

# گذر از برنامه‌داری سنتی به برنامه‌داری مبتنی بر شایستگی

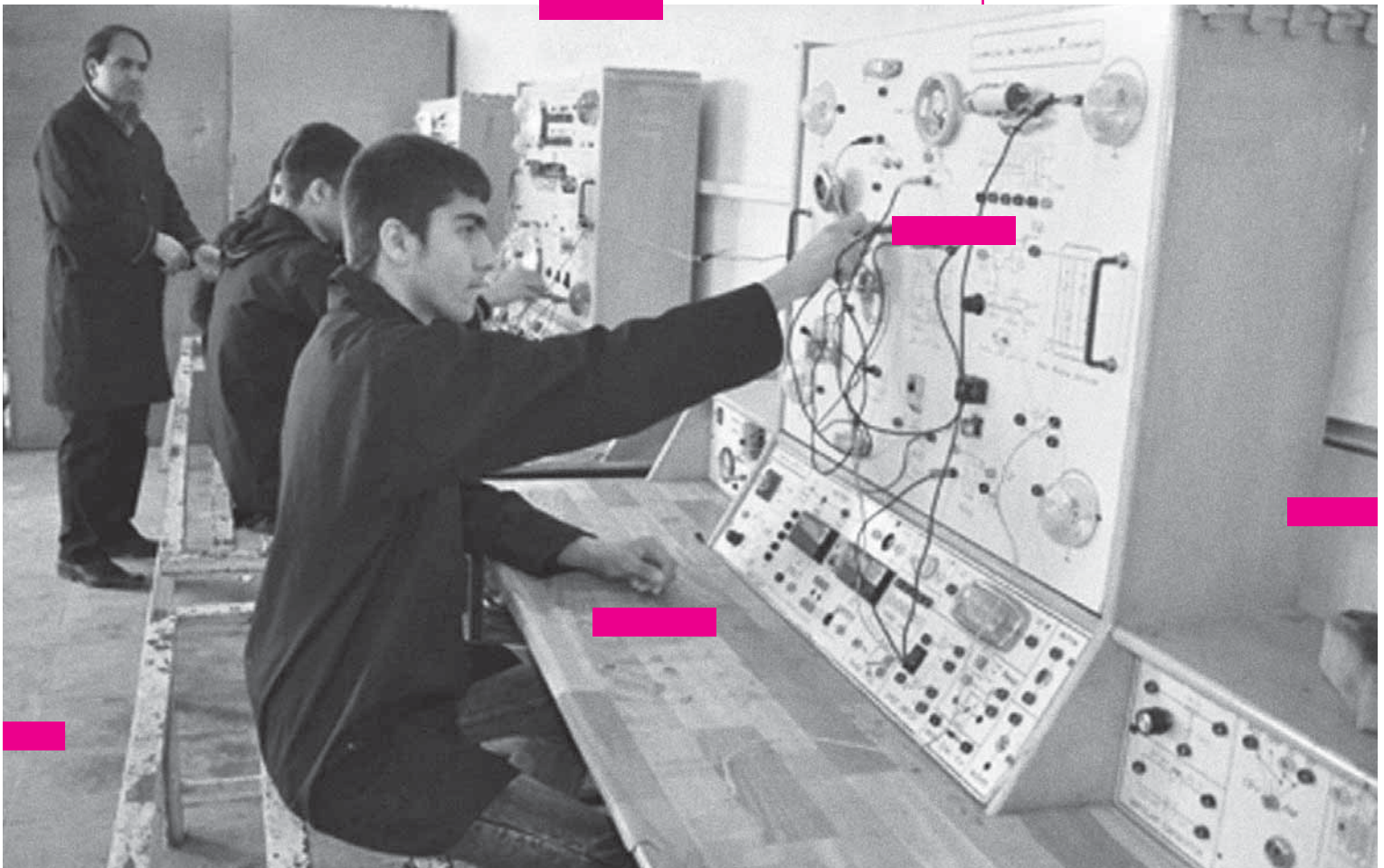
## چکیده

واقع شده و الگوهای توسعه منابع انسانی را تحت تأثیر قرار داده است. مفهوم شایستگی مجموعه‌ای از دانش، مهارت، ارزش و نگرش‌ها را در بر می‌گیرد که بر اساس مبناهای نظری موجود، تعاریف متفاوتی از آن ارائه شده است. نتایج این بررسی نشان می‌دهند که دو اندیشه اساسی در رویکرد شایستگی وجود دارد: تفکر جزء‌گرا یا رفتاری و تفکر کل‌گرا یا تلفیقی. هر یک از این دو نیز مبتنی بر معرفت‌شناسی خاصی است که این مبانی، عناصر برنامه و فرایند تهیه آن‌ها را نیز متأثر می‌سازد.

هدف مقاله حاضر شناخت رویکرد مبتنی بر شایستگی با توجه به مبانی معرفت‌شناختی و الزامات آن در برنامه‌های درسی است. به این منظور و برای پاسخ‌گویی به چگونگی حرکت در جهت استقرار رویکرد مبتنی بر شایستگی در برنامه‌ریزی درسی، روش تحلیلی-توصیفی مورد استفاده قرار گرفته است. بر اساس یافته‌های این مطالعه، توجه به شایستگی‌ها اگرچه سابقه‌ای طولانی دارد، اما طی دهه‌های اخیر در نظام‌های آموزشی و برنامه‌های درسی، به‌ویژه در حوزه تربیت حرفه‌ای و مهارت‌آموزی، مورد عنایت جدی

## کلیدواژه‌ها:

شایستگی، مهارت‌آموزی، تربیت حرفه‌ای، معرفت‌شناسی، رفتارگرایی، ساختن‌گرایی.



## مقدمه

تربیت حرفه‌ای و مهارت‌آموزی بخشی از نظام‌های آموزشی است که هدف آن تربیت افراد برای ورود به دنیای کار و اشتغال است. اما امروزه رقابت‌های شدید، تغییرات سریع و تحولات صنعتی و اقتصادی از سویی، و نیز عدم تطابق توانمندی‌های فارغ‌التحصیلان با نیازهای بازار کار از سوی دیگر، این نوع آموزش را با چالش جدی مواجه کرده، به نحوی که لزوم بازنگری در برنامه‌های درسی این حوزه را ضروری ساخته است. یکی از جهت‌گیری‌هایی که طی دهه‌های اخیر الگوی توسعه منابع انسانی را در بخش آموزش و صنعت تغییر داده، رویکرد «شایستگی‌محور» در آموزش و مهارت‌آموزی است؛ تا آنجا که برخی اواخر قرن بیستم را شاهد خاتمه یافتن عصر «محتوامحوری» در آموزش، و قرن بیست و یکم را عصر «شایستگی‌محوری» می‌دانند که در آن بر حوزه گسترده‌ای تأکید می‌شود؛ حوزه‌ای که علاوه بر محتوا، تمام عناصر دیگر را هم دربر می‌گیرد.

