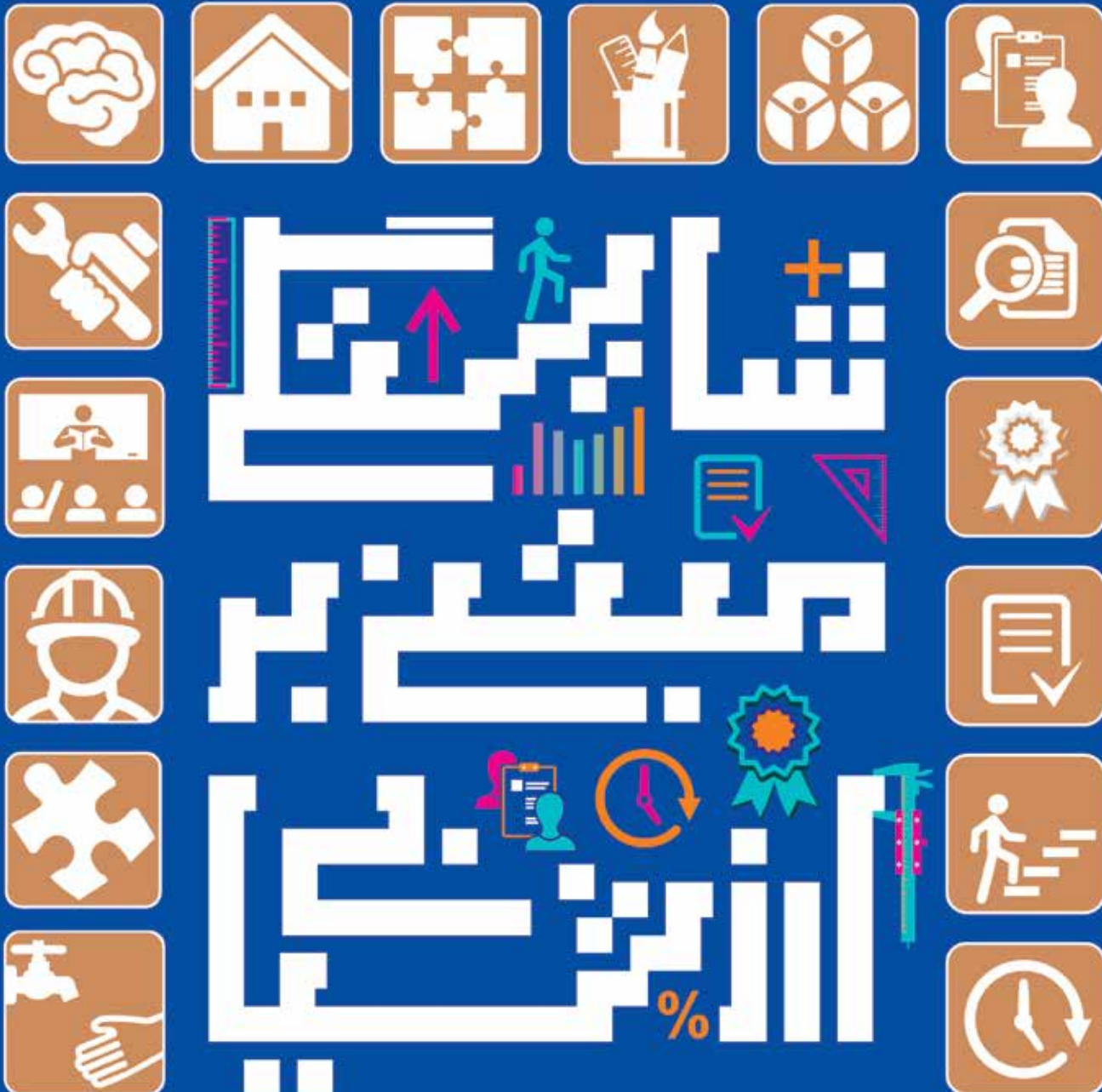




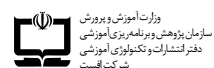
موضوعات مورد توجه در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای در دهه‌های اخیر در جهان

- ۱- تحول در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۲- آموزش مبتنی بر شایستگی
- ۳- ارزشیابی مبتنی بر شایستگی
- ۴- راهنمایی و هدایت شغلی و تحصیلی
- ۵- فرایند برنامه‌ریزی درسی آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۶- آموزش شایستگی‌های غیر فنی
- ۷- نظام صلاحیت حرفه‌ای و مراکز ملی سنجش
- ۸- مشارکت ذی‌نفعان در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۹- عدم تمرکز در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۱۰- آموزش ایمنی و بهداشت در آموزش فنی و حرفه‌ای
- ۱۱- آموزش سبز در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۱۲- تربیت و صلاحیت‌های حرفه‌ای مربی و هنرآموز در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۱۳- ترویج و ارتقاء فرهنگ کار و تلاش
- ۱۴- توانمندسازی دانش‌آموزان متوسطه
- ۱۵- شناخت یادگیری قبلی و غیر رسمی
- ۱۶- فناوری ارتباطات و اطلاعات در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۱۷- استانداردهای فضا و تجهیزات در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۱۸- سیاستگذاری در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۱۹- طراحی و تهیه بسته آموزشی در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۲۰- تضمین کیفیت در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۲۱- روش‌های ارائه و اجرا در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۲۲- ارتقاء جایگاه و منزلت آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۲۳- یادگیری حرفه‌ای و مهارتی
- ۲۴- پژوهش در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۲۵- تامین منابع مالی در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۲۶- سودمندی‌های آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۲۷- فلسفه آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۲۸- آموزش نوآوری و کارآفرینی
- ۲۹- مطالعه مقایسه‌ای در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- ۳۰- نیازسنجی در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای

فنی و حرفه‌ای و کار دانش

فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی | برای هنرآموزان، مدرسان و دانشجویان | پاییز ۱۳۹۶ | ۲۰۸ صفحه

فصل نامه تخصصی



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهشی و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی
شرکت فست

مدیر مسئول: محمد ناصری
سر دبیر: احمد رضا دوراندیش
مدیر داخلی: جمیله السادات حسینی روح‌الامینی
هیئت تحریریه:
احمد رضا دوراندیش
مهدی اسمعیلی
ابراهیم آزاد
محمد کفاشان
حسن آقابابایی
مالک مختاری
جمیله السادات حسینی روح‌الامینی
ویراستار: بهروز راستانی
طراح گرافیک: علیرضا جواد
نشانی دفتر مجله:
تهران ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵
تلفن دفتر مجله:
۰۲۱-۸۸۳۰۵۸۶۲
وبگاه: www.roshdmag.ir
پیام نگار:
faniherfeievakarodanesh@roshdmag.ir
پیامک: ۳۰۰۸۹۹۵۹۸
roshdmag: @
تلفن پیام‌گیر نشریات رشد:
۸۸۳۰۱۴۸۲ و ۸۸۸۳۹۲۳۲
شمارگان: ۸۰۰۰ نسخه



سرمقاله / حکایت این ویژه نامه / احمد رضا دوراندیش / ۲

مبانی نظری ارزشیابی (سنجش) بر اساس شایستگی / ابراهیم آزاد / ۴

نمره دهی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی / مهدی اسمعیلی / ۱۰

روش‌های سنجش عملکرد (شایستگی) در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای / ابراهیم آزاد / ۱۸

بازشناسی یادگیری پیشین در جهان / سید محمود صموتی / ۲۲

ویژگی‌های ارزشیابی مبتنی بر شایستگی / علی اصغر خلاقی / ۴۰

چالش‌های پیش روی ارزشیابی مبتنی بر شایستگی / احمد رضا دوراندیش / ۴۸

سنجش و ارزشیابی مهارت‌ها و شایستگی‌های غیر فنی / احد نویدی / ۵۴

واژگان تخصصی سنجش عملکرد (شایستگی) در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای / محمد مشاهری فرد / ۶۲

تبیین مفهوم ارزشیابی شایستگی محوری و الگوهای آن بر اساس اسناد بالادستی تحول بنیادین / ایرج خوش خلق / ۷۸

اهداف یادگیری و ارزشیابی سنتی پیشرفت تحصیلی / احمد شریفان / ۸۴

شیوه‌های ارزشیابی برای آموزش مبتنی بر شایستگی در کالج‌های حرفه‌ای مائری / حمید تقی پور ارمکی / ۹۸

ارزشیابی مبتنی بر شایستگی: مفاهیم، مسائل و توصیه‌های بین‌المللی / محمود بزرگرا / ۱۰۴

چارچوب صلاحیت حرفه‌ای ملی و نقش آن در ارزشیابی یادگیری / ابراهیم آزاد / ۱۱۰

اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای / جمیله السادات حسینی روح‌الامینی / ۱۱۶

تحلیل و بررسی نمرات درسی شاخه فنی و حرفه‌ای در نظام دوساله هنرستان (وضعیت فعلی) / رقیه متحیر پسند / ۱۲۲

چارچوب استاندارد ارزشیابی حرفه در نظام جدید آموزشی / طیبہ کنشلو / ۱۲۸

الزامات اجرای شیوه نامه نحوه ارزشیابی مبتنی بر شایستگی / سید محسن حسینی مقدم / ۱۳۶

ویژگی‌ها و الزامات آئین نامه جدید ارزشیابی دوره دوم متوسطه از دیدگاه آموزش مبتنی بر شایستگی / سائینا جعفریان نمین / ۱۴۰

راهنمای عملی هنرآموزان در ارزشیابی مبتنی بر شایستگی دروس کارگاهی / جمیله السادات حسینی روح‌الامینی / ۱۴۴

اصلاحات ارزشیابی گذشته، حال و آینده / حمید تقی پور ارمکی / ۱۵۰

سامانه ثبت نمرات درس‌های شایستگی‌های فنی و غیر فنی / عباس بیات / ۱۵۶

جایگاه و اهمیت ارزشیابی مبتنی بر شایستگی در تولید و اشتغال (پای صحبت دکتر محمدیان، معاون وزیر) / زینب بشارتی / ۱۶۴

الگوی ارتباط دهی سطوح شایستگی و عناصر آن / حسن آقابابایی / ۱۶۸

تجربه ارزشیابی مبتنی بر شایستگی در هنرستان / اعظم جهانگیری، محمد لطفی نیا، مصطفی سفیدروح، محمد جلالی / ۱۷۶

ارزشیابی مبتنی بر شایستگی بر اساس آموزه‌های دینی و سند تحول بنیادین / محمد کفاشان، عزت‌الله خیرالله / ۱۸۲

تغییرات نظام آموزش فنی و حرفه‌ای در ایران (پای صحبت مهندس عزیز خوشینی) / زینب بشارتی / ۱۹۰

تجربه پزشکی ارزشیابی مبتنی بر شایستگی / مریم صفرنواده / ۱۹۶

معرفی کتاب / ۲۰۴



پژوهش مذکور در دو بخش «دنیای کار» و «دنیای آموزش» طرح‌ریزی شده است. در بخش دنیای کار، اطلاعات مورد نیاز حرفه‌های موردنظر، با مشارکت جدی ذی‌نفعان که خبرگان صاحبان حرفه‌ها و مشاغل را در حوزه‌های تخصصی خود شامل می‌شدند، که در دو سند «استاندارد شایستگی حرفه» و «استاندارد ارزشیابی حرفه» مختص هر حرفه مدون شدند. در بخش دنیای آموزش نیز متخصصان حرفه‌ای، اعضای هیئت علمی، مدرسان دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای هنرآموزان، برنامه‌ریزان درسی و کارشناسان دفاتر آموزشی در جلسات شوراهای تخصصی طراحی و تدوین اسناد دنیای آموزش و برنامه‌های درسی، مشارکت داشتند.

بعد از طرح برنامه‌های درسی در جلسات کمیسیون برنامه درسی «شورای عالی آموزش و پرورش» و تصویب رشته‌ها در شورا، فرایند تألیف و تدوین اجزای بسته آموزشی رشته‌های فنی و حرفه‌ای در زمانی فشرده شکل گرفت. به منظور آشنایی هنرآموزان با تغییرات مربوط به برنامه‌های درسی، دوره (توجیهی - آموزشی) در دو نوبت تابستان و زمستان سال گذشته ویژه پایه دهم، در قالب دوره‌های حضوری تأمین مدرس، متمرکز کشوری و غیرحضوری (الکترونیکی) انجام شد. از جمله این دوره‌ها، دوره آموزشی الکترونیکی مربوط به ویژه‌نامه رشد فنی و حرفه‌ای است. اولین شماره این ویژه‌نامه

حکایت این ویژه‌نامه

پس از ابلاغ اسناد بالادستی، از جمله سیاست‌های کلی ابلاغی نظام، سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، «دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی فنی و حرفه‌ای و کاردانش»، برای دستیابی به الگوی مناسب برنامه‌ریزی درسی آموزش‌های شاخه فنی و حرفه‌ای و کاردانش، پژوهشی را با عنوان «طراحی و تدوین فرایند برنامه‌ریزی درسی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و مهارتی»، سفارش داد. طرح پژوهش مذکور مبتنی بر اسناد بالادستی و براساس فراتحلیلی از پژوهش‌ها و آسیب‌شناسی انجام شده در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش در کشورمان، و همچنین مطالعات مقایسه‌ای با کشورهای صاحب سبک در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تهیه شد.

با هدف اشاعه و آشنایی هنرآموزان و مدیران، با رویکرد آموزش مبتنی بر شایستگی در سال گذشته تهیه و طی یک دوره آموزشی ضمن خدمت محتوای آن آموزش داده شد.

جایگاه و اهمیت ارزشیابی به عنوان عنصری اصلی در برنامه‌های درسی، به خصوص در آموزش فنی و حرفه‌ای، به گونه‌ای است که متخصصان اعتقاد دارند، تحول در یک نظام آموزشی بدون تغییر در نظام ارزشیابی آن اثربخش نیست. در سند تحول بنیادین، ارزشیابی به عنوان یکی از زیر نظام‌های این سند مورد توجه قرار گرفته و در ابلاغ سیاست‌های کلی نظام در بخش تحول بنیادین در آموزش و پرورش، بر ایجاد تغییر در نظام ارزشیابی تأکید شده است.

بر این اساس و با توجه به ضرورت و اهمیت موضوع ارزشیابی در نظام جدید آموزشی در شاخه فنی و حرفه‌ای و به منظور آشنایی بیشتر هنرآموزان، مدیران و ذی‌نفعان موضوع ارزشیابی با تحولات صورت گرفته در آن، ویژه‌نامه حاضر تهیه شده است. ان شاء الله هم‌زمان با برگزاری دوره‌های توجیهی و آموزشی ویژه هنرآموزان، این ویژه‌نامه بتواند به عنوان جزئی از اجزای بسته آموزشی، مورد استفاده قرار گیرد.

محتوای این ویژه‌نامه در پنج محور تدوین شده است:

محور اول: مبانی و اصول اسناد بالادستی در ارتباط با ارزشیابی مبتنی بر شایستگی؛

محور دوم: تجارب بین‌المللی در ارزشیابی مبتنی بر شایستگی؛

محور سوم: توجه به ارزشیابی مبتنی بر شایستگی در برنامه‌های درسی؛

محور چهارم: ارزشیابی مبتنی بر شایستگی در بسته‌های آموزشی فنی و حرفه‌ای؛

محور پنجم: چالش‌ها و الزامات اجرای ارزشیابی مبتنی بر شایستگی.

نگارندگان این مجموعه امیدوارند مدیران آموزشی، هنرآموزان و کارشناسان برنامه‌ریز درسی به این ویژه‌نامه به عنوان یک منبع مرجع بنگرند و همواره به آن وفادار باشند و از طریق وب‌گاه دفتر تألیف کتب درسی فنی و حرفه‌ای و کاردانش ارتباط خویش را با برنامه‌ریزان درسی برای ارائه پیشنهادات و انتقادات سازنده خود حفظ کنند.

