌ها و وسایل سرگرمی خارجی حاوی پیام‌های فرهنگ ملی و بومی نیستند، بلکه حامل فرهنگ‌های بیگانه‌اند. بنابراین به نوعی ترویج فرهنگ بیگانه را در پی دارند. یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های اسباب‌بازی، جنبه الهام‌بخشی آن است که به تقلید و تربیت کودکان می‌انجامد. اسباب‌بازی‌ها در فراگیری آداب و شیوه زندگی کودکان تأثیر بسزایی دارند.

بسیاری از اسباب‌بازی‌ها در جهت معرفی شخصیت‌های ملی و قهرمانان کشورها ساخته می‌شوند.

این روزها به دلیل غفلت فرهنگی، اسباب‌بازی‌های خارجی راه را برای الگوپذیری کودکان از فرهنگ بیگانه باز کرده است. اما نمی‌توان ورود هر اسباب‌بازی خارجی را به معنای تهاجم فرهنگی دانست و نباید با اسباب‌بازی‌های وارداتی که به افزایش توانمندی‌های ذهنی و مهارت‌های حرکتی کودکان کمک می‌کند، مخالفت کرد. بلکه می‌توان با تقویت صنعت اسباب‌بازی در داخل به عرضه برخی از اسباب‌بازی‌های مفید ساخت خارج نیز اقدام کرد. برخی از اسباب‌بازی‌ها استعدادها خوب و انسانی کودک را رشد می‌دهند و به فعلیت می‌رسانند و خصلت‌های پسندیده را به او القا می‌کنند و برخی از آن‌ها نیز استعدادها بد و غیرانسانی کودک را بارور می‌سازند و آموزه‌های زشت و ناپسند را در وجود او نهادینه می‌کنند [۶].

چشم‌انداز آینده

بررسی وضع فعالیت ده شرکت بزرگ اسباب‌بازی دنیا به تنهایی می‌تواند نشانگر چشم‌انداز این صنعت در آینده باشد. تقریباً همه این شرکت‌ها تولیدکننده محصولات با فناوری بالا

واردات اسباب‌بازی بازار اسباب‌بازی خاورمیانه

دو کشور ایران و امارات متحده عربی از بزرگ‌ترین واردکنندگان اسباب‌بازی جهان در این منطقه هستند که ایران رتبه سوم و امارات متحده عربی رتبه هشتم واردات اسباب‌بازی دنیا را در اختیار خود دارند. ایران با وارد کردن ۱۱ درصد از کل واردات جهانی اسباب‌بازی که شامل ۳۲۰ طبقه مختلف اسباب‌بازی و مجموع ۱۰۸۵۴ قلم اسباب‌بازی بوده رتبه سوم را از آن خود کرده است. امارات متحده عربی دو درصد کل واردات دنیا را با

ورود ۷۰ طبقه اسباب‌بازی و ۱۴۱۱۱ قلم از آن خود کرده است. برای دانستن میزان اختلاف به صدر این جدول اشاره می‌کنیم که ایالات متحده آمریکا با ۳۲۴۶۶ قلم اسباب‌بازی که در ۵۰۰ طبقه مختلف جای می‌گیرد، ۱۷ درصد کل واردات دنیا را از آن خود کرده است [۵].

معضلات واردات اسباب‌بازی

واردات اسباب‌بازی خارجی، علاوه بر ارزبری زیاد و از بین

واردات اسباب‌بازی خارجی، علاوه بر ارزبری زیاد و از بین بردن فرصت اشتغال داخل، که ناشی از تأثیرات اقتصادی آن است، آثار و مشکلات فرهنگی زیادی نیز به دنبال دارد

بروز خلاقیت‌های هنری و ترویج فرهنگ اقوام مختلف کشور نقش دارد. از سوی دیگر بازاریابی این محصولات به خصوص به کمک فناوری‌های جدیدی مانند اینترنت، علاوه بر افزایش فروش محصول و انتقال فرهنگ و هنر این سرزمین، به افزایش درآمد صنایع مرتبطی مانند گردشگری منجر می‌شود. همچنین صنعت اسباب‌بازی می‌تواند اشتغال و درآمد زیادی را در کشور به خود اختصاص دهد و به حفظ فرهنگ اسلامی - ایرانی، تقویت روحیهٔ مهربانی، دوستی و رفاقت، تبلیغ قهرمانان ملی و شخصیت‌های اجتماعی، تقویت خلاقیت، یادگیری و اکتشاف، و روحیهٔ بازی کودکان بینجامد. در هر دو صنعت اسباب‌بازی و صنایع دستی، وسایل و کارهای چوبی جایگاه بزرگی دارند و نقش مهمی را ایفا می‌کنند. لذا چه به جهت نقش این صنایع در اشتغال و افزایش تولید ملی و چه نقش آن‌ها در حفظ فرهنگ بومی و غنی ایرانی اسلامی و تبلیغ و گسترش آن‌ها و مقابله با ورود فرهنگ مهاجم غربی و اثرات سوء آن بر جامعه، به خصوص کودکان این سرزمین، نیاز است که جایگاه این دو صنعت در تولید ملی تعریف گردد و در افق ۱۴۰۴ به آن‌ها توجه و اهمیت داده شود. این دو صنعت، به خصوص محصولات چوبی آن‌ها، می‌توانند رکود اقتصادی را از بین ببرند و در اشتغال و درآمد ملی بسیار نقش داشته باشند. توجه به این دو صنعت، نه تنها به تفکر اقتصادی، بلکه به تفکر استراتژیک، جهت سرمایه‌گذاری بر روی آینده‌سازان این سرزمین (کودکان) و حفظ آن‌ها در برابر تهدیدات فرهنگ بیگانه، نیاز دارد.



هستند و نوآوری در آن‌ها حول محور تولید محصولات دارای فناوری بالا دور می‌زند. تولیدات این شرکت‌ها به شکلی از فناوری‌های نوین الهام گرفته‌اند.

برای مثال، مائل که بزرگ‌ترین شرکت اسباب‌بازی‌ساز دنیاست در کنار عروسک‌های باری (محصولی که تولیدش در انحصار این شرکت است) طیفی از محصولاتی مانند انواع اسباب‌بازی‌های رباتی و نمونهٔ اسباب‌بازی قهرمانان کارتون را نیز می‌سازد.

لگو، شرکتی دانمارکی با سابقه‌ای ۶۳ ساله از جورچین‌های معروفش گرفته تاربات‌های سری هیرو را تولید می‌کند و تولید محصولاتی ساده را که خلاقیت در کودکان را شکوفا می‌کند، سرلوحهٔ کار خود قرار داده است.

با توجه به تغییر نگاه جهانی به ایالات متحده، به‌عنوان بزرگ‌ترین ابرقدرت دنیا، دیگر عبارت MADE IN USA مؤلفهٔ خیلی مهمی برای خریداران تلقی نمی‌شود. صاحبان صنعت اسباب‌بازی اتفاق نظر دارند که آیندهٔ این صنعت به شکلی غیرقابل انکار در حوزهٔ خطوط تولید و محصول نهایی تحت‌الشعاع فناوری‌های نوین قرار خواهد گرفت. البته نگاه به خود اسباب‌بازی هم در حال تغییر است. اسباب‌بازی دیگر چون گذشته فقط وسیله‌ای برای تفریح نیست، بلکه می‌تواند ابزاری برای تسهیل بازی هم باشد. حال با در نظر گرفتن جمیع موارد ذکر شده پرداختن به تولید ملی اسباب‌بازی و حمایت کامل از تولیدکنندگان و طراحان این صنعت ضرورتی‌ست که بسیار در این باره تأخیر شده و باید سریعاً برای آن تصمیم گرفت و آن را عملیاتی نمود [۲].

یافته‌ها

گفتمیم که صنعت اسباب‌بازی با گردش سرمایهٔ ۸۵ میلیاردی، دارای بازار بزرگ و پرسودی‌ست. کشور ما نه تنها در این زمینه صادراتی ندارد، بلکه یکی از عمده‌ترین واردکنندگان آن به‌شمار می‌رود و در طی دورهٔ زمانی سال ۲۰۰۴ تا ۲۰۰۸ به میزان ۱۱ درصد واردات اسباب‌بازی را به خود اختصاص داده است.

واردات اسباب‌بازی باعث القای فرهنگ خشونت و ابتذال غرب به فرهنگ ایرانی می‌شود که با روحیهٔ کودکان ایرانی سازگار نیست. اسباب‌بازی‌های چوبی در بخش‌های گوناگونی مانند سازه‌ها، هنر و صنایع دستی، جورچین‌ها، وسایل ورزشی، وسایل موسیقی، وسایل تجملاتی، وسایل آموزشی و... به وفور مورد استفاده‌اند و لذا ساخته می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

اهمیت دادن به صنایع دستی نه تنها سطح درآمد روستائیان را بالاتر می‌برد و اوقات فراغت آن‌ها را می‌کاهد بلکه از مهاجرت روستائیان به شهر نیز جلوگیری می‌کند و در

منابع

1. U. S. Department of Commerce Industry Outlook: Dolls, Toys, Games, and Children's Vehicles NAICS Code 33993.
۲. سادات، رضا. (۱۳۹۱). این صنعت ۸۵ میلیارد دلاری... روزنامهٔ جام‌جم، شماره ۳۵۳۹. مورخ ۱۳۹۱/۸/۱. صفحه ۱۱.
۳. معصومه رفیق‌مرند، معصومه و رزمجو، ناهید. (۱۳۷۸). بررسی وضعیت تولید اسباب‌بازی در ایران و برخی از کشورهای جهان. معاونت پژوهش کانون پرورش فکری کودکان.
4. Toy Industries of Europe: Facts and Figures, July 2006.
5. Dubai International Convention and Exhibition Center, 2008. The Middle East Toy Fair Report, 2008.
۶. خواجه‌نیا، داتیس. (۱۳۸۷). شناسایی فرصت‌های کارآفرینانه در صنعت اسباب‌بازی. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد مدیریت کارآفرینی. دانشگاه تهران.

بررسی سؤال‌های امتحان نهایی درس مبانی مخابرات و رادیو رشته الکترونیک از لحاظ استفاده از انواع حیطه‌های شناختی

نسیم رئیس‌زاده

هنرآموز رشته الکترونیک

پژوهش

مقدمه

ارزشیابی، داوری و قضاوت در مورد آموخته‌ها و تغییر رفتار دانش‌آموز در جهت نیل به هدف‌های آموزشی و پرورشی است که از طریق سنجش و اندازه‌گیری حاصل می‌شود. ارزشیابی بخش جدایی‌ناپذیر فرایند یاددهی - یادگیری است و در موقعیت‌های مختلف و متعدد انجام می‌گیرد (دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷).

براساس مجموعه مصوبات دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۷) ارزشیابی در آموزش متوسطه به منظور تحقق بررسی و تعیین میزان پیشرفت آموزشی و پرورشی و تغییرات رفتاری دانش‌آموز، آگاه کردن دانش‌آموز از میزان پیشرفت آموزشی و پرورشی خود و آگاهی اولیای وی از وضعیت تحصیلی فرزندشان، تشخیص نارسایی‌های یادگیری دانش‌آموز و برنامه‌ریزی به منظور رفع آن‌ها، تشخیص استعداد و علاقه دانش‌آموز به منظور راهنمایی وی در امور شغلی و تحصیلی آینده، تقویت انگیزه و روحیه تلاش و ایجاد رقابت‌های سالم در دانش‌آموز، سنجش کیفیت و محتوای برنامه‌ها و عوامل مؤثر در آموزش از طریق تحلیل نتایج ارزشیابی‌ها به منظور یافتن نارسایی‌ها و رفع آن‌ها، حصول

چکیده

مبانی مخابرات و رادیو یکی از دروس سال سوم رشته الکترونیک و مخابرات دریایی است که آزمون پایانی برای این درس هر ساله به صورت نهایی برگزار می‌شود. در این مقاله سعی شده است امتحان‌های نهایی این درس از خرداد ماه ۱۳۸۸ تا شهریور ماه ۱۳۹۱ از لحاظ استفاده از انواع حیطه‌های شناختی، مورد بررسی قرار گیرد. نتایج به دست آمده نشان داد که سؤال‌های امتحان، از سطوح پایین شناختی طراحی شده بودند. از سطوح بالای شناختی (ترکیب و ارزشیابی) هیچ سؤال طراحی نشده بود.

کلیدواژه‌ها: مبانی مخابرات و رادیو، حیطه شناختی، امتحان نهایی

رشد آموزش فزودر فغان و تار دانش

دوره نهم / شماره ۴ / تابستان ۱۳۹۳

اطمینان از تحقق شرایط لازم در دانش آموز به منظور ارتقا به مراحل تحصیلی و یا سطوح مهارتی بالاتر انجام می گیرد. برای دسترسی به اهداف فوق، متخصصان آزمون سازی راه های متفاوتی پیشنهاد می کنند و آنچه اکثریت بر سر آن توافق دارند این است که این اهداف از طریق شرکت دانش آموزان در نوعی آزمون، از جمله آزمون های پیشرفت تحصیلی، تحقق پذیر خواهد بود (سیاسی، ۱۳۸۵).

«مجموعه پرسش های امتحانی که در هر یک از دروس دوره های مختلف تحصیلی براساس محتوا و هدف های تدریس تهیه می شود و در برگزاری امتحانات و برای هدف های مختلف مورد استفاده قرار می گیرد، آزمون پیشرفت تحصیلی نامیده می شود» (شریفی و کیامنش، ۱۳۷۲: ۴۲). در بسیاری از موارد آزمون ها، علاوه بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، به عنوان قضاوت و ارزشیابی نحوه انجام کار معلمان و استادان نیز مورد توجه قرار می گیرند (اکبری، ابوالقاسمی و تونزنده جانی، ۱۳۸۱).

در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دو اقدام اساسی زیر ضروری است: ۱. تعیین هدف های آموزشی، ۲. سنجش یا اندازه گیری عملکرد یادگیرندگان. در آموزش و پرورش دو نوع هدف وجود دارد: کلی و دقیق. هدف های کلی غایت نام دارند. غایت ها بیاناتی هستند کلی و آرمانی که به منظور ایجاد و اداره دوره های آموزشی یک جامعه (مانند دبستان، دبیرستان، دانشگاه و غیر آن ها) به وسیله برنامه ریزان در سطح وزارت تهیه و تدوین می شوند. در مقابل این هدف های کلی، هدف های دقیق و عینی وجود دارند که آن را معلمان و متخصصان آموزشی با توجه به غایت های کلی و با استفاده از محتوای درس های مختلف تهیه می کنند. همین هدف های دقیق آموزشی برخاسته از غایت های کلی هستند که هدف های دروس مختلف معلمان را تشکیل می دهند. بنابراین، در ارزشیابی آموزشی نیز عملکرد یادگیرندگان

(دانش آموزان و دانشجویان) با توجه به این گونه هدف های دقیق آموزشی سنجش می شود، و همین هدف ها هستند که ملاک قضاوت توفیق معلمان و یادگیرندگان را فراهم می سازند (سیف، ۱۳۸۵).

معروف ترین طبقه بندی هدف های آموزشی به وسیله بنجامین. اس. بلوم و همکارانش تهیه شده است. در این طبقه بندی هدف های آموزشی به سه طبقه کلی، حیطه

(حوزه یا قلمرو) شناختی، حیطه (حوزه یا قلمرو) عاطفی و حیطه (حوزه یا قلمرو) روانی - حرکتی تقسیم شده اند. هدف های حوزه شناختی به جریان هایی که با فعالیت های ذهنی و فکری آدمی سر و کار دارند مربوط می شوند. این حوزه، مهم ترین حوزه یادگیری به شمار می آید، زیرا اکثریت فعالیت های تحصیلی آموزشگاه ها و غالب موضوعات درسی و هدف های آموزشی به این حوزه مربوط می شوند (سیف، ۱۳۸۵).

هر حیطه شناختی از شش سطح دانش، درک، کاربرد، تجزیه و تحلیل و ارزشیابی تشکیل شده است. این شش طبقه از عینی و ساده به انتزاعی و پیچیده مرتب شده اند (سیف، ۱۳۸۵، شریفی، ۱۳۸۷، هومن، ۱۳۸۹). برای حصول اطمینان از اینکه آزمون ها ویژگی و شایستگی های لازم برای اندازه گیری پیشرفت مطلوب دانش آموزان را دارند، معلم یا دبیر لازم است که مهارت هایی در زمینه ساخت آزمون های درسی مورد نیاز کسب کند.

آگاهی از اهداف اجرای آزمون، آشنایی با سطوح حیطه شناختی، آشنایی با انواع مختلف آزمون ها و آگاهی از این نوع آزمون ها که برای اندازه گیری کدام یک از اهداف درس مناسب ترند، محاسبه ضریب دشواری و تمیز، خطای ناشی از اجرای آزمون و تهیه سؤال ها و خطای ناشی از خود آزمون، که

در بسیاری از موارد، آزمون ها علاوه بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، به عنوان قضاوت و ارزشیابی نحوه انجام کار معلمان و استادان نیز مورد توجه قرار می گیرند

امکان دارد نتایج نمره پیشرفت دانشجویان را مخدوش کند و آگاهی از میزان اعتبار آزمون و آشنایی با شیوه‌های نگارش سؤال‌های آزمون‌ها از مهارت‌هایی است که معلم باید نسبت به آن‌ها آگاهی کامل داشته باشد (سپاسی و عطاری، ۱۳۸۴). اکثر مطالعات انجام‌گرفته در خصوص بررسی و ارزشیابی از انواع آزمون‌های تحصیلی در مقاطع تحصیلی دبستان، راهنمایی و دانشگاه صورت گرفته است و نتایج بیشتر این مطالعات بر رعایت معیارها و اصول آزمون‌سازی توسط معلمان، دبیران و استادان دانشگاهی و استفاده از سطوح پایین شناختی در طراحی سؤال‌های آزمون‌ها تأکید دارد. شکورنیا، خسروی بروجنی، مظفری و الهام‌پور (۱۳۸۸) که به بررسی آزمون‌های چندگزینه‌ای هیئت علمی دانشگاه جندی‌شاپور اهواز پرداختند، شکورنیا، مظفری، خسروی بروجنی (۱۳۸۸) که به بررسی سؤال‌های چندگزینه‌ای آزمون دستیاری پزشکی دانشگاه جندی‌شاپور اهواز پرداختند و نتایج تحقیق تارانت، کی نی ریم، هیس و ویر^۱ (۲۰۰۶) که در هنگ‌کنگ بر روی امتحانات و آزمون جامع پرستاری انجام گرفت، نشان داد که اکثر سؤال‌های آزمون‌های مورد بررسی آن‌ها، از سطوح پایین شناختی طرح شده بودند. نتایج تحقیق کواکایا و گونن^۲ (۲۰۱۰) نیز نشان داد که نیمی از سؤال‌های فیزیک آزمون ورودی دانشگاه‌های ترکیه از سطوح بالای شناختی و نیمی

دیگر از سطوح پایین شناختی بودند.

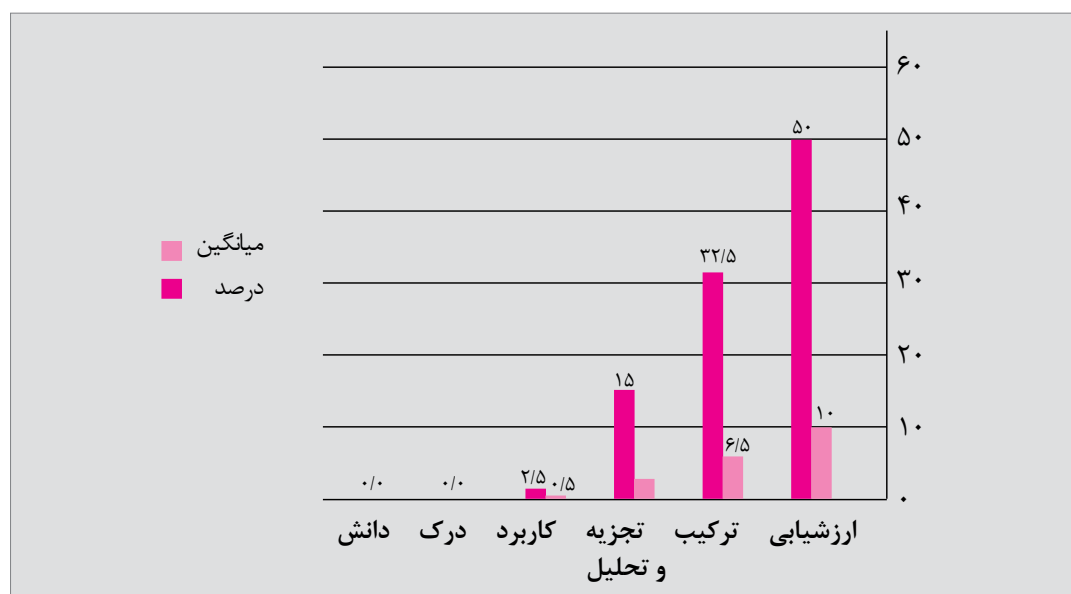
مبانی مخابرات و رادیو و یکی از دروس سال سوم رشته الکترونیک و الکترونیک و مخابرات دریایی است که آزمون پایانی برای این درس هر ساله به صورت نهایی برگزار می‌شود. در این مقاله سعی شده است تمام برگه‌های امتحان‌های نهایی درس مبانی مخابرات و رادیو، پس از تغییر محتوای بعضی از فصول کتاب از خردادماه ۸۸ تا شهریورماه ۹۱، از لحاظ استفاده از انواع حیطه‌های شناختی، مورد بررسی قرار گیرد. نمونه سؤالات امتحانی جمع‌آوری شده خردادماه، شهریور و دی‌ماه شامل ۱۱ برگه امتحانی (۴ برگه خردادماه، ۴ برگه شهریورماه و ۳ برگه دی‌ماه) بود.

نتایج

پس از بررسی برگه‌های امتحانی، نتایج به‌دست آمده نشان داد که ۵۰ درصد (به‌طور میانگین، ۱۰ نمره از ۲۰ نمره) نمره‌های امتحان نهایی درس مبانی مخابرات و رادیو، از حیطه دانش، ۳۲/۵ درصد (به‌طور میانگین، ۶/۵ نمره) از حیطه درک، ۱۵ درصد (به‌طور میانگین، ۳ نمره) از حیطه کاربرد و ۲/۵ درصد (به‌طور میانگین، ۰/۵ نمره) از حیطه تجزیه و تحلیل طرح شده‌اند. همچنین هیچ سؤالی از حیطه ترکیب یا ارزشیابی، طراحی نشده بود. (جدول و نمودار ۱)

جدول ۱: توزیع فراوانی استفاده از سطوح مختلف حیطه شناختی در امتحان‌های نهایی مبانی مخابرات و رادیو

ارزشیابی	ترکیب	تجزیه و تحلیل	کاربرد	درک	دانش	
۰	۰	۰/۵	۳	۶/۵	۱۰	میانگین
۰	۰	۲/۵	۱۵	۳۲/۵	۵۰	درصد



نتایج ارزشیابی با توجه به تعیین میزان استفاده از حیطه‌های مختلف شناختی در طراحی آزمون‌ها نشان داد که اکثر سؤال‌ها از سطوح پایین شناختی طراحی شده بودند، اما از سطوح بالای شناختی (ترکیب و ارزشیابی) هیچ سؤال طراحی نشده بود.