آموزش و مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی، شیوه‌ای مبتنی بر پیامد است که به نظر می‌رسد با نیازهای در حال تغییر دانش‌آموزان، معلمان و جامعه سازگار باشد. به عبارت دیگر، برنامه‌ریزی و یادگیری مبتنی بر شایستگی در قلمرو شغلی، به معنای شناسایی شایستگی‌هایی است که ارتباط مستقیمی با عملکرد آینده فرد دارند و بنابراین می‌توانند اهداف برنامه‌های آموزشی را تشکیل دهند. بدون تردید، تدوین شایستگی‌هایی که بتوانند هم در عرصه آموزش و هم در حوزه کار مناسب باشند، امری دشوار و مستلزم هماهنگی کارفرمایان، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی است. اما باید توجه داشت که آموزش و مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی نیز جهت‌گیری‌هایی دارد که هر یک بر مبنای معرفتی خاص استوار است. بدیهی است بدون توجه به این مبانی تدوین برنامه‌های درسی با اهداف نظام‌های آموزشی، موقعیت‌های اقتصادی و نیز فناوری موجود جوامع تناسب نخواهد داشت و از کارایی لازم برخوردار نخواهد بود.

نوشتار حاضر تلاشی در جهت آشنایی با مفهوم شایستگی، مبانی معرفت‌شناسی آن و نیز چگونگی گذر از برنامه درسی سنتی به برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در تربیت حرفه‌ای به شمار می‌رود که امید است بتواند گامی مؤثر در جهت شناخت بیشتر

این رویکرد و الزامات آن در طراحی برنامه‌های درسی تربیت حرفه‌ای کشور باشد. به این منظور نخست به تعریف مفهوم شایستگی می‌پردازیم.

## مفهوم شایستگی و مؤلفه‌های آن

یکی از مفاهیمی که امروزه در قلمرو برنامه‌ریزی درسی و به‌ویژه در آموزش‌های حرفه‌ای و مهارت‌آموزی به کار می‌رود، مفهوم شایستگی است. از این مفهوم تاکنون تعریف واحدی ارائه نشده است. به بیان دیگر باید گفت براساس رویکردهایی که در این حیظه وجود دارند، تعاریف متفاوتی نیز توسط متخصصان مطرح شده‌اند که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

اسپنسر<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) در تعریفی از شایستگی، آن را ویژگی‌های زیربنایی فردی می‌داند که با اجرای مؤثر ملاک‌مدار یا اجرای برتر یک شغل یا موقعیت ارتباط دارد. (Guthrie, 2009:19) این تعریف همچنان که مشخص است بیشتر بر صفات فردی تأکید دارد.

کوچانسکی<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) شایستگی‌ها را عبارت از مهارت‌ها، توانایی‌ها، دانش و ویژگی‌هایی می‌داند که درون یک نقش کاری یا طبقه شغلی، اجراکنندگان برجسته را از اجراکنندگان سطوح متوسط متمایز می‌سازد. او معتقد است، برخی نظام‌های مبتنی بر شایستگی به این دلیل موفق نیستند که شایستگی‌ها را هر آن چیزی تعریف می‌کنند که کارکنان در مشاغل خود انجام می‌دهند. (همان، ص ۴۲) بر این اساس کوچانسکی جایگاهی برتر برای شایستگی قائل است و آن را عملکردی فراتر از وظایف عادی کارکنان می‌داند.

کوپر و پالت<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) نیز با تأکید بر اینکه مفهوم شایستگی در دامنه وسیعی به کار می‌رود که دلیل آن برداشت‌های متفاوت در کشورهاست، ریشه آن را در سیاست‌های آموزشی ملی مختلف یا ارتباط درونی بین تعلیم و تربیت و بازار کار می‌دانند. آن‌ها ضمن اشاره به این نکته که به لحاظ آموزشی نوع نگرش رفتارگرایان، شناخت‌گرایان و ساختارگرایان به شایستگی متفاوت است، شایستگی را نوعی توانایی در فرد (دانش‌آموز/کارگر) تعریف می‌کنند که وی را قادر می‌سازد، ضمن انجام شایسته وظایفش، راه‌حل‌هایی را بیابد و آن‌ها را در موقعیت‌های کاری مورد توجه قرار دهد. این دیدگاه با ضرورت توصیف شایستگی‌ها براساس نوع نگرش و نیز ارزیابی آن‌ها هماهنگ است.

**کوچانسکی**  
**شایستگی‌ها را**  
**عبارت از مهارت‌ها،**  
**توانایی‌ها، دانش**  
**و ویژگی‌هایی**  
**می‌داند که درون یک**  
**نقش کاری یا طبقه**  
**شغلی، اجراکنندگان**  
**برجسته را از**  
**اجراکنندگان سطوح**  
**متوسط متمایز**  
**می‌سازد**

**بعضی از محققان**  
**مفهوم شایستگی**  
**را در سیاست‌های**  
**آموزش ملی و**  
**ارتباط درونی بین**  
**تعلیم و تربیت و بازار**  
**می‌دانند**

- دانش (عمومی، ویژه تخصصی، ویژه شغل، ویژه سطح و ویژه سازمان)؛
- شایستگی جسمانی (بنیه و توان)؛
- سبک‌ها (رهبری، مدیر و کارمند)؛
- شخصیت (جهت‌گیری اجتماعی)؛
- اصول، ارزش‌ها، باورها، نگرش‌ها و معنویت (انصاف و عدالت)؛
- علاقه‌ها (معاشرت با مردم و سروکار داشتن با واقعیت‌ها).

با دقت در موارد فوق می‌توان گفت، اگرچه برخی از ابعاد و مؤلفه‌ها شایستگی ذاتی فرد هستند، اما بسیاری از مؤلفه‌های آن نیز اکتسابی هستند، که با برنامه‌ریزی‌های دقیق و آموزش مناسب و مفید می‌توان آن‌ها را ایجاد کرد یا ارتقا داد.

### پیشینه رویکرد شایستگی

اگرچه مفهوم شایستگی و برنامه‌ریزی براساس آن در دهه‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است اما بررسی‌ها نشان می‌دهند که کاربرد این مفهوم در قلمرو تربیت و آموزش افراد از سابقه‌ای طولانی برخوردار است. **گروستید** معتقد است که رومی‌ها در تلاش برای دستیابی به صفات جزئی و تفصیلی سرباز خوب، از شایستگی استفاده می‌کردند (دیانتی و عرفانی، ۱۳۸۸). بر این اساس این مفهوم از گذشته‌های دور مورد توجه بوده است.

سابقه «برنامه‌دستی مبتنی بر شایستگی»<sup>۷</sup> (CBC) نیز به قرن نوزدهم و دهه ۱۸۶۰ باز می‌گردد. در آن زمان **ویکتور دلاوس** روش‌هایی برای تحلیل وظیفه در مسکو تدوین کرد. اما حدود یک قرن بعد این مفهوم با عنوان جنبش تربیت معلم مبتنی بر عملکرد مورد توجه آمریکایی‌ها قرار گرفت. (Wesselink, elal, 2005) به همین دلیل معمولاً ظهور این رویکرد را به دهه‌های آخر قرن بیستم نسبت می‌دهند و خاستگاه آن را نیز ایالات متحده می‌دانند.

بسیاری از تحلیلگران اتفاق نظر دارند که پرتاب فضایی «اسپینیک» در سال ۱۹۵۷ توسط شوروی انگیزه اصلی تحولاتی بود که به پیدایش مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی منجر شد. واکنش سریع ایالات متحده در این زمینه، توجه ویژه به پژوهش در زمینه نظام آموزشی و مهارت‌آموزی بود. به بیان دیگر، اسپینیک موجب مشروعیت بخشیدن و عملیاتی کردن نقش دولت فدرال در

همچنین، در تعریفی دیگر شایستگی گزاره‌ای تلقی می‌شود که به توصیف چگونگی تلفیق خوشه دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مرتبطی می‌پردازد که قابل مشاهده و سنجش‌اند و در انجام شغل مستقل و با سطح تخصصی معین ضروری محسوب می‌شوند. (Sudsom & Anmana Tarkul, 2007:37-38)

به نظر می‌رسد این تعریف به نگاه رفتارگرایانه نزدیک است که در ادامه این نوشتار به آن خواهیم پرداخت.