مبانی نظری ارزشیابی (سنجش) براساس شایستگی



چرخش تحولی و اصلی‌ترین آن برای تضمین کیفیت و آرام کردن بستر انتقال از مدرسه به محیط کار^۱ و در نهایت ارائه آموزش که از مدرسه به محیط کار واقعی و با مشارکت دنیای کار انجام خواهد شد که به عنوان چهارمین چرخش تحولی است، دیده می‌شود.

به جز این تفاوت‌های چهارگانه و تحولی در فرایند برنامه‌ریزی درسی، در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تغییراتی صورت گرفته است که ناشی از تغییر رویکرد آموزش براساس شایستگی است. این موارد عبارت‌اند از:

- سازمان‌دهی یاددهی و یادگیری براساس برون‌دادها (اهداف توانمندساز)^۲؛
- نظام هدف‌گذاری براساس شایستگی‌ها؛
- نظام نمره‌گذاری براساس معیار عملکرد؛
- آموزش همراه با تجربه (کار عملی) به صورت درهم تنیده؛

مقدمه

برنامه‌ریزی درسی «شایستگی محور» در برابر برنامه‌ریزی درسی «رشته محور» دارای تفاوت‌هایی است که همه ارکان آموزش را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این تفاوت‌ها در فرایند آموزش به عنوان اولین چرخش تحولی که به جای آموزش‌های نظری و کلاس درس به آموزش‌های عملی و کارگاه و دنیای کار واقعی می‌پردازد، در بازیگران آموزش به عنوان دومین چرخش تحولی که «فراگیرمحوری» را به جای «معلم محوری» قرار می‌دهد و نقش معلم از یاد دهنده به تسهیل کننده یادگیری تبدیل می‌شود. در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (عملکردی)، ارزشیابی تراکمی جای خود را به ارزشیابی تکوینی براساس شایستگی می‌دهد. به عنوان سومین

کلیدواژه‌ها:

شایستگی، سنجش عملکرد، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، پودمانی کردن



صرف نظر از انواع آن به شایستگی های فنی در دنیای کار و غیرفنی دنیای کار، و یا طبقه بندی های دیگر مانند شایستگی های اجتماعی، یادگیری، روش مند و... از لحاظ تعریف تفاوتی ندارند. فقط در فرایند یاددهی و یادگیری و سنجش برای تحقق آن ها باید به تفکیک برنامه ریزی لازم انجام گیرد.

• **سنجش مبتنی بر شایستگی**^۴: نظام ارزشیابی است که در آن: تجربه های یادگیری هنرجویان با استفاده از شواهد معتبر و روا و روش های متفاوت سنجش متناسب با موقعیت های یاددهی و یادگیری (آموزش) براساس استانداردهای دنیای کار^۵ (شایستگی) مورد ارزشیابی قرار می گیرد و نتیجه آن به صورت معیارهای عملکردی (نمره گذاری) کیفی با عبارت «شایستگی دارد» و یا «هنوز به شایستگی نرسیده است»، مشخص می شود.

سیر تحول آموزش براساس شایستگی

به لحاظ تاریخی، آموزش براساس شایستگی پنج خاستگاه متفاوت دارد که هر یک به اقتضای زمان وقوع از وجهی به آن پرداخته اند: یادگیری برنامه ای (اسکینر ۱۹۵۲)، یادگیری در حد تسلط^۶ (بلوم، ۱۹۷۴)، شایستگی در آموزش (بروک، ۱۹۷۵)، آزمون های معیار مرجع (پوفام، ۱۹۷۸) و آزمون های حداقل شایستگی (جیگار، ۱۹۸۰). این گذر تاریخی و تحولی حاوی سه پیام و میراث مشترک بود:

۱. پیمانهای کردن آموزش (مادولار)^۷؛
۲. طراحی سنجش براساس رفتارهای قابل مشاهده (عملکردی)؛
۳. کاربرد واژه کلیدی تسلط در آموزش.

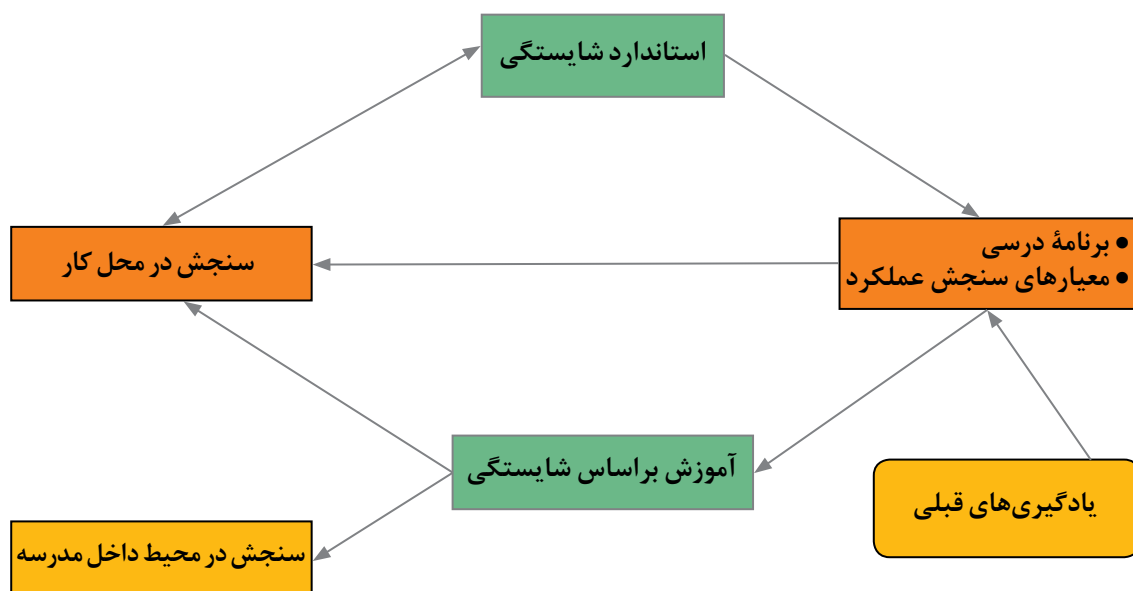
- سنجش برای یادگیری و به عنوان یادگیری برای اصلاح مسیر یادگیری و تضمین کیفیت؛
- گذر تحصیلی از طریق پودمان ها و در طول سال تحصیلی براساس عملکرد فردی هنرجویان؛
- ارزشیابی پیشرفت تحصیلی براساس عملکرد؛
- نظام درس گذاری براساس دنیای کار (ترکیب شایستگی ها و عناوین مشاغل و حرفه ها)؛
- مشارکت همه جانبه فراگیرندگان در آموزش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی.

آنچه در این تغییر رویکرد برنامه درسی و آثار تحولی آن در نظام آموزشی فنی و حرفه ای قابل توجه، تأمل و انتظار است، تحقق این برنامه است. بدیهی است مهم ترین تضمینی که برای تحقق وجود دارد و نشان دادن آن شاخص موفقیت است، وجود نظام ارزشیابی سازگار و هم گام با آن است. به عبارت بهتر چنانچه به هر دلیلی ارزشیابی برای شایستگی عملیاتی نشود و یا در مورد اجرای آن با برخی از ساده انگاری های مدیریتی روبه رو شویم، نباید انتظار داشته باشیم که نتایجی درخشان در پیامدهای یادگیری در انتقال از مدرسه به محیط کار را شاهد باشیم.

نویسنده کوشیده است در این مقاله مبانی نظری و استلزامات سنجش براساس شایستگی را مرور و چارچوبی برای آن معرفی کند.

تعاریف مفهومی

- **شایستگی**^۲: توانایی انجام کار برابر استاندارد است که از در هم تنیدگی دانش، مهارت و نگرش همراه با تجربه حاصل می شود. شایستگی ها،



نمودار ۱. ارتقا سنجش براساس شایستگی

استلزامات سنجش براساس شایستگی

براساس دستاوردهای این سیر تاریخی می‌توان از دیدگاه‌های متفاوت اما هم‌گرا به استلزامات سنجش براساس شایستگی پرداخت:

۱. خاستگاه^۸ اهداف برنامه درسی

در آموزش براساس شایستگی، خاستگاه اهداف، دنیای کار و نیازهای شغلی و حرفه‌ای (شغل و شاغل) است که باید براساس استانداردهای عملکردی در دنیای کار تعریف و اجرا شوند. بدیهی است سنجش براساس شایستگی، تطبیق شایستگی‌ها (تجارب یادگیری) با استانداردهای دنیای کار است.

۲. نظام ارائه آموزش و درس‌گذاری^۹

ارائه آموزش به صورت عملی، کارگاهی و نظام درس‌گذاری براساس شایستگی‌های دنیای کار و مشاغل و حرفه‌ها (هیبریدی^{۱۰})، اقتضا می‌کند که سنجش به صورت عملکردی^{۱۱} (شایستگی) و در قالب زمانی کارهای عملی کارگاهی و یا دنیای کار واقعی انجام شود. مراحل انجام کارهای عملی^{۱۲} مستلزم پیچیدگی^{۱۳} در اجرا، استقلال^{۱۴} در فعالیت‌ها، و مدیریت بر تغییرات کارهای عملی توسط فراگیرندگان است که بدون سنجش عملکردی (شایستگی) امکان‌پذیر نیست.

۳. گذر راحت و آرام از مدرسه به دنیای کار^{۱۵}

به هر حال هنرجویان و حتی دانش‌آموزان شاخه نظری در دوره متوسطه دوم با مسیرهای دوگانه برای عبور از مدرسه روبه‌رو هستند. اولین مسیر

ورود به دنیای کار و شغل و دومین مسیر ادامه تحصیل در دانشگاه است. بدیهی است هنرجویان هنرستان‌ها در مسیر عبور از مدرسه به دنیای کار باید واجد شایستگی‌هایی باشند که این عبور به راحتی امکان‌پذیر باشد. تضمین انتقال آرام و راحت به دنیای کار در گرو وجود نظام سنجش مبتنی بر شایستگی در فرایند آموزش و در مراحل یادگیری است که با معیارهای دنیای کار طراحی و با همان معیارها و شواهد معتبر اجرا شوند.

۴. اصلاح یادگیری

سنجش براساس شایستگی با دو مفهوم به ظاهر یکسان ولی در عملکرد متفاوت روبه‌روست. اولین مفهوم «سنجش برای یادگیری»^{۱۶} و مفهوم دیگر «سنجش به عنوان یادگیری»^{۱۷} است.

در سنجش برای یادگیری که بعد از هر یک از مراحل تکالیف کاری و براساس شایستگی (درهم‌تنیدگی دانش، مهارت و نگرش) انجام می‌شود، نقص‌های عملکردی در چرخه‌های یادگیری - یاددهی^{۱۸} جلسات کارگاهی مشخص و برای اصلاح آن‌ها برنامه جبرانی یا مکمل پیش‌بینی می‌شود.

در سنجش به عنوان یادگیری که هدف آن علاوه بر اصلاح یادگیری، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی یادگیرندگان و محیط‌های یادگیری است، سنجش براساس شایستگی به صورت هم‌زمان و درهم‌تنیده در طول آموزش اجرا و اقدامات اصلاحی و تکالیف

یادگیری جانشین برنامه‌ریزی می‌شود.

۵. پودمانی کردن آموزش

ارائه آموزش به صورت پودمانی، به دلیل توالی دنیای کار، نیازمند اطمینان از شایستگی در هر پودمان برای گذر به پودمان بعدی است. سنجش براساس شایستگی برای تضمین کیفیت^{۱۹} عبور طراحی و اجرا می‌شود.

نکته دیگر این است که شایستگی حاصل درهم‌تنیدگی دانش، مهارت و نگرش^{۲۰} در انجام یک تکلیف کاری است که در سازمان‌دهی پودمان‌های آموزشی وجود دارد و با سنجش تفکیکی دانش، مهارت و نگرش امکان ارزیابی شایستگی وجود ندارد. به عبارت بهتر، همان‌طور که قبلاً گفته شد، یکی از دستاوردهای مهم و قابل عرضه در میدان آموزش براساس شایستگی، ارائه پودمانی (مادولار) است که از ابزارهای تحقق شایستگی در آموزش است.

چارچوب عملیاتی سنجش براساس شایستگی

سنجش براساس شایستگی دارای چارچوب عملیاتی همراه با اجرای ارزشیابی‌های پیشرفت تحصیلی است و سه بعد دارد که در تعامل با هم کیفیت را تضمین می‌کنند:

۱. اطمینان از نوع تقاضای دنیای کار

به هر حال هنرجویان برای مشاغل و حرفه‌هایی تربیت می‌شوند که قرار است برحسب شرایط در یکی از آن‌ها کار کنند. بدیهی است اطمینان از اینکه شایستگی لازم را کسب کرده‌اند، باید قبل از ورود به دنیای کار با سنجش براساس شایستگی اثبات شود. لذا مقایسه تقاضاهای دنیای کار و محتوای آموزش باید در چارچوب عملیاتی سنجش در نظر گرفته شود.

۲. پایش مداوم نیازهای پیچیده محل کار

به هر حال پیچیدگی‌های روزافزون محیط کار^{۲۱} و تغییرات فناوری^{۲۲} از جمله مواردی است که شایستگی‌ها را در معرض تهدید قرار می‌دهد. بنابراین پایش مداوم این تغییرات و انعکاس آن‌ها در برنامه‌های درسی و سنجش عملکردی، هم‌گامی دنیای کار و آموزش را طلب می‌کند. یکی از نکات دیگر در چارچوب عملیاتی سنجش براساس شایستگی، توجه ویژه به سنجش روشن و دقیق شایستگی‌های غیرفنی^{۲۳} است که متضمن سازگاری با دنیای کار در تمام مراحل زندگی کاری است.

۳. عملکرد معیاری^{۲۴}

در سنجش براساس شایستگی، عملکرد فرد در یک موقعیت کاری که نشان دهنده توانایی نمایش دانش، مهارت و نگرش در قالب فعالیت است، ارزیابی می‌شود. بنابراین معیار اعلام نتایج عملکرد است که این مورد باید در ارائه شواهد، روش‌های سنجش و نوع سنجش متناسب با نوع شایستگی مدنظر قرار گیرد. روشن است نسبت دادن معدل نمره‌های حاصل از سنجش تفکیکی^{۲۵} دانش، مهارت و نگرش، عملکرد محسوب نمی‌شود و از جمله خطاهایی است که نظام سنجش براساس شایستگی را به‌مخاطره می‌اندازد.

ارزش‌ها^{۲۶} و ویژگی‌های ابزارهای سنجش عملکردی

برای اثبات شایستگی، انواع ابزارهای سنجش مورد استفاده قرار می‌گیرند که از لحاظ تناسب با نوع شایستگی و کفایت برای قضاوت لازم است ارزشمند و دارای ویژگی‌های قابل ارزیابی و مشاهده‌پذیر باشند که مهم‌ترین آن‌ها در جدول ۱ مشخص شده‌اند.

جدول ۱. ویژگی‌های ابزارهای سنجش شایستگی (عملکرد)

ویژگی ابزار سنجش	تعریف عملکردی
روایی ^{۲۷}	از همان محتوایی باشد که آموزش داده شده است.
قابلیت اعتماد ^{۲۸}	در شرایط متنوع و یادگیرندگان متفاوت قابلیت اجرا داشته باشد.
شفافیت معیار ^{۲۹}	براساس استاندارد عملکرد در دنیای کار باشد.
اعتبار اجرایی ^{۳۰}	در شرایط واقعی (دنیای کار) و یا در محیط اجرایی بسیار شبیه به دنیای کار واقعی اجرا شود.
ایجاد انگیزه	برای زندگی و بقای فرد مفید باشد.
چالش‌برانگیز	برای یادگیرندگان قوی هم چالش ایجاد کند.
منصفانه ^{۳۱}	نظام نمره‌گذاری و ارزیابی برای همه یکسان باشد.
سازنده ^{۳۲}	یادگیری‌های بعدی را آسان کند.
زمان اجرا ^{۳۳}	در زمانی اجرا شود که برای یادگیری مفید باشد.
تدریجی بودن ^{۳۴}	فرصت هضم را برای یادگیرندگان فراهم کند.
تضمین موفقیت همگان	طوری سازمان‌دهی و اجرا شود که گذر و ارتقاء برای همه فراهم شود.