پیشنهادها

یکی از مهم‌ترین نتایجی که از نتایج امتحان‌ها گرفته می‌شود، قضاوت در مورد نحوه عملکرد دانش‌آموزان و در نتیجه معلمان است. بنابراین ارزشیابی از آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، به خصوص بررسی انواع آزمون‌ها و امتحان‌های به عمل آمده از دانش‌آموزان، نهاد آموزش و پرورش را در رسیدن به این هدف یاری می‌کند. استفاده دبیران از سؤال‌های سطوح پایین شناختی باعث می‌شود که دانش‌آموزان تنها به حفظ کردن مطالب بپردازند و برای پاسخ‌گویی به سؤال‌ها از فکر کردن کمتر استفاده کنند. بنابراین پیشنهاد می‌شود که مسئولین آموزش و پرورش اهمیت و ضرورت استفاده از سطوح بالای شناختی را به معلمان یادآوری کنند و دبیران سعی کنند که از تمام سطوح شناختی در طراحی آزمون‌ها استفاده کنند. با توجه به استفاده دبیران از سطوح پایین شناختی در طراحی آزمون‌ها، پیشنهاد می‌شود با برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت در زمینه آموزش سطوح شناختی، به دبیران در ساخت هر چه بهتر آزمون‌ها و نحوه نوشتن سؤال‌ها بر مبنای سطوح بالای شناختی کمک کنند.

پی‌نوشت‌ها

1. Tarrant & Knierim & Hayes & Ware
2. Kocakaya & Gonen

منابع

۷. شکورنیا، عبدالحسین، خسروی بروجنی، آذر، مظفری، علیرضا، و الهام‌پور، حسین. (۱۳۸۸). بررسی سؤالات امتحانی اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز با تأکید بر سؤالات چند گزینه‌ای در سال ۱۳۸۶. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، دوره ششم، شماره ۲، ۱۳۸-۱۲۹.
۸. شکورنیا، عبدالحسین، مظفری، علیرضا و خسروی بروجنی، آذر. (۱۳۸۸). بررسی ساختار سؤال‌های چندگزینه‌ای آزمون دستیاری در دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز. مجله علوم پزشکی، دوره هشتم، شماره ۴، ۵۰۲-۴۹۱.
۹. هومن، حیدرعلی. (۱۳۷۷). اندازه‌گیری‌های روانی و تربیتی و فن تهیه تست. تهران: پارسا.
10. Kocakaya, Serhat, & Gonen, Selahattin. (2010). Analysis of Turkish High - school physics - Examination Questions According to Bloom's Taxonomy. Asia - Pacific Forum on Science Learning and Teaching, V 11, n 1, (Eric Document Reproduction Service no. EJ 896205). Available at: <http://www.eric.ed.gov>
11. Tarrant, Marie, & Knierim, Aimee, & Hayes, Sasha K, & Ware, James. (2006). The frequency of item writing flaws in multiple-choice questions used in high stakes nursing assessments. Nurse Education in Practice, 6. Available at: <http://www.sciencedirect.com>

۱. اکبری، بهمن، ابوالقاسمی، شهنام و توننده‌جانی، حسن. (۱۳۸۱). سنجش و اندازه‌گیری در روان‌شناسی و علوم تربیتی. مشهد: شهر فیروزه.
۲. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۸۷). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: مدرسه.
۳. سپاسی، حسین. (۱۳۸۵). بررسی و تحلیل سطوح حیطه شناختی و شاخص‌های روان‌سنجی امتحان نهایی دروس عربی، حسابان و زیست‌شناسی دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه در سه منطقه متفاوت اقتصادی - اجتماعی استان خوزستان. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، شماره ۴، ۷۸-۵۷.
۴. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۵). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی (ویرایش چهارم). تهران: دوران.
۵. شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۷). اصول روان‌سنجی و روان‌آزمایی. تهران: رشد.
۶. شریفی، حسن پاشا، و کیامنش، علیرضا. (۱۳۷۲). شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان. تهران: ایران.

الگوی آموزش ترکیبی برای رفع چالش به کارگیری فناوری

کامران شاه ولی کوه شوری

دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آپ.

پرستو فلاحی

دانشجوی کارشناسی مهندسی کامپیوتر (نرم افزار)

چکیده

دست نیافتن به کیفیت آموزشی مطلوب در محیط‌های آموزشی حضوری سنتی، با رشد و کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در محیط‌های آموزشی سبب به وجود آمدن یادگیری الکترونیکی و محیط‌های آموزش مجازی گردید، اما تجربیات بسیاری در کشورهای مختلف جهان نشان داد که این روش‌های نوین نیز در رسیدن به کیفیت آموزش مطلوب ناکارآمدند. در این مقاله، با توجه به مسائل و مشکلات محیط‌های آموزشی حضوری و مجازی، برای حل مسائل امروز نظام آموزشی و همچنین برای دست‌یابی به یک نظام آموزشی مطلوب در آینده، الگویی مبتنی بر روش آموزش ترکیبی پیشنهاد می‌شود که ترکیبی است از آموزش چهره به چهره حضوری، با آموزش الکترونیکی و مجازی. در الگوی پیشنهادی یادگیری ترکیبی برای یادگیرندگان و معلمان، یک محیط یادگیری و تدریس مؤثرتر را فراهم می‌سازد تا یادگیرندگان بتوانند فعالیت‌هایی را که متناسب با سرعت شخصی، سطح و سبک آن‌ها در یادگیری است انتخاب نمایند و به منظور بهبود بخشیدن به فرایند یادگیری و تدریس، با یکدیگر همکاری کنند.



کلیدواژه‌ها: آموزش ترکیبی، یادگیری ترکیبی، یادگیری تلفیقی، آموزش حضوری، آموزش مجازی.

مقدمه

در سال‌های اخیر با ظهور تکنولوژی‌های جدید، چندرسانه‌ای و فرارسانه‌ای، نظام‌های آموزشی دستخوش تغییرات اساسی شده‌اند. با توسعه فناوری اطلاعات، در آموزش، بسیاری از کشورها و مؤسسات سعی در جایگزین کردن آن به جای آموزش حضوری سنتی داشته‌اند.

بسیاری از صاحب‌نظران اثربخشی و مزایای آموزش‌های الکترونیکی را تأیید نموده‌اند اما در عین حال، همواره از تعامل سطح پایین بین فراگیران و محدود شدن آن به ارتباط مجازی، فقدان رشد مهارت‌های اجتماعی و لزوم علاقه‌مندی و انگیزه بالای فراگیرنده برای یادگیری، به نشانه محدودیت‌های آن یاد کرده‌اند.

همچنین بی‌توجهی به اهمیت اشتراک‌گذاری احساسات، دانش، تجربه و ایجاد تعلق اجتماعی در یادگیری را یکی از چالش‌های به کارگیری روش‌های آموزش الکترونیکی مجازی در نظام‌های آموزشی دانسته‌اند. به همین دلیل نظام‌های آموزشی از رویکرد مستقل نظام آموزش حضوری و نظام آموزش الکترونیکی به رویکرد ترکیبی روی آورده‌اند. آموزش ترکیبی، تلفیقی است از کلاس درس و آموزش برخط، که با حفظ الگوی سنتی کلاس درس، آموزش برخط را گسترش می‌دهد. این وضعیت را می‌توان در بسیاری از نظام‌های آموزشی کشورهای توسعه یافته و حتی در حال توسعه نیز مشاهده کرد که در شرایط یاددهی و یادگیری از ترکیب دو نظام آموزشی حضوری و الکترونیکی معنا یافته است.

یادگیری ترکیبی

یادگیری ترکیبی به معنای ادغام محیط‌های یادگیری مختلف در یکدیگر است و همچنین می‌تواند به معنای ترکیب روش‌ها، فنون یا منابع اطلاعاتی و بکارگیری آن‌ها در یک محیط یادگیری معنی‌دار، که به‌طور تعاملی و دو سویه است، باشد. تأکید بر عنصر انسانی به‌عنوان عنصر حیاتی در کنار عناصر الکترونیکی در نظام یادگیری ترکیب، می‌تواند یک راهبرد کاربردی در تعلیم و تربیت به حساب آید.

یادگیری ترکیبی برای یادگیرندگان و معلمان، یک محیط یادگیری و تدریس مؤثرتر را فراهم می‌کند تا یادگیرندگان بتوانند فعالیت‌هایی را که متناسب با سرعت شخصی سطح و سبک آن‌ها در یادگیری است انتخاب و با استقلال و اعتمادبه‌نفس بیشتری عمل کنند. آن‌ها همچنین می‌توانند در تصمیم‌گیری، تفکر خلاق و تفکر انتقادی توانا تر شوند و در زمینه حل مسائلی که در یادگیری و زندگی واقعی با آن‌ها مواجه‌اند، به تحقیق و اکتشاف بپردازند. علاوه بر آن، معلم

می‌تواند به‌عنوانی تسهیل‌کننده، سرپرست یا دستیار باشد که فعالیت‌های یادگیری را مدیریت و سازمان‌دهی می‌کند. یادگیری ترکیبی، اختیارات افراد را به‌منظور ایجاد کمیت و کیفیت بیشتر در تعاملات انسانی در یک محیط یادگیری افزایش می‌دهد و به یادگیرندگان فرصت‌هایی برای با هم بودن و در عین حال از هم مستقل بودن را به ارمغان می‌آورد. در این محیط آموزشی، به کمک فناوری و ابزارهای مبتنی بر آن، اجتماع یادگیرندگان فراهم می‌شود تا در هر مکان و در هر زمانی با یکدیگر تعامل داشته باشند.

تعاریف

بسیاری از محققان، آموزش و یادگیری ترکیبی را تلفیقی از آموزش چهره‌به‌چهره حضوری و آموزش آنلاین دانسته‌اند. واتسون آموزش ترکیبی را نوعی روش تدریس انعطاف‌پذیر تعریف کرده است که در آن می‌توان از حداکثر مزایای روش‌های آموزش آنلاین و حضوری استفاده کرد. اسگادورپ و گراهام نیز آموزش و یادگیری ترکیبی را رویکردی دانسته‌اند که سبب ایجاد تعادلی موزون بین دانش حاصله از آموزش آنلاین و تعامل انسانی رودررو در کلاس‌های حضوری خواهد شد.

مزایا و محدودیت‌های یادگیری ترکیبی

یادگیری ترکیب مزایای هر دو شکل نظام آموزش حضوری و نظام آموزش مجازی را با یکدیگر تلفیق می‌کند و در بسیاری موارد به‌وسیله استفاده از مزایای یکی، معایب دیگری را می‌پوشاند و می‌تواند محیط‌های یادگیری گروهی (در آموزش حضوری) را در کنار محیط‌های یادگیری انفرادی (در آموزش مجازی) به‌همراه آورد. در این شکل از یادگیری، یادگیرندگان، علاوه بر آنکه از مزیت‌های یادگیری مجازی مانند هزینه کمتر و دسترسی به آموزش در هر زمان و در هر مکانی برخوردار می‌گردند، می‌توانند از تعاملات دوسویه معلم و دانش‌آموزان نیز برخوردار باشند.

از دیگر مزیت‌های یادگیری ترکیبی می‌توان گفت که این نوع یادگیری، بیشتر می‌تواند با ترجیحات شخصی یادگیرندگان در یادگیری منطبق گردد زیرا یادگیرندگان اغلب ترجیح می‌دهند که از راه‌های مختلفی به یادگیری دست یابند. بعضی‌ها یادگیری در کلاس درس و یادگیری از طریق سخنرانی را می‌پذیرند و علاقه‌مندند آموزشی که دریافت می‌کنند، برنامه‌ریزی شده باشد اما شاید دانش‌آموز دیگری دوست داشته باشد در خانه و به‌طور مستقل به

**تعمامل سطح پایین
بین فراگیران و محدود
شدن آن به ارتباط
مجازی، فقدان رشد
مهارت‌های اجتماعی
و لزوم علاقه‌مندی و
انگیزه بالای فراگیرنده
برای یادگیری، به
نشانه محدودیت‌های
آموزش الکترونیکی
یاد کرده‌اند**

یادگیری بپردازد و مایل نباشد که در یک زمان مشخصی آموزش را دریافت نماید. ممکن است که او تصاویری را که از طریق رایانه مشاهده می‌کند بر سخنرانی‌های انتزاعی ترجیح دهد.

اما یادگیری ترکیبی محدودیت‌هایی نیز دارد که در بسیاری وارد با برنامه‌ریزی صحیح قابل رفع‌اند و از آن جمله می‌توان موارد زیر را برشمرد:

۱. لازم است زیر ساخت‌های استفاده از آن در خانواده‌ها و مراکز آموزشی موجود باشد.
۲. لازم است معلمان و دانش‌آموزان، از سواد رایانه‌ای لازم و مورد نیاز برخوردار باشند و در این زمینه ممکن است مدرسه مجبور باشد دوره‌های آموزشی فوق‌العاده برگزار نماید.
۳. مهم‌تر اینکه میزان تلفیق روش‌ها، ابزارها و رسانه‌های آموزشی به توانایی، خلاقیت و مهارت معلم بستگی دارد و ممکن است برخی معلمان علاقه‌مندی و ترجیحات خود را در ایجاد یک محیط دلخواه تأثیر دهند.

مدل‌های مختلف یادگیری ترکیبی

متأسفانه فرمول مشخصی برای تبیین یادگیری ترکیبی وجود ندارد و بیشتر خطوط راهنمای آن از طریق مؤسسه ملی فناوری اطلاعات (۳) جهت هدایت فعالیت‌های آموزشی

فراگیرنده تعیین شده است.

با توجه به جدول (۱) این مؤسسه، یادگیری ترکیبی را در قالب سه مدل طبقه‌بندی کرده است:

۱. یادگیری مهارت‌محور ۴، که مبتنی بر مجموعه‌ای از روش‌های یادگیری بر مبنای سرعت پیشرفت فراگیرنده همراه با حمایت آموزشگر یا تسهیل‌گر در جهت توسعه یک دانش و مهارت ویژه است.

۲. یادگیری نگرش‌محور ۵، که ترکیبی از رویدادها و رسانه‌های مختلف را در جهت توسعه اهداف رفتاری ویژه به کار می‌گیرد.

۳. یادگیری شایستگی‌محور ۶ که از ابزارهای حمایت‌کننده اجرایی تلفیقی همراه با مدیریت دانش و روش استاد - شاگردی در جهت توسعه صلاحیت‌های مورد نیاز در محیط کاری استفاده می‌کند.

الگوی پیشنهادی

برای ایجاد تحول در نظام آموزشی فعلی کشور و برنامه‌ریزی جهت رسیدن به یک نظام آموزشی کارآمد در آینده، می‌توان با ایجاد تحولات اطلاعاتی - ارتباطی در سیستم، فرصت‌های فراوانی را برای تدریس و آموزش در همه زمینه‌ها و همه سطوح فراهم نمود. به کارگیری استعداد‌های وسیع انسانی و ابزارهای

جدول (۱) مؤلفه‌های مدل‌های سه‌گانه یادگیری ترکیبی

چگونه	چرا	
<ul style="list-style-type: none"> - ایجاد یک برنامه آموزش گروهی براساس سرعت یادگیری فراگیرنده - مواد آموزشی براساس سرعت پیشرفت شخص همراه با هدایت آموزشگر - نمایش رویه‌ها و فرایندها از طریق آموزش آنلاین هم‌زمان با آزمایشگاه‌ها و سیستم کلاس‌های سنتی - حمایت از طریق پست الکترونیک طراحی پروژه‌های بلند مدت 	یادگیری دانش و مهارت‌های ویژه که نیاز به بازخورد و حمایت منظم از طریق مربی، تسهیل‌گر و یا گروه‌های همگن دارد.	مدل یادگیری مهارت‌محور
<ul style="list-style-type: none"> - برگزاری هم‌زمان دیدارهای مبتنی بر وب - تعیین پروژه‌های گروهی - هدایت شبیه‌سازی ایفای نقش 	محتوایی که توسعه نگرش‌های جدید و اهداف رفتاری را مورد بحث قرار می‌دهد نیاز به تعامل همگنان با یکدیگر و یک محیط ایمن دارد.	مدل یادگیری نگرش‌محور
<ul style="list-style-type: none"> - تعیین مربیان - توسعه مخزن دانش (LCMS/LMS) 	برای تحصیل و انتقال دانش ضمنی، فراگیران باید با کارشناسان حوزه شغلی خود ارتباط و دیدار داشته باشند.	مدل یادگیری شایستگی محور (صلاحیت‌محور)



تکنولوژی اطلاعاتی در کنار شبکه‌های رایانه‌ای که سبب ارتباط متقابل فراگیران با کلاس و معلم خود می‌شود، امکان یادگیری در محل‌های متعدد، طبیعی‌تر شدن سرعت یادگیری بر اساس نیازهای فردی آنان و ایجاد دانش خود ساخته و تولید کارهای معنادار و امین در بافت درسی مشارکتی مدارس را فراهم می‌آورد. به عبارت دیگر با حضور فیزیکی فراگیران، نظام آموزشی نوین تحت تأثیر فناوری‌های جدید و فضای ناشی از آن متحول شده و توجه معلمان را به علاقه و ویژگی روان‌شناختی - اجتماعی فراگیران، آن هم با حذف تکنولوژی‌زدگی در مقابل انتخاب‌های آموزشی و ایجاد توازن بین تکنولوژی‌گرایی و حفظ استقلال و دفاع از معیارهای ارزشمند معطوف خواهد شد.

بر این اساس به نظر می‌رسد که به کارگیری شیوه ترکیبی، آزادی عمل و بینش وسیع‌تری را در بهره‌مندی از ابزار و محیط‌های آموزشی در اختیار ما قرار می‌دهد. بنابراین بر اساس جدول (۲)، با توجه به شرایط و امکانات فعلی در نظام آموزشی کشور، الگوی زیر پیشنهاد می‌شود تا با بهره‌گیری از آن به عنوان الگویی کلی و به کمک ترکیب و تلفیق مناسب و متناسب مؤلفه‌های موجود در آن، به سمت آموزش بهتر و یادگیری مؤثر در نظام آموزشی کشور گام برداریم.

الگوی پیشنهادی بالا، که نوعی مدل ترکیبی مهارت‌محور است، به دنبال یادگیری مؤثر است و در آن ترکیبی از ارتباط

جدول ۲. مدل آموزش تلفیقی پیشنهادی

تکنیک‌های مبتنی بر عدم تکنولوژی	تکنیک‌های مبتنی بر تکنولوژی	
کلاس‌های سنتی	پست الکترونیک دیدارهای مبتنی بر وب	جلسه کلی و شیوه نمایش
مقالات کتاب‌ها آزمایشگاه و کارگاه آموزش حین کار	آموزش مبتنی بر وب کتاب‌های الکترونیکی لوح‌های فشرده چندرسانه‌ای و شبیه‌سازها یادگیری سیار	خودآموزی
کتابخانه و آزمایشگاه کتاب‌های درسی و خودآموز گردش علمی و بازدید ملاقات‌های چهره به چهره ارتباط تلفنی	وبلاگ‌ها و وبسایت‌ها بانک‌های اطلاعاتی الکترونیکی ملاقات‌های اینترنتی ارتباط از طریق پست الکترونیک ارتباط از طریق دستگاه‌های همراه	تحقیق، پژوهش و پشتیبانی
واگذاری کتاب کار و فعالیت عملی	شبیه‌سازی و بازی‌های رایانه‌ای	تمرین
ملاقات‌های چهره به چهره گزارش چاپ شده	پست الکترونیک از طریق دستگاه‌های همراه	بازخورد
آزمون چاپی	آزمون مبتنی بر وب	ارزشیابی

محتوای آموزشی و یادگیری نیز در تعامل مداوم یاددهنده-یادگیرندگان، یادگیرنده-یادگیرنده و یادگیرنده-محتوای درسی، توسط یادگیرنده و بر اساس نیاز، توانایی و علاقه‌مندی وی ساخته می‌شود؛ که این گذاری‌ست به سمت آموزش و یادگیری شخصی‌سازی شده.

نتیجه‌گیری

تجربیات گذشته نظام‌های آموزشی نشان داده است که هیچ یک از روش‌های آموزش حضوری و آموزش مجازی به تنهایی نمی‌توانند به کیفیت مطلوب و به هدف‌های سطح بالای یادگیری در نظام آموزشی دست یابند. در این مقاله با بررسی جنبه‌های مختلف آموزش و یادگیری ترکیبی به این نتیجه رسیدیم که با ترکیب هر دو روش با یکدیگر می‌توان بر مشکلات آموزشی و یادگیری فراگیران فائق آمد در رویکردی جدید، یادگیرنده با تلاشی مضاعف، با راهنمایی‌های مدرس، به‌عنوان تسهیل‌گر یادگیری و با به‌کارگیری و تلفیق مناسب و متناسب روش‌های آموزش و یادگیری، می‌تواند به سطوح بالای یادگیری دست یابد. در روش ترکیب نقاط ضعف روش‌های آموزش حضوری

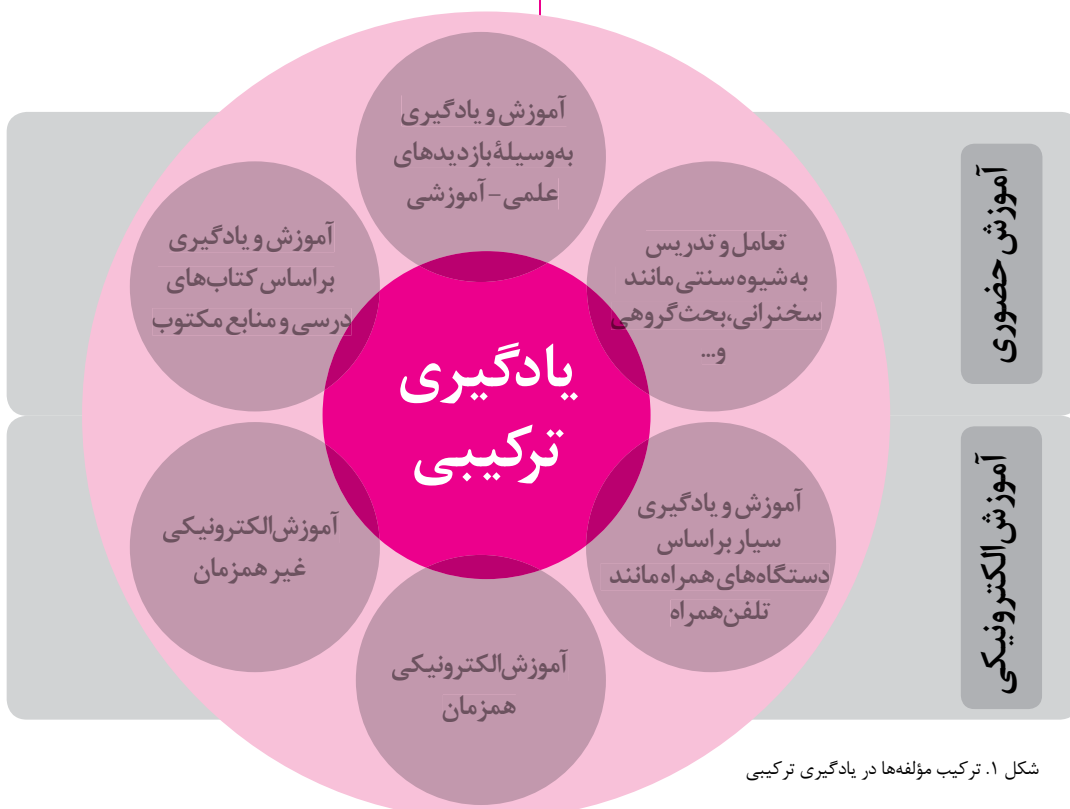
متقابل با یک تسهیل‌گر از طریق پست الکترونیک گروه‌های مباحثه و ملاقات‌های چهره‌به‌چهره، همراه با یادگیری خودآموز مانند دوره‌های مبتنی بر وب و کتاب‌های درسی وجود دارد. در این مدل که مخلوطی‌ست از مؤلفه‌های محیط آموزشی حضوری و مجازی به تمامی ابعاد، جنبه‌ها و سبک‌های یادگیری یادگیرندگان توجه می‌شود.