**ایلس**<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) هم در میان تعاریف متعددی که مطرح‌اند، تعریف **اورجنسن**<sup>۹</sup> (۱۹۹۹) را مناسب و کافی می‌داند. او معتقد است، مفهوم شایستگی به این معنا نیست که شخص بر یک حیطه تخصصی تسلط پیدا کند، بلکه به این معنی است که فرد می‌تواند این دانش تخصصی را به کار گیرد و علاوه بر آن، دانش را در ارتباط با پیش‌نیازهای ذاتی یک موقعیت که ممکن است غیرقطعی و غیرقابل پیش‌بینی باشد، مورد استفاده قرار دهد. به این ترتیب، شایستگی شامل ارزیابی‌ها و نگرش‌های فرد و توانایی او برای رسیدن به بخش قابل توجهی از صلاحیت‌های شخصی وی می‌شود (همان، ص ۸۴)

آنچه در این تعریف برجسته است، توان کاربرد دانش تخصصی در یک زمینه کاری ویژه یا به کارگیری آن در عمل است.

از بررسی و تحلیل تعاریف فوق می‌توان چنین نتیجه گرفت که مفهوم شایستگی به رغم متفاوت بودن، به طور کلی به مجموعه‌ای از دانش، مهارت، نگرش و توانایی‌هایی اشاره دارد که حاکی از تسلط فرد بر یک حیطه تخصصی و توان کاربرد آن در عمل و موقعیت کاری است.

اما در ارتباط با این موضوع که شایستگی‌ها ذاتی‌اند یا اکتسابی نیز دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارند. کوپر و پالت (۲۰۰۱) شایستگی‌ها را شامل دو دسته مؤلفه می‌دانند: مؤلفه‌هایی که قابل آموزش‌اند (دانش و مهارت‌ها) و مؤلفه‌هایی که تغییر دادن آن‌ها دشوارتر است (نگرش‌ها و باورها). آن‌ها اشاره می‌کنند، به رغم آنکه اکثر مردم شایستگی‌ها را به عنوان ویژگی‌های فردی تعریف می‌کنند، برخی بر آموزش‌پذیر بودن (اکتسابی) آن‌ها تأکید دارند. بعضی از سازمان‌ها نیز شایستگی‌ها را به عنوان جنبه‌هایی از کل شخصیت تلقی می‌کنند که متشکل از موارد زیر است:

- استعداد (کلامی، عددی و مکانی)؛
- مهارت‌ها و توانایی‌ها (تفکر و رهبری)؛

**مفهوم شایستگی به‌طور کلی به مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و توانایی‌هایی اشاره دارد که حاکی از تسلط فرد بر یک حیطه تخصصی و توان کاربرد آن در عمل و موقعیت کاری است**

**اگرچه برخی از ابعاد و مؤلفه‌های شایستگی ذاتی فرد هستند، اما بسیاری از مؤلفه‌های آن نیز اکتسابی هستند، که با برنامه‌ریزی‌های دقیق و آموزش مناسب و مفید می‌توان آن‌ها را ایجاد کرد یا ارتقا داد**



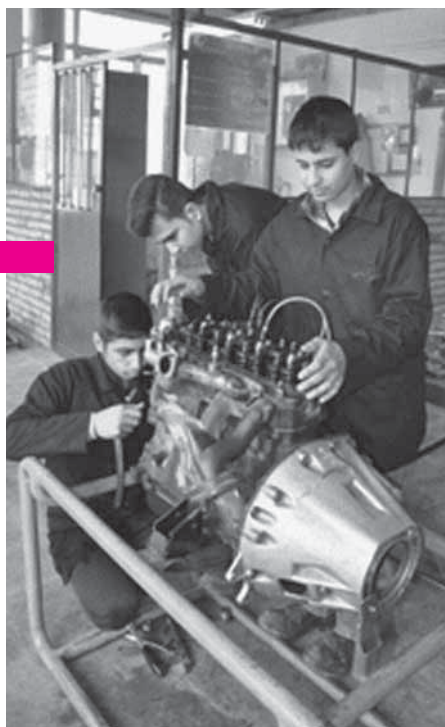
آموزش و پرورش شد.

نخستین اقدام رسمی تصویب قانون «آموزش دفاع ملی» در سال ۱۹۵۸ بود که دو دهه دخالت جدی دولت فدرال را در آموزش و پرورش به دنبال داشت و موجب حمایت اقتصادی از توسعه مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی شد. محرک دیگر برای توجه به آموزش حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی، نگرانی از ترک تحصیل دانش‌آموزان متوسطه و مشکلات فارغ‌التحصیلان در زمینه اشتغال در اوایل دهه ۱۹۶۰ بود که به تصویب قانون آموزش حرفه‌ای ۱۹۶۳ انجامید. این قانون موجب رشد بی‌سابقه آموزش حرفه‌ای و افزایش تقاضا برای معلمان آموزش دیده شد که در سال ۱۹۵۶ با تصویب قانون آموزش ابتدایی و متوسطه، زمینه برای تکامل مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی فراهم آمد. (Hodge, 2007)

روش‌شناسی مبتنی بر شایستگی نیز در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ توسط شرکت «های مک بر»<sup>۱</sup> و مؤسس آن **دیوید مک کللند**<sup>۱۰</sup> مطرح شد. مک کللند، روان‌شناس دانشگاه هاروارد، در جست‌وجوی آزمون‌ها و ابزارهایی بود که بتواند عملکرد را پیش‌بینی کند. وی بر این اعتقاد بود که شایستگی باید به جای هوش اندازه‌گیری شود. کار او به ایجاد یک فرایند پژوهشی منجر شد که «روش ارزیابی شایستگی شغل»<sup>۱۱</sup> (JCAM) نامیده می‌شود. این شیوه یک روش تجربی - تحلیلی برای تعیین شایستگی‌هاست که به همراه عناصر یک شغل، به منظور ایجاد یک مدل شایستگی برای شغل به کار می‌رود. (مؤمنی مهوئی، ۱۳۸۶)

در دهه (۱۹۹۰)، موج جدیدی در توجه به شایستگی در برنامه‌ها پدید آمد که از جمله آن‌ها، «نظام صلاحیت‌های حرفه‌ای ملی»<sup>۱۲</sup> (NVQs) در انگلستان و ولز، «چارچوب صلاحیت‌های ملی»<sup>۱۳</sup> نیوزلند، استانداردهای شایستگی مورد تأیید «هیئت مهارت‌آموزی ملی»<sup>۱۴</sup> (NTB) استرالیا، و «کمیسیون دستیابی به مهارت‌های ضروری وزارتخانه»<sup>۱۵</sup> (SCANS) و استانداردهای مهارت‌های ملی ابداعی در ایالات متحده است ظاهراً این اقدامات به دلیل نتایج نویدبخش خود مورد توجه واقع شده‌اند و به سایر بخش‌های جهان، مانند کشورهای کارائیب و نیز کشورهای آمریکای لاتین گسترش یافته‌اند، به نحوی که آن‌ها هم به تدوین صلاحیت‌های حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی مبادرت ورزیده‌اند.