تأکیدهای سنجش براساس شایستگی

هرگونه سنجش براساس شایستگی لازم است از تأکیدهای سه‌گانه زیر تبعیت کند:

- تأکید بر معیارهای ملی براساس استانداردهای عملکرد در دنیای کار؛



شایستگی در هر تکلیف کاری باید مورد توجه قرار گیرد و در سطوح بالاتر، سنجش پیامدهای چندگانه مدنظر قرار می‌گیرد. به هر حال تعمیم شایستگی به دنیای کار واقعی و زندگی مستلزم چیرگی بر پیچیدگی است.

شاخص‌های قضاوت شایستگی

برای اینکه در مورد شایستگی داوری و قضاوت کنیم، چه ویژگی‌هایی و با چه معیارهایی باید وجود داشته باشند؟ دست‌کم پنج شاخص به شرح زیر باید در چارچوب سنجش براساس شایستگی مورد آزمون قرار گیرد و براساس نتایج آن داوری نهایی انجام شود:

۱. عملکرد قابل قبول در یک سطح مهارتی براساس تکلیف کاری؛

۲. سازمان‌دهی تکلیف کاری براساس توالی دنیای کار؛

۳. پاسخ و عکس‌العمل به موارد دور از انتظار در فرایند انجام کار به صورت طبیعی و یا تحریک شده توسط ارزیابان؛

۴. اجرای نقش تعریف شده و مورد انتظار در محل کار (کارآموزی - کارورزی و یا موقعیت‌های شبیه‌سازی شده)؛

۵. توانایی انتقال دانش و مهارت‌ها به موقعیت‌های جدید (تعمیم^{۳۷} شایستگی‌ها).

- ممیزی مداوم صلاحیت‌های حرفه‌ای هنرآموزان و امکانات کالبدی واحدهای آموزشی برای ارتقای مستمر کیفیت بستر اجرایی آموزش؛
- کوشش برای هدایت عملی و جهت دهنده هنرآموزان و دست‌اندرکاران درگیر با سنجش براساس شایستگی

معیارهای اساسی سنجش براساس شایستگی

۱. وجود استانداردها: استاندارد شایستگی حرفه و استانداردهای عملکردی تکلیف کاری که دارای معیارهای سنجش‌پذیر و مرجع باشند.

۲. وجود شواهد^{۳۵}: استفاده از روش‌های جمع‌آوری شواهد مرتبط با هر تکلیف کاری و سازگار با معیارهای عملکردی دنیای کار.

۳. وجود چارچوب تطبیقی: طراحی چارچوب عملیاتی مقایسه‌پذیری شواهد با استانداردها در سطوح متفاوت عملکرد.

۴. تضمین کیفیت فرایند: فرایند سنجش باید کیفیت را تضمین کند. به این معنی که براساس استانداردهای رویه‌های عملیاتی حوزه حرفه‌ای در دنیای کار باشد.

۵. تأکید بر پیامدهای یادگیری^{۳۶}: پیامدهای یادگیری در سطوح متفاوت هم‌گام با سطوح

* پی‌نوشت‌ها

1. School Transition to work
2. Enabling objectives
3. Competency
4. Competency based Assessment
5. World Work
6. Mastery Learning
7. Modular
8. Origins
9. Training plan
10. Hybrid
11. Performance Assessment
12. Steps of Task
13. Complexity
14. Autonomy
15. School Transition program
16. Assessment for learning
17. Assessment As learning
18. Teaching and Learning Cycle
19. Quality assurance
20. Integrated Knowledge Skill and Attitude
21. Complexity Of Work Place
22. Pace of Technology
23. Non-Technical Competency
24. Criterion Performance
25. Atomize
26. Values
27. Validity
28. Reliability
29. Transparent
30. Authentic
31. Fair
32. Formative
33. Timely
34. Incremental
35. Evidence
36. Out exams
37. Connect To Work and Life

انواع روش‌های سنجش براساس شایستگی

برای اثبات شایستگی چهار روش در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای وجود دارند که براساس نوع و سطح شایستگی انتخاب و به صورت واحد و یا چند روشی از آن‌ها استفاده می‌شود. این موارد عبارت‌اند از:

۱. مشاهده عملکرد

تمرکز ارزیاب بر فرایند انجام کار است. نمونه‌های این مورد عبارت‌اند از: تعمیر، عیب‌یابی، نصب، راه‌اندازی، بهره‌برداری و ابزارهای سنجش کمکی هنرآموز، چک‌لیست‌ها، سؤال شفاهی، خودارزیابی هنرجویان و استانداردهای مرجع.

۲. آزمون مهارت

تمرکز ارزیاب بر نمونه کار، نمونه مهارت و پروژه است. نمونه‌های این مورد عبارت‌اند از: تولید محصول ساده و پیچیده، انجام پروژه به صورت گروهی، تعمیرات تخصصی، عیب‌یابی سیستم‌های گسترده به روش بلوکی با کمک نقشه و ابزارهای سنجش کمکی هنرآموز، استانداردهای مرجع، چک‌لیست‌ها، سؤال شفاهی، نقشه اجرایی و ارزیابی همتایان (ژوژمان).

۳. شبیه‌سازی

تمرکز ارزیاب بر مشاهده محصول و مشاهده فرایند است. نمونه‌های این مورد عبارت‌اند از: کار عملی در فضای رایانه شامل تولید محصول و طراحی فضاهای عملیاتی، ارزیابی کیفیت و کنترل پروژه و ابزارهای سنجش کمکی هنرآموز، آزمون‌های چهار گزینه‌ای، خودارزیابی هنرجو و ارزیابی همتایان (ژوژمان).

۴. آزمون کتبی عملکردی

تمرکز ارزیاب بر حل مسئله در شرایط غیرقطعی براساس مبانی نظری و حل مسئله در شرایط غیرقطعی براساس تجربه و شهود است. نمونه‌های این مورد عبارت‌اند از: طراحی، نقشه‌کشی، حل مسئله

پیچیده، تهیه مقاله (جستارنویسی)،

تحلیل نتایج

موقعیتی، گزارش

فنی، برنامه نویسی

رایانه‌ای و ابزارهای

کمکی هنرآموز،

استاندارهای

مرجع، نقشه‌های

چندمرحله‌ای و

سؤال شفاهی.



جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

سنجش براساس شایستگی حاصل تغییر رویکرد برنامه‌دستی از مدل سنتی رشته‌ای به شایستگی است که دست‌کم چهار چرخش تحولی را در نظام آموزشی فنی و حرفه‌ای باعث شده است: اولین چرخش مربوط به فرایند آموزش است که محیط آموزش کارگاه است و مباحث نظری و عملی توأمان در همان محل اجرا می‌شوند. دومین چرخش تغییر نقش هنرآموزان به تسهیل‌کننده است و بازیگر اصلی هنرجویان هستند. سومین چرخش و مهم‌ترین آن‌ها، ارزشیابی تکوینی به جای ارزشیابی تراکمی (نهایی)، و در نهایت، چهارمین چرخش انتقال محل آموزش از مدرسه به محیط کار واقعی و یا شبیه‌سازی شده است.

این تحولات در حوزه سنجش براساس شایستگی با تغییر نظام نمره‌گذاری، نوع آزمون‌ها، شاخص‌های قضاوت و گذر تحصیلی همراه شد. سیر تحول تاریخی از ۱۹۵۲ تا ۱۹۸۰ نشان می‌دهد که موضوع تسلط بر یادگیری به شکل‌های متفاوت مدنظر بوده که حاصل آن نظام درس‌گذاری پودمانی، سنجش براساس عملکرد (مشاهده رفتار) و ورود مفهوم تسلط به یادگیری است. برخی استدلالات این نگاه عبارت‌اند از:

- تغییر خاستگاه هدف‌های برنامه‌دستی، نظام ارائه آموزش و درس‌گذاری، تسهیل‌گر از مدرسه به محیط کار، اصلاح یادگیری و پودمانی کردن آموزش.
- برای اجرای سنجش براساس شایستگی چارچوبی نیاز است که به تقاضای دنیای کار پاسخ دهد، نیازهای سنجیده محل کار را در برنامه‌دستی پایش کند و عملکرد معیار باشد.

- سنجش عملکردی دارای ارزش‌ها و ویژگی‌هایی است که در طراحی آزمون‌ها و اجرا باید مورد توجه قرار گیرند. مهم‌ترین این ویژگی‌ها و ارزش‌ها روایی، اعتبار، قابلیت اعتماد و منصفانه بودن است.

- برخی معیارها مانند وجود استانداردهای معتبر، شواهد روا، چارچوب تطبیقی مقایسه‌پذیری شواهد و استانداردها، تضمین کیفیت فرایند و تأکید بر پیامدهای یادگیری از جمله معیارهای سنجش براساس شایستگی هستند.

- و در نهایت قضاوت در مورد شایسته بودن فرد است که نشان دادن عملکرد و تعمیم مهارت‌ها به شرایط جدید از مهم‌ترین آن‌هاست.

برای سنجش عملکرد از چهار روش مشاهده عملکرد، آزمون مهارت، موقعیت‌های شبیه‌سازی شده و آزمون کتبی عملکردی استفاده می‌شود.

* منابع

۱. آزاد، ابراهیم (۱۳۹۶). سنجش مبتنی بر عملکرد (شایستگی) سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، کارگاه آموزشی. تهران.
۲. _____ (۱۳۹۵). «آموزش براساس شایستگی». تهران، فصل‌نامه رشد آموزش فنی و حرفه‌ای (ویژه‌نامه)، دفتر تکنولوژی و انتشارات آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. تهران.
۳. _____ (۱۳۹۳). آموزش مبتنی بر شایستگی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، کارگاه آموزشی. تهران.
4. International Conference career Education and VET for youth Asia (2017) Korea(country report p-p – 3- 33.
5. Martin Mulder and others (2017), competence based Vocational and Professional Education, Springer, Switzerland p-p 607-631.
6. Felix runner and others (2013) competence Development and Assessment in TVET, Germany.
7. Education Conference (2013), A new Paradigm in Assessment: Competency based, Jamaica teacher association.
8. Tom kubiszyn, gray, Gray D. Borich (2013) education testing and measurement, John Wiley, USA.
9. Geraldine O Neil (2012) , Assessment, the Balance Between Assessment for and of learning, UCD DUBLIN.
10. Joan L. Herman, Ellen Osmundson, & Ronald Dietel (2010), Benchmark assessment for improved learning, Los Angeles university of California
11. Phil Race (2007), A practical Guide to assessment, learning and teaching, Third Edition, Routledge New York.
12. David Dubois and William Rothwell, (2000), the competency toolkit, Canada
13. William C Hall (1995), Key Aspects of company-based assessment, Australia, NCVER, Adelaide.
14. Australian Competency research Centre (1995), improving Competency based Assessment.

نمره دهی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی



مقدمه

کلیدواژه‌ها:

نمره دهی، ارزشیابی،
سنجش، نشان دهی،
شایستگی

بحرانی ترین تصمیماتی که موفقیت نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، موضوع نظام ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان است. در ایران «سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش» بر طراحی و استقرار نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی «نتیجه‌محور» و «فرایندمحور» در دوره‌های متفاوت تحصیلی تأکید دارد. همچنین، در «برنامه درسی ملی ایران»، در خصوص ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، مواردی همچون توجه به شایستگی، وجود شواهد کافی، متنوع و منعطف، حفظ کرامت دانش‌آموزان و توجه به عملکرد آن‌ها مورد توجه قرار گرفته است. مقاله حاضر به بررسی موضوع نمره دهی در کشورهای مختلف و همچنین مسائل پیرامون نمره دهی می‌پردازد تا بتوان از تجارب آن‌ها در نظام

نمره، حرف یا عددی است که در آموزش به منظور سنجش دانش‌آموزان و هنرجویان و برای تعیین میزان بازدهی، پیشرفت یادگیری یا میزان تحقق اهداف یادگیری به کار برده می‌شود. معادل نمره (که خود واژه‌ای فرانسوی است) در زبان انگلیسی واژه‌های «grade» (درجه‌بندی)، و «Mark» (نشان) یا «score» (امتیاز) است. نمره دهی یکی از ارکان اصلی نظام ارزشیابی و پیشرفت تحصیلی است. ارزشیابی و سنجش دانش‌آموزان یکی از موضوعاتی است که بیشترین بحث و جدل در حوزه آموزش را در قرن بیست و یکم به خود اختصاص داده است. از دلایل عمده این بحث و جدل، کمبود دانش در مورد نمره دهی و ارزشیابی منصفانه در کلاس درس است. در تغییرات نظام آموزشی نیز، یکی از

آموزشی دوره دوم متوسطه، به‌ویژه در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و مهارتی، در کنار دیگر تجارب موجود در کشور، براساس هدف‌های سند تحول و برنامه درسی ملی ایران استفاده کرد.

نمره‌دهی در برابر نشان‌دهی

واژه‌های «نمره‌دهی» (grading) و «نشان‌دهی» (marking) در اغلب منابع آموزشی به‌جای یکدیگر به‌کار برده می‌شوند. تمایزی که برای این دو واژه می‌توان در نظر گرفت، این است که نمره‌دهی برای ارزشیابی تجمیعی و پایانی است، ولی نشان‌دهی برای ارزشیابی تکوینی و مستمر.

نمره‌دهی برای سنجش یادگیری و برای قضاوت و داوری در مورد یادگیری هنرجویان است. این نوع سنجش معمولاً از قبل برنامه‌ریزی شده است و در پایان واحد یادگیری، فعالیت، دوره، نیم‌سال یا درس انجام می‌شود. هدف آن، به اشتراک‌گذاری و اطلاع برای بیرون از کارگاه، هنرستان و محیط آموزشی است.

نشان‌دهی وظیفه نمره‌دهی را برعهده ندارد. نشان‌دهی به این معنی است که با یک بازخورد مناسب از کار هنرجویان، آنان از نقاط قوت و ضعف خود آگاه شوند و کار خود را بهبود دهند. همچنین به آن‌ها کمک شود که یادگیرنده مستقل شوند. به عبارت دیگر، نشان‌دهی سنجش برای یادگیری است. با استفاده از ابزارهای سنجش از قبیل «روبریک»، این بازخورد باید به‌صورت توصیفی و به منظور اصلاح و بهبود دانش، مهارت و نگرش ارائه شود. به علاوه، در نشان‌دهی از به‌کار بردن بازخوردهای کلی، همانند خوب بودن و بد بودن نیز جلوگیری می‌شود. برای این نوع سنجش باید یک فضای فرهنگی بین هنرجویان و هنرآموزان با یک رابطه همکاری وجود داشته باشد؛ به‌گونه‌ای که هر کدام از دیگری چیزی یاد بگیرند، هنرجویان در مورد یادگیری‌شان و هنرآموزان در مورد یاددهی‌شان. هنرجویان و هنرآموزان، هر دو گروه می‌باید در این فرایند ایفای نقش کنند. در هدف‌گذاری و تبیین معیارهای عملکرد در انجام کارها، در ارائه و دریافت بازخورد، در پایش میزان پیشرفت یادگیری و در تعیین راهبردهای یاددهی - یادگیری این ایفای نقش می‌باید انجام پذیرد. اگر این فرایند انجام شود، آن‌گاه هنرآموز به عنوان یادگیرنده پیشرو عمل می‌کند و به تدریج مسئولیت یادگیری، بیشتر و

بیشتر به هنرجویان واگذار می‌شود و هنرجویان به یادگیرندگانی مستقل تبدیل خواهند شد.

گاه هنرآموزان به منظور ارائه بازخورد به هنرجویان برای «کارهای اولیه»^۱ از نمره عددی یا نمره حرفی استفاده می‌کنند. در این موارد به هنرجویان شانس مجددی برای بهبود یادگیری داده می‌شود. همچنین، گاه نمره به منظور مقایسه خودش با خودش و به عنوان عاملی برای افزایش انگیزش هنرجو در نظر گرفته می‌شود. در واقع، نمره‌دهی تنها برای مقایسه کار آینده (پیشرفت در یادگیری) با کار فعلی مورد استفاده قرار می‌گیرد و از آن برای مقایسه با دیگر هنرجویان استفاده نمی‌شود. البته بازخوردی نیز باید به هر هنرجو در مورد کیفیت یادگیری خاص او ارائه شود. در صورتی که از نمره برای مقایسه یک هنرجو با هنرجویان دیگر استفاده شود، آن هنرجو تنها به نمره توجه می‌کند و دیگر روی بازخورد متمرکز نمی‌شود و اصلاح و بهبود یادگیری اتفاق نمی‌افتد.