تعامل انسانی معلم-دانش‌آموز و دانش‌آموز-دانش‌آموز در تمامی مراحل آموزش و یادگیری وجود دارد. امکان به‌کارگیری

روش‌های تدریس مبتنی بر آموزش حضوری (بحث گروهی، گروه‌های کوچک و...) فراهم است و این در حالی‌ست که منابع اطلاعاتی بسیاری از طریق محیط‌های الکترونیکی آنلاین و آفلاین در هر مکان و زمانی، حتی در تلفن همراه یادگیرنده، در دسترس و اختیار یاددهنده و یادگیرندگان است.

همچنین از طریق ویدئو کنفرانس (در حالت همزمان) و ایمیل و... (در حالت غیرهمزمان) ارتباط یادگیرندگان با همدیگر و معلم با یادگیرندگان فراهم می‌شود.

تأکید بر عنصر انسانی به‌عنوان عنصر حیاتی در کنار عناصر الکترونیکی در نظام یادگیری ترکیب، می‌تواند یک راهبردی کاربردی در تعلیم و تربیت به حساب آید



شکل ۱. ترکیب مؤلفه‌ها در یادگیری ترکیبی



[۲] مک دونالد، زانت، راهنمای یادگیری و تدریس تلفیقی، ترجمه: زارعی، اسماعیل و صالحی، وحید، تهران، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۸۸

[۳] فردوسیان، الهام و نوروزی، داریوش، یادگیری تلفیقی، روش نوین آموزشی برای یادگیری بهتر، دومین همایش ملی روش‌های نوین آموزشی، تهران، اردیبهشت ۱۳۸۹

[۴] ولایتی، الهه و رضایی، سونیا، یادگیری تلفیقی، ترکیبی از روش‌های آموزش حضوری و آموزش از راه دور، دومین همایش ملی روش‌های نوین آموزشی، تهران، اردیبهشت ۱۳۸۹

[5] Liu, young. the effective of an advance organizer and two types off eedback on pre-service teachers knowledge application in a blended learning environment. thesis in instructional systems. submitted in partial fulfillment of requirments for the degreed of doctor of philosophy. 2006.

[6] Watson, J. Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. North American Council for Online Learning. 2008. Retrieved from <http://www.inacol.org>

[7] Osguthorpe, R. T. And Graham, C. R. Blended learning environments: Definitions and directions. The Quarterly Review of Distance Education. 2003.

[۸] سعیدپور، مرضیه و رضایی، سونیا، اجرای آموزش ترکیبی در مدارس هوشمند، دومین همایش ملی روش‌های نوین آموزشی، تهران، اردیبهشت ۱۳۸۹

[۹] مرادی، حوریه. کرمی، غلامحسین، مدل‌های یادگیری تلفیقی، ماهنامه عصر فناوری اطلاعات، سال ۷، شماره ۶۶، ۱۳۹۰

و الکترونیکی با همدیگر همپوشی می‌شود و فراگیران هم از مزایای آموزش حضوری و هم از مزایای آموزش الکترونیکی سود می‌جویند. البته این دو گروگذاری منطقی در نظام آموزشی براساس تئوری‌ها و مدل‌های مختلف ترکیبی‌ست، که نمونه‌ای کاربردی از آن پیشنهاد شده است. در الگوی پیشنهادی، ضمن توجه به مؤلفه‌های مؤثر بر روند آموزش و یادگیری، گزینه‌های متنوع و متعددی برای دسترسی به یک محیط مناسب و بهینه، جهت یاددهی و یادگیری مؤثر و هدفمند وجود دارد.

پی‌نوشت‌ها

۱. برخی به‌جای واژه ترکیبی، تلفیقی را به‌کار برده‌اند: Blended

2. Blended learning
3. National Institution of Information Technology (NIIT)
4. Skill-driven learning
5. Attitude - Driven learning
6. Competecy - driven learning

منابع

[۱] نیستانی، محمدرضا و بیری، حسن، امکان‌سنجی آموزش ترکیبی در دانشگاه اصفهان، اولین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴، تهران، مهرماه ۱۳۹۰.

کارکنان نقره‌ای، فرصت‌های طلایی بررسی فواید سرمایه‌گذاری بربازنشستگان

نقد و بررسی

محمد لطفی نیا

مقدمه

این حقیقت مشهودیست که نیروی کار اروپا رو به پیری است. شاید چگونگی تغییر شیوه نگرش به مسئله پیری نیروی کار، در جهت بهبود آن، کمتر شناخته شده باشد. در اروپا به جای آنکه به مسئله پیر شدن نیروی کار و همچنین آثار بسیار منفی آن، به نشانه یک تهدید بزرگ جمعیت‌شناسی، نگاه شود به‌طور روز افزونی از آن به نشانه یک اقتصاد نقره‌ای یاد می‌شود؛ اقتصادی که موجب افزایش توسعه و ایجاد فرصت‌های جدید برای رشد اقتصادی می‌گردد.

مثبت‌نگری اروپا در خصوص مسئله استفاده از نیروی کار بازنشسته به این معنا نیست که این قاره خود را برای رویارویی با مشکلات حاصله از آن آماده کرده است. برای مثال، بحران اقتصادی پایدار در سال ۲۰۱۲ مسائل مهمی همچون پرکار بودن در سن پیری و انسجام نسل‌ها را، که در یک سال به آن تأکید می‌شود، تحت الشعاع خود قرار می‌دهد.



موارد ذیل برای حفظ و افزایش توان کاری افراد در سنین بالا مؤثرند:

۱. انگیزه برای حمایت از یادگیری و داشتن دوره حرفه‌ای طولانی‌تر؛
۲. تنوع کاری و برنامه‌های بازنشستگی؛
۳. دانش و نگرش مناسب و کارآمد؛
۴. تسهیلات لازم برای کار و یادگیری گروه‌های سنی مختلف.

معیارهای مبتنی بر پیری فعال و مؤثر، بر روی نگرش‌هایی متمرکز شده است که مبتنی بر بهداشت و ظرفیت کاری باشد. این معیارها از محیط‌های کاری با افرادی در ترکیب سنی نزدیک به هم و از دانشی که نیازهای کارکنان بازنشسته را مورد محاسبه قرار می‌دهد، حمایت می‌کند.

حمایت از سلامت و قابلیت کاری

روزانه با افزایش نیروی کار بازنشسته، مواردی چون اداره محیط کاری با گروه‌های سنی مناسب و برنامه‌های بهداشتی بیشتر اهمیت پیدا می‌کند. این برنامه‌ها سطح سلامت جسمانی، روانی و اجتماعی بازنشسته‌ها را ارتقا می‌بخشد. فعالیت‌های جسمانی باعث ارتقای سطح سلامت و حفظ توانایی‌های فیزیکی و روانی این افراد می‌شود. البته برخی از توانایی‌های افراد بازنشسته با بالا رفتن سن آنان افزایش می‌یابند در حالی که برخی دیگر با بالا رفتن سن آنان تحلیل می‌رود.

تحقیق حاضر، برای فهم بهتر این موضوع که «با افزایش سن چه اتفاقی برای توان و قابلیت کاری می‌افتد؟»، به مفاهیم «هوش متغیر» و «هوش متبلور» پرداخته است. «هوش متغیر» دارای قابلیت‌هایی همچون حل مشکلات در شرایط جدید و برخوردار از تفکر منطقی است. «هوش متبلور» شامل بهره‌وری از دانش اندوخته شده و تجارب است. مدارک موجود دال بر این است که هوش متبلور در مدت زمان زندگی هر فرد افزایش می‌یابد یا به‌طور ثابت حفظ می‌شود. این در حالی است که هوش متغیر با افزایش سن کاهش می‌یابد.

حمایت از قابلیت کاری به معنای سرمایه‌گذاری در جهت افزایش هوش متغیر و به‌کارگیری افراد بازنشسته در زمینه‌هایی است که بتوانند از توانایی‌های متبلور خود در جهت منفعت نظام کاری استفاده کنند.

به‌طور نمونه، کارکنان در سنین بالا باید در مشاغلی که نیازمند فعالیت بدنی کمتری است مشغول به کار شوند. به هر حال هر تغییر شغلی لازم است فرصت‌هایی را برای کارکنان مسن فراهم آورد تا آنان از تجربه و مهارت‌های کاری خود استفاده کنند و آن‌ها تجارب را به‌کار گیرند.

در سال ۲۰۶۰ در بازار اروپا، به ازای هر فرد مسن با بیش از ۶۵ سال سن، تنها دو نفر با ترکیب سنی ۶۴-۱۵ سال وجود خواهند داشت که در مقایسه با امروز اروپا دارای نسبت چهار به یک خواهد شد. جمعیت پیر در اروپا تاکنون بر روی بازار کار این قاره تأثیراتی گذاشته است. اکثر متولدین دهه‌های پنجاه و شصت، در یک یا دو دهه آتی بازنشست خواهند شد. در این صورت، جمع کثیری از کارکنان موجود در بازار کار باید جایگزین افراد بازنشسته شوند.

تغییر ترکیب سنی افراد در بازار کار اروپا یک چالش بزرگ به‌شمار می‌رود. مسئولین اروپا به یادگیری مداوم افراد مسن در محیط‌های کاری کمتر توجه دارند. کارفرمایان نیز، با وجود درک مسئله پیری کارکنان هنوز خود را برای مواجهه با این تغییرات آماده نکرده‌اند.

کارفرمایان و مؤسسات کاری، بر مبنای میزان سود و بازده حقیقی، همچنان بر روی نیروی کار پیر سرمایه‌گذاری می‌کنند. سدفاپ یا مرکز توسعه آموزش شغلی اروپایی (CEDEFOP) که بر روی کار و فرایند پیری در آن مطالعه می‌کند، آخرین دستاوردش در سرمایه‌گذاری بر یادگیری کارکنان در آینده متمرکز شده است. سدفاپ، تأثیر سیاست‌های مبنی بر نگهداری افراد را در بازار کار و همچنین شرایطی که مستلزم بهره‌برداری از پتانسیل نیروی کار سالمند است، مورد بررسی قرار می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: کارکنان، سرمایه‌گذاری نیروی انسانی، بازنشستگان

با نیروی کار سالمند و بازنشستگان چه می‌توان کرد؟

سیاست‌های موفق مبتنی بر حفظ نیروی کار پیر فعال، اغلب مستلزم افزایش سن بازنشستگی و محدود کردن بازنشستگی پیش از موعد است یاری رساندن به کارکنان پیر، در جهت به‌روز نگه‌داشتن مهارت‌های خود و جلوگیری از کهنگی توانایی‌هایشان برای حفظ توانایی کاری آن‌ها، امری ضروری به‌شمار می‌رود.

بند۱: مفهوم توانایی کاری

۱. قابلیت کاری: فرایندی مرتبط با توان کاری انسان است این فرایند شامل افراد و فاکتورهای کاری متفاوتی است؛
۲. بهداشت و توانایی کارآمد (به لحاظ جسمانی، روانی و قابلیت اجتماعی مفید)؛
۳. تحصیلات و صلاحیت؛
۴. ارزش، نگرش و انگیزه؛
۵. محیط، انسجام، سرپرستی و مدیریت کاری.

را به همراه دارد. رویکرد دیگر شامل تعدد نسل‌ها در بین تیم‌های کاری و ایجاد تدابیری مبنی بر کارآموزی اولیه و متداول است که موجب بهره‌وری از دانش بالقوه نسل‌های گوناگون می‌شود.

یادگیری افراد در گروه‌های سنی متفاوت، از طرق مختلف، کاری مفید به شمار می‌آید. این یادگیری به حفظ دانش انتقادی و مهارت در محیط‌های کاری کمک می‌کند. کارآموزی موجب ترکیب نقاط قوت کارکنان در سنین مختلف می‌شود. برای مثال، می‌توان به «مهارت‌های بیشتر» نسل جوان در زمینه فناوری مدرن و «تجربه بیشتر» نسل قدیم اشاره کرد. کارآموزی همچنین موجب استحکام روابط کاری میان افراد می‌شود. چنین روابطی نگرش‌های کلیشه‌ای مرتبط با آثار منفی رشد سنی را در محیط کار از بین می‌برد.

موانع یادگیری در سنین پیری

سیاست‌ها و مکانیسم‌های کاری جهت برانگیختن افراد به یادگیری و افزایش آن نه تنها از وظایف سازمان در ایجاد انگیزه بین کارکنان است، بلکه لازم است عوامل بازدارنده یادگیری افراد و مؤسسات را کاهش دهند. در ادامه به موانع مهم در امر در سنین بالا اشاره می‌شود. علاوه بر مسائل انگیزشی، ملی و زمانی، یکی از موانع مهم در یادگیری این است که کارفرمایان و کارکنان منافع به دست آمده از سرمایه‌گذاری بر روی دانش، مهارت و شایستگی را به خوبی درک نکرده‌اند.

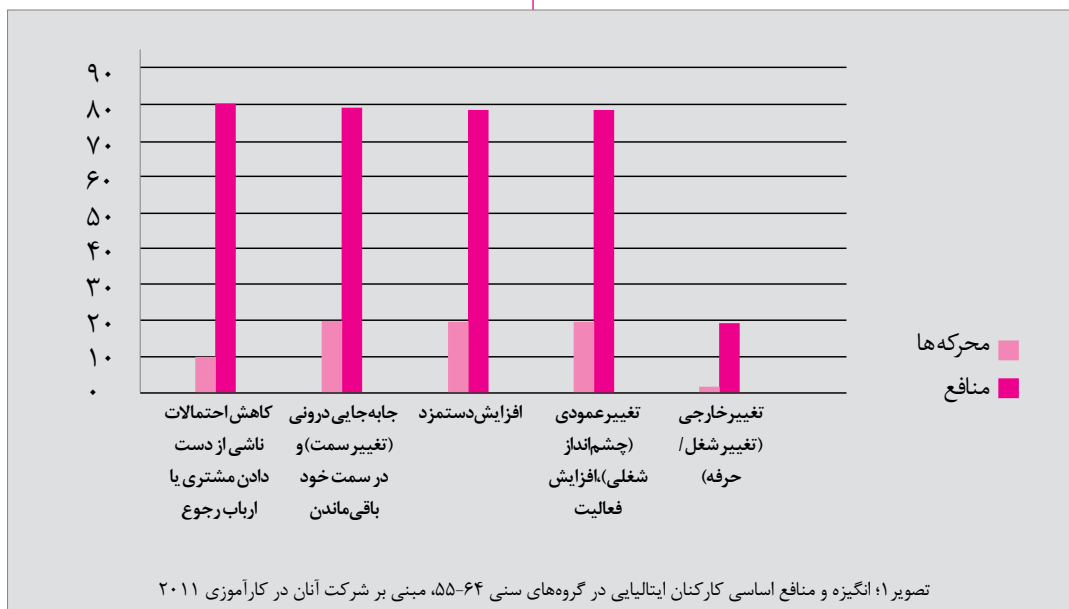
سدفاپ در آخرین مطالعات خود در خصوص نیروی کار بازنشسته به داده‌های کشور ایتالیا می‌پردازد. این داده‌ها منافع مشاهده شده از کارکنان مسن را قبل و بعد از شرکت در کارآموزی نشان می‌دهد. بعد از شرکت افراد در کارآموزی،

تغییرات داخلی ایجاد شده در هر شغلی، کارکنان مجرب را به سوی هدف‌های جدید و مناسب‌تر، نسبت به توانایی تغییر یافته آن‌ها، سوق می‌دهد. قطعاً استخدام مجدد و به کارگیری و تشویق آن‌ها به کار، یک سیاست کاری مهمی محسوب می‌شود.

محیط‌های کاری خواستار یادگیری صمیمانه کارکنان در رده‌های سنی متفاوت‌اند. اگر چه اغلب دانش‌های برتر، همچون قسمت‌هایی از کار، برنامه‌ریزی نشده‌اند، اما این حقیقت وجود دارد که تمام محیط‌های کاری خواستار یادگیری کارکنان نیستند.

در ایجاد محیط‌های کاری مورد نیاز آموزش کارکنان سه چیز بسیار مهم است:

۱. افراد باید بر شغل خود مسلط باشند. برای مثال، آن‌ها می‌توانند با انتخاب، تغییر ترتیب کاری یا کنترل روش‌های کاری به این خواسته دست یابند.
۲. وجود ارتباط و همکاری در بین گروه‌های کاری و ترغیب به همکاری، آنان را به تبادل اطلاعات و دانش هدایت می‌کند.
۳. پیچیدگی موجود در کار، افراد را به یادگیری ترغیب می‌کند. برای مثال، کارکنان با حل مستقیم مشکلات غیرمنتظره و با داشتن وظایفی در کارهای پیچیده، به یادگیری ترغیب می‌شوند. کارآموزی در بین تمام نسل‌ها امری ست شدنی و این موضوع برای تمام افراد ذی‌ربط سودآفرین است. راه‌های تشویق کارکنان به یادگیری در گروه‌های سنی مختلف، مستلزم برقراری ارتباط با یکدیگر است. این برقراری ارتباط مشورت با افراد با تجربه و ماهر و راهنمایی یکدیگر



تغییر خارجی (تغییر شغل / حرفه)، تغییر عمودی (چشم‌انداز شغلی)، افزایش فعالیت، افزایش دستمزد، جابه‌جایی درونی (تغییر سمت) و در سمت خود باقی ماندن.

منافع مشاهده شده در تمام بازده‌های حاصل شده از آن، فراتر از حد انتظار بوده است.

تغییر خارجی (تغییر شغل / حرفه)، تغییر عمودی (چشم‌انداز شغلی)، افزایش فعالیت، افزایش دستمزد، جابه‌جایی درونی (تغییر سمت) و در سمت خود باقی ماندن. همچنین مطالعات نشان می‌دهد که گاهی اوقات افراد دارای بیش از ۵۴ سال، به این موضوع با خوش‌بینی کمتری می‌نگرند که آیا آن‌ها واقعاً از مهارت خود در کارآموزی استفاده خواهند کرد؟

بنابراین آگاهی کارکنان بازنشسته از منافع موجود در کارآموزی نه تنها برای شغل حاضر بلکه برای گسترش شغل، چشم‌اندازهای کاری و به خصوص رضایت فردی هم مهم به‌شمار می‌آید.

آگاهی از منافع کارآموزی با چندین روش افزایش می‌یابد. دامنه این روش‌ها، از اقدامات رسانه‌ای تا سیاست‌های موجود در سازمان‌ها، گسترش یافته است. این سازمان‌ها اهدافی مانند اخراج کردن اغلب افراد آموزش ندیده و آماده‌سازی کارکنان در مسیرهای شغلی و پیشرفت‌های کاری دارند. انگیزه شرکت

در کارآموزی با درک ارزش یادگیری افزایش می‌یابد. افراد می‌توانند با ترکیب انگیزه‌های نوآوری و اطلاعات صحیح و مناسب، سیاست‌های یادگیری را در طول عمر بهبود بخشند.

کاهش خطر از دست دادن مشتری

مدارک جدید منتشر شده در مطالعات سدفاپ تأثیرگذاری اندک کارآموزی را ناشی از آن می‌داند که نیازهای یادگیری کارکنان بازنشسته به اندازه کافی مورد بررسی قرار نگرفته است. کارکنان مسن، در جایی که نیازهای آن‌ها تأمین گردیده است، فعال‌تر و به یادگیری علاقه‌مندتر بوده‌اند.

سیاست‌های کاری همراه با یادگیری منسجم، که به‌طور همه‌جانبه با کار روزانه، تجربه و حرفه پیشین افراد ارتباط دارد برای نیروی کار مسن بسیار مناسب است.