**مبانی معرفت‌شناختی رویکرد شایستگی**



**منابع موجود حاکی از آن است که برنامه‌های درسی تدوین شده با رویکرد شایستگی، همه بر یک مبنای معرفت‌شناختی استوار نبوده‌اند و کاربردی جهت‌گیری آن‌ها نیز یکسان نیست. به همین دلیل در انتخاب و به‌کارگیری این رویکرد باید به مبانی نظری و معرفتی آن توجه ویژه داشت**

معرفت‌شناسی بخشی از فلسفه است که به بررسی مسائل پیرامون دانش، یعنی ماهیت دانش، حدود و امکان کسب، و نیز ساختار و انواع آن می‌پردازد. از آنجا که چگونگی سازمان‌دهی فرصت‌های یادگیری و نیز شیوه‌های آموزشی، متأثر از معرفت‌شناسی‌اند، این حوزه از اهمیت خاصی در برنامه‌ریزی درسی برخوردار است. در این نوشتار نیز برآنیم که دیدگاه‌های موجود در رویکرد شایستگی را با توجه مبانی معرفت‌شناسی آن‌ها مورد بررسی قرار دهیم. منابع موجود حاکی از آن است که برنامه‌های درسی تدوین شده با رویکرد شایستگی، همه بر یک مبنای معرفت‌شناختی استوار نبوده‌اند و کاربردی جهت‌گیری آن‌ها نیز یکسان نیست. به همین دلیل در انتخاب و به‌کارگیری این رویکرد باید به مبانی نظری و معرفتی آن توجه ویژه داشت. به‌طور کلی دو مبنای اساسی در این زمینه وجود دارد: جزء‌گرایی یا رفتارگرایی و کل‌گرا یا تلفیقی (Kerka, 1998; Wesselink, et al., 2005). در ادامه به مطالعه و تحلیل آن‌ها می‌پردازیم.

#### **الف. مبنای جزء‌گرا یا رفتارگرایی**

رویکرد شایستگی بر مبنای رفتارگرایی، رویکردی نسبتاً قدیمی است که در برنامه‌های درسی برخی

کشورها از جمله ایالات متحده بیشتر مورد استفاده قرار گرفته است. (Delamare Le Deist & Win- Terton, 2005) در مبنای جزء‌گرایی یا رفتارگرایی، مفهوم شایستگی موارد جزئی و بنیادی رفتار را در برمی‌گیرد. **کرکا** (۱۹۹۸) اشاره می‌کند که رفتارگرایی، به‌عنوان یکی از رویکردهای مبتنی بر شایستگی، بیش از همه رایج و مؤثر بوده و این تا حدی به دلیل آن است که مشخص کردن رفتارهای مبتنی بر وظیفه، ساده‌تر از شناسایی و تشریح ویژگی‌های زیربنایی است.

بنیاد معرفت‌شناسی رفتارگرایی ریشه در اندیشه فیلسوفان تجربه‌گرای قرن‌های هفدهم و هجدهم انگلیس، یعنی **لاک**، **برکلی** و **هیوم** دارد که بر شناخت حسی یا تجربه تأکید داشتند. هرچند **شوارتز**<sup>۱۶</sup> (۱۹۸۹) متذکر می‌شود که پیش از این هم **گالیه** و **دکارت** به ادراک حسی و نقش آن در معرفت توجه کرده بودند (مرجانی، ۱۳۸۱، ۱۱۵-۱۱۴). پس از **ثورندایک**<sup>۱۷</sup> نیز، از افرادی مانند **واتسن**<sup>۱۸</sup> به‌عنوان نماینده رفتارگرایی کلاسیک، و **اسکینر**<sup>۱۹</sup> به‌عنوان نماینده رفتارگرایی جدید یاد می‌شود. یکی از موضوع‌های مورد توجه رفتارگرایان، یادگیری است که آن را کسب رفتارها می‌دانند. به‌طور کلی، این دیدگاه برداشتی مکانیکی از تعلیم‌وتربیت دارد که آن را تا حد تشکیل عادت‌ها و پاسخ‌های مطلوب کاهش می‌دهد.

در رویکرد رفتارگرایی، شایستگی در قالب انجام وظایف مجزا طبقه‌بندی می‌شود که با تحلیل کارکردی نقش‌های کاری شناسایی می‌شوند. این تحلیل مبنایی برای گزاره‌ها یا استانداردهای شایستگی است.

**مک کوآن** (۱۹۹۸) در این زمینه می‌نویسد: **ثورندایک** و **تیلور**<sup>۲۰</sup> مبنایی نظری برای مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی در ایالات متحده ایجاد کردند. رفتارگرایی **ثورندایک** مبنایی روان‌شناختی برای تعلیم‌وتربیت و یادگیری فراهم آورد، در حالی که **تیلور** ساختاری روش‌شناختی برای مدیریت علمی در حوزه تجارت و صنعت تدوین کرد. **ثورندایک** برای جنبه کمی مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی، چنین استدلال می‌کند: «هر چیزی که موجود است، مقداری دارد. اگر بخواهیم آن را دقیق‌تر بشناسیم، باید از کمیت و کیفیت آن اطلاع داشته باشیم. تعلیم‌وتربیت با تغییر در انسان‌ها سروکار دارد. هر تغییر عبارت است از تفاوت بین دو شرایط،

ما هر یک از این شرایط را تنها براساس نتایجی که تولید می‌کند، می‌شناسیم؛ یعنی چیزهایی ساخته شده، کلمات بیان شده، اعمال انجام شده و غیره. اندازه‌گیری هر یک از این نتایج به آن معناست که مقدار آن را به گونه‌ای تعیین کنیم که اشخاص ماهر، درجه اهمیت و قدر آن را بهتر از زمانی که اندازه‌گیری انجام نشده است، بشناسند.»

مک کوآن می‌افزاید: **ثورندایک** برای مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی و اساساً در حوزه تعیین کمیت اندازه‌گیری فردی و ارزشیابی پیامد، مبنایی تدوین کرد. برداشت وی مبنی بر اینکه یادگیری مستلزم تقویت تداعی‌های آزمون و خطاست، سرآغازی برای جنبش تعلیم‌وتربیت مبتنی بر اهداف شد. تربیت مبتنی بر اهداف نیز به نوبه خود تأثیر عمده‌ای بر مهارت‌آموزی شایستگی‌محور گذاشت. این تأثیر اساساً در استفاده از اهداف رفتاری قابل اندازه‌گیری است که طبق یک سلسله مراتب منطقی مرتب شده تا برنامه‌ریزی درسی را سامان‌دهی و بر مبنای آن آزمون‌هایی تهیه کند. (ص ۱۳ و ۱۴)

اما **فرردریک تیلور**، پدر مدیریت علمی، عقیده «کارایی عقلانی» خود را براساس تحقیقات حرکت زمان، و منفعت - هزینه بنیاد نهاد. او عبارت «تحلیل وظیفه» را وضع کرد که مبنایی برای برنامه‌های مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی شد. وی تصریح کرد که مدیران باید اطلاعاتی در مورد کل فرایند تولید که در گذشته در اختیار کارگران ماهر بود، جمع‌آوری کنند. سپس این اطلاعات را دسته‌بندی کنند و تا حد مقررات و قوانین و طرز کارهای جزئی تقلیل دهند. **تیلور** مدعی بود که تحلیل وظیفه مهم‌ترین رکن مدیریت علمی است. او اعتقاد داشت که مدیران باید راهنمایی‌های کامل و منظمی در مورد جزئیات وظیفه‌ای که باید انجام شود، مانند اهداف تولید و روش‌های مورد استفاده برای رسیدن به اهداف مزبور، ارائه دهند. (McCowan, 1998: 16-17)