نمره‌دهی عادلانه در مقابل نمره‌دهی غیرعادلانه

در ارزشیابی و سنجش انواع نمره‌دهی غیرعادلانه وجود دارد که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم:



۱. نمره‌دهی براساس عواملی غیر از پیشرفت و تحقق اهداف یادگیری؛
۲. استفاده از نمره پایین یا منفی برای دیرکرد هنرجویان در تحویل کار، به‌جای استفاده از روش‌های پشتیبانی و اصلاح؛
۳. استفاده از نمره ارفاقی با معیارهایی غیر از تحقق هدف‌ها و پیشرفت یادگیری؛
۴. استفاده از نمره کم برای تنبیه هنرجویان؛
۵. تأثیر غیبت در نمره‌دهی به‌جای استفاده از واژه غایب؛

نمره‌دهی نهایی کدام یک باشد: نمره پایانی (تجمیعی) یا نمره مستمر (تکوینی)؟

بحث در مورد شیوه نمره‌دهی نهایی بسیار زیاد است. برخی از افراد معتقدند، در نمره‌های نهایی تنها باید نمره پایانی درس‌ها اثر داشته باشد و نمره‌های مستمر در نمره نهایی دخالت داشته باشند. یکی از دلایل این دیدگاه آن است که دانش‌آموزان در مرحله اولیه یادگیری و سنجش، درک درستی از محتوا ندارند و هنوز در حال یادگیری هستند. آن‌ها در حالی که فرایند یادگیری را طی می‌کنند، نباید برای انجام کار به‌طور کامل تحت فشار و تنبیه قرار گیرند. زمانی که از دانش‌آموزان انتظار می‌رود در اولین گام یادگیری کار درست را انجام دهند، آن‌ها به «حافظه‌محوری» به جای «خطرپذیری» و صرف زمان کافی برای درک و فهم متوسل می‌شوند. از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که خطرپذیر باشند و از اشتباهاتشان در موقعیت‌های کم اهمیت یاد بگیرند. خطرپذیری بخشی از فرایند یادگیری است. کودکانی که تازه به راه می‌افتند، در هر تلاششان خطرپذیری دارند. آن‌ها به‌وسیله تحسین والدین و برادر و خواهرشان و همچنین به‌دلیل تشویق برای تلاش‌های لرزان‌شان، راه رفتن در شرایط ایمن و مطمئن را فرامی‌گیرند. والدین انتظار ندارند در اولین گام‌ها، کودکان به‌صورت کامل و درست راه بروند، پس چرا معلمان انتظار دارند دانش‌آموزان تکالیف پیچیده را در اولین سعی‌شان، کامل انجام دهند؟ به این دلیل است که برخی معتقدند، ارزشیابی مستمر و تکوینی در جایی که هنوز دانش‌آموزان در حال خطرپذیری برای یادگیری هستند، نباید به عنوان ارزشیابی پایانی و تجمیعی تلقی شود. قانون کلی این است که در نمره‌دهی نهایی، تنها نمره‌های پایانی باید لحاظ شوند و نمره‌های مستمر را نباید شامل شوند. از ارزشیابی مستمر تنها برای حالتی می‌توان استفاده کرد که دانش‌آموز در سطح بهینه‌ای از تحقق هدف‌های یادگیری باشد یا اینکه اطلاعاتی در مورد توانایی و دانش او مورد نیاز باشد. صرف زمان برای آزمون محتوا و مهارت‌هایی که دانش‌آموز در آن‌ها تسلط دارد، معنی خاصی ندارد.

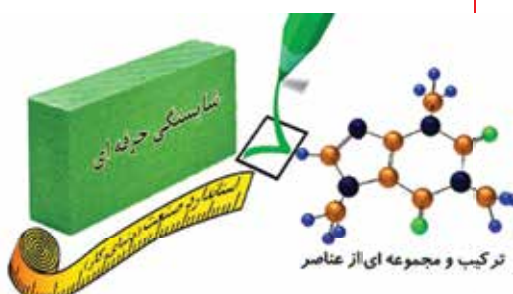
نمره‌دهی بر اساس ملاک محوری یا هنجار محوری؟

در نمره‌دهی به روش ملاک محوری، عملکرد فرد

۶. نمره‌دهی پیشرفت فردی بر اساس نمره پیشرفت گروهی؛
 ۷. نمره‌دهی بر اساس نوع آزمون (برای مثال نمره کتبی/نمره عملی) به جای نمره‌دهی بر اساس تحقق هدف‌ها؛
 ۸. نمره‌دهی بر اساس انتظارات و هدف‌های غیرشفاف در یادگیری
 ۹. نمره‌دهی پیشرفت یادگیری هنرجویان در مقایسه با یکدیگر؛
 ۱۰. نمره‌دهی بر اساس سنجشی که مبتنی بر استاندارد کیفیت (عملکرد) نیست؛
 ۱۱. نمره‌دهی با تأکید بر نقاط ضعف به جای تأکید بر نقاط قوت؛
 ۱۲. استفاده از نمره صفر در نمره‌دهی؛
 ۱۳. تمرکز نکردن روی اصلاحات یادگیری و تمرکز بر روی نمره؛
 ۱۴. نمره‌دهی و سنجش در زمان فعلی با استفاده از اطلاعات سنجش در زمان قبلی؛
 ۱۵. نمره‌دهی و ارزشیابی از کار هنرجویان در همان ابتدا، بدون فرصت دادن به تکرار، تمرین، اصلاح و بازخورد؛
 ۱۶. نمره‌دهی بدون مشارکت هنرجویان در ارزشیابی؛
 ۱۷. نمره‌دهی با استفاده از میانگین ساده نمرات در طول سال برای نمره پایانی.
- هنگام نمره‌دهی باید از وضعیت ناعادلانه به سمت عادلانه و منصفانه حرکت کرد. آنچه در نمره‌دهی مهم است، تحقق هدف‌ها و پیشرفت در یادگیری است.



با استانداردها مقایسه می‌شود که نتیجه آن قبول یا رد است. (مثلاً، یک فرد مکانیک یا می‌تواند عمل تعویض لاستیک را انجام دهد یا خیر. یا یک خلبان می‌تواند با استفاده از ابزار ارتفاع سنجش عمل چرخش را انجام دهد یا خیر). در برخی از موارد، تنها درصدی از سؤالات است که به طور صحیح پاسخ داده می‌شوند (یک مکانیک یا خلبان باید ۷۰ درصد سؤالات را درست پاسخ دهد تا گواهی‌نامه دریافت کند).



در نمره‌دهی به روش هنجارمحوری، با استفاده از ابزار هنجار محور فرد با دیگر افراد شرکت کننده در آزمون مقایسه می‌شود. از هنجار می‌توان برای قبول یا رد افراد استفاده کرد. این روش مناسب سطوح محلی، ملی و بین‌المللی است. اما استفاده از این روش ممکن است سؤالاتی را در مورد کارایی و امنیت این روش ایجاد کند و اگر در مرحله آزمون نمره‌های همه افراد پایین باشد، استانداردها ممکن است پایین‌تر از حد قابل قبول باشند. اما این روش، مناسب بعضی مشاغل مانند پزشکی (یا پرستاری) است که حداقل را می‌توان برای رد یا قبول تعیین کرد.

آزمون‌های استاندارد شده یا بانک اطلاعاتی برای آزمون؟

«آزمون استاندارد شده» شامل تدوین عملکردهای سنجش و دانش استاندارد شده و سازمان دادن آزمون در موقعیت‌های متمرکز است که یا مستقیماً توسط مؤسسات انجام می‌شود و یا این مؤسسات اعتباربخشی آن را به عهده می‌گیرند. این روش معمولاً در کشورهای در حال توسعه انجام می‌شود که با مؤسسات بین‌المللی همکاری کرده‌اند. مؤسسات مذکور به کشورهای در حال توسعه کمک می‌کنند که برنامه‌های ارزشیابی مناسبی را تدوین و یا اقتباس کنند. در سال‌های اخیر برخی شرکت‌های فناوری، نظیر «میکروسافت» و «سیسکو» نیز ابزار سنجش

استاندارد شده و برنامه‌های مهارت‌آموزی قابل کار برد در سطح جهان را تولید کرده‌اند. این مؤسسات می‌توانند گواهی‌نامه‌های مربوطه را صادر کنند. بانک اطلاعاتی، براساس استانداردهای حرفه‌ای، شامل سؤالات سنجش دانش و عملکرد تشکیل می‌شود. این بانک در اختیار تمام افراد ذی‌نفع (مانند مؤسسات آموزش و کارفرمایان) قرار می‌گیرد تا بتوانند براساس این بانک اطلاعات، سنجش‌های خود را تدوین کنند. انجام این کار مستلزم آموزش کارکنان در سازمانی است که استانداردها را تدوین کرده است. این کارکنان به افراد دیگر مؤسسات آموزش می‌دهند که چگونه از این اطلاعات در ارزشیابی‌های خود استفاده کنند. انجام این کار در کشورهای در حال توسعه بسیار مشکل است، مخصوصاً اگر قرار باشد، آزمون‌ها دارای روایی و پایایی باشند.

روش بانک اطلاعاتی نسبت به آزمون‌های استاندارد به اقدامات امنیتی و کارکنان متخصص کمتری احتیاج دارد. سؤالات این بانک را می‌توان مستقیماً به تمام فعالیت‌ها در هر حرفه مرتبط کرد و تدوین و اجرای آزمون‌ها محتاج کارهای اداری عریض و طویل نیست. آزمون‌ها دارای انعطاف بیشتری هستند، زیرا در صورت تغییر استانداردهای یک حرفه، می‌توان اطلاعات مربوط را در بانک تغییر داد. حتی در صورت اجرای این روش، باید افراد به صورت متمرکز ثبت‌نام شوند و گواهی‌نامه‌های آن‌ها صادر شود تا تغییر محل افراد به سهولت صورت گیرد و یادگیری مادام‌العمر نیز میسر شود (نیوزلند و کره از این روش استفاده کرده‌اند).

از کدام مقیاس برای نمره‌دهی و نشان‌دهی استفاده می‌شود؟

در اندازه‌گیری متغیرها معمولاً از چهار نوع مقیاس اندازه‌گیری استفاده می‌شود:

- مقیاس اسمی^۲
- مقیاس ترتیبی یا رتبه‌ای^۳
- مقیاس فاصله‌ای^۴
- مقیاس نسبی^۵

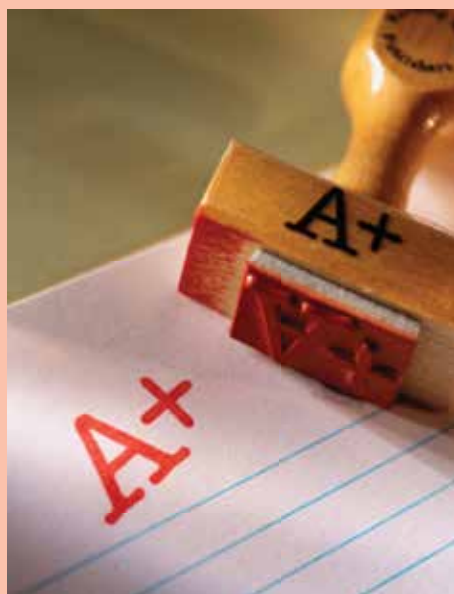
مقیاس رتبه‌ای مقیاسی است که افراد یا اشیا را از لحاظ صفت ویژه رتبه‌بندی می‌کند. در این مقیاس وضعیت نسبی اشیا یا افراد، بدون تعیین فاصله بین آن‌ها و براساس صفت معینی مشخص می‌شود. شرط ضروری اندازه‌گیری در این مقیاس رعایت ملاک رتبه‌بندی اشیا



یا افراد است. یعنی باید روشی را به کار برد که به کمک آن بتوان تعیین کرد، فرد یا شیء مورد اندازه‌گیری دارای ارزش بیشتر، کمتر یا مساوی است. با توجه به اینکه در ارزشیابی مبتنی بر شایستگی، سنجش کیفیت یادگیری، با کمک ابزارهایی از قبیل «روبریک»، ۳۶۰ درجه، کارپوشه و نمونه کار استفاده می‌شود، هنرجویان براساس یک معیار و استاندارد عملکرد مورد سنجش قرار می‌گیرند و فاصله بین یادگیری هنرجویان هدف اصلی سنجش نیست، استفاده از مقیاس رتبه‌ای برای نمره‌دهی بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد.

معادل‌سازی (تبدیل) نمره‌دهی سنتی در سطح بین‌المللی چیست؟

«سازمان خدمات جهانی آموزش»^۶ (WES) در سال ۱۹۷۴ تأسیس شد. این سازمان، سازمانی غیرانتفاعی است که به منظور کمک به افراد دارای آموزش بین‌المللی و دستیابی آن‌ها به آموزش عالی و هدف‌های حرفه‌ای، به وسیله ارزشیابی و حمایت از صلاحیت‌ها در سطح بین‌المللی ایجاد شد. این فرایند به مهاجران ماهر برای دسترسی به هدف‌های آموزشی و حرفه‌ای کمک می‌کند. فرایند تبدیل نمره، شامل متعادل‌سازی انواع متغیرها، به منظور سنجش همسان پیشرفت تحصیلی انجام می‌گیرد. معادل‌سازی نمرات پیشرفت تحصیلی براساس نمرات معمول و با استفاده حداکثری در هر کشور انجام می‌شود. در جدول‌های ۱ تا ۸ نمونه‌ای از معادل‌سازی نمره‌ها (روش آموزش سنتی) در نظام آموزشی برخی از کشورها مشاهده می‌شود.



جدول ۱. معادل سازی نمره ها در ایران

نمره معادل WES	نمره عددی
A	۱۶-۲۰
B	۱۴-۱۵
C	۱۲-۱۳
D	۱۰-۱۱
F	۰-۹

جدول ۲. معادل سازی نمره ها در هند

نمره معادل WES	نمره عددی	نمره حرفی
A	۷۵-۱۰۰	A
A	۶۰-۷۴	B
B+	۵۳-۵۹	C
B	۴۵-۵۲	D
C	۳۳-۴۴	E
F	۱۵-۳۲	F
F	۰-۱۴	G

جدول ۳. معادل سازی نمره ها در چین

نمره معادل WES	نمره عددی	نمره حرفی
A	۹۰-۱۰۰	A
B	۸۰-۸۹	B
C	۷۰-۷۹	C
D	۶۰-۶۹	D
Fail	۰-۵۹	F

جدول ۴. معادل سازی نمره ها در آمریکا

نمره معادل WES	نمره عددی	نمره حرفی
A	عالی	A+/A
A-		A-
B+		B+
B	خوب	B
B-		B-
C+		C+
C	متوسط	C
D	قبول	D
F	مردود	F

جدول ۵. معادل سازی نمره ها در اوکراین

نمره معادل WES	نمره عددی	نمره حرفی
A	عالی	۵
B	خوب	۴
C	رضایت بخش	۳
F	عدم رضایت بخشی	۱-۲

جدول ۶. معادل سازی نمره ها در ویتنام

نمره معادل WES	نمره عددی	نمره حرفی
A	عالی	۹-۱۰
B	خوب	۷-۸
C	متوسط	۵-۶
F	ضعیف	۰-۴

جدول ۷. معادل سازی نمره ها در روسیه

نمره معادل WES	نمره عددی
A	۵
B	۴
C	۳
F	۲

جدول ۸. معادل سازی نمره ها در سوئیس

نمره معادل WES	نمره عددی
A	۶-۵/۵
B	۵/۴-۴/۵
C	۴/۴-۴/۱۰
F	< ۴

مقیاس بندی رتبه ای - ارزشیابی شایستگی حرفه

صرف نظر از ابزارها و روش های متفاوت سنجش، از مقیاس های گوناگونی با تعداد سطوح متفاوت سنجش (Points) در نمره دهی شایستگی استفاده می شود. در جدول ۹ نمونه ای از این مقیاس ها نشان داده شده است. تعداد کم سطوح سنجش و تعداد زیاد سنجش، هر کدام دارای معایب و مزایایی هستند که در انتخاب نمره دهی نهایی باید به آن توجه داشت. معیاری هایی از قبیل پیچیدگی، سهولت، دقت، انتظارات ذی نفعان و بازار کار از جمله این معایب و مزایا هستند.