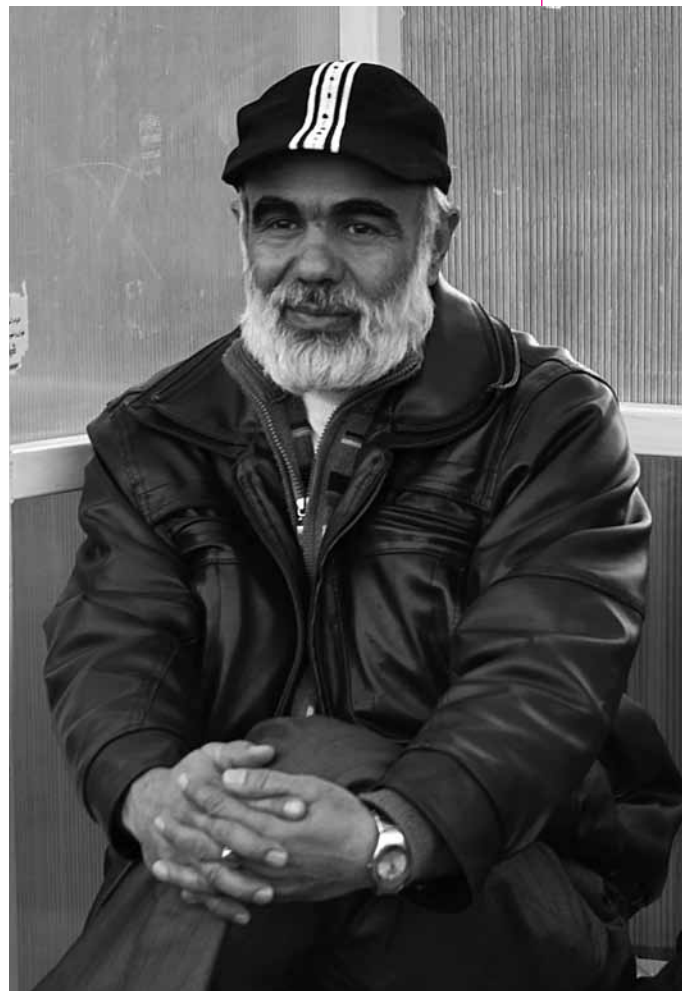
مؤسسات کار می‌توانند با جمع‌آوری، ارزیابی و مدیریت اطلاعات جمعیت شناختی و همچنین با استفاده از این اطلاعات از مسائل مرتبط با سن و نیاز کارکنان آگاه شوند. این مؤسسات باید بر اساس این آگاهی، از علم برنامه‌ریزی و طراحی استفاده کنند. آن‌ها همچنین لازم است سیاست‌های مرتبط با آگاهی سنی همگانی را بر اساس مدارک معتبر توسعه دهند و به اجرا درآورند

سازمان‌هایی که مسئله سن را جدی قلمداد می‌کنند از رویکرد چرخه زندگی استفاده می‌کنند تا به سیاست‌های مبتنی بر نیروی کار پیر فعال دست یابند. این سازمان‌ها نیروی کار خود را به گروه‌های سنی خاصی محدود نمی‌کنند. در این سازمان‌ها سیاست مدیریت سن کارکنان تنها یک‌بار، زمانی که فرد به ۵۰ یا ۵۵ سالگی می‌رسد، اتفاق نمی‌افتد. در این سازمان‌ها نیازهای کارکنان، درست از زمانی که آن‌ها مشغول به کار می‌شوند تا زمان بازنشستگی، محاسبه می‌شود. چنین رویکردی به چرخه زندگی مستلزم راهنمایی و مشاوره خوب و مفید است. یک راهنمایی موفق شامل پیشرفت شغلی، مدیریت برنامه‌هایی چون یادگیری و کارآموزی بیشتر، تغییر شغل و مشاوره با کارکنان جوان است.

گام بعدی کدام است؟

ترکیب جمعیت پیر و ظهور نیازهای کاری گوناگون باعث می‌شود که سرمایه‌گذاری بر روی توانایی‌های نیروی کار بازنشسته را یک ضرورت بدانیم. همان‌طور که ما در گذشته تجربه کرده‌ایم، در چند دهه آتی نیز امکانات اندکی فراهم خواهد شد تا با آن امکانات بتوان کارکنان بازنشسته را جایگزین نیروهای جوان کرد.

آگاه کردن مؤسسات از مسئله دوران بازنشستگی کارکنان و تشویق آن‌ها به آگاهی بخشی بیشتر در زمینه سن و همچنین پاسخ‌گویی بهتر به چالش‌های به‌وجود آمده توسط نیروی کار بازنشسته می‌تواند تغییرات عمده‌ای را ایجاد کند.



تأثیر بگیرد و یا بر آن‌ها تأثیر گذارد. پیچیدگی مسئله پیری کارکنان و ارتباط آن با نگرش‌های دیگر بر ضرورت اجرای پژوهش بر پیری کارکنان تأکید می‌کند. یک تحقیق باید دارای ابعاد چندوجهی باشد و با افراد شاغل ارتباط عمیق برقرار کند.

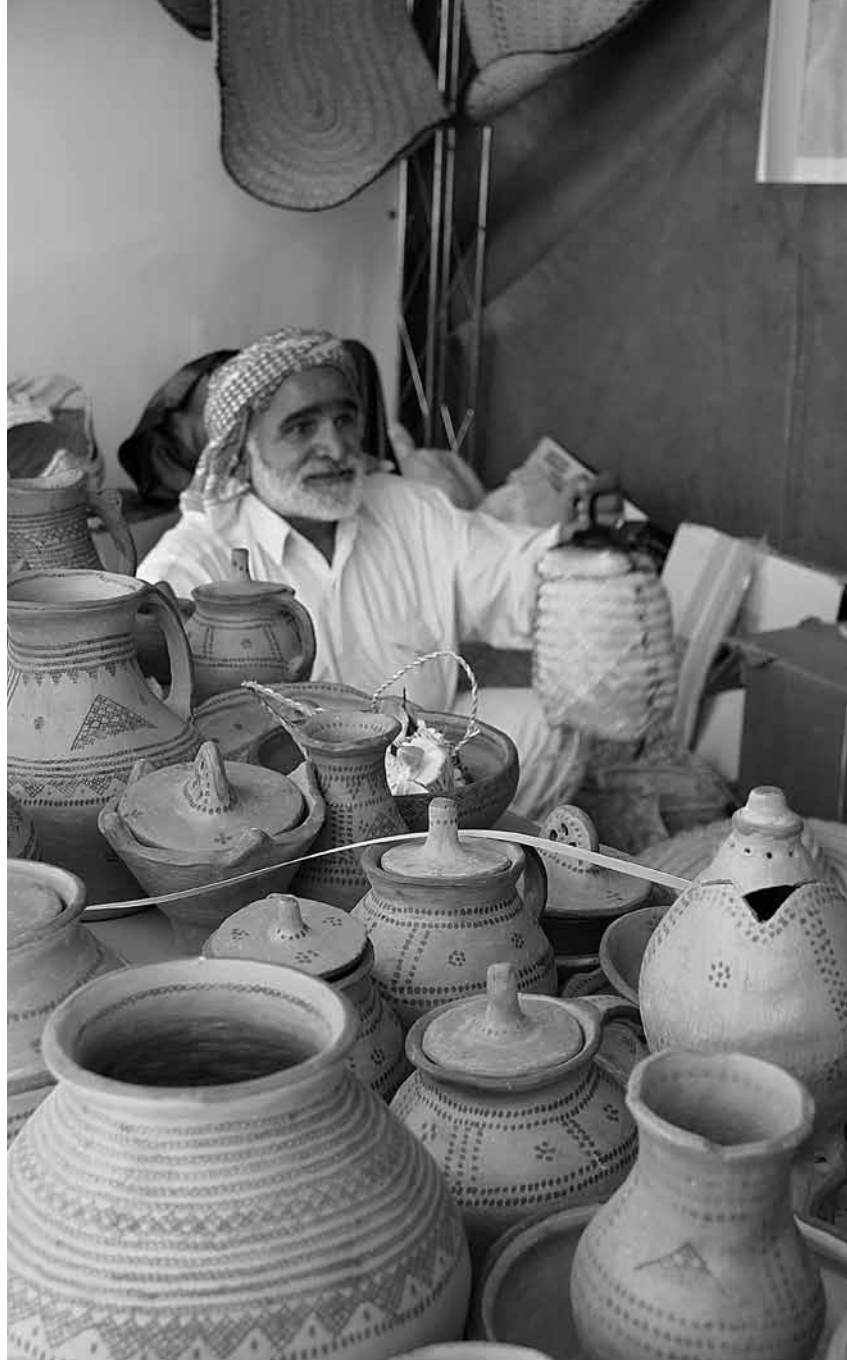
لازم است این مطلب مهم را به ذهن خود بسپاریم که استفاده از نگرش پیری فعال در جامعه نه تنها برای افراد ذی‌ربط سودآفرین است، بلکه در جامعه منبع پیشرفت و نوآوری است برای آنکه **اقتصاد نقره‌ای**، که مبتنی بر استفاده از افراد مسن است به **شانس طلایی** دست یابد، به نوعی کیمیاگری نیاز دارد تا بتواند، ضمن استفاده از تغییر طرز تفکر افراد، سیاست جدید بازنشستگان سنی را معرفی کند.

نتیجه

همان‌طور که می‌دانید، کشور ما ایران جزء کشورهای جوان است، یعنی نیروی کار و نیروی فعال کشور از ۱۵ سال به بالا تشکیل می‌دهند. در دو یا سه دهه آینده در کشور، نسبت تعداد نیروی فعال به تعداد نیروی غیرفعال و نسبت تعداد بزرگسالان کاهش پیدا خواهد کرد. از طرف دیگر، تغییرات دنیای کار و بازار کار بسیار زیاد و پیچیده شده است. برای برخورد با چالش در پیش‌رو سیاست‌های متنوعی را باید در پیش گرفت:

۱. سیاست‌های جمعیتی؛
۲. سیاست‌های روابط کار و بازنشستگی؛
۳. سیاست‌های آموزشی؛
۴. ...

تربیت بزرگسالان و کارگران آینده (نوجوانان و جوانان امروز) بر اساس رویکردهای یادگیری مادام‌العمر و سازگاری با تغییرات محیط کار می‌تواند در برخورد با این چالش، به کشور کمک نماید. بزرگسالان و سالمندانی که باعث شکوفایی اقتصاد گردند.



بازنشسته شدن نیروی کار مسئله مهمی است که باید در کنار دیگر نگرش‌ها مورد تحلیل و بررسی قرار گیرد، از جمله:

۱. جهانی‌سازی؛
۲. ضرورت ارتقای مهارت‌ها؛
۳. توجه به اقتصاد جامعه؛
۴. افزایش حضور زنان در محیط کاری؛
۵. ضرورت افزایش سواد آسی تی (ICT) در جامعه؛
۶. پیشرفت‌های نوین یادگیری و...؛
۷. الزام افزایش تخصص کارفرمایان.

این پیشرفت‌ها در آینده تحت تأثیر مهارت‌های مورد نیاز قرار می‌گیرند و تعیین کننده رشد و به وجود آورنده فرصت‌های تازه‌اند و در نهایت فرم و ماهیت اقتصاد و نظام اجتماعی آینده را شکل خواهند داد.

مسئله پیر شدن کارکنان می‌تواند از این پیشرفت‌ها

هنرستان امام صادق (ع) بزرگ‌ترین هنرستان فنی و حرفه‌ای تهران

گزارش: نصرالله دادار | عکاس: اعظم لاریجانی

گزارش

اشاره

هنرستان امام صادق (ع) هنرستانی است نمونه‌دولتی و هوشمند که به‌عنوان بزرگ‌ترین هنرستان شهرت و ۷۲ سال قدمت دارد.

این مرکز آموزشی در تهران، میدان شوش، ابتدای خیابان ری واقع شده است. به‌همراه همکاران عزیزم آقای محمدعلی بخشوده مدیر داخلی و خانم اعظم لاریجانی عکاس مجله به این هنرستان رفتیم و گزارشی از آن تهیه کرده‌ایم که در ادامه به شما خوانندگان گران‌قدر مجله رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش تقدیم می‌شود.

تاریخچه هنرستان

به گفته آقای محسنی، کنگ کنگ احداث این مرکز آموزشی در سال ۱۳۲۰ ه. ش در محل سابق انبار گندم وزارت کشور به زمین زده شده و در چهارم اسفندماه سال ۱۳۲۶ تحت عنوان «**کانون کار و آموزش محلی**» آغاز به کار کرده است. این مرکز آموزشی در ابتدا با عنوان «دبستان کانون کار و آموزش سازمان خدمات شاهنشاهی» با ۲۴۲ دانش آموز پسر و دختر دایر شده و تا سال ۳۷-۱۳۳۶ ادامه داشته است. سپس، از سال تحصیلی ۳۱-۱۳۳۰، دبیرستان حرفه‌ای کانون کار و دانش در این مرکز با ۳۷ دانش آموز در رشته‌های درودگری و فلزکاری آغاز به کار کرده و به تدریج به یازده رشته افزایش یافته است. در سال ۱۳۴۲ نام آن به آموزشگاه حرفه‌ای رضا پهلوی (تهران) تغییر یافته و مدیریت آن تحت نظر کشور اتریش قرار گرفته است. در آن زمان یازده سرپرست بخش داشته که همه آن‌ها ایرانی بوده‌اند. در آن زمان دانش‌آموختگان برتر این آموزشگاه از هر رشته‌ای که بودند در کشور اتریش بورسیه می‌شدند و ادامه تحصیل می‌دادند که غالباً بعد از اتمام تحصیلات و بازگشت به کشور به‌عنوان معلم در این آموزشگاه به تدریس می‌پرداختند. این مرکز آموزشی، در سال‌های منتهی به انقلاب، هم آموزشگاه تربیت معلم و هم در مقطع کاردانی انستیتو تکنولوژی یا آموزشکده فنی بوده و حدوداً دارای ۶۵۰ هنرجو و ۲۵۰ دانش‌آموز داشته است. هنرستان امام صادق (ع) از سال ۱۳۵۷، بعد از پیروزی انقلاب اسلامی، فعالیت خود را ادامه داد و از شهریورماه سال

ساعت ۹ صبح یک روز پاییزی با هماهنگی قبلی وارد هنرستان فنی امام صادق (ع) می‌شویم. محیط هنرستان بسیار وسیع و بزرگ است و بیش از آنکه شبیه به هنرستان باشد، به باغ بزرگی شباهت دارد که پر از درختان تنومند کهن‌سال است. زمین هنرستان پوشیده از برگ‌های زردی است که در این روزها از درختان بر روی زمین ریخته‌اند و هنرستان فرصت جمع‌آوری آن‌ها را پیدا نکرده است. اکثر هنرجویان، به‌جز تعداد معدودی که در زمین ورزش هنرستان مشغول بازی‌اند، در کلاس‌های درس یا کارگاه‌ها مشغول به تحصیل‌اند.

وارد دفتر مدیر هنرستان می‌شویم. آقای محمد محسنی مدیر هنرستان با گشاده‌رویی از ما استقبال می‌کند. محمد محسنی کارشناس مدل‌سازی است. وی از سال ۱۳۶۲ تاکنون (حدود ۳۰ سال) در این هنرستان در پست‌های مختلف (هنرآموز، معاون، سرپرست و مدیر) انجام وظیفه کرده است. وی در سال ۱۳۸۳ مدیریت این هنرستان را پذیرفته است و همچنان مدیر است.

خانم لاریجانی و آقای بخشوده جهت تهیه عکس از بخش‌های مختلف هنرستان به‌ویژه کارگاه‌های فنی از ما جدا می‌شوند و من پای صحبت آقای محمد محسنی می‌نشینم تا درباره تاریخچه تأسیس این هنرستان و وضعیت فعلی آن صحبت کند.

کنگ‌کنگ تاسیس

هنرستان فنی نمونه

مردمی امام صادق (ع) در

سال ۱۳۲۰ به زمین زده شده

و در اسفندماه سال ۱۳۲۶

تحت عنوان «کانون کار

و آموزش محلی» آغاز به

کار کرده است





تعداد کادر آموزشی، اداری و خدمات این هنرستان بالغ بر ۱۲۰ نفر است.

کسب مقام اول آزمون علمی و عملی در منطقه و تهران

آقای محسنی در ادامه صحبت‌های خود از رشد درصد قبولی این دانش‌آموزان طی سال‌های اخیر خبر می‌دهد و

می‌گوید: «از زمانی که این هنرستان نمونه دولتی و ماندگار شده است، درصد قبولی رشد خوبی داشته است و مقام اول آزمون علمی و عملی منطقه و تهران را در سه سال متوالی (۱۳۸۹، ۱۳۹۰ و ۱۳۹۱) کسب کرده‌ایم و مقام اول تا سوم کشوری را در برخی از رشته‌ها به‌دست آورده‌ایم.» وی می‌افزاید: «اگرچه در حال حاضر وضعیت هنرستان نسبتاً خوب است، ولی هنوز با اهداف عالی یک هنرستان نمونه فاصله داریم و به آنجایی که می‌خواهیم نرسیده‌ایم. زیرا این مجموعه آموزشی در گذشته به‌عنوان بزرگ‌ترین،

زیباترین و مجهزترین مجموعه فنی ایران شهرت داشته است و دارای متنوع‌ترین رشته‌های فنی و مجهزترین امکانات

۱۳۵۸ به آموزشکده فنی امام صادق (ع) و هنرستان ضمیمه رسماً تغییر نام داد و تا سال ۱۳۶۳ با نام آموزشکده امام صادق (ع) اداره می‌شد. اما در سال ۱۳۶۵ به دانشکده انقلاب اسلامی تغییر نام پیدا کرد و به محل جدید (لویزان) انتقال یافت که بعداً به دانشگاه شهید رجایی ارتقا یافت.

در سال ۱۳۶۸ این مرکز در دو نوبت صبح (فنی و حرفه‌ای) و بعدازظهر (هنرستان کار دانش) با مجموع ۲۸۰۰ هنرجو و ۲۲۰ نفر کادر اداری، آموزشی و خدمات اداره می‌شد و در سال ۱۳۸۶ به هنرستان نمونه دولتی ارتقا یافت و در سال ۱۳۸۷ در سطح یک هنرستان ماندگار و هوشمند مطرح گردید و هم‌اکنون در سه پایه اول، دوم و سوم در سه ساختمان مجزا در یازده رشته فنی هنرجو می‌پذیرد.»

تعداد هنرجویان و کادر آموزشی هنرستان

طبق اظهارات مدیر هنرستان امام صادق (ع)، در حال حاضر بیش از ۶۵۰ هنرجو در این هنرستان مشغول به تحصیل‌اند، که ۱۸۳ نفر در پایه اول، ۲۴۹ نفر در پایه دوم و ۲۲۷ نفر در پایه سوم هستند.

هنرجویان این هنرستان در رشته‌های مختلف الکترونیک، برق، تأسیسات، چاپ، ساختمان، ساخت و تولید، صنایع چوب، متالورژی، مکانیک و نقشه‌کشی آموزش می‌بینند.

مدیر هنرستان امام صادق (ع): آموزش فنی و حرفه‌ای در ایران هنوز به جایگاه اصلی خود نرسیده و مانند سی سال پیش است و تحولات چشم‌گیر و قابل ملاحظه‌ای نداشته است

سال‌های اخیر به پایین‌ترین سطح خود تنزل کرده است.»

مشکلات اصلی آموزش و پرورش کشور

وقتی از آقای محسنی سؤال می‌کنیم که مهم‌ترین مشکل و چالش امروز آموزش و پرورش چیست، می‌گوید: «نگاه غیر آموزشی و غیر فنی به آموزش و پرورش عمده‌ترین مشکل امروز آموزش و پرورش است. متأسفانه مسئولان کشور، آموزش و پرورش را با کارخانه‌های تولیدی مقایسه می‌کنند و می‌گویند آموزش و پرورش تولیدی نیست و مصرفی است؛ در صورتی که آموزش و پرورش بزرگ‌ترین کارخانه تولیدی از نظر فکر و اندیشه است. به اعتقاد من، اگر در نگاه مسئولان به آموزش و پرورش تحول جدی و بنیادی به وجود نیاید، هیچ امیدی برای نجات آن نخواهد بود، هر چند به ظاهر تحولاتی مشاهده شود. تحول باید بنیادی باشد و با شعار تحقق نمی‌یابد. دومین مشکل آموزش و پرورش تأمین نکردن نیروهای متخصص و متعهد در نظام آموزشی است و سومین مشکل کمبود بودجه که اکنون به صورت جدی و همه‌جانبه با آن مواجهیم. برای مثال، در گذشته نیروی خدماتی هنرستان ما ۷۲ نفر بود، در صورتی که الان فقط دو نفر نیروی خدماتی داریم.

یکی دیگر از مشکلات، چگونگی تألیف و تغییر کتاب‌های درسی رشته‌های فنی و حرفه‌ای است که از نظر محتوا نسبت به گذشته و در مقایسه با پیشرفت‌های جهانی، در جایگاه

بوده است. بنابراین انتظار داریم که جایگاه این هنرستان از گذشته‌اش پیشی گیرد و به سطحی ارتقا یابد که در منطقه و جهان مطرح گردد.

پس از پیروزی انقلاب اسلامی، آموزش فنی و حرفه‌ای در کشور ما متأسفانه پس‌رفت داشته است؛ به گونه‌ای که امروز ما نسبت به کشورهای دنیا در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای عقب هستیم. رشد امکانات و تجهیزات آموزشی ما در این بخش در سال‌های اخیر بسیار اندک بوده است و با توجه به پیشرفت صنعت در جهان امروز، قابل مقایسه با کشورهای پیشرفته نیستیم.

در حال حاضر، آموزش فنی و حرفه‌ای در ایران، همچنان مانند سی سال پیش است و در آن شاهد تحولات چشمگیر و رشد قابل ملاحظه نیستیم. ما فقط در چند رشته مانند چاپ و تا اندازه‌ای مکانیک پیشرفت داشته‌ایم، ولی در بسیاری از رشته‌ها پیشرفت اندک بوده است. ضمن اینکه اکثر هنرآموزان باتجربه

و کارکشته هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای بازنشسته شده و هنرستان‌ها از نیروهای خبره و باتجربه محروم گردیده‌اند و جایگزینی هم برای آنان پیش‌بینی نشده است. لذا با توجه به این مشکلات عمده، اساس و پایه آموزش فنی و حرفه‌ای در ایران هم از نظر نیروی انسانی و هم از نظر تجهیزات و بودجه شدیداً آسیب دیده، به گونه‌ای که آموزش فنی و حرفه‌ای در

محمد محسنی:
مهم‌ترین مشکل امروز
هنرستان‌های کشور،
کمبود نیروی انسانی
متخصص و متعهد است
تأمین نکردن بودجه است



مناسبی نیست. گاه دو ماه از سال تحصیلی می‌گذرد، تعدادی از کتاب‌های درسی یا توزیع نشده و یا به هنرستان نرسیده است.»

قوانین دست و پاگیر مانع کسب درآمد هنرستان‌هاست

مدیر هنرستان امام صادق(ع) در پاسخ به این سؤال که چرا خودتان به فکر کسب درآمد از طریق تولید و خدمات فنی نیستید، می‌گوید: «قوانین بسیار پیچیده و دست و پاگیر مانع از کسب درآمد هنرستان‌ها در نظام آموزش و پرورش شده و همه راه‌های درآمدزایی آن را قطع کرده است. البته اخیراً بخش‌نامه‌هایی ابلاغ شده که بخشی از این موانع را برداشته است، ولی متأسفانه سطح آموزش هنرستان‌ها بسیار پایین است و انتظاری که از هنرستان‌ها، در مقایسه با نظام قدیم، وجود دارد، بسیار کم‌رنگ و ضعیف شده است. به بیان دیگر، توان تولید از طریق دانش‌آموزان ضعیف است و یکی از دلایل این وضعیت، کم کردن ساعات کار عملی در هنرستان‌ها و همچنین تغییرات جدی در کتاب‌های درسی است که مطلوب نیست.»