**تیلور** کمک بسیاری به مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی کرد. وی ضمن ابداع تحلیل وظیفه، تفکر توصیف شفاف شغل را ترویج کرد. همچنین استانداردهای عملکرد و ارزیابی کارگران را بر مبنای شایستگی‌های مرتبط با شغل، به‌صورت کمی و با عدد نشان داد. شایستگی‌های مزبور با پیامدهای قابل اندازه‌گیری برنامه در ارتباط بود. در مجموع رفتارگرایی با تأکید بر نظریه یادگیری

**تیلور کمک بسیاری به مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی کرد. وی ضمن ابداع تحلیل وظیفه، تفکر توصیف شفاف شغل را ترویج کرد**

نفوذ زیادی بر ایجاد و توسعه رویکرد کلی تربیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی داشت. اما این رویکرد به رغم ساده بودن، مورد انتقاد بسیاری از صاحب‌نظران قرار گرفت. به نظر منتقدان، رویکرد رفتارگرایی بیش از حد تقلیل‌گرا، انعطاف‌پذیر و تجزیه شده است و به لحاظ تجربی و آموزشی غیرقابل اعتماد است. آن‌ها دلایل زیر را برای نقد دیدگاه رفتارگرایان مطرح می‌سازند:

● مواردی چون: روابط بین وظایف، خصوصیات که مبنای عملکرد واقع می‌شوند، معنا، قصد یا آمادگی انجام کار، بافت (زمینه) عملکرد و تأثیر جنبه‌های درون‌فردی و اخلاقی نادیده گرفته می‌شوند.

● به دلیل پیچیدگی و ماهیت نامعلوم موقعیت‌های واقعی کار، در مرحله عمل نمی‌توان به اهداف رفتاری آن‌چنان که در مرحله نظریه مطرح می‌شود، دست یافت.

● اعتبار فنون (تکنیک‌های) سنجش مرتبط با الگوی یادگیری رفتاری، به عنوان شاخص‌های یادگیری برجسته، نامعلوم و غیرقابل پیش‌بینی است. به‌ویژه رویکرد چک‌لیست که در آن مواردی مانند شایستگی قابل دستیابی هست/ نیست، یا شخص می‌تواند/ نمی‌تواند وظایف خاصی را انجام دهد، رویکردی ساده‌انگارانه و ناامیدکننده تلقی می‌شود و به جای آنکه معیاری برای برتری باشد، نشان‌دهنده حداقل عملکرد مورد قبول است. (Kerka, 1998)

در تقابل با این دیدگاه و به منظور رفع مشکلات ناشی از نگرش رفتارگرایی، رویکرد شایستگی براساس مبنای کل‌گرا یا تلفیقی مورد توجه قرار گرفت که در آن به شایستگی از منظری وسیع‌تر نگرینده می‌شود.

### ب. مبنای کل‌گرا یا ارتباطی

رویکرد شایستگی بر مبنای کل‌گرایی یا ارتباطی و یا تلفیقی که بیشتر در اروپا و به‌ویژه در کشورهای چون فرانسه و آلمان و نیز استرالیا مورد استفاده قرار می‌گیرد، (Delamare Le Deist & WinTerTon, 2005) شایستگی را ترکیب پیچیده‌ای از دانش، نگرش، مهارت و ارزش‌هایی می‌داند که در بافت (زمینه) اجرای وظیفه نشان داده می‌شوند. در این دیدگاه از چشم‌انداز «ساختن‌گرایی (سازه‌گرایی) اجتماعی»<sup>۲۱</sup> به یادگیری توجه می‌شود.

ساختن‌گرایی به رغم آنکه حوزه‌های نوین، وسیع و پیچیده در روان‌شناسی و تعلیم و تربیت تلقی می‌شود،

اما از سابقه‌های طولانی برخوردار است. تامپسون<sup>۲۲</sup> (۲۰۰۱) به نقل از بروکز و بروکز<sup>۲۳</sup> (۱۹۹۹) اظهار می‌دارد که شاید بتوان ریشه‌های ساختن‌گرایی را در سراسر طول تاریخ تا زمان **سقراط** ردیابی کرد؛ با این حال آن‌ها بنیان‌های این دیدگاه را از زمان **امانوئل کانت** دنبال می‌کنند. کانت به هر شیوه دانستن عینی و ذهنی توجه می‌کرد. در قرن بیستم هم از **ژان پیاژه**<sup>۲۴</sup> به‌عنوان پیشگام تفکر ساختن‌گرا یاد می‌شود.

به‌طور کلی پیشینه رویکرد ساختن‌گرا را می‌توان در آثار اندیشمندانی مانند دیویی، پیاژه، ویگوتسکی<sup>۲۵</sup>، **برونر**<sup>۲۶</sup> و **بارتلت**<sup>۲۷</sup> یافت. (یادگارزاده، ۱۳۸۷: ۷۳).

ساختن‌گرایی طی قرن بیستم در محافل تربیتی مورد توجه واقع شد. در حقیقت طی سال‌های ۱۹۷۰ - ۱۹۶۰ اصول تعلیم و تربیت سنتی به‌طور جدی مورد تردید قرار گرفتند که این امر به تغییر خط‌مشی تعلیم و تربیت و توجه بیشتر به این رویکرد انجامید. به عبارت دیگر، ساختن‌گرایی پاسخی به ناکارآمدی رویکرد عینیت‌گرا و رفتاری به یادگیری بود. از نظر پیاژه، ساختن‌گرایی حاصل نارضایتی از نظریه‌های دانش در سنت فلسفه غرب بوده است. دانش باید معرف جهان واقعی باشد که وجود خارجی دارد و مستقل از فرد است. (Wesselink, et al, 2005) این دیدگاه امروزه در رشته‌های مشاوره، موسیقی درمانی، آموزش سلامت، مددکاری اجتماعی و آموزش پرستاری مورد استفاده قرار می‌گیرد.

ساختن‌گرایی به‌عنوان یک رویکرد روان‌شناختی - اجتماعی، بر این فرض استوار است که انسان‌ها واقعیت اجتماعی خود را در تعامل با دیگران می‌سازند. طبق معرفت‌شناسی ساختن‌گرا، دانش ساختاری انسانی دارد که در دو مرحله شکل می‌گیرد: در مرحله اول، انسان‌ها شروع به تشکیل الگوهای ذهنی در محیط خود می‌کنند و در مرحله دوم، تجربه جدیدی نسبت به الگوی ذهنی موجود، تفسیر و درک می‌شود.

در معرفت‌شناختی ساختن‌گرا، هر فرد حقیقت و دانش خاص خود را می‌سازد. در بسیاری از موارد ساخت دانش در زمینه‌های اجتماعی صورت می‌گیرد. بنابراین گروهی از افراد حقیقت یا واقعیت اجتماعی ویژه خود را می‌سازند. در این رویکرد یادگیری دیگر از نوع پدیده محرک - پاسخ در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه مستلزم خودگردانی و ایجاد



**در رویکرد  
رفتارگرایانه معلمان  
دانش انتخابی را  
رواج می دهند،  
در یافت منفعلانه  
حقایق توسط  
یادگیرندگان را  
اندازه گیری می کنند  
و بر کنترل رفتار و  
اتمام وظیفه متمرکز  
می شوند**

ساختارهای مفهومی از طریق تفکر و انتزاع است. دیدگاه ساختن گرا در زمینه یادگیری بر این امر تأکید دارد که افراد ضمن تعامل با موقعیت، به قضاوت، تجدیدنظر و تأمل می پردازند، رفتار را تغییر می دهند و به طور مستمر، دانش مناسب و مفید را بازسازی می کنند.