[illegible]

مقیاس بندی شایستگی	مقیاس بندی شایستگی (کار)	محدوده انتظارات - مراحل کاری	مقیاس بندی شایستگی	رتبه
کاملاً نیازمند آموزش: کسب نکردن حداقل ۴۰ درصد انتظارات در سطح شایستگی مورد نیاز نیازمند آموزش: کسب حداقل ۴۰ درصد و حداکثر ۶۰ درصد انتظارات در سطح شایستگی مورد نیاز شایسته: کسب حداقل ۶۰ درصد و حداکثر ۸۵ درصد انتظارات در سطح شایستگی مورد نیاز شایستگی کامل: کسب حداقل ۸۵ درصد انتظارات در سطح شایستگی مورد نیاز	کاملاً نیازمند آموزش: کسب نکردن حداقل ۴۰ درصد انتظارات در سطح شایستگی مورد نیاز نیازمند آموزش: کسب حداقل ۴۰ درصد و حداکثر ۶۰ درصد انتظارات در سطح شایستگی مورد نیاز شایسته: کسب حداقل ۶۰ درصد و حداکثر ۸۵ درصد انتظارات در سطح شایستگی مورد نیاز شایستگی کامل: کسب کردن حداقل ۸۵ درصد انتظارات در سطح شایستگی مورد نیاز	سطح مقیاس ۱: کسب نکردن حداقل ۶۰ درصد انتظارات در سطح شایستگی مورد نیاز سطح مقیاس ۲: کسب حداقل ۶۰ درصد و حداکثر ۸۰ درصد انتظارات در سطح شایستگی مورد نیاز سطح مقیاس ۳: کسب حداقل ۸۰ درصد و حداکثر ۹۰ درصد انتظارات در سطح شایستگی مورد نیاز سطح مقیاس ۴: کسب حداقل ۹۰ درصد انتظارات در سطح شایستگی مورد نیاز	مقیاس شایستگی	۵

نمره‌دهی مبتنی بر شایستگی در برخی از کشورها آموزش‌شکده‌های فنی و حرفه‌ای - استرالیا

آموزش‌شکده‌های فنی و حرفه‌ای استرالیا (TAFE یا VET) شما را از تمام جزئیات مربوط به ضوابط ارزیابی و سنجش در رشته شما مطلع می‌سازند. بسته به رشته تحصیلی، ارزیابی عملکرد شما می‌تواند شامل این موارد باشد: فعالیت و تکالیف کلاسی و عملی که باید نشان دهید، می‌توانید تکالیف و مأموریت خود را طبق استانداردهای لازم انجام دهید و آزمون‌های شفاهی یا کتبی که دانش و درک شما را از حوزه آموزشی مشخص می‌سازد. اکثر این آموزش‌شکده‌ها از نظام نمره‌دهی زیر استفاده می‌کنند:

- شایستگی با نمره ممتاز (competent with distinction)
- شایستگی با نمره عالی (competent with credit)
- شایستگی یا عدم شایستگی (Not yet competent)

آموزش مبتنی بر شایستگی - آمریکای مرکزی

۱۵ کشور آمریکای مرکزی از سال ۲۰۰۶، در ارزشیابی و نمره‌دهی در آموزش مبتنی بر شایستگی روش جدیدی را ارائه داده‌اند. سنجش شایستگی براساس سه بخش انجام می‌گیرد:

- سنجش درون مؤسسه‌ای
- سنجش عملی
- سنجش خارج از مدرسه ای مکتوب

در سنجش درون مدرسه‌ای دانش، مهارت و نگرش یادگیرندگان به صورت مکتوب و عملی مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. نمره‌دهی به این صورت به عنوان بخش از اعطای گواهی‌نامه به فراگیرنده در نظر گرفته می‌شود. مقیاس نمره‌دهی از ۱ تا ۵ است که هم برای سنجش مکتوب و هم برای سنجش عملی مورد استفاده قرار می‌گیرد. تمام نمره‌ها باید ثبت شوند. هر فراگیر باید برای هر پودمان حداقل نمره ۳ بگیرد. اگر این نمره را کسب نکند، برای سنجش خارج از مؤسسه معرفی نمی‌شود و در عوض فرصت یادگیری مجدد برای او فراهم می‌شود. زمانی که فراگیرنده به تسلط لازم رسید، برای سنجش بیرون از مؤسسه معرفی می‌شود.

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای - مالزی

ارزشیابی مؤثر در نظام آموزش مبتنی بر شایستگی باید معتبر، قابل اعتماد، سازگار، عادلانه، فراگیر، کنترل پذیر، همراه با توسعه و آموزش‌دهنده، همراه بازخورد، انگیزشی، کارآمد، لذت‌بخش، آسان برای محاسبه، بدون عارضه، مبتنی بر صرفه‌جویی در زمان، و مختصر باشد. بدین منظور از معیارهای مرجع استاندارد (نمره‌دهی براساس شایستگی)، برای معلمان و دانش‌آموزان استفاده می‌شود. این معیارها عبارت‌اند از:

- سطح ۳: براساس معیارها و بالاتر از معیارهای تعیین شده
- سطح ۲: براساس معیارهای تعیین شده
- سطح ۱: براساس برخی از معیارهای تعیین شده
- سطح ۰: برخلاف معیارهای تعیین شده

* پی‌نوشت‌ها

1. Draft work
2. Nominal scale
3. Ordinal scale
4. Interval scale
5. Ratio scale
6. World Education Services

* منابع

۱. برنامه درسی ملی ایران، مصوب شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱.
۲. اسمعیلی، مهدی (۱۳۸۹). «آموزش مبتنی بر شایستگی». دفتر برنامه‌ریزی و تألیف آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

3. Grading and Reporting Student Learning, E. Nola Aitken, Competence based Vocational and Professional Education, Springer, 2017.

4. A Repair Kit For Grading: Fixes for Broken Grades, O' Connor, K., and Portland, OR: Educational Testing Service, 2007.

5. Competence Assessment – Which Scale to Choose? <https://emplo.com>, 2015.

6. <http://www.wes.org>.

7. "A Framework for Defining and Assessing Occupational and Training Standards in Developing Countries", David H. Fretwell, World Bank, Information Series No. 386, 2009.

8. Assessment in Competency-Based Education, Hemispheric Project, NCTVET, Jamaica, 2006.

روش‌های سنجش عملکرد (شایستگی) در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای

کلیدواژه‌ها:

سنجش عملکرد، ارزیابی ۳۶۰ درجه‌ای، ارزیابی روبریک، ارزیابی پوشه عملکرد، مقیاس‌های واری، راهنمای نمره‌گذاری

زمینه نظری و تجربی

برای سنجش عملکرد لازم است:

- عملکرد را با عباراتی قابل مشاهده و سنجش پذیر تعریف کنیم.
- برای تبدیل آن به شایستگی از استاندارد عملکرد در دنیای کار در همان حوزه حرفه‌ای استفاده کنیم.
- برای انطباق عملکرد با استاندارد روش‌های سنجش روا و معتبر انتخاب کنیم.

• به کمک این ابزارهای سنجشی (روش‌ها) شواهدی را از عملکرد هنرجو جمع‌آوری کنیم.

آنچه در این فرایند مهم است و باید مورد توجه ارزیابان حرفه‌ای و هنرآموزان قرار گیرد، انتخاب ابزارها یا همان روش‌های سنجش عملکرد برای جمع‌آوری شواهد است. از میان روش‌های متعدد، چهار روش در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، به دلیل تناسب با رویکرد آموزش مبتنی بر شایستگی، محیط اجرا، و برخی سوابق اجرا کاربرد فراوان‌تری دارند که در این نوشتار به شرح آن‌ها خواهیم پرداخت. یادآوری این نکته ضروری است که ابزارهای سنجش، علاوه بر تناسب اجرایی که توضیح داده شد، دارای معیارهای نظری نیز هستند که مفروض گرفته شده‌اند.

این چهار ابزار سنجش عملکرد عبارت‌اند از:

- نظام سنجش نمره‌گذاری معیاری کیفیت^۱ (روبریک)؛
- پوشه عملکرد^۲؛

- سنجش ۳۶۰ درجه^۳؛

- فهرست‌واری^۴.

هر یک از روش‌های سنجش عملکرد در طیفی وسیع از عملکرد (شناختی، عاطفی، روان حرکتی به صورت تفکیکی و یا درهم تنیده) و در موقعیت‌های متفاوت تحصیلی رسمی، از دبستان تا دانشگاه، آموزش‌های تخصصی و آموزش‌های غیررسمی حرفه‌ای قابلیت استفاده دارد که از ویژگی‌ها و قدرت ابزارها در این حوزه است.

معرفی و کاربرد

الف) نظام سنجش نمره‌گذاری معیاری کیفیت (روبریک)

۱. تعریف

نظام نمره‌گذاری برای ارزیابی کیفی پاسخ‌های هنرجویان براساس معیار عملکرد است.

۲. کاربردها

- تولید یا خلق یک محصول، مانند نمونه کار، تهیه مقاله، تهیه نقشه و شرکت در نمایشگاه.
- فرایندهای شناختی پیچیده، مانند مهارت سازمان‌دهی و جمع‌آوری اطلاعات، حل مسئله، خلق یک راه‌حل، و برنامه‌ریزی راهبردی.
- انجام رویه‌های عملکردی استاندارد، مانند حرکات ورزشی، تعمیر یک وسیله، تنظیم یک ابزار یا دستگاه، تراشکاری قطعات براساس نقشه،



شرایط است.

● نوع اول با عنوان «روبریک تحلیلی»^۵ که در آن پاسخ‌های هنرجویان به بخش‌های معنادار کیفی شکسته می‌شود و نمره‌گذاری براساس این بخش‌ها انجام می‌گیرد. برای تقریب ذهنی، بارم‌بندی نوعی روبریک تحلیلی وجود دارد که در امتحانات فعلی به فراوانی از آن استفاده می‌شود. اما ذکر این نکته ضروری است که شکستن پاسخ به بخش‌های کیفی سنجش‌پذیر و اختصاص نمره به آن‌ها از جمله مواردی است که اگر براساس معیار شایستگی انجام نشود، در یادگیری پایدار خلل ایجاد می‌کند.

● در نوع دوم با عنوان «روبریک کل‌نگر»^۶، پاسخ هنرجو به چند بخش شکسته نمی‌شود و ارزیابی پاسخ به صورت کلی است که در طیفی از نمره‌گذاری دو وضعیتی «شایسته است» یا «هنوز به شایستگی نرسیده» و یا نمره‌گذاری سه وضعیتی «به شایستگی نرسیده»، «شایسته است» و «بالتر از حد انتظار است» می‌تواند قرار گیرد. در شاخه فنی و حرفه‌ای برای درس‌های دانش فنی پایه و

جوشکاری تخصصی براساس موقعیت (مثلاً به صورت افقی یا عمودی و یا در مکان خاص مانند فضای باز و محیط بسته)، برنامه‌نویسی رایانه‌ای، کار در محیط‌های نرم‌افزاری و...

● مهارت‌های اجتماعی و رفتارهای عاطفی قابل مشاهده، مانند کار تیمی، برقراری ارتباط مؤثر، توجهات زیست‌محیطی، ایمنی، مشتری‌مداری، و...

۳. مراحل طراحی راهنمای نمره‌گذاری

طراحی شامل سه مرحله است:

- تعریف کیفیت پاسخ‌های هنرجویان که قابل سنجش و مشاهده‌پذیر باشد؛
- تعریف معیارهای عملکرد برابر استانداردهای مرجع یا توافقی در دنیای کار؛
- اختصاص نمره به عملکرد.

۴. انواع روبریک

دو نوع روبریک (راهنمای نمره‌گذاری) وجود دارد که استفاده از هر یک تابع کاربرد و سازگاری با

تخصصی، الزامات محیط کار، نوآوری و کارآفرینی، کاربرد فناوری‌های نوین، مدیریت تولید و درس‌های شایستگی‌های پایه فنی، مانند ریاضی، فیزیک، شیمی و زیست‌شناسی و دروس شایستگی‌های فنی مشترک گروه‌های تحصیلی - حرفه‌ای شامل نقشه‌کشی فنی رایانه‌ای، طراحی و زبان بصری، آب و خاک و گیاه، ارتباط مؤثر از این نوع روبریک به دلیل ملاحظات تفاوت‌های محیطی اجرا، تفاوت‌های فردی هنرجویان، صلاحیت‌های حرفه‌ای هنرآموزان، تنوع رشته‌های تحصیلی - حرفه‌ای در طیفی از فعالیت‌های اقتصادی صنعت، کشاورزی، خدمات و هنر استفاده شده است.

ب) پوشه عملکرد (کار پوشه)

۱. تعریف

مجموعه برجسته‌ای از کارها و فعالیت‌هایی است که در طول زمان معین، سال تحصیلی، یا دوره آموزشی حرفه‌ای مانند کارورزی یا کارآموزی، توسط هنرجو با هدایت هنرآموز به منظور سنجش عملکرد (شایستگی) جمع‌آوری و ارائه می‌شود که نشان دهنده کوشش، پیشرفت و بلوغ حرفه‌ای اوست.

۲. محتوای کار پوشه

- نمونه کارها؛
- گزارش کار هفتگی و یا ماهانه فعالیت‌ها که تحلیل‌پذیر باشد؛
- تصویرهای فرایندی و مرحله‌ای از کارها؛
- نمودارهای عملکردی استاندارد شده موقعیتی^۷؛
- نقشه‌های تولید شده در فرایند اجرای کارها،
- نتایج «خود سنجی»^۸؛
- نتایج ارزیابی‌های اصلاح یادگیری در مسیر توسط هنرآموزان (معلمان فنی و حرفه‌ای)؛
- شرح موانع انجام پروژه‌ها و راه‌حل‌های داده شده در مسیر اجرا (سنجش ظرفیت فرا شناخت و تفکر فناورانه).

۳. طراحی پوشه عملکرد

کار پوشه یکی از روش‌های سنجش عملکرد است که در کنار دیگر شواهد سنجش عملکرد، به دلیل باز بودن دامنه زمان و اختیار هنرجویان در ارائه شواهد، مورد استفاده قرار می‌گیرد. به عنوان نمونه، می‌توان از آزمون‌های نمونه مهارت در محیط حقیقی یا آزمون‌های کتبی عملکردی در کنار کار پوشه برای

ارزیابی موثق سود جست.

کار پوشه‌ها براساس توافق می‌توانند به صورت فیزیکی (پوشه کاغذی، یا مکان برای قرار دادن نمونه کارها) یا رایانه‌ای و مجازی طراحی و اجرا شود.

۴. کاربردها

- گزارش پیشرفت تحصیلی به والدین؛
- اصلاح یادگیری؛
- توجه به تفاوت‌های فردی هنرجویان؛
- «هدایت تحصیلی و حرفه‌ای»^۹؛
- پیش‌بینی عملکرد هنرجویان؛
- ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای هنرآموزان؛
- تعیین شایستگی براساس شواهد «تدریجی»^{۱۰}؛
- «ارزیابی مرحله‌ای»^{۱۱} شایستگی‌ها در «تکالیف کاری»^{۱۲}.