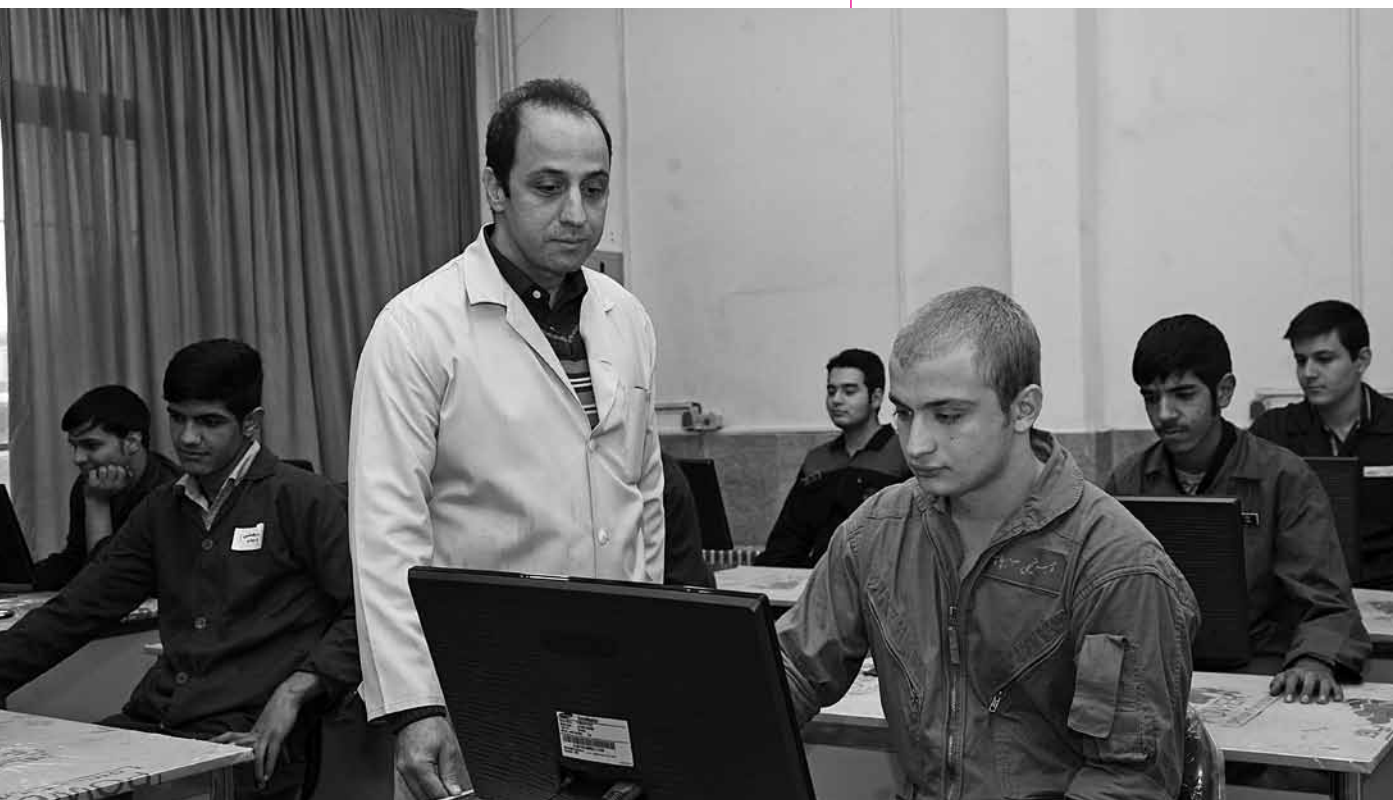
استقبال خوب مردم از هنرستان‌ها

آقای محمد محسنی در ضمن صحبت‌های خود به استقبال خوب مردم از هنرستان‌ها اشاره می‌کند و می‌افزاید: «استقبال مردم از هنرستان‌ها نسبت به تبلیغات انجام شده نسبتاً خوب است؛ ولی برنامه‌ریزی‌ها برای توسعه آموزش‌های

فنی و حرفه‌ای بسیار ضعیف است.»

مدیر هنرستان امام صادق(ع) در پایان می‌گوید: «همه دستگاه‌ها و سازمان‌ها و واحدهای کشور از بالاترین تا پایین‌ترین آن‌ها در واقع مدیون آموزش و پرورش‌اند، زیرا افکار و اندیشه‌های افراد جامعه در آموزش و پرورش شکل می‌گیرد و آموزش و پرورش پایه و اساس پیشرفت مملکت را رقم می‌زند. من معتقدم اگر بخشی از هزینه‌هایی که جهت تأمین امنیت جامعه به سازمان‌های مختلف مانند نیروی انتظامی، قوه قضائیه، بهزیستی، شهرداری و... برای مبارزه با بزه‌کاری، سرقت، تجاوز به حقوق دیگران و... اختصاص یافته است در اختیار آموزش و پرورش کشور قرار می‌گرفت، از درصد بسیار بالایی از این مشکلات پیش‌گیری می‌کرد.»

بنده اگر جای رئیس‌جمهور مملکت بودم، بهترین و اساسی‌ترین برنامه و بودجه را برای آموزش و پرورش در نظر می‌گرفتم. زیرا اگر آموزش و پرورش کشور درست عمل کند، بسیاری از مشکلات کشور حل می‌شود. مهم‌ترین وظیفه وزیر آموزش و پرورش برنامه‌ریزی آموزشی‌ست گرچه تأمین بودجه برای پرداخت هزینه‌های آب، برق و گاز و بهسازی و نوسازی مدارس کشور نیز مهم است. آموزش و پرورش کشور از نظر بودجه باید از هر نظر تأمین گردد تا متولیان آن، وقت اصلی خود را صرف آموزش و پرورش نسل نوجوان و جوان این مملکت کنند.»





تنوع در تدریس آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش

مریم حسین پور

هنرآموز هنرستان ملاصدرا محمودآباد آمل

استفاده شده است و ضمن بررسی میزان ارتباط بین آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش با بازار کار، تجارب ارزشمندی از دیگر کشورها گردآوری شده تا بتوان، در جهت افزایش رشد اقتصادی، راهکارهایی اصلاحی و کاربردی برای سیاست‌گذاری‌های مرتبط با آموزش فنی و حرفه‌ای ارائه نمود.

بررسی مطالعات و پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که در حال حاضر بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش با بازار کار ارتباط معنادار و قابل قبولی وجود ندارد.

کلیدواژه‌ها: بازار کار، آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش، مهارت شغلی، نیازسنجی بازار کار، تحول در آموزش

چکیده

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 نیازمند تطبیق مناسب آموخته‌های نیروی کار با تقاضای بازار است. در این راستا شناخت صحیح آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش، بررسی وضع موجود و مسائل اساسی این‌گونه آموزش‌های مرتبط با بازار کار اجتناب ناپذیر است. همچنین ارائه رهنمودهای مناسب، به‌منظور رفع مشکلات، جهت تحقق اهداف سند چشم‌انداز بیست ساله نظام و ارتقای جمهوری اسلامی ایران در جایگاه نخست اقتصادی، علمی و فناوری منطقه در افق سال ۱۴۰۴ هجری امری ضروری است.

در این مقاله برای جمع‌آوری اطلاعات از روش کتابخانه‌ای



مقدمه

انسانی بلااستفاده می‌ماند و یا به‌نحو اقتصادی و کارآمد مورد بهره‌برداری قرار نمی‌گیرد. می‌توان گفت یکی از اولویت‌های مهم در سرمایه‌گذاری‌های آموزشی در تمامی جوامع صنعتی، توسعه و گسترش آموزش‌های فنی و حرفه‌ای است. این مهم نیز از سوی نهادهای ذی‌ربط بین‌المللی نظیر یونسکو، یونیواک و بانک جهانی برای کشورهای در حال توسعه یک استراتژی اعلام و به آن توصیه شده است.

موضوع با اهمیت دیگر، بحث بیکاری است که یکی از مهم‌ترین مسائل و مشکلات جهان است و در کشورهای در حال توسعه، با توجه به نبودن توازن در ساختارهای اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی آن‌ها بیشتر محسوس است. یکی از دلایل مهم بیکاری در کشورها فقدان ارتباط بین آموزش‌های مهارتی و نیاز بازار کار است. لذا در این مقاله تلاش شده است ارتباط نظام آموزش فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار مورد بررسی قرار گیرد و جهت تحول در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش برای افزایش بهره‌وری راهکارهایی ارائه گردد.

اهداف

۱. رابطه بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش با نیاز بازار کار چگونه است؟
۲. آیا چنین رابطه‌ای در کشور ما وجود دارد؟
۳. اگر رابطه وجود ندارد برای رسیدن به این هدف چه باید کرد؟

پیشینه موضوع

نویسی و بزرگر (۱۳۸۲) در پژوهش خود در زمینه وضعیت اشتغال و مهارت دانش‌آموختگان رشته‌های کامپیوتر و الکترونیک، شاخه کاردانش به این نتیجه رسیده‌اند که آموزش‌ها و مهارت‌های آنان، برای انجام دادن وظایف و کسب موفقیت شغلی کافی نیست. براساس نتایج به‌دست آمده از طرح مطالعاتی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی سازمان گسترش و نوسازی صنایع ایران (۱۳۶۸)، در زمینه شرایط کار و توانایی‌های فردی، تفاوت کیفی قابل ملاحظه‌ای میان دانش‌آموختگان فنی و غیر فنی وجود ندارد. دانش‌آموختگان هنرستان‌های فنی - حرفه‌ای اظهار کرده‌اند که به‌دلیل پایین بودن سطح آموزش‌های هنرستانی، در کارشان ضعف تکنیکی دارند. در پژوهشی دیگر علت اشتغال نیافتن دانش‌آموختگان هنرستان‌ها نامتناسب بودن آموزش‌های فنی - حرفه‌ای آنان نسبت به نیازهای مهارتی صنایع اعلام شده است (قربانی حسینی، ۱۳۷۵).

نازنین ملاح (۱۳۷۵) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافته است که هنرستان‌های دخترانه استان گلستان در ابعاد تطبیق با شرایط واقعی کار، میزان جذب دانش‌آموختگان در بازار کار و توانایی دانش‌آموختگان در صحنه کار، وضعیت

آموزش و توسعه منابع انسانی مبتنی بر نیاز بازار کار، می‌تواند بازدهی اقتصادی را افزایش و ناهماهنگی مهارت‌ها را در بازار کار کاهش دهد و قابلیت رقابت کشور را در سطح بین‌الملل ارتقا بخشد. آموزش، بدون توجه به نیاز بازار کار، نمی‌تواند به اشتغال کامل و توسعه پایدار منجر گردد، از این رو توجه به نیاز بازار کار در تنظیم برنامه‌های آموزشی نقشی مهم و حیاتی دارد. برای ایجاد ارتباط مؤثر میان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش با نیازهای بازار کار و رسیدن به اهداف سند بیست ساله کشور باید گام‌های محکم، سریع، دقیق و جدی برداشته شود. در این مقاله ضمن بررسی میزان ارتباط بین آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش با بازار کار، تجارب ارزشمندی از دیگر کشورها گردآوری شده تا بتوان در جهت افزایش رشد اقتصادی راهکارهای اصلاحی و کاربردی برای سیاست‌گذاری‌های مرتبط با آموزش فنی و حرفه‌ای ارائه نمود.

بیان مسئله

آموزش فنی و حرفه‌ای که برای ایجاد و افزایش مهارت شغلی ارائه می‌شود (ملکی، ۱۳۸۳، ص ۳۳۸)، از مهم‌ترین ابزارهایی است که در توانمند کردن کلیه اعضای یک جامعه برای روبه‌رو شدن با چالش‌های جدید و یافتن نقش خود در حکم عنصری مولد جامعه، مؤثر است (نفیسی، ۱۳۸۱، ص ۲۱). بنابراین یکی از مهم‌ترین راه‌های این پیوند اساسی و ضروری، آموزش و تربیت دانش‌آموزان و دانشجویانی با مهارت‌ها، نگرش‌ها و قابلیت‌هایی است که حضور مؤثر و مستمر آنان را در تصدی مشاغل موجود در جامعه تضمین کند.

اکنون پرسش این است که اساسی‌ترین توانایی‌ها و مهارت‌هایی که جوانان جامعه برای مشارکت مستمر و مؤثر خود در فعالیت‌های گوناگون اقتصادی و صنعتی به آن‌ها نیاز دارند، کدام است؟ (عزیزی، ۱۳۸۳، ص ۳۳۸) تاکنون تحقیقات بسیار گسترده‌ای در خصوص آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و مشکلات آموزش فنی و حرفه‌ای، در کشورهای مختلف جهان صورت گرفته است که با مراجعه به نتایج تحقیقاتی که تاکنون انجام گرفته می‌توان دریافت وجود ارتباط بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش با نیاز بازار کار مسئله‌ای اساسی و مؤثر است و اهداف اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه را ارتقا خواهد بخشید.

اهمیت موضوع

توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در شرایط کنونی برای اقتصاد و فرهنگ ایران و به‌ویژه شتاب‌دهی به افزایش تولید امری حیاتی است. چرا که سرمایه‌گذاری‌های زیربنایی و افزایش ابزار و تجهیزات و به‌طور کلی سرمایه‌فیزیکی بدون سرمایه

وضع آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش در کشور

هم اکنون آموزش‌های مهارتی (فنی و حرفه‌ای) در ایران به سه صورت در حال اجراست:

۱. آموزش‌های دانش‌محور که توسط آموزش و پرورش

و آموزش عالی در قالب هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای، دبیرستان‌های کاردانش، مراکز آموزش عالی علمی-کاربردی و دانشگاه‌ها و دانشکده‌های فنی ارائه می‌شود که در قبال این آموزش‌ها مدرک تحصیلی به افراد اعطا می‌شود. مدرک اعطایی ارزش استخدامی و ادامه تحصیل تا سطوح بالای علمی را نیز دارد. بخش قابل توجهی از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به این نوع آموزش‌ها اختصاص دارند.

۲. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مهارت‌محور که توسط سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور نظارت و هدایت می‌گردد و بیش از ده‌ها دستگاه اجرایی، سازمان، نهاد و ارگان دولتی و غیردولتی آموزش‌های آن را بر عهده دارند.

۳. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای سازمان نایافته که به صورت استاد شاگردی و پراکنده در حوزه‌های وسیع شغلی صنایع و اصناف در جریان است و به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای «بنگاه محور» مشهورند.

این آموزش‌های سه‌گانه فنی و حرفه‌ای به صورت جداگانه فعالیت می‌کنند و در حال حاضر هیچ نظام ملی‌ای در کشور برای ارتباط و ارزشیابی مدارک دانش بنیاد با گواهی‌نامه حرفه‌ای و صلاحیت تخصصی بدون مدرک و گواهی‌نامه وجود ندارد. به عبارت دیگر، نظام صلاحیت حرفه‌ای ملی، که در اغلب کشورهای پیشرو و در کشورهای اروپائی مبنای ارتقای کیفیت این آموزش‌هاست، هنوز در کشور دارای چارچوب ملی و تصویب شده‌ای نیست. لذا با توجه به تنوع این آموزش‌ها لزوم ساماندهی کیفی محتوایی و مهارت حرفه‌ای در یک نظام صلاحیت ملی حرفه‌ای در رسیدن به اهداف برنامه‌های پنج ساله توسعه ضرورتی اجتناب ناپذیر است. در واقع آنچه در حال حاضر در مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش به آن پرداخته می‌شود تنها ایجاد

متوسطی دارند. همچنین آموزش و ارزیابی توانمندی‌های دانش‌آموختگان امری مستمر است که باید در دوره‌های زمانی معین تکرار شود. موفق بودن یا نبودن برنامه‌های فعلی، هیچ تضمینی برای موفق یا ناموفق بودن برنامه‌های چند سال آینده نیست.



توان و استعداد‌های بالفعل است بدون اینکه به مهارت‌های مورد نیاز بازار توجه شود.

آموزش فنی و حرفه‌ای در سایر کشورها

ممکن است این سؤال مطرح شود که برنامه‌ریزان آموزشی و درسی دولت‌های مختلف برای تحقق هدف ارتباط بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و بازار کار، چه رویکردهایی را اتخاذ کرده‌اند و ما چگونه می‌توانیم از این رویکردها استفاده کنیم؟

به نظر می‌رسد بتوان مجموع نظرات متخصصان را در سه رویکرد دسته‌بندی کرد:

۱. رویکرد حرفه‌آموزی
۲. رویکرد یکپارچه‌سازی آموزش عملی و نظری
۳. رویکرد پرورش صلاحیت‌ها و مهارت‌های پایه

۱. رویکرد حرفه‌آموزی

این رویکرد معتقد به ارائه دروس حرفه‌ای محض در مؤسسات خاص و مستقل است (که از آن‌ها به نام مدارس فنی و حرفه‌ای یاد می‌شود). در این رویکرد وظیفه اصلی مدارس، آماده‌سازی جوانان برای کسب‌وکار است و این هدف از طریق تنوع بخشیدن به رشته‌های فنی و حرفه‌ای در مدارس محقق می‌شود. دیدگاه حرفه‌آموزی خصوصاً از دهه ۱۹۷۰ بسیار گسترش یافت. در این رویکرد آموزش حرفه‌ای در تمام دوره‌های تحصیلی زیر مطرح است (گرت لوز ۱۳۷۸، ص ۱۶):

دوره ابتدایی: آمادگی حرفه‌ای؛

دوره متوسطه: تقویت مهارت‌های حرفه‌ای؛

دوره عالی: مهارت‌های تخصصی

در قالب رویکرد حرفه‌آموزی چندین روش، مورد استفاده دولت‌ها قرار گرفته است (نفیسی ۱۳۸۰، خلاقی ۱۳۷۸، عزیزی ۱۳۷۷) که به اجمال به سه الگوی اساسی اشاره می‌شود:

الف. الگوی مدرسه‌محور: در این الگو حرفه‌آموزی در محیط آموزشگاه صورت می‌گیرد (مانند کشورهای سوئد، انگلستان و آمریکا). در الگوی مدرسه‌محور اگر چه مدرسه مسئولیت آماده‌سازی جوانان را برای دنیای کار بر عهده دارد، در کنار آن از همکاری صنعت نیز برای پربارسازی آموزش‌های مهارتی استفاده می‌شود.

ب. الگوی کارمحور: این الگو ناظر به نقش و اهمیت محیط واقعی کار در تربیت اثربخش صلاحیت‌های شغلی است. در برخی کشورها، نقش مؤسسات صنعتی در آموزش‌های مهارتی بسیار برجسته است و آشنایی با محیط واقعی کار از طریق کارآموزی صورت می‌گیرد. با کارآموزی پای دانش‌آموز و دانشجوی به صنعت باز می‌شود و در ضمن، ارتباط نزدیک‌تری بین اولیای مدرسه و صاحبان صنایع برقرار می‌شود.

با توجه به مزایای الگوی کارمحور در دهه‌های اخیر، توجه به اهمیت یادگیری در محیط کار به آموزش عالی نیز کشیده شده و در بسیاری از دانشگاه‌ها مراکز ارتباط با صنعت فعال گردیده است. مثلاً دانشگاه ویسکانسین مادیسون مدارس خاصی را برای انجام پروژه‌های کاری اختصاص داده است. استراتژی‌های نیل به اهداف این دانشگاه عبارت‌اند از:

یک- قراردادن آموزش در موقعیت دنیای واقعی

دو- ایجاد آموزشی که دنیای خارج را به کلاس درس بیاورد.

سه- ایجاد فرصت‌های یادگیری و رای کتب درس متعارف چهار- رسیدن به تسلط علمی تحت شرایط مشابه دنیای حرفه‌ای.

ج. الگوی مدرسه/کارمحور: در این الگو بخشی از فرایند آموزش دانش و مهارت‌های شغلی بر عهده مدارس و بخشی بر عهده کارفرمایان و صاحبان صنایع است. بارزترین نمونه این الگو کشور آلمان است. در این کشور مؤسسات صنعتی در کنار مدارس به آموزش صلاحیت‌های شغلی می‌پردازند و بعضاً نقش آن‌ها مهم‌تر از مدارس است.

۲. رویکرد یکپارچه‌سازی آموزش عملی و نظری

با توجه به انتقاداتی که به رویکرد آموزش برای اشتغال در نظام خاص آموزش حرفه‌ای مطرح شد، برخی از صاحب‌نظران به این باور رسیدند که ظهور مهارت‌های پیچیده در قلمرو مشاغل و تغییرات سریع و وسیع در مورد دانش و تکنولوژی مستلزم تجدید نظر در رویکرد آموزش حرفه‌ای سنتی است. در رویکرد جدید، اساس ایده‌های مطرح شده این است که مرز بین آموزش‌های حرفه‌ای و علمی باید کمرنگ شود. معتقدان به یکپارچه‌سازی آموزش حرفه‌ای و نظری، تجدید سازمان دروس نظری و فنی و حرفه‌ای را مطرح می‌کنند تا از آن طریق دروس به هم مرتبط گردند و دانش‌آموزان نیز بتوانند همه جنبه‌های شغل یا حرفه مورد نظر (ابعاد دانش و ابعاد مهارتی) را درک نمایند.

۳. رویکرد آموزش صلاحیت‌ها و مهارت‌های پایه

رویکردی که شرح آن گذشت، عمدتاً آموزش‌های مورد نظر را در قالب برنامه‌های درسی مرسوم در مدارس و دانشگاه‌ها مدنظر دارد و لذا حیطة عملکرد آن، دوره متوسطه و آموزش عالی است. اما برخی از صاحب‌نظران، ضمن قبول ضرورت آموزش حرفه‌ای، این ایده را مطرح کردند که موفقیت شغلی علاوه بر مهارت‌های علمی و عملی مستلزم وجود یک رشته مهارت‌ها و عادات فردی نیز

راهکارها و پیشنهادهای

۱. تحقیق و نیازسنجی از بازار کار
۲. برگزاری دوره‌های مورد درخواست بازار کار؛
۳. تأسیس یک نظام مستقل آموزش فنی و حرفه‌ای در کنار سایر نظام‌های آموزشی؛
۴. تأسیس سازمان‌های نمایندگی میانی و رابط برای برقراری پلی میان مدرسه و صنعت و ایجاد ارتباط مؤثر بین این دو نهاد؛
۵. پژوهش‌محور شدن و حمایت علمی مراکز پژوهشی و دانشگاهی از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛
۶. تفویض اختیارات تصمیم‌گیری به مقامات محلی برای توجه به نیازهای محلی و منطقه‌ای؛
۷. ایجاد سیستم آموزش مبتنی بر کارآمدی.