در مجموع، نظریه یادگیری ساختن گرا که از درون رشته تعلیم و تربیت بیرون آمده است، بر این امر دلالت دارد که یادگیرندگان با گردآوری آنچه تاکنون از تجارب زندگی قبلی شناخته اند، از اطلاعات جدید سر در می آورند. بنابراین تعلیم و تربیت ساختن گرا در صد است از تجارب قبلی، چشم اندازهای متعدد و فرصت های یادگیرنده بهره برداری کند تا یادگیری را در بافت اجتماعی مرتبط جا بیندازد.

به عبارت دیگر، برخلاف رویکرد رفتارگرایانه که معلمان دانش انتخابی را رواج می دهند، دریافت منفعلانه حقایق توسط یادگیرندگان را اندازه گیری می کنند و بر کنترل رفتار و اتمام وظیفه متمرکز می شوند، در رویکرد ساختن گرا، معلمان یادگیری را تسهیل می کنند. به این ترتیب که تحقیق فعالانه را تشویق و یادگیرندگان را هدایت می کنند تا فرضیات ضمنی را مورد سؤال قرار دهند و در فرایند ساختن آن ها را تعلیم می دهند. زیرا رویکرد مذکور بر این

اندیشه استوار است که یک محرک فطری انسانی برای معنا بخشیدن به جهان وجود دارد. به جای جذب دانش عینی یا دریافت منفعلانه آن «که وجود خارجی دارد»، یادگیرندگان به طور فعالانه دانش را می سازند. به این صورت که اطلاعات و تجربیات جدید را در قالبی تلفیق می کنند که قبلاً آن را درک کرده اند، و نیز دانش قدیمی را مورد تجدیدنظر و تفسیر مجدد قرار می دهند تا آن را با دانش جدید وفق دهند (Kerka, 1992).

طبق تعریف فنسترماچر<sup>۲۸</sup> (۱۹۸۶) دیگر نباید معلم را به عنوان شخصی تعریف کنیم که دارای محتوای C است و باید این محتوا را به یادگیرنده، یعنی کسی که اصولاً فاقد محتوای C است، انتقال دهد. زیرا معلم و یادگیرنده حداقل به یک میزان به محتوا و ارزشیابی دسترسی دارند. (Smith, 1999: 70). در این دیدگاه، فراگیرندگان از طریق گفت و گو و تفکر جمعی، ایده های قدیمی و جدید را جست و جو می کنند و از طریق مکالمه با یکدیگر و با معلم، معانی جدیدی را می سازند. در واقع فرایند هماهنگ کردن تفاوت ها، به توافق رسیدن در مورد معنی، و بازسازی مداوم تفکر، اصل اساسی ساختن گرایی است (Hunter, et al, 2010). به این ترتیب در محیط یادگیری شایستگی محور



بر مبنای تلفیقی، دانش‌آموز بخشی از مجموعه عمل است. در حقیقت او نه به‌عنوان دانش‌آموز یا کارآموز، بلکه به‌عنوان همکار سطح پایین تلقی می‌شود. بدیهی است معلمان هم کارشناسانی هستند که از طریق گفت‌وگوی محترمانه، در ساختن دانش فراگیرندگان نقش دارند. در این رویکرد، از آنجا که یادگیری متناسب با سرعت شخصی دانش‌آموزان صورت می‌گیرد، معلمان به جای انتقال دانش، فرصت‌های یادگیری را سازمان‌دهی می‌کنند.

با توجه به نظریه یادگیری ساختن‌گرایی باید این نکته را مدنظر داشت که در رویکرد تلفیقی، شایستگی موفقیتی قطعی تلقی نمی‌شود، بلکه سطوح متفاوتی برای آن در نظر می‌گیرند؛ سطوحی مانند مبتدی، با تجربه و متخصص. در واقع، شایستگی در این رویکرد تنها رفتاری نیست که آموزش داده شود، بلکه قابلیت‌های تفکری و فرایند تحولی را نیز دربرمی‌گیرد. رویکرد ارتباطی، بافت (زمینه) فرهنگ و رویه‌های اجتماعی مؤثر در اجرای شایسته را به رسمیت می‌شناسد و نشان می‌دهد که چگونه از ویژگی‌های شخصی برای دستیابی به پیامدهای شغلی واقع در روابط انسانی استفاده می‌شود که البته این روابط سازمانی در درون روابط گسترده‌تر با بازار کار و جامعه جای دارند.

در مجموع، تربیت و مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی کل‌گرایانه که امروزه کاربرد بیشتری دارد، برخلاف شکل رفتارگرایانه آن، از تعابیر گسترده‌تری برخوردار است که با دیدگاه شناختی یادگیری هماهنگ است. البته به رغم استقبال گسترده از این رویکرد، نقدهایی را نیز بر آن وارد می‌دانند. از جمله این انتقادات، بی‌توجهی به ارزش‌ها، نگرش‌ها و تمایلات است. چنان که کرکا (۱۹۹۷) می‌نویسد: ساختارهای شناختی که یادگیرندگان می‌سازند، دربرگیرنده دانش «رویه‌ای»<sup>۲۹</sup> و دانش «گزاره‌ای»<sup>۳۰</sup> است. دانش رویه‌ای یعنی «چگونگی» که شامل فنون، مهارت‌ها و توانایی‌ها می‌شود و دانش گزاره‌ای که دربرگیرنده وقایع و مفاهیم و گزاره‌هاست. بنابراین آنچه مورد غفلت قرار می‌گیرد، تمایلات، نگرش‌ها، ارزش‌ها و علاقه‌هایی هستند که به یادگیرندگان کمک می‌کنند تا تصمیم بگیرند که آیا این موضوع ارزش انجام دادن دارد (یا خیر)؟ بدیهی است بدون تمایل به انجام دادن، دانستن چگونگی و دانستن وقایع و مفاهیم کفایت نمی‌کند.

علاوه بر این، برخی معتقدند که به رغم ساده بودن

تعریف ساختن‌گرایی، کاربرد آن در کلاس درس دشوار است. به عبارت دیگر، این دیدگاه نمی‌تواند مدلی برای کاربرد ارائه دهد (یادگارزاده، ۱۳۸۷: ۵). با وجود این، دیدگاه‌های کل‌گرا و ساختن‌گرای اجتماعی در زمینه یادگیری تأثیر عمده‌ای بر برنامه‌های درسی داشته‌اند.

### گذر از برنامه درسی سنتی به برنامه درسی مبتنی بر شایستگی

در جوامع دانش‌محور هدف اصلی تحصیل دیگر انتقال دانش به‌عنوان محصولی ارزشمند و عینی از نسلی به نسل دیگر نیست، بلکه این جوامع به دانشی نیاز دارند که در چارچوب شایستگی، یعنی توانایی شناسایی و حل مشکلات آینده قرار داشته باشد. بدیهی است برنامه‌های درسی نیز باید این‌گونه تدوین شوند و تمرکز بیشتری بر شایستگی‌ها داشته باشند؛ شایستگی‌هایی مانند یادگیری چگونه یاد گرفتن، مهارت‌های تعاملی، مهارت‌های برقراری ارتباط، پردازش اطلاعات، حل مسئله و مهارت‌های تفکر. این مهارت‌ها در واقع پیش‌نیازی برای ورود به جامعه‌ای هستند که در آن کار فیزیکی و وظایف روزمره به تدریج جای خود را به اطلاعات و دانشی می‌دهند که مهم‌ترین فرایندهای دارای ارزش افزوده، تلقی می‌شوند.