۵. برخی نمونه‌ها

- گزارش‌های کار کارگاهی (که در رشته‌های فنی و حرفه‌ای سال‌ها توسط هنرجویان تهیه می‌شدند و هم‌اکنون هم در برخی از رشته‌ها یکی از ملاک‌های ارزیابی عملکردند و با کمی اغماض می‌توان آن‌ها را کار پوشه تلقی کرد)؛
- گزارش‌های کارآموزی و کارورزی؛
- ارزیابی عملکرد رانندگان از طریق سامانه پلیس راهوار (ثبت تخلفات)؛
- ارزیابی شایستگی و صلاحیت در دوره‌های تخصصی رزیدنتی پزشکی و دستکاری؛
- ارزیابی کارآموزی حرفه‌ای وکلا و حسابرسان؛
- ارزیابی عملکرد کارکنان دولت برای ارتقای حرفه‌ای و تعیین ضریب کوشش برای دریافت کارانه.

ج) سنجش ۳۶۰ درجه‌ای

۱. تعریف

نوعی سنجش است که در آن عملکرد در مرکز یک دایره فرضی قرار می‌گیرد و سنجش کیفیت عملکرد از محیط دایره در فضای ۳۶۰ درجه‌ای براساس معیارهای دنیای کار انجام می‌شود.

۲. انواع سنجش ۳۶۰ درجه‌ای

- سنجش همه جانبه (۳۶۰ درجه) به دو روش انجام می‌شود:
- چند ارزیاب هم‌زمان (چند منبعی): در این روش سه تا پنج ارزیاب دارای صلاحیت‌های حرفه‌ای

متمایز در یک ابر حرفه انتخاب که عملکرد هنرجو/ دانش آموز را براساس معیاری واحد مورد ارزیابی قرار می دهند. «ژوژمان» در حوزه هنر نمونه موفق و کارامدی از این نوع سنجش است.

● **چند معیاری:** در این روش سه تا پنج ارزیاب دارای صلاحیت های حرفه ای یکسان در یک حوزه حرفه ای، عملکرد هنرجو/ دانش آموز را براساس معیارهای متفاوت مورد ارزیابی قرار می دهند. «ارزیابی پروژه های» نمونه کاملی از این نوع سنجش است.

۳. کاربردها

- ارزیابی پروژه های هنرجویان؛
- ارزیابی تولیدات هنری با عنوان ژوژمان؛
- ارزیابی عملکرد در مسابقات ملی مهارت در هنرستان ها؛
- «ارزیابی همتا»^{۱۴} در امتحانات نهایی (روش یک معیاری در تصحیح اوراق) که هم اکنون هم در حال اجراست؛
- ارزیابی برای استخدام به روش چند منبعی تک معیاره و چند معیاره.

۴. برخی نمونه ها

- ارزیابی تولیدات هنری، مانند فیلم، نمایش، پوستر، عکس، صنایع دستی و مد لباس؛
- ارزیابی همتا در مورد پایان نامه های دکتر، در فرایند شکل گیری و جلسه دفاع؛
- ارزیابی پروژه های کارگاهی هنرجویان به صورت انفرادی و گروهی؛
- ارزیابی تولیدات کشاورزی و درجه بندی آنها؛
- ارزیابی کیفیت تولیدات صنعتی توسط مجامع حرفه ای؛
- ارزیابی درجه بندی مؤسسات آموزش فنی و حرفه ای.

د) مقیاس های واریسی

۱. تعریف

ابزاری برای مشاهده و تأیید صحت فرایندها و کنترل وجود برخی ویژگی های فنی در یک محصول است که در سنجش های مشاهده ای به کار می رود.

۲. انواع فهرست واریسی

با توجه به تعریف دو نوع فهرست واریسی وجود دارد که با توجه به شرایط کاربرد، ساختار و محتوای

آنها متفاوت است:

● **فهرست واریسی کنترل فرایند:** که دارای گزاره های درست و تعدادی گزاره های نادرست به منظور ارزیابی عملکرد فرد در انجام آن فرایند به صورت تأییدی به کار می رود و معمولاً پاسخ گزاره ها به صورت بلی یا خیر است.

● **فهرست های واریسی کنترل ویژگی های فنی و کارکردی:** این فهرست که مربوط به یک محصول است، حاوی گزاره های دارای نشانگرهای قابل تطبیق برای کنترل کننده است و ارزیاب باید آن نشانها در محصول یا نمونه کار وجود یا نبود آن را تأیید می کند.

۳. کاربردها

- کنترل فرایندها برای اجرای عملکرد استاندارد در یک شایستگی؛ مثلاً تعویض روغن اتومبیل.
- کنترل فرایندها برای تنظیم و راه اندازی یک سیستم مثلاً روشن کردن سیستم های گرمایی یک ساختمان مسکونی بلندمرتبه.
- تنظیم و آماده سازی کوره ذوب فلز در تولید فولاد و مانند آن.
- ارزیابی نمونه کار براساس جدول مشخصات ساخت.
- کنترل مراحل اجرای رویه عملیاتی استاندارد در عملیات زراعی؛ مثلاً شخم زدن زمین یا آبیاری به روشی خاص.
- ابزار کمکی برای سنجش عملکرد در سنجش های کتبی عملکردی.

۴. برخی نمونه های رایج

- کنترل آمادگی پرواز هواپیما توسط گروه عملیاتی متخصص با استفاده از چک لیست های فنی؛
- فرمان راه اندازی سیستم های حمل و نقل زمینی اتوماتیک (قطارها، مترو، اتوبوس های برقی و امثال آن) براساس تأیید فهرست های واریسی روزانه و یا تناوبی؛
- کنترل اجرای پروتکل های استاندارد (رویه های عملیاتی استاندارد) در آزمایشگاه های پزشکی؛
- کنترل کیفیت آزمایشگاهی در صنعت.
- اگرچه فهرست های واریسی مستقل نیستند و در حوزه سنجش عملکرد به تنهایی کاربردی ندارند، اما به عنوان ابزاری قدرتمند می توانند با کاربرد منظم به رفتارهای پایدار در یادگیرنده منجر شوند.

* پی نوشت ها

1. Rubric assessment
2. Portfolio
3. 360 degree assessment
4. Checklist
5. Analytical Rubric
6. Holistic Rubric
7. Standard operation procedure (sop)
8. Self-assessment
9. Career guidance
10. Incremental
11. Steps of task
12. Tasks
13. B. exemplars
14. Peer Assessment

* منابع

۱. سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). سنجش فرایند و فراورده یادگیری. نشر دوران. تهران.
۲. آزاد، ابراهیم (۱۳۹۶). سنجش مبتنی بر عملکرد (شایستگی). سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، کارگاه آموزشی. تهران.
3. Tom kubiszyn, gray, Gray D. Borich (2013) education testing and measurement, John Wiley, USA.
4. Phil Race (2007), A practical Guide to assessment, learning and teaching, Third Edition, Rutledge, New York.
5. David Dubois and William Rothwell, (2000), the competency toolkit. Canada.

بازشناسی یادگیری پیشین در جهان



نمی‌کنند و ارد آموزش‌های رسمی شوند و برای مهارت‌ها و شایستگی‌های خود گواهینامه رسمی دریافت کنند تا بتوانند به‌طور جدی و پایدار اشتغال یابند.

جامعه بین‌المللی، به منظور هدفمند نمودن این نوع شایستگی‌ها از سال ۲۰۰۴ فعالیت خود را با پژوهش‌های مختلف شروع و مواردی را در برخی از کشورها نیز به اجرا درآورد که تا کنون ادامه دارد. با وجود سابقه ۱۲ ساله آر.پی.ال، متأسفانه بازشناسی یادگیری‌های پیشین، اعتباریابی و اعتباردهی به آن‌ها هنوز نتوانسته است فراگیر شود و جایگاه مناسبی را در جامعه جهانی پیدا کند. بدیهی است این مقوله در ارتباط با آموزش‌های فنی و حرفه‌ای جدی‌تر بوده و بهتر می‌تواند اثرگذار باشد. در کشور ایران این روش از طریق «استاد-شاگردی» از زمان‌های بسیار دور متداول بوده و تجربه کاری، مهارت‌ها و شایستگی‌ها از طریق استاد به صورت عینی و در محیط کار به شاگرد منتقل می‌شود. همچنین در صورتی که شاگرد بخواهد محل کار خود را تغییر دهد، ارزشیابی توسط استادکار جدید از طریق اجرای عملی کار و مشاهده صورت می‌گیرد. در هیچ زمانی برای این نوع یادگیری‌ها گواهینامه رسمی صادر نشده است. در مواردی بسیار محدود، استادکار یک یادداشت جهت معرفی شاگرد می‌نویسد که از نظر قانونی و حقوقی هیچ ارزش و اعتبار رسمی ندارد. چنانچه شرایطی مهیا نشود که این شایستگی‌ها مورد ارزشیابی قرار گیرد و برای آن گواهینامه رسمی شایستگی صادر شود فرد می‌تواند با داشتن گواهینامه، زمینه اشتغال خود را آسان‌تر بیابد و حق

چکیده

هدف از بازشناسی^۱ یادگیری‌های پیشین یا آر.پی.ال (RPL)،^۲ ارزش‌گذاری، اعتباریابی و اعتبارگذاری به مجموعه‌ای از دانش، مهارت و شایستگی‌هایی است که افراد جامعه که از نظر آموزشی در سطوح پایین‌تری قرار دارند، آن‌ها را از طریق تجربه و خارج از محیط آموزشی و به صورت سازمان‌نیافته فرا می‌گیرند. این افراد به دلیل سطح دانش آکادمیک پایینی که دارند، جرأت

کلیدواژه‌ها:

بازشناسی، یادگیری پیشین، اعتباردهی، یادگیری مادام‌العمر و آر.پی.ال (RPL)

انتخاب هم داشته باشد. ضمن این که در صورت تمایل و داشتن شرایط می تواند در آموزش های رسمی شرکت کند.

این مقاله موضوع بازشناسی یادگیری های پیشین را در ده کشور مورد مطالعه قرار داده و پژوهش های بین المللی، ملی و محلی را با هم مقایسه کرده است. همچنین موارد اجرا شده را در این کشورها دقیقاً بررسی و چالش ها، مزایا و معایب هریک را تجزیه و تحلیل نموده است. در ایران نیز سازمان آموزش های فنی و حرفه ای چند سالی است که از طریق آزمون های ادواری اقدام به بازشناسی یادگیری های پیشین و ارائه گواهینامه می نماید. ولی متأسفانه سازوکار قانونی و تشکیلاتی و بودجه ای مشخص برای این فرایند وجود ندارد. امیدواریم این مقاله بتواند باب این موضوع را در کشور عزیزمان ایران باز کند تا افرادی که دارای مهارت ها و شایستگی های خاصی هستند، به طور رسمی مورد شناسایی قرار گیرند تا بتوانند در بازارهای محلی، ملی و جهانی اثرگذار باشند.

مقدمه

تاریخچه: امروزه در دهکده جهانی ما، مجموعه ای از جایگاه های شغلی در سطوح مختلف مهارتی (نیمه ماهر و ماهر) ایجاد شده است. کیفیت و نوع مهارت^۲ در بین کشورهای جهان متفاوت بوده و از کشوری به کشور دیگر تغییر می کند. کمبود مهارت های مورد نیاز و وجود شکاف و عدم تطبیق بین مهارت های ایجاد شده منشأ بروز یک مشکل اساسی در دنیای کار به شمار می آید. به خصوص این امر برای کشورهای مملوس است که برای جذب نیروی کار یا صدور نیروی انسانی اعلام آمادگی می کنند.

در جهان امروزی، مراکز تربیت و آموزش فنی و حرفه ای^۴ باید به گونه ای آموزش دهند که فراگیرندگان برای کار در بازار کار جهانی^۵ آماده باشند. پژوهش ها نشان می دهد که دیدگاه امروزی با توجه به چشم انداز قرن بیست و یکم کاملاً متفاوت است. در این پژوهش، از روش شناسی مبتنی بر مقایسه همزمان چند کارکرد موجود و در دسترس استفاده شده است. همچنین دیدگاه های وسیع تر مانند یادگیری مادام العمر^۶ سطوح یادگیری^۷، تعیین موقعیت های یادگیری، بروندادها^۸ در چارچوب صلاحیت های حرفه ای بین المللی^۹ و توصیف گرهای^{۱۰} سطوح مهارتی^{۱۱} نیز لحاظ شده است. اخیراً موضوع پذیرش به ویژه پذیرش های مربوط به تسهیل کننده یادگیری مطرح شده است. این بازشناسی از طریق

تدوین و اجرای بروندادهای یادگیری در چهارچوب صلاحیت حرفه ای و تعیین سطوح یادگیری از ابعاد بین المللی و توصیف گرهای مرتبط با آموزش های فنی و حرفه ای صورت می گیرد.

طرح ایده و چالش های آن

ایده این نظریه در سومین همایش بین المللی فنی و حرفه ای (۲۰۱۲- شانگهای چین) بنیان گذاری شده و در ادامه از توصیه های بخش آموزش های فنی و حرفه ای یونسکو در سال ۲۰۱۳ نیز بهره برداری شده است.

ابعاد این ایده مبتنی بر پرسش های مطرح شده از طرف صاحب نظران بوده و به شرح زیر است:

● چگونه می توانیم آموزش های مادام العمر را در تدوین و توسعه سطوح مهارتی در بازه جهانی پیاده کنیم، در حالی که در توصیف گرهای سطوح مهارتی، سطوح پایه ای مهارتی را در انواع مختلف و متنوع چارچوب صلاحیت های حرفه ای تعریف می کنند. دیدگاه وسیع و متفاوت این توصیف ها، عملیاتی کردن موضوع مطرح شده را دشوار می سازد و از سوی دیگر، در این دیدگاه نقش سلیقه ای دست اندرکاران آموزش های رسمی پررنگ تر بوده و این امر مشکلات را دوجندان می کند.

● چگونه می توانیم در آموزش های رسمی^{۱۲}، غیررسمی هدف دار^{۱۳} و غیررسمی سازمان یافته (خودجوش)^{۱۴} واژه ها و مفاهیم سطوح مهارتی را بگنجانیم، یادآور می شود که توصیف گرهای جاری و موجود در سطح بین المللی و ملی، تأکید بر آموزش های رسمی دارند.

● از نظر حقوقی و قانونی، چگونه می توانیم مطمئن شویم که واژه های مربوط به مبانی سطوح مهارتی، تضمین شده و قابل اجرا هستند. تشریح مفهومی واژه ها و سازگاری درونی آن ها با این مقوله، نیاز به ریزنی های بسیار وسیع و گسترده دارد. محدوده ای که توصیف گرهای سطوح مهارتی مورد قبول قرار گرفته و برای آن در زمینه های مختلف اعتبار^{۱۵} قائل اند، شامل آموزش های فنی و حرفه ای، آموزش های مادام العمر و بازار کار است، که آن را در بازه زمانی کنونی بحرانی می پندارند.

برای پاسخ به سؤال فوق، رویکرد چهار مرحله ای پله ای از سوی کنفرانس بین المللی آموزش های فنی و حرفه ای در شانگهای چین توصیه شده است: (۱) بازبینی فنی توصیف گرهای سطوح مهارتی در

سطح ملی و منطقه‌ای

۲) تدوین مفهومی تعیین مبنای جهانی سطوح مهارتی

۳) مشاوره و رایزنی گسترده در سطوح مختلف

۴) تعریف یک فرایند سیاسی برای جست‌وجوی جنبه‌های قانونی مرتبط با تعاریف مطلوب و سازگاری آن با سطوح مهارتی تعریف شده در سطح دنیا.