منابع

۱. خلاقی، علی اصغر (۱۳۷۸). الگوهای ارتباط مراکز آموزشی و محیط کار، مجموعه مقالات دومین همایش بررسی و تحلیل آموزش‌های علمی-کاربردی، ۱۱/۱۰ اسفند ۱۳۸۸. تهران: انتشارات پایا.
۲. ساخارا پولس، جورج (۱۳۷۱)، جایگاه حرفه‌آموزی در برنامه‌دستی، ترجمه علی‌اعظم محمدبیگی، فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت، بهار ۱۳۷۱، شماره ۲۹.
۳. شریعت‌زاده، مهدی (۱۳۸۰)، چالش‌های آینده و ضرورت تحول در برنامه‌ی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، پژوهش‌نامه‌ی آموزشی، شماره ۳۴.
۴. عزیزی، نعمت‌الله (۱۳۷۷)، ارتباط آموزش و توسعه‌ی اقتصادی: ضرورت بررسی روش‌ها و راهکارهای نوین اتصال نظام آموزشی به بازار کار، فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره ۵۵ و ۵۶.
۵. عزیزی، نعمت‌الله، آموزش و پرورش و بازار کار: آماده‌سازی جوانان با صلاحیت‌ها و مهارت‌های اساسی، تهران: وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۳).
۶. قربانی حسینی، مسعود (۱۳۷۵)، بررسی علل عدم جذب فارغ‌التحصیلان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و مسائل مربوط به آن، پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده‌ی علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
۷. قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۲)، ضرورت‌های آموزش فنی و حرفه‌ای در جهان امروز، آموزش بزرگسالان و توسعه، شماره ۲.
۸. ملاح، نازنین (۱۳۷۵)، ارزیابی کارایی بیرونی و درونی هنرستان‌های حرفه‌ای دولتی دخترانه‌ی استان گلستان، پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده‌ی علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
۹. ملکی، غلامحسین (۱۳۸۳)، آموزش فنی - حرفه‌ای تعاملی، راهبرد اصلاح برنامه‌های درون سازمانی و روابط برون سازمانی وزارت آموزش و پرورش.
۱۰. میر کمالی، سیدمحمد (۱۳۷۲)، ارزیابی توانمندی‌های شغلی فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها، طرح پژوهشی.
۱۱. مؤسسه مطالعات و برنامه‌ریزی آموزشی سازمان گسترش و نوسازی صنایع ایران (۱۳۶۸). خلاصه‌ای از طرح مطالعاتی وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان هنرستان‌ها در صنعت سنگین، فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره ۳.
۱۲. نفیسی، عبدالحسین (۱۳۸۰)، رویکردهای آموزش فنی و حرفه‌ای و چالش‌های پیش‌روی آن، پژوهش‌نامه‌ی آموزشی شماره ۳۴ فروردین ۱۳۸۰، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
۱۳. نفیسی، عبدالحسین (۱۳۸۱)، آموزش‌های فنی - حرفه‌ای در قرن بیست و یکم، تهران: انتشارات پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
۱۴. نویدی، احد. برزگر، محمود (۱۳۸۲)، بررسی وضعیت اشتغال مهارت‌آموختگان رشته‌های کامپیوتر و الکترونیک، شاخه‌ی کاراندیش، فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره ۳.

هست که ورای یک شغل خاص است، مثل ارزش‌گذاری برای کسب و کار، مسئولیت‌پذیری، مخاطره‌پذیری، انعطاف‌پذیری....

براساس مطالعات انجام گرفته جمعیت جوان و فعال کشور ما (۶۴-۱۵ سال) تا سال ۱۴۰۰ بالغ بر ۶۱ میلیون نفر یعنی ۶۳ درصد جمعیت کل کشور خواهد شد و این بدان معنی است که جمعیت فعال در هر سال ۲/۵ درصد رشد خواهد داشت. پس سطح اشتغال نیز باید رشدی معادل ۲/۵ درصد در سال داشته باشد تا وضعیت فعلی حفظ شود. یعنی تا سال ۱۴۰۰ در ایران باید ۲۹ میلیون فرصت شغلی ایجاد شود. مطابق اهداف سند چشم‌انداز بیست ساله باید ۵ درصد از رشد در صدی اقتصاد کشور، حاصل از ارتقای بهره‌وری باشد اما متأسفانه با وضعیتی که در حال حاضر مشاهده می‌شود به دلیل نبودن رابطه مؤثر بین آموزش‌ها و نیاز بازار کار رسیدن به این مهم بعید به نظر می‌رسد.

مطالعات و پژوهش‌های مختلف از اثربخشی پایین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش حکایت دارند. به عبارت دیگر، هدف و فلسفه وجودی آموزش‌های یادشده در ایران محقق نگردیده است. ارتباط ناکافی و کیفیت آموزش‌ها دو مقوله هستند که در مجموعه مسائل و مشکلات نظام آموزش فنی و حرفه‌ای مهم‌ترین چالش را پیش‌روی این نظام به وجود آورده‌اند.

مهم‌ترین مشکلات برای کسب سه ویژگی کارایی، انعطاف‌پذیری و پاسخ‌گویی به نیازهای بازار کار را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

- الف. ساختار اجرائی و آموزشی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای؛
 - ب. ارتباط ضعیف بین آموزش فنی و حرفه‌ای و مراکز تولیدی و خدماتی؛
 - ج. نبود پشتوانه علمی برای ارتقای کیفی این آموزش‌ها.
- از مجموع نتایج پژوهش‌های انجام شده داخلی و خارجی که مورد استفاده این مقاله قرار گرفته است، چنین نتیجه‌گیری می‌شود که نبودن ارتباط مؤثر بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش با نیاز بازار می‌تواند یکی از دلایل زیر را داشته باشد:

نبودن نیازسنجی دقیق بازار کار، نبودن نظام مستقل برای آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش؛

بی‌توجهی به نیازهای محلی و منطقه‌ای، نبودن ارتباط مؤثر میان آموزش فنی و حرفه‌ای و صنعت. بنابراین از مجموع اسناد موجود و یافته‌های پژوهشی می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت کلی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مرتبط با اشتغال و بازار کار، مناسب نیست. زیرا توانایی‌های کسب شده توسط دانش‌آموختگان از کفایت لازم برای انجام وظایف شغلی خود برخوردار نیستند.

رابطه رفتار شهروندی و عملکرد مدیران مدارس گیلان

چکیده

هدف از این تحقیق بررسی رابطه بین رفتار شهروندی و عملکرد مدیران مدارس استان گیلان است. به این منظور، از بین ۴۲۲۸ نفر مدیر مدارس ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و پیش‌دانشگاهی استان گیلان تعداد ۳۵۴ نفر با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه «مرگان» به‌طور تصادفی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. آن‌گاه اطلاعات مورد نیاز از طریق توزیع پرسش‌نامه بین آن‌ها جمع‌آوری گردید. سپس با روش ضریب همبستگی پیرسون اطلاعات جمع‌آوری شده تجزیه و تحلیل شد.

نتایج حاصل نشان داد که بین رفتار شهروندی مدیران مدارس استان گیلان و عملکردشان رابطه معناداری وجود دارد و شدت ضریب همبستگی آن $30/4$ درصد است. این نتیجه سؤال اصلی تحقیق را تأیید کرد. اما از شش سؤال فرعی، دو سؤال، یعنی رابطه بین عامل شکیبایی بر عملکرد و عاملی فداکاری بر عملکرد تأیید نشد و چهار سؤال دیگر یعنی عوامل وظیفه‌شناسی، توجه و احترام، مشارکت و وفاداری بر عملکرد تأیید شدند.

پژوهش

دکتر محمد طالقانی

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی

دکتر مراد رضایی دیزگاه

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی

حجت جلالی

دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت دولتی



مقدمه

مفهوم رفتار شهروندی سازمانی، در زمینه رفتار سازمانی، موجهایی را ایجاد کرده است. این مفهوم مطمئناً سازمان‌ها را به سوی مبتکر شدن، قابلیت انعطاف داشتن و سودمند و علاقه‌مند بودن به ماندگاری و موفقیت سوق داده است. مطالعات اخیر نشان داد که رفتار شهروندی سازمانی (O.C.B)^۱ به رفتار اخلاقی مربوط است. همچنین به نظر می‌رسد که ماهیت عملکرد فرد به این نوع رفتار بستگی دارد. علاوه بر این، این مفهوم که به‌ویژه در بخش‌های خدماتی و بیمارستان‌ها و بسیاری از سازمان‌های دیگر، اجرا شده است، در مدارس، مورد غفلت قرار گرفته است. روان‌شناسان بر پرسنل مدرسه، به‌خصوص مدیران مدارس، فرض کرده‌اند که برای رسیدن به استانداردهای جدیدی که برای مدارس تنظیم شده است، باید به خوبی فراتر از عملکرد حداقلی وظایفشان حرکت کنند (Garg, Rastogi ۵۳۰:۲۰۰۶). مدیران مدارس اولین و مهم‌ترین عامل اثر گذار بر رفتار شهروندی معلمان معرفی می‌شوند. آن‌ها می‌توانند با فراهم آوردن زمینه‌های لازم، به‌ویژه سبک‌های رهبری مناسب، احتمال بروز این رفتارها را در معلمان افزایش دهند. مدیرانی که با سبک رهبری مشارکتی، جو مشارکتی مفیدی را ایجاد می‌کنند، احتمال بروز رفتار شهروندی سازمانی را در معلمان افزایش می‌دهند (زین‌آبادی و دیگران، ۱۳۸۷، ص ۹۲).

اهداف تحقیق

۱. سنجش ابعاد رفتار شهروندی؛
۲. سنجش عملکرد مدیران مدارس؛
۳. سنجش رابطه بین ابعاد رفتار شهروندی و عملکرد مدیران مدارس استان گیلان.

سؤالات تحقیق

سؤال اصلی

آیا بین رفتار شهروندی مدیران مدارس شاغل در آموزش و پرورش استان گیلان و عملکردشان رابطه معناداری وجود دارد؟

سؤالات فرعی

۱. آیا بین عامل «فداکاری» و عملکرد مدیران مدارس شاغل در آموزش و پرورش استان گیلان رابطه معناداری وجود دارد؟
۲. آیا بین عامل «وظیفه‌شناسی» و عملکرد مدیران مدارس شاغل در آموزش و پرورش استان گیلان رابطه معناداری وجود دارد؟
۳. آیا بین عامل «توجه و احترام» و عملکرد مدیران مدارس شاغل در آموزش و پرورش استان گیلان رابطه

معناداری وجود دارد؟

۴. آیا بین عامل «مشارکت» و عملکرد مدیران مدارس شاغل در آموزش و پرورش استان گیلان رابطه معناداری وجود دارد؟
۵. آیا بین عامل «وفاداری» و عملکرد مدیران مدارس شاغل در آموزش و پرورش استان گیلان رابطه معناداری وجود دارد؟
۶. آیا بین عامل «شکلیابی» و عملکرد مدیران مدارس شاغل در آموزش و پرورش استان گیلان رابطه معناداری وجود دارد؟

روش تحقیق

تحقیق حاضر از حیث هدف، تحقیقی است کاربردی و از حیث نحوه گردآوری داده‌ها تحقیقی توصیفی (غیرآزمایشی) از نوع همبستگی و از شاخه مطالعات میدانی است. همچنین از حیث ارتباط بین متغیرهای تحقیق از نوع تحقیقات علی است. روش انجام تحقیق به صورت پیمایشی بوده که از مهم‌ترین مزایای آن قابلیت تعمیم نتایج است. از حیث زمانی هم، این تحقیق از جمله تحقیقات مقطعی است نه طولی، زیرا در یک مقطع زمانی معین نسبت به انجام تحقیق اقدام نموده است. از جهت آماری نیز چون از نمونه‌ها جهت تعمیم یافته‌ها به جامعه و جهت استنتاج استفاده شده است یک تحقیق استنباطی به‌شمار می‌رود. جامعه آماری این تحقیق شامل مدیران مدارس در دوره‌های ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و پیش‌دانشگاهی استان گیلان است که طبق جدول الف، کل نفرات آن طبق آخرین آماری که از اداره طرح و برنامه سازمان آموزش و پرورش اتخاذ شده ۴۲۲۸ است.

جدول الف. تعداد آموزشگاه‌های استان گیلان به تفکیک دوره‌ها

تعداد آموزشگاه	دوره تحصیلی	
۲۰۳۵	دولتی	ابتدایی
	غیردولتی	
	جمع	
۲۲۱۷	دولتی	راهنمایی
	غیردولتی	
	جمع	
۵۶۰	دولتی	متوسطه
	غیردولتی	
	جمع	
۱۱۳	دولتی	پیش‌دانشگاهی
	غیردولتی	
	جمع	
۴۲۲۸	جمع دوره‌ها	



مشارکت (حمایتی، اجتماعی، وظیفه‌ای، مدنی)، وفاداری و شکیبایی (تحمل‌پذیری)، ۴ سؤال و ۲۱ سؤال نیز برای سنجش عملکرد که برای هر یک از ابعاد آن (توان، شناخت، شغل، حمایت سازمانی، انگیزش یا تمایل، بازخورد عملکرد، اعتبار و سازگاری محیطی). نیز هر یک ۳ سؤال پرسش‌نامه مربوط به رفتار شهروندی سازمانی، شکل ویرایش شده پرسش‌نامه پادساکف^۲ (۱۹۹۰) است و پرسش‌نامه مربوط به عملکرد نیز پرسش‌نامه اچیو (ACHIEVE) برگرفته شده از مدل هرسی و گلداسمیت است.

نمونه آماری این تحقیق ۳۵۴ نفر از مدیران مدارس ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و پیش‌دانشگاهی استان گیلان‌اند، که توسط جدول حجم نمونه مورگان به روش تصادفی انتخاب شده‌اند. ابزار گردآوری اطلاعات در تحقیق حاضر پرسش‌نامه است. مقیاس اندازه‌گیری متغیرها در این تحقیق، مقیاس لیکرت^۲ است. این مقیاس شامل مجموعه سؤالاتی است که بار نگرشی یا ارزشی همه آن‌ها تقریباً برابر تلقی می‌شود. پرسش‌نامه مربوط به این تحقیق شامل ۴۵ سؤال است. ۲۴ سؤال مربوط به رفتار شهروندی سازمانی است، برای هر یک از ابعاد: فداکاری، اطاعت (وظیفه‌شناسی)، توجه و احترام،

جدول ب. توزیع فراوانی سؤالات پرسش‌نامه

شماره سؤالات	تعداد سؤالات	ابعاد	متغیر مورد مطالعه
۴-۱	۴	وظیفه‌شناسی	رفتار شهروندی سازمانی
۸-۵	۴	شکیبایی (جوانمردی)	
۱۲-۹	۴	وفاداری	
۱۶-۱۳	۴	توجه و احترام (فضیلت مدنی)	
۲۰-۱۷	۴	فداکاری (نوع‌دوستی)	
۲۴-۲۱	۴	مشارکت مدنی	
۲۷-۲۵	۳	توانایی	عملکرد
۳۰-۲۸	۳	درک یا تصور از نقش	
۳۳-۳۱	۳	حمایت سازمانی	
۳۶-۳۴	۳	مزایا یا تمایل	
۳۹-۳۷	۳	بازخورد	
۴۲-۴۰	۳	اعمال معتبر و حقوقی	
۴۵-۴۳	۳	سازگاری محیطی	

جدول پ. ضریب همبستگی بین رفتار شهروندی و عملکرد مدیران مدارس

عملکرد رفتار شهروندی	r	p
رفتار شهروندی	۰/۳۰۴	۰/۰۰۰
وظیفه‌شناسی	۰/۲۵۴	۰/۰۰۰
شکیبایی	۰/۰۸۶	۰/۱۰۵
وفاداری	۰/۲۴۳	۰/۰۰۰
توجه و احترام	۰/۲۶۹	۰/۰۰۰
فداکاری	۰/۱۰۳	۰/۰۵۲
مشارکت مدنی	۰/۲۱۵	۰/۰۰۰

پیشنهاد‌های مبتنی بر نتایج

سؤال اصلی تحقیق نشان داد که بین رفتار شهروندی سازمانی مدیران مدارس و عملکردشان رابطه معناداری وجود دارد و شدت ضریب همبستگی آن ۰/۳۰۴ است. (ضریب همبستگی کامل عدد یک است) این شدت، از حد متوسط

در این تحقیق در گام اول به تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و بیان خواص نمونه مورد مطالعه پرداخته شده و در گام بعدی، جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، از تکنیک‌های آمار استنباطی استفاده می‌شود. همچنین از نرم افزار اسپس اس اس (SPSS) جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شده است.

این نرم‌افزار برای قضاوت در مورد پذیرش یا رد فرض صفر، یک مقدار با نام (AYMP.SIG)، (P-VALUE) مقدار P را در خروجی ارائه می‌دهد. چنانچه P-VALUE بزرگ‌تر از ۰/۰۵ باشد فرض صفر پذیرفته شده و در غیر این صورت رد می‌شود. از جداول فراوانی برای میانگین و انحراف استاندارد و برای بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش از آمار استنباطی و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

نتایج آمار استنباطی

همان‌گونه که بیان شد، تجزیه و تحلیل اطلاعات و آزمون فرضیات به تأیید فرضیه اصلی و همچنین به تأیید فرضیه‌های فرعی ۱، ۳، ۴، ۶ منجر گردید و فرضیه‌های فرعی ۲ و ۵ نیز رد شد.





غیررسمی بین کارکنان برگزار نمایند و جلسات پرسش و پاسخ برپاسازند و کارکنان را در جریان اطلاعات مدرسه در مورد عملکرد و اهداف مدرسه به منظور پیشگیری از هرگونه وقوع مشکلات کاری قرار دهند و به پیشنهاد کارکنان در مورد بهبود روش‌ها اهمیت دهند.

۴. مدیران باید تلاش کنند که فرهنگ نقد و انتقادپذیری را در مدارس در جهت بهبود عملکرد سازمانی ارتقا دهند و چون یکی از شاخص‌های برجسته رفتار شهروندی مشارکت حمایتی یعنی ارائه پیشنهادها، ابتکاری و نوآوری در جهت بهبود روتبه‌های آموزشی سازمان است، نظام‌بخشی به پیشنهادها جهت ارتقای رفتار شهروندی و بهبود عملکرد ضروری است.

۵. با توجه به سؤال فرعی اول، پیشنهاد می‌گردد که مدیران مدارس سعی نمایند در عملکرد مربوط به وظایف همکاران جهت جلوگیری از بروز مشکلات مربوط به کار، داوطلبانه به آن‌ها کمک کنند.

۶. با توجه به سؤال فرعی دوم لازم است مدیرانی انتخاب شوند که به وظیفه‌شناسی بسیار اهمیت دهند و در سازمان خود وظیفه‌شناسی را، در مقایسه با دیگر فرهنگ‌ها، فرهنگ

کمی پایین‌تر است. برای تقویت رفتارهای شهروندی در مدارس (مدیران، معلمان و سایر عوامل) چند نکته به شرح ذیل ارائه می‌شود:

۱. از آنجایی که از میان عوامل گوناگون اثرگذار در افزایش تراز بهره‌وری نظام‌های آموزشی، عامل بروز رفتار شهروندی سازمانی از سوی مدیران مدارس سهم تعیین‌کننده‌ای در موفقیت و بهره‌وری نظام آموزشی دارد و تحقیق نیز نشان داد که رابطه معناداری بین عملکرد مدیران و رفتار شهروندی وجود دارد، لذا به نظر می‌آید دوره مدیریت هر مدیر باید طولانی‌تر تا فرصت آن را داشته باشد که در جهت ایجاد رفتار شهروندی سازمانی حرکت کند.

۲. مدیران مدارس لازم است اطلاعات خود را در مورد شیوه‌های نوین و اثربخش مدیریت به روز نمایند و نسبت به مسائل، مشکلات و شکایات کارکنان واقع‌بینانه و درست قضاوت کنند و مهارت‌های خود را به منظور تصمیم‌گیری‌های اثربخش حل مشکلات تقویت نمایند. به علاوه مدیران باید در جهت ارتقای اعتماد به نفس و عزت‌نفس کارکنان در برابر شرایط سخت و مشکلات روزمره (تحمل‌پذیری) تلاش کنند.

۳. مدیران لازم است سعی کنند هر چندگاه جلسات



غالب تلقی کنند.

۷. با توجه به نتیجه سؤال فرعی سوم پیشنهاد می‌گردد که مدیران مدارس گام‌های ضروری را به منظور پیشگیری از وقوع مشکلات کاری همکاران خود در واحد سازمانی بردارند و جلسات مشاوره‌ای را با حضور مدیر و معلمان و سایر کارکنان، به منظور پیشگیری از وقوع مشکلات کاری، برگزار نمایند و کارکنان نیز در دادن اخطار و تذکرات کتبی به کارکنان خاطی همکاری کنند.

۸. با توجه به نتیجه سؤال فرعی چهارم، پیشنهاد می‌شود که مدیران مدرسه تلاش نمایند در تدوین و تبیین اهداف گوناگون مدرسه به مشارکت با معلمان و سایر عوامل دیگر اهتمام ورزند.

۹. با توجه به سؤال فرعی پنجم پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس به سازمان و اهداف سازمان خود وفادار باشند و سازمان خود را به افراد خارج از آن به خوبی معرفی کنند.

۱۰. با توجه به نتیجه سؤال فرعی ششم، پیشنهاد می‌شود که مدیران مدارس تلاش نمایند در برابر موقعیت‌های دشوار بدون گلايه‌مندی و نارضايتی از خود خويشتن داری بیشتری نشان دهند.

پی‌نوشت‌ها

1. Organizational Citizenship Behavior
2. likert Scale
3. Podsakoff (1990)

منابع

۱. زين‌آبادی، حسن‌رضا، بهرنگی، محمدرضا، نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم، فرزا، ولی‌الله، رفتار شهروندی سازمانی معلمان تحلیلی بر ماهیت، روش‌شناسی پژوهش، پیشایندها و پسایندها، فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۸، ۱۳۸۷.
۲. زارعی، متین، جندقی، غلامرضا، توره، ناصر، شناخت عوامل رفتار شهروندی سازمانی و بررسی ارتباط آن با عملکرد سازمانی، فرهنگ مدیریت، شماره دوازدهم، ۱۳۸۵، صفحه ۳۱-۶۳.
۳. آذر، عادل و مؤمنی، منصور، آمار و کاربرد آن در مدیریت، ۱۳۸۵.

انتشارات سمت.

۴. آذری‌نیا، محمدعلی، مدیریت عملکرد، ۱۳۸۲، نشریه پیام مدیریت موفق، شماره ۳۲ و ۳۳، منبع نمایه.

۵. البرزی، صدرالله، نقش ارتباطات در ارزیابی عملکرد کارکنان، ۱۳۸۲، نشریه تعاون، شماره ۱۵۰، منبع نمایه.

۶. انصاری، محمد اسماعیل و استادی، حسین و دهقان، ژیلدا، نقش رفتار شهروندی بر سرمایه اجتماعی، ۱۳۸۵.

۷. اسلامی، حسن و سیار، ابوالقاسم، رفتار شهروندی سازمانی، ماهنامه علمی - آموزشی تدبیر، شماره ۱۸۷، سال هیجدهم، سال ۱۳۸۶.

