

# آموزش و مهارت‌آموزی حرفه‌ای در هلند

## پیشینه و اشکالات

دکتر بهناز مرجانی، ندا مافی‌نژاد

### مقدمه


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

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

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

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





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

**کلیدواژه‌ها:** مهارت‌آموزی، شایستگی، آموزش

## پیشینه

### آموزش مبتنی بر شایستگی با نگاهی به گذشته

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

## مفهوم شایستگی

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

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

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

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

## اشکالات موجود در VET مبتنی بر شایستگی

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



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

### مفهوم شایستگی

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

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

### استانداردسازی

اشکال دوم، اعتماد بیش از حد به استانداردسازی شایستگی‌هاست، در حالی که تأثیر آموزش مبتنی بر شایستگی بر ریشه‌دار بودن آن در زمینه (بافت) نهفته است. معمولاً، واقعیت کار از توصیف‌ها و مقررات سازمانی مکتوب کاملاً متفاوت است (کلاروس، ۲۰۰۳). استفاده از شایستگی‌هایی که بیش از اندازه استانداردسازی شده باشند در واقع باعث می‌شود که مطلب به خوبی فهمیده نشود، زیرا هرگونه انتزاع از روال واقعی موجب می‌شود که آن شایستگی‌ها کاربرد خود را از دست بدهند. نکته دیگری که با مشکل استانداردسازی مرتبط است پابندی به پیش‌بینی‌های مشاغل است: استانداردهای شایستگی باید به تشریح مشاغل در آینده پردازند همان مشاغلی که دانش‌آموزان برای آن‌ها آموزش دیده‌اند، ولی آن‌ها فقط می‌توانند مشاغل را از روی گذشته تشریح کنند. چنانچه بهره‌گیری از استانداردهای شایستگی بسیار سخت‌گیرانه (خشک، مطلق) باشد، به جای آنکه دانش‌آموزان را برای پیشرفت‌های ابتکاری آماده سازد، آن‌ها را به مهارت‌آموزی محافظه‌کارانه سوق می‌دهد. شایستگی‌ها از حاصل جمع اجزای تشکیل‌دهنده‌شان بسیار فراتر است. بنابراین باید نوعی استقلال خاص از زمینه (بافت) وجود داشته باشد. به هر حال زمانی که تلاش‌هایی صورت می‌گیرد تا نظام





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

## یادگیری در مدرسه و محل کار

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

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

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

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

## ارزشیابی شایستگی‌ها

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

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

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

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

## تعیین فعالیت‌های یادگیری

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

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



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

## نتیجه گیری

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

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

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

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

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

## تغییر نقش ها / هویت معلم

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

## مدیریت مبتنی بر شایستگی

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