در این زمینه پژوهش‌های گسترده و متفاوتی از سوی دست‌اندرکاران و صاحب‌نظران انجام شده که هر کدام در قالب یک کتاب چاپ و منتشر شده است. از جمله این کتاب‌ها می‌توان کتابی با عنوان

«تعیین سطوح مهارتی و پذیرش پیامدهای یادگیری» را نام برد که در سال ۲۰۱۵ توسط گروهی از مؤلفین تدوین و توسط بخش فرهنگی، تربیتی و علمی یونسکو در سازمان ملل به چاپ رسیده است. این کتاب مشتمل بر ۲۰۳ صفحه و ۵ فصل است. (تصویر جلد کتاب)

پس از آن در سال ۲۰۱۷ کتاب دیگری با عنوان «تربیت و آموزش فنی‌وحرفه‌ای مبتنی بر شایستگی»^{۱۶} و با تیتیر فرعی «برقراری پلی بین دنیای کار و آموزش»^{۱۷} به وسیله گروه بزرگی از مؤلفین و صاحب‌نظران در سطح جهان از کشورهای قطر،

چین، انگلستان، آلمان، فرانسه، مجارستان، سوئد، کانادا، برزیل، ایتالیا، آمریکا، اسپانیا، کره، کنیا، نروژ، اردن، استرالیا، هنگ‌کنگ، هلند، هندوستان و اروگوئه به سرپرستی آقای مارتین مولر^{۱۸} استاد دانشگاه واشنگتن و هلند تألیف شد. نگاه کلی این کتاب، تربیت و آموزش فنی‌وحرفه‌ای، نگرانی‌ها و چشم‌اندازها است که در ۱۱۴۴ صفحه و ۵۰ فصل تدوین شده است.

در این کتاب چکیده‌ای متجاوز از ۴۰ سال تجربه (۲۰۱۷-۱۹۶۴) در زمینه تربیت و آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای گنجانده شده است. همچنین دیدگاه‌های تأکید بر شایستگی و صلاحیت در هر یک از بخش‌های این مجموعه دیده می‌شود. هر چند تک‌تک بخش‌های این کتاب می‌تواند تجربه جدیدی را در زمینه تربیت و آموزش فنی‌وحرفه‌ای با رویکرد شایستگی انتقال دهد، بخش بیست‌وهفتم این کتاب نگاه جدیدی را با عنوان

پذیرش یادگیری‌های پیشین در کشورهای جهان (آر.پی.ال) مطرح می‌کند که نگاه کاملاً نو به تربیت و آموزش و شایستگی در تمام سطوح است.

مفهوم پذیرش

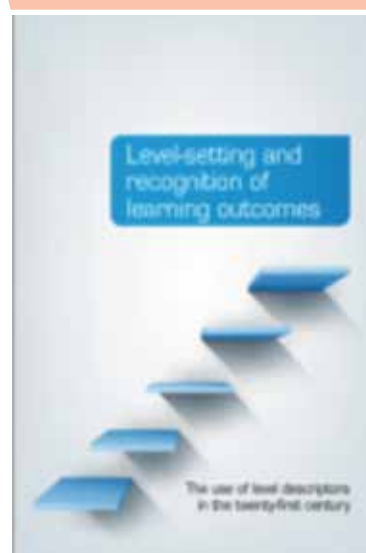
پذیرش از دیدگاه عمومی جامعه به معنی پذیرش اعتبارگذاری^{۱۹} و ارزش‌گذاری^{۲۰} به نتایج آموزش‌های رسمی است که منجر به دریافت گواهینامه و کسب صلاحیت می‌شود. در مقایسه، واژه ارزشیابی^{۲۱} به فرایندی اشاره می‌کند که در آن دانش^{۲۲}، مهارت و شایستگی‌های^{۲۳} هر فرد را که در محیط‌های مختلف، چه رسمی و چه غیررسمی کسب کرده است مورد ارزشیابی و پذیرش قرار می‌دهد.

در سال ۲۰۰۱ واژه پذیرش با تعریفی جدید و گستره وسیع‌تری مطرح گردید. در مفهوم جدید پذیرش، دانشمندان اروپایی نگاه عمیق‌تری به این واژه داشته‌اند و آن را به‌صورت زیر تعریف کرده‌اند: «پذیرش شایستگی‌ها عبارت از پذیرش تمام شایستگی‌هایی است که هر فرد در محیط‌های مختلف مانند محیط کار، محیط آموزش و حتی در زمان تفریح در طول دوران زندگی خود کسب می‌کند.»

در سال ۲۰۰۴ کلاردین^{۲۴} و بی‌جی اورنولد^{۲۵}، دریافتند که اعتباریابی، یک عنصر تعیین‌کننده و حیاتی است، زیرا رشد واقعی همه آموخته‌هایی را که برای هر فرد در هر مکان و در هر زمان رخ می‌دهد، تعیین می‌کند.

در سال ۲۰۰۹ شورای عالی آموزشی کشور کانادا، براساس پژوهش‌ها و یافته‌های جهانی، برای هر دو واژه اعتباریابی و پذیرش تعریف جدیدی را ارائه کرد. براساس این تعریف، پذیرش و اعتباریابی عبارت از تعیین، تأیید و پذیرش تمام یادگیری‌های مرتبط از جنس دانش و مهارت است که با ابزارهای سنتی و قدیمی قابل اعتبارگذاری، ارزشیابی، امتیازدهی و توصیف کامل نیست ولی فرد آن‌ها را در طول زندگی معمولی و کاری خود کسب می‌کند.

از نظر مفهومی، پذیرش یادگیری‌های پیشین (آر.پی.ال) یک نظریه جدید و تازه نیست. با توجه به اشارات فلسفی که ارسطو^{۲۶} و پستالوزی^{۲۷} در اعتباریابی یادگیری‌های قبلی بزرگسالان داشتند و با توجه به تجربه جان‌دیوی^{۲۸} (پدر یادگیری براساس تجربه) و کورنارد^{۲۹}، چنین برمی‌آید که آر.پی.ال به



گذشته‌های دور و نظریه‌های ارسطو و سقراط^{۳۰} در زمینه یادگیری براساس تجربه برمی‌گردد.

پیشینه اجرا

با وجود اینکه ارزش‌گذاری بر هر نوع نتایج یادگیری‌های قبلی، دارای سابقه تاریخی و طولانی است، ولی کشورهای پیش‌قدم، خیلی دیر یعنی از سال ۱۹۴۰ اقدام به اجرای این ایده نموده‌اند. اولین کشور پیشرو در این زمینه کشور آمریکا بود. این کشور در خلال جنگ جهانی دوم اجرای این فرایند را به صورت ایالتی برای سربازان قدیمی که از جنگ باز می‌گشتند و می‌بایستی مهارت‌های خود را در مشاغل غیر نظامی^{۳۱} به کار گیرند، در دستور کار خود قرار داد.

در کشور کانادا اولین گام در سال ۱۹۸۰ میلادی به منظور اعتبار دادن به یادگیری‌هایی که به صورت غیردانشگاهی اتفاق افتاده بود برداشته شد. این اعتبار به کسانی داده می‌شد که بدون گذراندن دوره‌های آموزش عالی و دریافت گواهینامه مربوطه موفق، به کسب مهارت و شایستگی در زمینه‌های پرستاری، کمک دندان پزشکی و آموزش‌های پیش‌دبستانی شده بودند.

در نروژ تا قرن هجدهم تعلیم و تربیت برای همه افراد جامعه از سیاست‌های کلی نظام بود. هنگامی که در سال ۱۹۵۲ اولین نسخه آموزش حرفه‌ای به اجرا درآمد، به افرادی که سابقه کار و تخصص در زمینه هنرهای دستی و صنعت^{۳۲} داشتند اجازه داده شد تا در آزمون مهارت شرکت کنند. هر سه مدل ذکر شده برای کشورهای کانادا، آمریکا و نروژ با کمی تغییر به عنوان الگو در سایر کشورهای جهان نیز پیاده شده است.

امروزه با توجه به سیاست‌های کلی و مواضع قانونی تصویب شده در شورای فرهنگی اروپا، پذیرش و اعتباریابی آموخته‌های پیشین در بسیاری از کشورهای اروپایی و غیراروپایی شتاب بیشتری پیدا کرده است. در مصوبه شورای سیاست‌گذاری فرهنگی اروپا در سال ۲۰۱۲ توصیه شده است که کلیه اعضای اتحادیه اروپا تا سال ۱۹۱۸ باید ساختار آر.پی.ال را با حداقل چهار عنصر شناسایی^{۳۳}، مستندسازی^{۳۴}، ارزشیابی^{۳۵} و تأیید صلاحیت^{۳۶} به منظور اعتباریابی یادگیری‌های غیررسمی هدفدار و غیررسمی سازمان‌یافته به اجرا درآورند. در همان سال سازمان فرهنگی یونسکو راهنمای پذیرش،

اعتباریابی و اعتبارگذاری بر پیامدهای یادگیری‌های غیررسمی هدفدار و غیررسمی سازمان‌یافته را با در نظر گرفتن حداقل استانداردها برای اجرای آر.پی.ال منتشر کرد. در این راهنما حداقل استانداردها به صورت زیر تعریف شده است:

- تضمین برابری افراد برای دسترسی به فرصت‌های یادگیری یکسان و کسب مهارت در زمینه‌های مختلف
 - ارزیابی یکسان پیامدهای یادگیری حاصل از مهارت‌های کسب شده بدون توجه به اینکه چرا، چگونه و در چه مکانی به اجرا درآمده است.
 - تضمین نقش محوری افراد در زمینه مهارت‌های کسب شده مبتنی بر آر.پی.ال
- در بسیاری از کشورها مانند استرالیا، فرانسه و آفریقای جنوبی با توجه به سیاست‌های فرهنگی، چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای ملی و چارچوب امتیازدهی و ارزشیابی آنان با سیاست‌های کلی آر.پی.ال پیوند خورده است. در برخی از کشورها به دلیل فشردگی و تسریع در کار و ممانعت از عقب ماندن از سایر کشورها، این آمیختگی به صورت موردی اتفاق افتاده است. مثلاً در کشور اسکاتلند فعالیت‌های بدنسازی و در کشور انگلستان، پرستاری با آر.پی.ال پیوند خورده است. برای کسب اطلاعات بیشتر توصیه می‌کنیم به کتاب هریس^{۳۷} (۲۰۱۱) و کتاب مشترک هریس و اندرسون^{۳۸} (۲۰۰۶) که با عنوان «پژوهشی در چشم‌انداز بین‌المللی آر.پی.ال» تدوین شده است، مراجعه کنید.

موانع و راهکارها

پیچیدگی و ناهمگنی رویکردها و ملیت‌های مرتبط با آر.پی.ال بسیار گسترده و کلان است. این گستردگی‌ها و انگیزه‌های چندگانه درهم تنیده با آن، برای آر.پی.ال یک پشتیبان قدرتمند به شمار می‌آید. برای کسب اطلاعات بیشتر به سایت Duvet2013^{۳۹} مراجعه کنید. در هر صورت ما با توجه به هسته اصلی بحث و گسترش آن در سرتاسر کشورهای جهان، توانسته‌ایم برای سامانه‌های اجرای اعتباریابی، معیارهای مشابه و مشترکی بیابیم که خلاصه آن به شرح زیر است:

- ترویج و توسعه یادگیری مادام‌العمر (LLL)
- فراهم کردن زمینه اشتغال برای افراد با توجه به نیازهای بازار کار
- تقویت زمینه‌های رقابتی بین کشورهای مختلف جهان



گذشته به‌ویژه برای بزرگسالان یک چالش غیرقابل اجتناب به حساب می‌آید.

واژگان و اصطلاحات سامانه‌های تربیت و آموزش بازسازی شده امروزی نمی‌تواند متناسب با تغییر واژگان و اصطلاحات فنی یا با تغییر سازمان و تشکیلات، دگرگون شود، در صورتی که اصطلاحات فنی و تشکیلات، کلید اصلی بحث‌ها و منافشات فرهنگی هستند که می‌توانند به عنوان مدل مرجع عمل کنند. در اروپا یکی از مواردی که بیشتر مورد مشاهده قرار گرفته، واژگان و اصطلاحات فنی است که به وسیله کمیته اروپایی با در نظر گرفتن مفاهیم آموزش‌های رسمی، غیررسمی هدفدار و غیررسمی سازمان‌یافته تصویب و ارائه شده است. در این کمیته افرادی مانند انگستروم^{۳۹} (۱۹۸۴ تا ۱۹۹۱) ایروت^{۴۰} (۲۰۰۰) اسکرابر^{۴۱} و کول^{۴۲} ۱۹۷۳ حضور داشته و سند را تدوین کرده‌اند. خلاصه‌ای از این واژگان و اصطلاحات به شرح زیر است:

● **یادگیری‌های رسمی یا فورمال:** شامل یادگیری‌هایی است که محتوای آن در یک قالب ساختار یافته و سازمان‌دهی شده اتفاق می‌افتد. آموزش و تربیت درسی در یک شرکت یا سازمان نمونه‌ای از این نوع یادگیری است. اهداف یادگیری رسمی فقط یادگیری است که ممکن است منجر به اخذ مدرک رسمی مانند دیپلم یا گواهینامه شود. به‌طور کلی یادگیری رسمی از دیدگاه یادگیرنده نوعی آموزش اجباری است.

● **یادگیری غیررسمی هدفدار یا «نان فورمان»:** شامل ادگیری‌هایی است که به‌صورت درهم‌تنیده با فعالیت‌های از پیش تعریف شده به اجرا در می‌آید. هدف از این نوع آموزش صرفاً یادگیری نبوده ولی عناصر یادگیری در آن گنجانده شده است. از دیدگاه یادگیرنده، آموزش‌های غیررسمی هدفدار نوعی یادگیری اجباری است که غالباً منجر به اخذ گواهینامه می‌شود.

● **یادگیری‌های غیررسمی سازمان نیافته یا خودجوش (این فورمان):** یادگیری‌هایی است که در فعالیت‌های روزانه مرتبط با کار، خانواده، تفریح و اوقات استراحت رخ می‌دهد. این نوع یادگیری‌ها را یادگیری‌های تجربی می‌نامند که می‌تواند تا درجه مشخصی از سطح درک انسان به صورت تصادفی باشد. یادگیری غیررسمی سازمان نیافته از ابعاد و اهداف یادگیری، زمان یادگیری و پشتیبانی یادگیری، ساختار هدفمندی ندارد و منجر به اخذ

● بهبود روابط اجتماعی و صداقت در اجتماع به ویژه در ارتباط با بازار کار

● برقراری پیوند محکم‌تر بین بازار کار و سامانه‌های تربیت و آموزش

همچنین ما می‌توانیم بین ایده‌ها و چالش‌هایی که بین تعداد بسیار زیادی از کشورهای جهان مشترک است و در اثر مجادلات و مذاکرات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی به وجود می‌آید همگرایی ایجاد کنیم.

کشورها معمولاً برای مشخص کردن مواردی مانند مستندات، ارزشیابی، بازشناسی و ارزش گذاری بر یادگیری‌های کسب شده در زمینه‌های مختلف در طول زندگی، تمرکز بر تدوین فرایندها، روش‌ها و خطوط راهنما دارند. با توجه به این که آر.پی.ال الگویی از آموزش مادام‌العمر شده است و به‌عنوان یک نمونه پذیرفته شده یادگیری مادام‌العمر به‌شمار می‌آید، برای ارزش‌دهی به آن‌چه که فرد در طول زندگی حرفه‌ای، اجتماعی و شخصی یاد گرفته است نیاز به روش‌های نو و تازه داریم که مرزهای آن با روش‌های ارزشیابی سنتی کاملاً متفاوت است. پس می‌توانیم نتیجه بگیریم که:

اگر مرزهای بین تربیت، آموزش، کار و تفریح به هم نزدیک شوند، بازشناسی یادگیری‌های تجربی در سامانه‌های تربیتی و آموزشی در عصر حاضر و

گواهینامه نمی‌شود، برخی از موارد اجباری ولی در اغلب موارد غیراجباری است.



مقایسه یادگیری‌های رسمی و غیررسمی سازمان‌نیافته

بدون توجه به مسائل سیاسی کشورها به خصوص کشورهای غیراروپایی، اغلب تفاوت بین آموزش‌های رسمی و غیررسمی سازمان‌نیافته را بسیار ساده می‌پندارند و بدون توجه به این حقیقت که یک نگاه مبتنی بر درک مصنوعی و سیاسی این دو موضوع را تحلیل می‌کند. حال آن‌که باید نگاه خود را تغییر داده و آن را با دیدگاهی مبتنی بر تحقیق و پژوهش تطبیق دهیم. در این فرآیند علاوه بر تشخیص دقیق تفاوت‌های بین یادگیری‌های رسمی و غیررسمی سازمان‌نیافته، فرصتی فراهم می‌شود تا بتوانیم تأکیدی بر عوامل مرتبط با یادگیری‌های متداول مانند زمان، مکان، محتوا گروه‌های بزرگ و عوامل مشابه آن و نوع یادگیری مانند یادگیری تصادفی، انحصاری و مرحله‌ای داشته باشیم.