8. Almond, G. A. Verba, s. (1963). **The civic: political Attitudes and Democracy in Five Nations: An Analytic Study**, Boston, MA: Little Brown. www. emeraldinsight. com

9. Borman, Walter, 2001, "The concept of organizational citizenship" personal. decisions research instituteds, inc tampa, florida and university of sout florida

10. Bolino Mark and Turnley William (2003), "Going the extra mile: cultivating And managing employee citizenship behaviour, Academy of Management Executive, Vol. 17, N. 3, pp. 60-71

11. Bolino, mark C., turnley and William h, 2003, "going the extra mile: cultivating and managing employee citizenship behaviour academy of management executive.

12. Dipaola, Michael F, **Organizational citizenship behaviour in American and Portuguese public schools**, 2007, The college of William and Mary, Williamsburg, Virginia, USA, www. emeraldinsight. com

13. Dyne linn van & Graham Jill & Dienesch Richard (1994), "organizational citizenship behaviour: construct redefinition, measurement and validation", Academy of Management Journal, vol. 37, N. 4, pp. 765-802

14. Garg, pooja, Rastogi, Renu, "climate profile and O.C.B" of teachers in public and private schools of India

15. Honingh, M. E, Oort, F. J. **Teachers, organizational behaviour in public and private funded schools**, 2009, university of Umsterdam.

16. Oplatka, lzhar, "Organizational citizenship behaviour in teaching", 2009, www. emeraldinsight. com

17. Tasdan, Murat, **Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools**, 2008, faculty of Educational sciences, Ankara University, Ankara, Turkey.

آموزش رفتار اطلاع‌یابی اینترنتی

پرستوفلاحی، کامران شاهولی کوه‌شوری

مدرس دانشکده فنی و حرفه‌ای دختران سنندج
دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش

چکیده

هدف از این پژوهش توسعه سواد اطلاعاتی دانشجویان دانشکده فنی و حرفه‌ای دختران سنندج از طریق آموزش رفتار اطلاع‌یابی اینترنتی است. سواد اطلاعاتی مشتمل بر شناسایی نیازهای اطلاعاتی، مکان‌یابی اطلاعات و ارزیابی کیفیت آن‌ها، ذخیره‌سازی و بازیابی اطلاعات، بهره‌مندی مؤثر و اخلاقی از اطلاعات، به‌کارگیری اطلاعات در جهت خلق دانش جدید و برقراری ارتباط با دانش موجود است. یکی از مؤلفه‌ها و عناصر این آموزش، رفتار اطلاع‌یابی است که باید به‌درستی به دانشجویان آموزش داده شود. در این پژوهش، با توجه به گستردگی و تنوع اطلاعات در اینترنت، رفتار اطلاع‌یابی اینترنتی به روش اقدام‌پژوهی در طول ده هفته به دانشجویان آموزش داده شد. یکی از مهم‌ترین دستاوردهای این آموزش بهبود مهارت دانشجویان در دسترسی به اطلاعات معتبر و مناسب از طریق اینترنت بود.

کلیدواژه‌ها: رفتار اطلاع‌یابی، سواد اطلاعاتی، جست‌وجوی اینترنتی

مقدمه

یکی از ارکان اساسی در فرایند یاددهی - یادگیری در آموزش عالی، پژوهش است و لازم است برنامه‌ریزی آموزشی در جهت تربیت دانشجویان پژوهشگر و آماده کردن آن‌ها برای برعهده گرفتن نقش‌های مدیریتی، اجرایی، آموزشی و... در آینده باشد. هر چند دانشجویان در درس روش تحقیق به‌طور کلی با مهارت‌های لازم در پژوهش آشنا می‌شوند اما پژوهش آن‌ها محدود به اجرای یک یا دو تکلیف برای پاس کردن واحد مورد نظر است و معمولاً در اجرای پژوهش، مهارت حاصل نمی‌شود. از طرف دیگر در پژوهش، رجوع به منابع اطلاعاتی در کلیه مراحل (از انتخاب موضوع تا ارائه نتایج و گزارش) اجتناب‌ناپذیر است و این در حالی است که بازیابی اطلاعات مناسب و معتبر یکی از مسائل اساسی دانشجویان است و محدود بودن مهارت آنان، موجب سرگردانی و طولانی و بی‌اعتبار شدن روند پژوهش می‌شود. این مهم ضرورت آموزش مهارت‌های اطلاع‌یابی را در کنار آموزش روش تحقیق نمایان می‌کند (۱).

سواد اطلاعاتی

اصطلاح سواد اطلاعاتی اولین بار در اواسط دهه ۱۹۷۰ مطرح شد. در ۱۹۸۹ انجمن کتابداران آمریکا تعریف مدونی از سواد اطلاعاتی ارائه کرد. از نظر این انجمن سواد اطلاعاتی مجموعه مهارت‌هایی را شامل می‌شود که به‌وسیله آن می‌توان اطلاعات را بازیابی، ارزیابی، تجزیه، تحلیل، ترکیب و استفاده کرد (۲). به‌طور کلی عناصر سواد اطلاعاتی مشتمل بر شناسایی نیازهای اطلاعاتی، مکان‌یابی اطلاعات و ارزیابی کیفیت آن‌ها، ذخیره‌سازی و بازیابی اطلاعات، بهره‌مندی مؤثر و اخلاقی از اطلاعات، به‌کارگیری اطلاعات در جهت خلق دانش جدید و برقراری ارتباط با دانش موجود است (۳). فرد دارای سواد اطلاعاتی قادر است:

- گستره اطلاعات مورد نیاز خود را تعیین کند؛
- به‌طور مؤثر و کارآمد به اطلاعات مورد نیاز خود دسترسی یابد؛
- اطلاعات و منابع آن را نقادانه ارزیابی کند؛
- اطلاعات گزینش شده را با دانش پایه خود درآمیزد؛
- به‌صورتی مؤثر اطلاعات را برای تحقق اهداف خاص به‌کار برد؛
- مسائل اجتماعی، حقوقی و اقتصادی پیرامون کاربرد اطلاعات، دسترسی به اطلاعات و استفاده منطقی و اخلاقی از

اطلاعات را رعایت نماید (۴).

کسب مهارت‌های سواد اطلاعاتی توسط دانشجویان سبب می‌شود که مهارت‌های ارزیابی و کاربرد اطلاعات و نیز مهارت‌های مدیریتی آن‌ها افزایش یابد. به این ترتیب دانشجویان می‌توانند اطلاعات گزینش شده را با دانش پایه خود درآمیزند و از آن به‌صورتی کارآمد و مؤثر در فعالیت‌های تحقیقاتی خود استفاده نمایند (۴). همچنین یادگیری مادام‌العمر، که یکی از نتایج بلافصل سواد اطلاعاتی است، به پرورش افرادی پویا می‌انجامد که نه تنها در دوران تحصیل، بلکه در همه عرصه‌های زندگی، قادر می‌شوند با به‌کارگیری اصولی مهارت‌های جست‌وجوی اطلاعات، نیاز فردی و اجتماعی خود را مرتفع سازند (۵).

این مهم لزوم توسعه سواد اطلاعاتی دانشجویان را از طریق آموزش برجسته‌تر می‌نماید. در آموزش سواد اطلاعاتی دو نوع نگرش وجود دارد. برخی با نگرش محدود و تأکید بر مهارت‌های کاربردی و عملی سواد اطلاعاتی، درصددند در کمترین زمان، افراد را به یک باسواد اطلاعاتی تبدیل کنند. در بینش این گروه، آموزش جنبه‌های سواد اطلاعاتی، سواد رایانه‌ای، سواد رسانه‌ای، سواد فناوری و مانند آن‌ها باید در اولویت قرار گیرد و عقیده دارند هر فردی که دوره‌های آموزشی، نظیر آشنایی با مهارت‌های اطلاع‌یابی، آشنایی با اینترنت و پایگاه‌های اطلاعاتی را طی می‌کند، قادر می‌شود نیاز اطلاعاتی خود را رفع کند. در مقابل برخی معتقدند که سواد اطلاعاتی و آموزش آن، مفهومی بسیار گسترده و عمیق است و بر این باورند که برای دست‌یابی به سواد اطلاعاتی، آموزش جنبه‌های زیربنایی، نظیر تفکر انتقادی و تحلیلی و نیز روش‌شناسی مقدم‌تر از آموزش جنبه‌های عملی سواد اطلاعاتی است (۵).

رفتار اطلاع‌یابی اینترنتی

به مجموعه فعالیت‌های مرتبط با منابع اطلاعات و مجراهای اطلاعاتی که شامل شناسایی منابع اطلاعاتی، جست‌وجو و استفاده از اطلاعات است، رفتار اطلاع‌یابی می‌گویند (۶). به بیانی دیگر، مجموعه فعالیت‌هایی است که فرد برای رفع نیازهای اطلاعاتی خود انجام می‌دهد. این فعالیت‌ها شامل روش جست‌وجو، ابزار جست‌وجو، نوع اطلاعات مورد جست‌وجو و عوامل مؤثر بر آن هستند. باید توجه داشت که نیازهای اطلاعاتی باعث می‌شود تا فرد شیوه‌های رفتاری خاصی را برای به‌دست آوردن اطلاعات از خود نشان دهد و برای اینکه نیازهای اطلاعاتی خود را برآورده سازد از راه‌های مختلفی استفاده کند. یکی از این راه‌ها استفاده از اینترنت است.

اگر پژوهشگران ندانند از چه نظام مناسبی و با چه روش‌هایی برای دست‌یابی به اطلاعات در اینترنت استفاده

سواد اطلاعاتی مجموعه مهارت‌هایی را شامل می‌شود که به‌وسیله آن می‌توان اطلاعات را بازیابی، ارزیابی، تجزیه، تحلیل، ترکیب و استفاده کرد

عناصر سواد اطلاعاتی

مشتمل بر شناسایی

نیازهای اطلاعاتی،

مکان‌یابی اطلاعات و

ارزیابی کیفیت آن‌ها،

ذخیره‌سازی و بازیابی

اطلاعات، بهره‌مندی

مؤثر و اخلاقی از

اطلاعات، به‌کارگیری

اطلاعات در جهت خلق

دانش جدید و برقراری

ارتباط با دانش

موجود است

ضبط می‌کند:

• اطلاعات بازیابی شده را براساس موضوع، مرحله و میزان ارتباط دسته‌بندی می‌کند؛

• تمام اطلاعات و اسنادهای آن را برای مراجعه بعدی ثبت می‌کند؛

• منابع استنادی اطلاعات بازیابی شده را به‌طور کامل ثبت و ضبط می‌نماید و قوانین مالکیت معنوی و حق‌التألیف و... نیز را در استفاده از آن‌ها رعایت می‌کند (۴).

هدف، روش و مسئله پژوهش

هدف از این پژوهش توسعه سواد اطلاعاتی دانشجویان دانشکده فنی و حرفه‌ای دختران سهند از طریق آموزش رفتار اطلاع‌یابی اینترنتی است. پژوهش در حقیقت

یک اقدام پژوهشی است که در مراحل مختلف آن از روش‌های آماری کمی و تحلیل کیفی استفاده شده است. اقدام پژوهی فعالیتی منظم و علمی، مبتنی بر روش حل مسئله است که اقدام‌کننده در محیط کاری خود با روش ابتکاری و خلاق جهت تبدیل وضع نامطلوب (وضع موجود) به وضع مطلوب فعالیت می‌کند (۸).

اقدام پژوهی یکی از روش‌های پژوهش ترکیبی است که از طریق آن می‌توان برای کلیه عملیات آموزشی در کلاس درس و حتی در سیستم آموزشی اقدامات خاصی انجام داد و این به افراد

کنند، هیچ‌گاه قادر نخواهند بود به اطلاعات دقیق، روزآمد و مرتبط با موضوع مورد درخواست دست یابند. از این‌رو ضرورت دارد هر پژوهشگر، به‌منظور به‌حداقل رساندن زمان جست‌وجو و نیز دسترسی به منابع موردنظر، با شیوه‌های بازیابی اطلاعات در اینترنت آشنا شود و آن‌ها را در زمینه کاری خود به‌کار بندد (۷). رفتار اطلاع‌یابی یکی از مؤلفه‌ها و عناصر سواد اطلاعاتی است که دانشجو باید با آن آشنا شود و به‌درستی آن را آموزش ببیند. هدف نهایی و کلی از آموزش رفتار اطلاع‌یابی، توسعه سواد اطلاعاتی وی است.

دانشجوی باسواد اطلاعاتی، که آموزش‌های رفتار اطلاع‌یابی اینترنتی را دیده است، به این قابلیت‌ها می‌رسد: الف) راهبردهای جست‌وجوی مؤثر و کارآمد را انتخاب و یا طراحی و اجرا می‌کند:

• کلیدواژه‌ها، مترادف‌ها و اصطلاحات وابسته را در ارتباط با نیازهای اطلاعاتی خود شناسایی می‌کند؛

• راهبرد جست‌وجوی خود را براساس دستورهای مناسب نظام بازیابی اطلاعات انتخاب و یا طراحی می‌کند.

ب) در صورت لزوم راهبرد جست‌وجو را اصلاح می‌کند:

• کمیت، کیفیت و مرتبط بودن نتایج جست‌وجو را ارزیابی می‌کند؛

• شکاف‌های موجود در اطلاعات بازیابی شده را شناسایی و نیاز به اصلاح راهبرد جست‌وجو را تعیین می‌کند؛

• در صورت لزوم جست‌وجو را با استفاده از راهبرد اصلاح شده تکرار می‌کند.

ج. اطلاعات بازیابی شده را به‌صورت منظم دسته‌بندی و



جدول ۲. منابع اطلاعاتی دانشجویان

درصد	
۹۵	اینترنت
۲	کتاب
۱	مجلات تخصصی
۱	روزنامه‌ها
۱	سایر

بر اساس اطلاعات به دست آمده، تغییر رفتار دانشجویان در اجرای پژوهش و در بعد جزئی‌تر، ارائه یک مقاله علمی - تخصصی، هدفی شد که می‌توان آن را در کنار اهداف

دروس و واحدهای درسی مطرح کرد. بنابراین، با توجه به رویکردهای آموزش سواد اطلاعاتی در این زمینه، تصمیم گرفتم آموزش‌هایی را به صورت خرد اما با رویکردی عمیق به دانشجویان ارائه دهم. به این صورت که در آموزش مهارت‌ها به جنبه‌های عمیق‌تری چون تفکر انتقادی و استفاده اخلاقی از اطلاعات نیز پرداخته شود.

مرحله دوم: اقدام تفکر و انتخاب بهترین راه حل

با توجه به مسائلی که ذکر شد و ضمن مشورت و نظرخواهی از متخصصان تعلیم و تربیت، همکاران و دانشجویان، آموزش مهارت

رفتار اطلاع‌یابی اینترنتی، یعنی طریقه باز یابی اطلاعات مناسب، متناسب و معتبر از اینترنت در اولویت قرار گرفت. این اقدام، با توجه به رویکرد ذکر شده* در مرحله قبل و با در نظر گرفتن دلایل زیر، انتخاب و برنامه‌ریزی گردید:

- استفاده مستمر دانشجویان از اینترنت؛
- گسترده بودن دامنه اطلاعات در اینترنت؛
- انتشار آنلاین بسیاری مجلات علمی - تخصصی روی وب؛
- به روز بودن اطلاعات در اینترنت نسبت به سایر منابع؛
- مشترک و مؤثر بودن بخش عمده‌ای از آموزش‌ها در رفتار اطلاع‌یابی، از طریق سایر مکان‌ها و منابع.

کمک می‌کند تا بتوانند با یک فرایند منظم، کارشان را پیش ببرند و با انتشار نتایج اقدامات خود، تجربیاتشان را به دیگران منتقل نمایند (۹). با وجود ریشه‌های مشترک فراوان، روش کار در اقدام پژوهی تاحدودی با پژوهش‌های دانشگاهی متفاوت است و معمولاً شامل سه مرحله کلی و انعطاف‌پذیر است که، بسته به شرایط و نظر پژوهشگر، ممکن است تغییر نماید. یکی از رایج‌ترین الگوهای اقدام پژوهی شامل مراحل زیر است:

۱. طراحی و برنامه‌ریزی؛

۲. اقدام یا اجرا؛

۳. ارزیابی و اعتباربخشی.

حال با توجه به مراحل بالا به شرح انجام پژوهش می‌پردازیم:

مرحله اول: طراحی و برنامه‌ریزی

اوایل ترم و شروع کارم در دانشکده، مانند بیشتر معلمان و مدرسین، بخشی از نمره ارزشیابی پایانی را به فعالیت پژوهشی اختصاص دادم و از دانشجویان خواستم که هر کدام با پیشرفت مباحث کلاس درس، موضوعی مرتبط با محتوای درس را مشخص و پیرامون آن پژوهش کنند و نتیجه آن را حداقل به صورت یک مقاله به کلاس ارائه دهند. پس از مراجعه بسیاری از دانشجویان برای گرفتن موضوع مقاله، با ارائه مثال‌هایی در حین تدریس، سعی کردم که مهارت آنان را در انتخاب موضوع و سؤال پژوهش بالا ببرم، که مشاهداتم موفقیت نسبی را نشان می‌داد. اما با شروع ارائه فعالیت‌ها، که اکثر به صورت مقاله بودند، متوجه شدم که دانشجویان در انجام پژوهش با مسائل و چالش‌های مهمی روبه‌رو هستند. لذا تصمیم گرفتم در جهت حل نظام‌مند و علمی این مسائل اقداماتی انجام دهم. اولین قدم، شناخت این مسائل و چالش‌ها بود که با بررسی مقالات، یادداشت‌برداری از نواقص کار آن‌ها و گفت‌وگو با دانشجویان، به صورت زیر دسته‌بندی شدند.

جدول ۱. مسائل و چالش‌های دانشجویان

مسائل و چالش‌های روبه‌رو	فراوانی	درصد
انتخاب موضوع مناسب	۲۲	۳۴
باز یابی اطلاعات متناسب و معتبر	۶۵	۱۰۰
سازماندهی مناسب مطالب	۶۵	۱۰۰
درج صحیح مراجع	۶۳	۹۷

همان‌طور که مشخص است، همه دانشجویان در باز یابی اطلاعات متناسب و معتبر مسئله دارند و به نظرم مشکلات آن‌ها در سازماندهی مطالب نیز از همین مسئله ناشی شده است. مورد دیگری که از تحلیل و بررسی و گفت‌وگو با دانشجویان به دست آمد، استفاده از اینترنت به عنوان اولین گزینه آن‌ها برای جست‌وجو و دستیابی به اطلاعات بود.

● اقدام

طی نظرسنجی از دانشجویان مشخص شد که ۵۵ درصد دانشجویان^۱ دارای حساب کاربری پست الکترونیکی هستند و به دلیل لزوم داشتن پست الکترونیک برای ثبت نام در پایگاه‌های علمی و همچنین برای ارتباط آموزشی مؤثرتر، کار خود را در نیمه اول آذرماه با برگزاری کارگاه آموزشی ساخت پست الکترونیکی «Gmail» شروع کردم و پست الکترونیکی «Gmail» به دلیل داشتن امکانات متنوع تر و سرعت بالاتر نسبت به سایر خدمات دهندگان پست الکترونیکی رایگان، انتخاب شد. طی دو جلسه دو ساعته به کمک دانشجویانی که از قبل مهارت لازم را در این کار داشتند، تمامی دانشجویان اصول اولیه کار با پست الکترونیکی «Gmail» را فرا گرفتند

و برای کسب مهارت بیشتر دوره آموزشی «استاد بزوغ ایمیل و جی‌میل»^۲ از طریق سایت آموزشی «درسنامه»^۳ به آنان پیشنهاد شد.

همان‌طور که قبلاً نیز ذکر شد، طی جلسات کلاسی و کارگاهی، نحوه انتخاب موضوع و محدود کردن آن در ضمن تدریس به دانشجویان آموزش داده می‌شد و با آغاز این طرح، این کار به صورت جدی‌تر و گسترده‌تری انجام شد. به این صورت که شناسایی کلیدواژه‌ها، مترادف‌ها و اصطلاحات وابسته مرتبط با موضوع نیز دنبال می‌شد. مزیت تلفیق این آموزش با درس این بود که بازخوردهای اصلاحی از طرف من و دیگر دانشجویان در لحظه و به صورت مباحثه‌ای - انتقادی انجام می‌شد که این خود جنبه‌های یادگیری را عمیق‌تر می‌کرد.

در مرحله سوم اقدام، برای عملی شدن کار در جهت آموزش رفتار اطلاع‌یابی اینترنتی، هر هفته کارگاهی در این راستا برگزار می‌شد و از دانشجویان می‌خواستیم، ضمن انتخاب یک موضوع مناسب، با داشتن شرایطی که یادگرفته بودند، اطلاعات لازم را بازیابی کنند و با تلفیق دانش و تجربه قبلی خود، مقاله‌ای علمی - تخصصی ارائه دهند. برای تهیه مقاله، در ارزشیابی پایانی، پنج نمره تشویقی^۴ در نظر گرفته شد تا موجب انگیزه بیشتر برای آنان شود.

کارگاه‌های عملی در دو بخش «آموزش جست‌وجوی

اینترنتی» و «آشنایی با پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر» برگزار می‌شد. در بخش جست‌وجوی اینترنتی از جست‌وجوگر Google به دلیل تنوع و گستردگی امکانات آن استفاده شد و به صورت عملی ترندها و روش‌های مختلف، بهینه‌سازی نتایج جست‌وجو در گوگل آموزش داده شد. در کنار آموزش‌های عملی، دوره آموزشی «جست‌وجوی قوی با گوگل»^۵ از طریق سایت آموزشی «درسنامه» به دانشجویان معرفی و از آنان خواسته شد این

دوره را با جدیت بیشتر و مطابق زمان‌بندی دوره بگذرانند؛ ضمن اینکه من و همکارم نیز به همراه دانشجویان در این دوره آموزشی ثبت‌نام کردیم و آن را گذرانیم.

در بخش آشنایی با پایگاه‌های اینترنتی سه پایگاه «مگیران»؛ بانک اطلاعات نشریات کشور، «نورمگز»؛ پایگاه مجلات تخصصی نور و «سیویلیکا»؛ بانک مقالات علمی کنفرانس‌های کشور به طور کامل به دانشجویان معرفی شد و طریقه عضویت، فعال‌سازی حساب کاربری، نحوه پرداخت حق عضویت (برای دو پایگاه مگیران و سیویلیکا)، جست‌وجوی بهینه اطلاعات و دریافت اطلاعات از آن‌ها آموزش داده شد. در حین آموزش، دانشجویان به بازیابی اطلاعات مورد نظر خود در ارتباط با کار عملی (ارائه مقاله علمی - تخصصی) می‌پرداختند و آموزش‌هایی نیز در خصوص اعتبار اطلاعات، نوع مجلات و کتب الکترونیکی و... به دانشجویان ارائه می‌شد.