به‌طور کلی یکی از مشکلات برنامه‌ریزان درسی، اعم از آموزش عمومی و حرفه‌ای، حرکت از برنامه درسی سنتی به سمت برنامه درسی مبتنی بر شایستگی است. این امر مستلزم درک تفاوتی است که بین این دو دیدگاه وجود دارد. برای گذر از برنامه درسی سنتی به برنامه درسی مبتنی بر شایستگی (به‌ویژه بر مبنای تلفیقی یا کل‌گرا) نخست باید دید در این رویکرد چه اهدافی را باید دنبال کنیم. مون<sup>۳۱</sup> (۲۰۰۷) اهداف آموزش در الگوی مبتنی بر شایستگی را شناسایی و پرورش توانایی‌های منحصربه‌فرد عقلانی، عاطفی و جسمانی جوانان می‌داند که به آن‌ها کمک می‌کند تا با تحقق استعدادهای خود، زندگی موفق‌تری را اداره کنند. وی با توجه به این اهداف معتقد است که هر الگوی آموزشی مبتنی بر شایستگی از ویژگی‌های زیر برخوردار است:

● تعلیم و تربیت مجموعه‌ای از فعالیت‌هایی تلقی می‌شود که برای پرورش استعدادهای فردی دانش‌آموزان و باری رساندن به آن‌ها در این زمینه طراحی شده است. در چنین نظامی دانش‌آموزان،

**در رویکرد ساختن‌گرا، معلمان یادگیری را تسهیل می‌کنند. به این ترتیب که تحقیق فعالانه را تشویق و یادگیرندگان را هدایت می‌کنند تا فرصت‌های ضمنی را مورد سؤال قرار دهند**



معلمان و مدارس از استقلال بسیار زیادی برخوردار هستند.

● دانش‌آموزان فرصت‌های زیادی برای کسب تجارب گوناگون دارند و به ابراز خود برای پرورش استعدادهایشان می‌پردازند. البته باید توجه داشت که در این شیوه مطالعات موضوع محور مانع فعالیت‌های مربوط به پرورش استعدادها نشوند، بلکه به‌عنوان روشی برای کسب دانش پایه به کار روند.

● ساعات درسی به‌صورت هماهنگ و متوازن به فعالیت‌های کسب تجربه، ابراز وجود و فعالیت‌های موضوع محور اختصاص می‌یابند. در این روش تأکید زیاد بر فعالیت‌هایی است که زمینه لازم را برای کسب تجربه مستقیم دانش‌آموزان فراهم می‌آورند و همچنین ابراز وجود آن‌ها را به منظور فرایند خوداکتشافی شخصی تشویق می‌کند.

● فرصت‌های آموزشی (مانند بورس تحصیلی، گذر به سطوح بالاتر تحصیلی، انتخاب رشته، پذیرش در دانشگاه و غیره) بر مبنای استعدادها، ذوق، تمایلات، علاقه‌ها و موفقیت‌های دانش‌آموزان (نه فقط براساس نمرات آزمون) توزیع می‌شوند و مقیاس‌های کمی عملکرد تنها به‌عنوان یکی از عوامل به حساب می‌آید.

● مدارس دانش‌آموزان را با یک معیار استاندارد شده، یعنی عملکرد آن‌ها در مطالعات موضوعی، ارزشیابی نمی‌کنند، بلکه از معیارهای متفاوتی مانند استعداد، ذوق و توانایی بهره می‌گیرند (ص ۳۳۹).

به اعتقاد **تیلما**<sup>۳۲</sup> و همکارانش (۲۰۰۰) نیز هر پژوهشی در زمینه برنامه درسی شایستگی محور، بر این فرض استوار است که دانش مهارتی ذهنی است که کسی نمی‌تواند آن را انتقال دهد، بلکه باید مجدداً توسط هر فرد کسب شود. در حقیقت در یک برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، محتوا موضوع اصلی نیست، بلکه موضوع اصلی و محوری ارزیابی مهارت‌های کسب شده است.

در زمینه تربیت حرفه‌ای نیز این جهت‌گیری، یعنی حرکت از برنامه درسی موضوع محور به برنامه درسی شایستگی محور، ضرورت به شمار می‌رود. در حقیقت، تغییرات پدید آمده در دنیای کار و اشتغال طی دهه‌های اخیر، لزوم بازنگری در برنامه‌های درسی تربیت حرفه‌ای را بیش از پیش آشکار ساخته است. به همین دلیل در قلمرو تربیت حرفه‌ای و مهارت‌آموزی نیز توجه برنامه‌ریزان به رویکرد شایستگی معطوف شده و بر این اساس نیز بازنگری

در برنامه‌های درسی را مورد توجه قرار داده‌اند. به‌طور کلی، تأکید این رویکرد در آموزش حرفه‌ای بر پیامدهای مهارت‌آموزی و فعالیت‌هایی است که فرد پس از پایان دوره آموزش می‌تواند در محیط کار انجام دهد. در واقع هدف مهارت‌آموزی و تربیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی، تربیت افرادی است که از دانش و مهارت استاندارد شده و متناظر با محیط کار برخوردار باشند و در زمینه واقعیت‌های محیط کار به تأمل بپردازند. به عبارت دیگر این دیدگاه، یادگیری در محیط کار، و نیز کار در ضمن درس را مورد توجه قرار می‌دهد.

البته باید توجه داشت که استقرار نظام برنامه‌ریزی براساس شایستگی به سادگی امکان‌پذیر نیست و مستلزم اقداماتی اساسی است. در رویکرد شایستگی (به‌ویژه بر مبنای تلفیقی و کل‌گرا)، مدارس ناگزیر باید به سازمان‌دهی مجدد خود بپردازند. آن‌ها نباید تنها به ارائه مجموعه دانشی ثابت و استاندارد شده اکتفا کنند، بلکه باید با همکاری سازمان‌ها و کارفرمایان به برگزاری دوره‌های تخصصی بپردازند. تیلما و همکارانش (۲۰۰۰) معتقدند که مدارس حرفه‌ای برای رسیدن به شایستگی محوری باید حداقل پیش‌نیازهای زیر را تأمین کنند:

● هدایت و اداره آن‌ها به عهده دانش‌آموزان باشد که مستلزم انعطاف‌پذیری یعنی پودمانی کردن دوره‌هاست.

● برنامه‌های کار محور یا شایستگی محور ایجاد و ارائه شوند.

● مدارس دوره‌های مجزایی برای گروه‌های هدف خاص در نظر بگیرند.

● بین مسیرهای یادگیری متفاوت در نظام تربیت حرفه‌ای نوعی انسجام برقرار شود.

● رویکرد آموزشی متمایزی برای ارزیابی و سنجش ایجاد شود.

بالاخره آخرین پیش‌نیاز می‌تواند ایجاد معیار مطمئنی برای موفقیت ارائه برنامه‌های درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش حرفه‌ای باشد.