در بخش پایانی، نحوه دسته‌بندی منظم اطلاعات بازیابی شده با ثبت ارجاعات آن‌ها، جهت رعایت قوانین مالکیت معنوی، حق‌التألیف و... آموزش داده شد. در این راستا «نرم‌افزار فیش‌نگار» در وبگاه فیش‌نور^۶ اجماً به دانشجویان معرفی گردید و یادگیری بیشتر به خود دانشجویان محول گردید.

مرحله سوم: ارزیابی و اعتباربخشی ● ارزیابی اقدامات انجام شده

در طول دو ماه اجرای طرح و برگزاری کارگاه‌های متعدد و ارائه آموزش حین کلاس درس، نوع و نحوه آموزش‌ها، با توجه به شرایط و امکانات و یا مسائل تازه‌ای که با آن‌ها مواجه می‌شدیم، به ارزیابی روند پیشرفت دانشجویان و اجرای اصلاحات احتمالی می‌پرداختم. پس از اتمام دوره از دانشجویان خواستم که مقالات خود را تحویل دهند و به کمک همکار طرح به بررسی آن‌ها پرداختیم. نتیجه بررسی به قرار زیر است:

کسب مهارت‌های سواد اطلاعاتی توسط دانشجویان سبب می‌شود که مهارت‌های ارزیابی و کاربرد اطلاعات و نیز مهارت‌های مدیریتی آن‌ها افزایش یابد

یکی از روش‌های
پژوهش ترکیبی است که
از طریق آن می‌توان برای
کلید عملیات آموزشی
در کلاس درس و حتی در
سیستم آموزش اقدامات

خاصی انجام داد و این
به افراد کمک می‌کند تا
بتوانند بایک فرایند
منظم، کارشان را پیش
ببرند و با انتشار
نتایج اقدامات خود،
تجربیاتشان را به
دیگران منتقل نمایند

جدول ۳. مسائل و چالش‌های دانشجویان پس از اقدام

درصد	فراوانی	مسائل و چالش‌های روبه‌رو
۱۴	۹	انتخاب موضوع مناسب
۲۰	۱۳	بازیابی اطلاعات متناسب و معتبر
۳۵	۲۳	سازماندهی مناسب مطالب
۲۶	۱۷	درج صحیح مراجع

همان‌طور که جدول بالا نشان می‌دهد، اجرای طرح تا حد زیادی موفقیت‌آمیز بوده است. اظهارات خود دانشجویان و مدرسین دیگر دروس آن‌ها نیز، این مهم را تأیید می‌کند. البته دستیابی به این نتایج به‌منزله رفع تمامی مسائل و مشکلات دانشجویان تلقی نشد و تصمیم گرفتیم که این طرح را در ترم جدید با کمک دیگر مدرسین با اطلاع برای دیگر دانشجویان اجرا کنیم.

● ارزیابی و اعتباربخشی طرح

در تمامی مراحل کار، چه مراحل مربوط به روال اجرای پژوهش، تصمیمات و پیشنهادهای اجرایی و چه مربوط به محتوای آموزش‌ها، از منابع مختلف و از همفکری بسیاری از همکاران و متخصصان استفاده شد. در هر مرحله و بخش، مراحل طرح از طرف آن‌ها مورد ارزیابی قرار می‌گرفت و نظرات ایشان در مراحل بعدی به کار گرفته می‌شد و به اجرا درمی‌آمد. سپس نتایج کار به همکاران، مشاوران و متخصصان مطلع منعکس می‌گردید. تقریباً تمامی همکاران از روال و نتایج به‌دست آمده استقبال کردند و گزارش طرح نیز برای همکاران ارسال گردید.

نتیجه‌گیری و پیشنهاد

این طرح اقدام پژوهی که برای اولین بار، به صورت کارگاهی و با همکاری و فعالیت خود دانشجویان، در دانشکده اجرا شد، تجربیات زیادی را برای پژوهشگر، دانشجویان و دیگر همکاران در پی داشت. سطح آگاهی و شناخت دانشجویان

سواد اطلاعاتی مجموعه
مهارت‌هایی را شامل
می‌شود که به وسیله
آن می‌توان اطلاعات را
بازیابی، ارزیابی،
تجزیه، تحلیل،
ترکیب و استفاده کرد





از چپستی و چرایی اجرای پژوهش و در حد جزئی تر، نوشتن یک مقاله علمی - تخصصی و شیوه دسترسی و انتخاب اطلاعات متناسب و معتبر، بالا رفت و جایگاه پژوهش در ذهن دانشجویان از یک فعالیت بیهوده و انتزاعی به یک فعالیت ضروری و لذتبخش تغییر یافت.

در طول انجام طرح، با توجه به امکانات موجود و شرایط یادگیرندگان هدف، تغییرات و ابتکاراتی نیز در روش‌های معمول آموزش رفتار اطلاع‌یابی صورت گرفت که می‌توان آن‌ها را از تجربیات و دستاوردهای طرح محسوب داشت. پیشنهاد می‌شود، با توجه به لزوم توسعه سواد اطلاعاتی دانشجویان در دنیای امروز که به عصر اطلاعات مشهور است، متخصصان و برنامه‌ریزان آموزشی، فعالیت‌هایی را در برنامه درسی رشته‌های مختلف در نظر بگیرند و همکاران عزیز نیز با درک ضرورت این مهم، گام‌هایی را در این راستا بردارند.

پی‌نوشت‌ها

* تعداد دانشجویان در دو کلاس مورد مطالعه ۶۵ نفر بود.

۱. ۳۶ نفر از ۶۵ دانشجو

۲. جهت ثبت‌نام در این دوره آموزشی کافی است یک ایمیل خالی به emailmaster@darsnameh.com ارسال نمایید.

۳. در برنامه، وبسایت آموزش از راه دور بر مبنایی ست که کاربران می‌توانند با دریافت واحدهای آموزشی از طریق ایمیل و بدون مراجعه به وبسایت در برنامه، درس‌ها را خوانده و در آزمون‌ها شرکت کنند. مزیت در برنامه بر دیگر سیستم‌های آموزشی از راه دور در روش ارتباط با کارآموزان است. در روش‌های متداول آموزش در دنیا کاربران برای مشاهده و شرکت در آزمون باید به وبسایت خاصی مراجعه کنند، اما در در برنامه تمامی این کارها در ایمیل کاربر صورت می‌گیرد و کاربر نیاز به مراجعه به وبسایت در برنامه ندارد. در برنامه در آدرس اینترنتی Darsnameh.com دسترسی قرار دارد.

۴. علاوه بر پنج نمره‌ای که از قبل برای فعالیت پژوهشی در نظر گرفته بودیم.

۵. جهت ثبت‌نام در این دوره آموزشی کافی است یک ایمیل خالی به PSG@darsnameh.com ارسال نمایید.

6. www.magiran.com

7. www.noormags.com

8. www.civilica.com

9. www.fishnoor.com

منابع

[۱] سودبخش، لیلیا و نیک‌کار، ملیحه (۱۳۸۴). تأثیر آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی بر رفتار اطلاع‌یابی دانشجویان. فصل‌نامه کتاب (۶۳)، صص ۵۴-۵۳.

[2] Murray, J (2003). Contemporary Literacy: Essential Skills for the 21 st Century. Multimedia Schools, Vol. 10, NO.2:pp 14-18

[3] Campbell, s (2004). Defining Information Literacy in the 21 st century. World Library and Information Congress: 70 th IFLA General Conference: from <http://ifla.queensl ibrary.org/IV/ifla 70/papers/059e-Campbell.pdf>

[۴] معرفت، رحمان و عضدی، مرضیه (۱۳۸۶)، استناداردهای سواد اطلاعاتی برای دانشجویان آموزش عالی. فصل‌نامه کتاب (۶۹)، صص ۲۴۲-۲۳۹.

[۵] حیدری، زهرا؛ موسی‌پور، نعمت‌الله و حری، عباس (۱۳۸۶)، نظام برنامه‌ریزی درسی متناسب با توسعه سواد اطلاعاتی، فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۴، صص ۲۹-۴۸.

[۶] آهنگر، عادل و وزیرپور، مهرداد (۱۳۸۷)، بررسی رفتار اطلاع‌یابی اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد، واحد فیروزکوه، فصل‌نامه دانش‌شناسی، سال اول، شماره ۳، صص ۴-۱.

[۷] پروینی، زهره و جلالی، علی (۱۳۸۹)، رفتار اطلاع‌یابی و وب‌جهانی، فصل‌نامه دانش‌شناسی، سال سوم، شماره ۱۱، صص ۱۸.

[۸] سیف‌الهی، وجه‌الله (۱۳۸۱)، راهنمای اقدام‌پژوهی در آموزش و پرورش، چاپ اول، رشت، انتشارات گیلان.

[۹] عبادی، غلامحسین (۱۳۸۶)، روش تحقیق اقدام‌پژوهی، مجله مدارس کارآمد، شماره سوم، صص ۳۳.

رشته الکتروتکنیک، رشته الکترونیک، رشته تأسیسات، رشته تربیت بدنی، رشته حسابداری و بازرگانی، رشته ساخت و تولید، رشته ساختمان، رشته صنایع شیمیایی، رشته صنایع فلزی، رشته طراحی و دوخت، رشته کامپیوتر، رشته کودکیاری، رشته گرافیک، رشته متالورژی، رشته مدیریت خانواده، رشته مکانیک خودرو، رشته نقشه‌برداری، رشته نقشه‌کشی عمومی و رشته نقشه‌کشی.

امروز با گسترش مشاغل متعدد و تخصصی شدن حرفه‌ها و احساس نیاز به همخوانی و مطلع شدن از توانایی فرد، نوع حرفه و نیاز مراکز صنعتی، انتخاب شغل و حرفه حساس و بااهمیت شده است و دقت بیشتری را می‌طلبد. از آنجا که بخش عمده‌ای از اوقات افراد در محل کار و شغل آن‌ها سپری می‌شود، ضرورت دارد که فرد به شغل خود علاقه‌مند باشد. درغیراین صورت برای او نارضایتی شغلی ایجاد می‌شود.

نداشتن رضایت شغلی یکی از مهم‌ترین مشکلات استرس‌زا در زندگی فرد است، به طوری که می‌تواند بر سایر جنبه‌های دیگر زندگی او تأثیر منفی بگذارد. به عبارت دیگر، هویت شاغل باید با هویت شغل او انطباق داشته باشد. بنابراین کارایی فرد در شغل و حرفه‌ای که به او واگذار می‌شود وابسته و تحت تأثیر توانایی و علاقه فرد به آن شغل است و هماهنگ نبودن فرد با شغلش کارایی و بهره‌وری او را در مسیر اهداف شغلی مؤسسه یا سازمان مربوطه پایین خواهد آورد.

یکی از راه‌هایی که فرد را در انتخاب صحیح شغل مورد علاقه‌اش کمک می‌کند مشاوره شغلی است. مشاوره شغلی از ضروریات انتخاب رشته است و می‌توان آن را به صورت گروهی، نمایش فیلم، بازدید حضوری از مشاغل گوناگون و یا به روش‌های دیگری انجام داد. مشاور به کمک ارزیابی و بررسی توانمندی‌ها، استعدادها، علاقه‌ها و علاقه‌مندی دانش‌آموزان می‌تواند او را برای انتخاب صحیح رشته کمک کند، اما از آنجایی که ممکن است همواره این شرایط در حالت مطلوب فراهم نباشد، کسب آگاهی و آشنایی با رشته‌ها از طریق مطالعه کتاب‌های مناسب می‌تواند به فراگیرنده کمک کند. هر چه دانش‌آموزان از طریق مطالعه یا به کمک سایر



نام کتاب: راهنمای انتخاب رشته

عنوان و نام پدیدآورنده: راهنمای انتخاب رشته، تألیف

گروه مؤلفان به اهتمام حمیدرضا غلامرضایی

مشخصات نشر: تهران، مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان

(انتشارات مدرسه)

مشخصات ظاهری کتاب: ۲۲۰ صفحه، مصور، چاپ

اول ۱۳۹۱، قیمت ۲۵۰۰۰ ریال

شابک: ۹۷۸-۹۶۴-۰۸۰۵۵۱-۰

فهرست عناوین: مقدمه، سخن مدیر اجرایی، لطفاً

کمی صبر کنید، نمودار شاخه تحصیلی، نمودار روند پیشرفت

تحصیلی هنرجویان شاخه فنی و حرفه‌ای، نگاهی به تاریخچه

توسعه هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای کشور، راهنمای انتخاب

رشته‌های تحصیلی، موارد عمومی (قابل توجه همه رشته‌های

معرفی شده)



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

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند.

مجله‌های دانش‌آموزی

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

رشد کودک (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی)

رشد نوآموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی)

رشد دانش‌آموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی)

رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)

رشد جوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم)

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

◆ رشد آموزش ابتدایی ◆ رشد آموزش متوسطه
◆ 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 می‌شود):

◆ رشد برهان آموزش متوسطه اول (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول)
◆ رشد برهان آموزش متوسطه دوم (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم) ◆ رشد آموزش قرآن ◆ رشد آموزش معارف اسلامی ◆ رشد آموزش زبان و ادب فارسی ◆ رشد آموزش هنر ◆ رشد آموزش 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 و کار و دانش ◆ 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 نامبر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

رسانه‌های آموزشی اطلاعات شغلی و تحصیلی دقیق‌تری، به‌خصوص در آغاز دوره متوسطه، کسب کنند دید منطقی و اصولی‌تری برای تصمیم‌گیری صحیح، به‌منظور رسیدن به شغل مناسب آینده خود، خواهند یافت.

در نظام پیشرفته معاصر نیاز جامعه به شغل‌های گوناگون بسیار بدیهی و آشکار است.

بر این اساس پیداست که آینده‌سازان بر جامعه با تأثیر و اهمیت هر یک از شغل‌ها تا چه حد در تداوم حیات اجتماعی و پیشرفت مادی بر جامعه نقش دارد.

شواهد به‌دست آمده گویای این است که نوجوانان در جامعه ما اطلاعات اندکی درباره شغل‌ها و چگونگی انتخاب شغل دارند و آینده شغل مطلوب در قالب تنگ تحصیلات دانشگاهی داشتن در چند رشته معدود و از جمله مهندسی و پزشکی مجسم می‌کنند، همین باور غلط مشکلات روحی تحصیلی و اجتماعی فراوانی در آینده فرد به دنبال دارد.

از طرفی با کمبود رسانه‌های مکتوب و غیرمکتوب مدون جهت اطلاع‌رسانی در مورد شناخت رشته‌های تحصیلی، اغلب مشاهده می‌شود که دانش‌آموزان پس از اتمام دوره راهنمایی تحصیلی با کمترین آگاهی و تحقیق در مقطع هنرستان مبادرت به انتخاب رشته می‌کنند و مواردی نیز مشاهده می‌شود که به‌دلیل کمبود ظرفیت ثبت‌نام در رشته مورد علاقه، تعدادی از متقاضیان بدون آگاهی و علاقه‌مندی، به رشته‌ای دیگر هدایت و ثبت‌نام می‌شوند، که این مسئله مشکلاتی را مانند:

«ترک تحصیل، تغییر رشته تحصیلی، افت تحصیلی و عدم‌انگیزه» پدید می‌آورد.

کتاب حاضر مخاطبان سال‌های آغازین دوره متوسطه را با بعضی از رشته‌ها در شاخه فنی و حرفه‌ای آشنا می‌کند. امید است دانش‌آموزان به‌کمک این اثر و با راهنمایی مشاوران آگاه بتوانند با رشته مورد علاقه خود آشنا شوند و رشته صحیحی را، مبتنی بر توانمندی و علاقه خود، انتخاب کنند.

سخنی با مخاطبان

رعایت اجزا و عناصر ساختاری مقالات علمی، حرفه‌ای و پژوهشی شرايطی 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 فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش، نشریه‌ای آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی در زمینه آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای 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/۲. عنوان/۳. چکیده/۴. کلیدواژه/۵. مقدمه/۶. 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 فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش
- * آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای در سایر کشورها (تجارب)
- * روش‌های آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش
- * کارآفرینی، خوداشتغالی، ارزش‌آفرینی (تجارب)

رویکردها و دیدگاه‌ها در برنامه‌ریزی درسی آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای * برنامه‌ریزی درسی منطقه‌ای * پروژه‌محوری در آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای * معرفی مؤسسات آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش در ایران و سایر کشورها، معرفی پدیده‌های نو در حوزه آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش و معرفی کتاب‌ها و مجلات جدید در حوزه آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای. * 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. * پی‌نوشت‌ها 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 کمک‌آموزشی نیست و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان با خود نویسنده یا مترجم است.

نشانی ارسال مقالات: تهران صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵
پیام‌نگار: faniherfeievakarodanesh@roshdmag.ir



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:

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

هنرستان امام صادق (ع) بزرگ‌ترین هنرستان فنی و حرفه‌ای تهران

صفحه ۳۹ را بخوانید



گرایش آموزش و پرورش

مدارس هوشمند، یادگیری مشارکتی، یادگیری فعال، معماری مدرسه، گرافیک محیطی مدرسه، کتابخانه کلاسی، کتابخانه آموزشی، کتاب و کتابخوانی در مدرسه و خارج از مدرسه، جشن شکوفه‌ها، جشن عبادت، مدارس ماندگار، کارگروهی، اردوهای جهادی، مدارس چندپایه، عشایری و روستایی، زنگ تفریح، نماز و نمازخانه، جشن‌ها و مراسم، آغاز سال تحصیلی، حجاب در مدارس و ...

گرایش ایران، سرزمین پرگهر

زندگی اقوام ایرانی، عشایر ایران، سبک زندگی ایرانی - اسلامی، معماری در ایران، آثار و ابنیه تاریخی، آداب و سنن، خانواده، مفاخر، جشن‌ها و عزاداری‌ها، تفریح‌گاه‌ها، پارک‌های ملی و محلی، زیست‌بوم‌های ایرانی، جلوه‌های زندگی امروز، جوانان و نوجوانان ایرانی، چهره‌های ایرانی، لباس‌های محلی اقوام، کار و زندگی و ...

گرایش «حماسه سیاسی، حماسه اقتصادی»

شرکت در انتخابات، راهپیمایی‌ها، نماز جمعه، فعالیت اقتصادی و ...

گرایش دانش‌آموزی با موضوع «آزاد»

این بخش به دانش‌آموزان (۱۳ تا ۱۸ سال) با «موضوع آزاد» تعلق خواهد داشت.

جوایز برگزیدگان

گرایش آموزش و پرورش

- نفر اول: لوح تقدیر، تندیس جشنواره و سی میلیون ریال جایزه نقدی؛
- نفر دوم: لوح تقدیر، تندیس جشنواره و بیست و پنج میلیون ریال جایزه نقدی؛
- نفر سوم: لوح تقدیر، تندیس جشنواره و بیست میلیون ریال جایزه نقدی.

• دو گرایش دیگر:

- نفر اول: لوح تقدیر، تندیس جشنواره و بیست و پنج میلیون ریال جایزه نقدی؛
- نفر دوم: لوح تقدیر، تندیس جشنواره و بیست میلیون ریال جایزه نقدی؛
- نفر سوم: لوح تقدیر، تندیس جشنواره و پانزده میلیون ریال جایزه نقدی.

• بخش دانش‌آموزی

در بخش دانش‌آموزی، به ۵ نفر، هر کدام پانزده میلیون ریال، جایزه داده خواهد شد.

فراخوان هشتمین دوره جشنواره عکس دانش

گاه شمار: آخرین مهلت ارسال آثار: ۳۱ تیرماه ۱۳۹۳

عکس‌ها: ۱۳۹۳

افتتاح نمایشگاه و اهدای جوایز: ۳۱ تیرماه ۱۳۹۳

۱. شرکت همه عکاسان در این جشنواره، آزاد است.
۲. آثار ارسالی فقط به صورت «تک عکس» پذیرفته می‌شود و هر عکاس می‌تواند با ارسال ۷ عکس در هر یک از موضوع‌ها (جمعاً ۲۱ عکس) در جشنواره شرکت کند.
۳. آثار باید با حجم کمتر از ۴۰۰ کیلوبایت بر روی وب‌گاه جشنواره به نشانی www.roshdmag.ir بارگذاری شوند.
۴. در صورت راه یابی عکس به نمایشگاه، ارسال عکس با اندازه اصلی ضروری است.
۵. در صورت عدم امکان ارسال از طریق وب‌گاه، علاقه‌مندان می‌توانند نسبت به ارسال آثار با لوح فشرده به نشانی جشنواره اقدام نمایند.
۶. اصلاح رنگ، کنتراست، تیرگی و روشنی، کراپ در عکس‌ها در حدی که اصالت عکس را تغییر ندهد، قابل قبول است.
۷. ضروری است هر عکاس نام، نام خانوادگی، شماره تماس، نشانی محل سکونت، پست الکترونیکی، عنوان عکس، محل و تاریخ عکاسی هر عکس را به طور کامل مطابق با برگه فراخوان تکمیل و به همراه آثار ارسال کند.
۸. ارسال اثر توسط عکاس و شرکت در جشنواره، به منزله اعلام مالکیت معنوی عکس‌هاست. در صورت اثبات خلاف این امر در هر مرحله‌ای، عواقب حقوقی و جزایی آن به عهده شرکت کننده است.
۹. به آثاری که پس از مهلت مقرر ارسال شوند، ترتیب اثر داده نخواهد شد.
۱۰. ارسال آثار به معنای پذیرش همه مقررات جشنواره است و تصمیم‌گیری در مورد مسائل پیش‌بینی نشده به عهده برگزارکننده است.

۱۱. از عکس‌های راه‌یافته به جشنواره، در نشریات رشد، وابسته به دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی استفاده خواهد شد.
۱۲. آثار راه‌یافته به نمایشگاه به صورت لوح فشرده یا کتابچه، در اختیار بازدیدکنندگان قرار خواهد گرفت.
۱۳. Cd و dvd های ارسال شده عودت داده نمی‌شود و پس از پایان دآوری معدوم می‌شود.



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

امتیازها:

۱. عکس‌های
برگزیده
به صورت
نمایشگاهی در
معرض دید عموم قرار
خواهد گرفت و برای
آن‌ها گواهی شرکت در
نمایشگاه صادر می‌شود.
۲. به هر یک از آثار راه‌یافته به
نمایشگاه مبلغ ۵۰۰۰۰۰ ریال به عنوان
حق الزحمه پرداخت خواهد شد.

علاقه‌مندان می‌توانند آثار خود را به نشانی زیر تحویل دهند و یا از طریق پست ارسال کنند.

تهران: خیابان ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۷۰، جنب فروشگاه انتشارات مدرسه، دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی
طبقه اول، دبیرخانه جشنواره عکس رشد. صندوق پستی ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱
برای کسب اطلاعات بیشتر به وب‌گاه جشنواره مراجعه یا با شماره تلفن‌های ۸۸۳۹۲۳۲ و ۸۸۴۹۰۴۱۴-۰۲۱ تماس بگیرید.