جدول ۱ حاصل مقایسه‌ای است که **سودسامیون**<sup>۳۳</sup> (۲۰۰۷) بین برنامه درسی مبتنی بر موضوع درسی (سنتی) و برنامه درسی مبتنی بر شایستگی انجام داده است که توجه به آن می‌تواند برنامه‌ریزان را در حرکت به سوی برنامه درسی شایستگی محور یاری رساند.

بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که تربیت

جدول ۱- مقایسه دو نوع برنامه درسی

برنامه درسی مبتنی بر شایستگی	برنامه درسی مبتنی بر موضوع درسی
پیامدها	محتوا
شایستگی‌ها	اهداف
نمره (ارزشیابی) ملاک‌محور	نمره (ارزشیابی) هنجارمحور
ارزیابی عینی	ارزیابی ذهنی
دانش‌آموز محور	معلم‌محور
یادگیری تلفیقی	یادگیری منفعل
آموزش بزرگ‌سالان <sup>۳۵</sup>	آموزش کودک <sup>۳۴</sup>
تدوین (فرمول‌بندی) تکوینی	ارزشیابی تراکمی
عملکرد یادگیرنده	ارائه (بیان) آموزشی
تمرکز بر مهارت‌ها/ عملکرد	تمرکز بر دانش/ نظریه
تمرکز بر پیامدها	تمرکز بر ساختار/ فرایند
ارزیابی براساس عملکرد	ارزیابی براساس شمارش
زمان و توالی براساس ارزیابی به دست می‌آید	قرار گرفتن در برابر محتوای خاص برای مدت زمان از پیش تعیین شده

\* پی‌نوشت‌ها

1. Spencer
2. Kochanski
3. Cooper & Palt
4. Illeris
5. Jorgensen
6. CresTed
7. Competency Based Curriculum
8. Victor Della Vos
9. Hay Mc Ber
10. McClelland
11. Job Competency Assessment Method
12. National Vocational Qualification System
13. National Qualification Framework
14. National Training Board
15. Secretary,s Commission on Achieving Necessary Skill
16. Schwarts
17. Thorndike
18. Watson
19. Skinner
20. Taylor
21. Social Constructivist
22. Tampson
23. Brooks and Brooks
24. Piaget
25. Vygotsky
26. Bruner
27. Bartlet
28. Fenstermacher
29. Proce??ral
30. Propositical
31. Moon
32. tillma
33. Sudsomboon
34. Pedagogy
35. Andragogy

\* منابع

۱. دیبانتی، محمد و عرفانی، مریم (۱۳۸۸). «شایستگی، مفاهیم و کاربردها». تدبیر، شماره ۶، ۲۰۶.
  ۲. مرجانی، بهناز (۱۳۸۱). «بررسی و نقد مبانی معرفت‌شناسی تربیت حرفه‌ای در ایران و مقایسه آن با معرفت‌شناسی حرفه‌گرایی جدید». پایان‌نامه دکترا. رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران.
  ۳. مؤمنی مهمونی، حسین (۱۳۸۶). «برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش عالی؛ گامی در جهت اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها». فصل‌نامه روش، شماره ۱۹.
  ۴. یادگارزاده، غلامرضا؛ پرند، کورورش؛ بهرامی، آرش (۱۳۸۷). «تأملی بر کاربرد نظریه یادگیری ساختن‌گرایی در آموزش عالی». ماهنامه مهندسی فرهنگی، سال سوم، شماره ۲۳ و ۲۴.
- منابع انگلیسی زبان در آرشو دفتر مجله موجود می‌باشد.

شده است، شایستگی تنها رفتاری که باید آموزش داده شود، تلقی نمی‌شود، بلکه آن را تلفیقی از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها می‌دانند. این مبنا یادگیری را از منظر ساختن‌گرایی اجتماعی مورد توجه قرار می‌دهد. به این معنا که هر فرد دانش خاص خود را به‌گونه‌ای فعال می‌سازد. بدیهی است حرکت در این مسیر تغییر نقش سنتی معلم، دانش‌آموز و شیوه ارزشیابی را به دنبال خواهد داشت. البته هر یک از این رویکردها از نقاط قوت و وضعی نیز برخوردارند که در برنامه‌ریزی‌ها نباید از نظر دور داشت.

به این ترتیب باید توجه داشت که گام نهادن در مسیر استقرار نظام مبتنی بر شایستگی در برنامه‌ریزی درسی، به‌ویژه در قلمرو تربیت حرفه‌ای و مهارت‌آموزی، مستلزم تمهید مقدمات یا پیش‌نیازهایی است که بدون آن‌ها برنامه‌ریزی امکان‌پذیر نیست. به عبارت دیگر، دست‌اندرکاران تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر شایستگی باید قبل از هر اقدامی، مبنای معرفت‌شناختی آن را با توجه به اهداف و فلسفه آموزشی حاکم بر جامعه خود مورد مذاقه قرار دهند و با عنایت به آن در پی پاسخ‌گویی به چند سؤال اساسی باشند؛ سؤال‌هایی مانند اینکه: چه شایستگی‌هایی باید ایجاد شوند؟ از کدام دانش باید گزینش کرد؟ فارغ‌التحصیلان به چه مهارت‌هایی باید تسلط یابند؟ آن‌ها چه نگرش‌هایی را باید پیدا کنند؟ و...

بدیهی است پاسخ به این سؤال‌ها، چگونگی انتخاب رویکرد شایستگی را با توجه به مبنای معرفتی آن و نیز جهت‌گیری نظام تربیت حرفه‌ای مشخص می‌سازد.

حرفه‌ای و مهارت‌آموزی زمانی می‌تواند بر شایستگی مبتنی باشد که موارد زیر را مد نظر قرار دهد:

- بیشتر بر عملکرد نیروی کار تأکید کند تا بر محتوای درسی.
- پیامدهای آموزش را مورد توجه قرار دهد.
- از مرزبندی سنتی برنامه‌های علمی (نظری) اجتناب کند.
- زمینه یادگیری را متناسب با شرایط پیچیده محیط کار فراهم کند.
- امکان تلفیق محتوای مناسب را با کار فراهم سازد.
- استقلال افراد را تشویق و ترویج کند.
- نقش معلمان را به‌عنوان تسهیل‌کننده یادگیری در نظر گیرد.

**جمع‌بندی و نتیجه‌گیری**

تربیت و آموزش مبتنی بر شایستگی یکی از نوآوری‌هایی است که به رغم برخورداری از سابقه‌ای نسبتاً طولانی، طی دهه‌های گذشته در قلمرو نظام‌های آموزشی و به‌ویژه آموزش‌های مهارتی و حرفه‌ای مورد توجه قرار گرفته است. این دیدگاه که به‌لحاظ نظری اختلاف بین دست و ذهن، نظریه و عمل، و در پی آن، آموزش حرفه‌ای و عمومی را نادیده می‌گیرد؛ از جهت‌گیری‌های متفاوتی که مبتنی بر معرفت‌شناختی خاصی هستند، برخوردار است. در آموزش مبتنی بر جزء‌گرایی یا رفتارگرایی که شایستگی را موارد جزئی و بنیادی رفتار در نظر می‌گیرد، اهداف رفتاری قابل مشاهده و اندازه‌گیری، اساس برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی را شکل می‌دهد. اما در آموزش مبتنی بر کل‌گرایی یا ارتباطی که امروزه بیشتر مورد تأکید واقع