از نظر واژه‌شناسی، هر کشور یا سازمانی، دارای روش‌های ارزشیابی و بازشناسی یادگیری‌های پیشین ترجیحی و خاص خود را دارد. این ترجیح برای بازشناسی و ارزشیابی یادگیری‌های پیشین (PLAR)^{۴۳}، اعتبارگذاری بر یادگیری‌های پیشین، بازشناسی پیامدهای یادگیری‌های رسمی، غیررسمی هدفدار و غیررسمی سازمان‌نیافته (RNFILO)^{۴۴}، اعتباردهی بر یادگیری‌های پیشین (VPL)^{۴۵}، اعتباردهی به یادگیری‌های غیررسمی هدفدار و غیررسمی سازمان‌نیافته (VNFILO)^{۴۶} و بازشناسی یادگیری‌های تجربی و پیامدهای آن (RPello)^{۴۷} نیز وجود دارد. مهم نیست چه نوع رویکردی و چه نوع برچسبی را برای بازشناسی

استفاده می‌کنیم. فرآیند تعیین و ارزش‌گذاری برای یادگیری‌های گذشته افراد و نتایج آن به طور وسیع در سرتاسر جهان با روش‌های گوناگون تمرین شده است. به‌طور واضح و مشخص نمی‌توان یک مدل با اندازه و روش خاصی را برای بازشناسی، اعتباریابی و اعتبارگذاری بر یادگیری پیشین افراد تعریف کرد. این موضوع برای درک پیامدهای یادگیری نیز صادق است. با توجه به چارچوب صلاحیت حرفه‌ای در اروپا، کمیته فرهنگی مجلس اتحادیه اروپا، عناصر کلیدی چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای را در اروپا (EQF)^{۴۸} دانش، مهارت و شایستگی می‌داند. مدتی بعد این اتحادیه تعاریف خود را کامل کرده و برای پیامدهای یادگیری طیف گسترده‌تری از تعاریف را به صورت عناصر فرعی برای دانش و مهارت و شایستگی در نظر گرفت.

اگر بخواهیم مقایسه‌ای داشته باشیم، بحث‌های مربوط به تحصیلات آموزشی، اساساً به مدل‌ها و نظریه‌های مرتبط با تدوین، اعتباریابی و ارزشیابی دانش، مهارت، توانایی، شایستگی و توانایی انجام کار می‌پردازد، بدون اینکه به پیامدهای یادگیری توجه کنند. البته برخی از کشورها فراتر از سیاست‌های کلی آموزشی حرکت کرده‌اند و توانسته‌اند پیامدهای یادگیری را ملموس کند.

آر.بی.ال در کشورهای جهان

درک پیچیدگی و ناهمسانی‌های رویکردها و اصطلاحات فنی با استفاده از روش‌ها و منابع زیر امکان‌پذیر است.

- توصیف مربوط به دیدگاه ملی کشورها که از طریق گزارش‌های مراکزی مانند OECD^{۴۹} ارائه می‌شود. هم چنین فهرست اعتباریابی تدوین شده در کشورهای اروپایی نیز قابل استفاده است.

- با دسترسی به عناوین مرتبط به صورت ریشه‌ای و خوشه‌بندی و مقایسه مواردی مانند قوانین و تعداد عناوین مشترک نیز می‌توان به پیچیدگی‌ها و ناهمسانی‌ها پی برد.

- می‌توان از ترکیب دو روش ذکر شده یعنی توصیف موفقیت کشورها و دسترسی به عناوین مرتبط نیز برای درک پیچیدگی‌ها و ناهمسانی‌ها استفاده کرد.

پی‌گیری رویکردها و رسیدن به تعلیم و تربیت رقابتی بین کشورها، اولین بار به وسیله تی‌سن^{۵۰} و آدامس^{۵۱} در سال ۱۹۹۰ در ادامه آن به وسیله واتسون^{۵۲} در سال ۱۹۹۶ صورت گرفت. در این بخش



و غیررسمی سازمان نایافته یا گزارش های سازمان همکاری توسعه اقتصادی در ارتباط با بازشناسی یادگیری های غیررسمی هدفدار و غیررسمی سازمان نایافته می تواند مفید باشد. استفاده از این اطلاعات سبب می شود که داده های مفید بیشتر با تمرکز بر فرایندها، روش ها و معیارهای ارزشیابی تولید شود. هم چنین این داده ها موجب تقویت بدنه و زمینه های قضاوتی برای پیامدهای یادگیری پیشین می شود.

چون داده ها همگن نیستند سبب می شود که مقایسه پذیر نیز نباشند. از سوی دیگر این نوع داده ها نوعی بینش درونی را در ارتباط با تنوع و پیچیدگی موقعیت های ملی فراهم می کند. داده ها در این بخش مبتنی بر مصاحبه با قانون گذاران ملی، آمارهای ملی، گزارش های سازمان همکاری توسعه اقتصادی مربوط به کشورهای مختلف، کمیته های مرتبط اروپایی مرکز فنی و حرفه ای اروپا^{۵۴} و فدراسیون مربیگری بین المللی (ICF)^{۵۵} بین المللی در سال ۲۰۱۴ است. یادآور می شود که داده های ذکر شده برای کشور کانادا که ویژگی های خاص خود را دارد قابل استفاده نیست. منابع دیگری در ارتباط با این موضوع ها وجود دارد که برای دسترسی به آن می توانید به سایت های مرتبط مراجعه کنید.



کاربردها و هزینه های افراد

در سال ۲۰۱۴ دستینه (hand book) ای در ارتباط با بازشناسی یادگیری های پیشین توسط ون کلیف^{۵۶} تدوین شده است. در این کتاب متذکر می شود که آموخته هایی که بعد از ارزشیابی اتفاق می افتد به دلیل نبودن نام آنان در ادبیات آموزشی کاملاً تجملی است. مسئله ارزشیابی یادگیری های پیشین و بازشناسی آن (PLAR) نیز در همین رده قرار دارد. در هر صورت اگر کسی به طور عمیق وارد پژوهش شود، تصویری از پیامد و تأثیر ارزشیابی یادگیری های پیشین و

قصد داریم با توجه به رویکردهای مختلف، به طور مختصر به ساختار درونی آر.پی.ال و مقررات مربوط به تعلیم و تربیت فنی و حرفه ای در تعدادی از کشورها بپردازیم. برای مثال تعداد ده کشور استرالیا، کانادا، فرانسه، آلمان، ایرلند، ایتالیا، هلند، نروژ، اسپانیا و سوئیس را انتخاب کرده ایم. معیار انتخاب کشورها زمان شروع و میزان سابقه آن ها در آر.پی.ال بوده است. برای مثال کشورهای فرانسه، کانادا و نروژ به این دلیل انتخاب شده اند که سابقه طولانی در آر.پی.ال دارند و از پیشکسوتان این رویکرد محسوب می شوند. اما ایتالیا به این دلیل انتخاب شده که اخیراً به آر.پی.ال پیوسته و سابقه بسیار کمی در این زمینه دارد. از سوی دیگر ایرلند و اسپانیا در یک فرایند فشرده شروع به بازسازی نظام آموزش و مقررات مرتبط با آن نموده اند. آلمان و استرالیا، هر دو دارای مقررات ویژه مربی حرفه ای خاص هستند. آنان تلاش کرده اند رویکرد مرتبط با این حرفه ها را به تمام سامانه های تربیتی و آموزشی خود تعمیم دهند.

یافته های آر.پی.ال مبتنی بر پروژه های دو سالانه آر.پی.ال، سامانه های نقاط امتیازدهی و تغییرپذیری است که در فاصله سال های ۲۰۱۲ تا ۲۰۱۴ به اجرا درآمده است. برای اطلاعات به سایت <http://euvetsupport.ev> مراجعه کنید. علاوه بر یافته های ذکر شده، اسناد زیر نیز مورد استفاده قرار گرفته است:

- آمارهای ملی، مقررات آموزشی، اسناد سیاست گذاری و مقالات و پژوهش های مرتبط با آن
- داده های مربوط به برنامه های ارزشیابی ملی یا محلی شامل مصاحبه با قانون گذاران در سطح ملی
- اسناد پژوهشی و سیاست گذاری که به وسیله قانون گذاران بین المللی مانند سازمان بین المللی کار (ILO)^{۵۷}، سازمان همکاری توسعه اقتصادی (OECD) یا یونسکو تهیه شده است.

معمولاً تمرکز بر صلاحیت های تربیت و آموزش های فنی و حرفه ای در سطوح آموزش عمومی و آموزش عالی اتفاق می افتد. این موضوع برای کشورهای صدق می کند که دارای سامانه اعتباریابی یک پارچه در تمام سطوح آموزشی هستند.

با توجه به پیچیدگی های موجود در این زمینه، باید به خاطر داشته باشید که تعداد ارزیابی های تدوین شده برای فناوری های نوین در خارج و داخل اروپا در حال رشد و افزایش است. برای مثال آخرین فهرست اعتباریابی یادگیری های غیررسمی هدفدار

بازشناسی آن در تعلیم و تربیت بزرگسالان شروع به پدیدار شدن می‌کند.

هم‌چنین ون کلیف عملاً دریافت که حجم بسیار زیادی از داده‌ها در زمینه‌های نمونه‌های مختلف آر.پی.ال وجود دارد که نمی‌تواند قابل اعتماد باشد. هم‌چنین امکان به روزرسانی، مقایسه و کاربردی کردن این داده‌ها بسیار کم است. در ضمن، در ارتباط با تربیت و آموزش رسمی هنوز یک آمار بین‌المللی بدون وجود ندارد داده‌های این نوع آموزش‌ها اغلب

جهان تمایل به جمع‌آوری و بهبود داده‌های کیفی ایجاد شده است. با توجه به این زمینه، ون کلیف در جدول شماره ۱، تصویر اجمالی از عدم وجود این اسناد و واژه‌ها را در ادبیات آموزشی برای ده کشور منتخب جمع‌آوری کرده و ارائه می‌دهد. نبود داده‌ها و بحث‌ها در ادبیات آموزشی به مسائل مالی و بودجه‌ای نیز ارتباط دارد. این موضوع در کمیسیون اروپایی آر.پی.ال و مرکز مهارت‌آموزی اروپا نیز آمده است.

جدول ۱. وضعیت آر.پی.ال در ده کشور منتخب

استرالیا	داده‌های کلی در دسترس نیست. آزمون‌های بیرونی VET ^{۵۷} تقریباً ۱۵ درصد تمام آزمون‌ها را تشکیل می‌دهد. ورود به دانشگاه بدون پیشینه
کانادا	در سال ۲۰۱۴، تعداد گواهینامه‌های معتبر صادر شده ۲۷/۴ درصد بدون حضور در آزمون و گذراندن آن براساس برنامه تصویب شده و بدون گذراندن دوره کارآموزی
فرانسه	در سال ۲۰۱۲ تعداد افراد مجاز برای شرکت در آر.پی.ال، ۶۳۵۴۳ نفر و تعداد افراد پذیرفته شده در آر.پی.ال، ۴۸۷۰۹ نفر و تعدادی که موفق به دریافت گواهینامه شدند ۲۸۶۷۷ نفر بودند.
آلمان	تعداد افراد متقاضی برای شرکت در آزمون صلاحیت حرفه‌ای ۳۴۶۷۴ نفر در سال ۲۰۱۱ (۷ درصد تمام آزمون‌ها- میزان موفقیت ۷۸ درصد) تعداد کارگران ماهر در سال اول آموزش عالی ۱/۹ درصد. تعداد درخواست برای آر.پی.ال در تمام سطوح در سال ۲۰۱۳، ۱۰۹۸۹ نفر
ایرلند	هیچ داده کلی در دسترس نیست. گواهینامه مبتنی بر آر.پی.ال صادر شده به وسیله مؤسسه استخدام و آموزش ملی در ایرلند (FAS ^{۵۸}) در سال ۲۰۰۶ شانزده هزار نفر و در سال ۲۰۰۸ هشتاد و دو هزار نفر
ایتالیا	هیچ داده‌ای در دسترس نبود.
هلند	تعداد گواهینامه‌های صادر شده برای آر.پی.ال در سال ۲۰۱۱، ۱۷۷۰۰ گواهینامه که گواهینامه صلاحیت مدیریت به وسیله اشیاء (MBO ^{۵۹}) هم در آن لحاظ شده است.
نروژ	در سال ۲۰۱۳ به هفت درصد از کل دانش‌آموزان دوره اول متوسطه آموزش عالی فنی و حرفه‌ای اجازه داده شد در آر.پی.ال شرکت کنند. در سال ۲۰۱۱ دوازده‌ونیم درصد یادگیرندگان بزرگسال در دوره دوم متوسط در آر.پی.ال مورد ارزشیابی قرار گرفتند. هم‌چنین ۳۸ درصد دانش‌آموزان فنی و حرفه‌ای نیز در آر.پی.ال شرکت کردند.
اسپانیا	هیچ داده قابل اعتمادی در دسترس نبود. با توجه به گزارش مسئولین، بودجه برای اعتباریابی ۶۰۰۰۰ نفر وجود دارد.
سوئیس	در دوره دوم متوسط آموزش فنی و حرفه‌ای در سال ۲۰۱۳، ۷۶۸ نفر، تقریباً یک درصد تمام دیپلم‌ها. آموزش عالی VET برای بزرگسالان ۱۹۱ نفر از بین ۳۲۲۷ نفر، موفق به اخذ گواهینامه آر.پی.ال شدند. دسترسی آموزش عالی در سایر قسمت‌ها به آر.پی.ال حدود یک درصد.

نکته کلیدی

در ارتباط با این موضوع جالب است یادآوری کنیم که لازم است حداقل بحث‌های کوتاهی در ارتباط با بودجه و مسائل مالی به منظور تداوم اعتباریابی یادگیری‌های پیشین داشته باشیم.

مربوط به ارزشیابی برنامه ملی یا آموزش‌های رسمی است. اگر مقایسه‌ای بر داده‌های آماده شده برای کشورهای مختلف مثلاً گزارش‌های سازمان همکاری توسعه اقتصادی در فهرست اروپایی در دهه گذشته داشته باشیم، درمی‌یابیم که در کشورهای مختلف

پژوهش‌های آینده بدون در نظر گرفتن نگاه کلی از تصاویر شرایط فعلی باشد. جدول ۲ یافته‌های مربوط به بودجه هزینه‌ها را برای ده کشور مورد مطالعه قرار می‌دهد.

معیارهای ارزشیابی و مراحل بازشناسی

در تمام کشورها، معیارهای ارزشیابی آموزش‌های رسمی فنی و حرفه‌ای یا آموزشگاهی اطلاق می‌شود. این ارزشیابی‌ها برای انواع آموزش‌های فنی و حرفه‌ای یا استانداردهای بخشی تدوین می‌شوند. طراحی برخی از آن‌ها به صورت ملی و در قالب رقابتی در سطح کشور و برخی دیگر به وسیله مؤسسات آموزشی صورت می‌گیرد.

در بیشتر موارد استانداردهای تدوین شده کاملاً قانونمند است. این موضوع بیشتر درباره کشورهایی مانند فرانسه و ایرلند صدق می‌کند که صلاحیت‌های تعریف شده با چارچوب صلاحیت آموزش‌های آنان

ساختار بودجه‌بندی عمومی و هزینه‌های شرکت‌ها به سختی قابل دسترسی است. جدول ۲ اشاراتی به هزینه‌های افراد در ارتباط با آ.پی.ال دارد. کلیه هزینه‌ها، کاربردی و کارشناسی شده است.

با مقایسه داده‌های قبلی، هزینه افراد در ارتباط با آ.پی.ال تقریباً در تمام کشورها افزایش یافته است. همچنین یک بازه وسیع برای قسمت‌های مختلف به منظور در نظر گرفتن استثنای وجود دارد. در هر صورت داشتن داده‌های کمی و کیفی می‌تواند یک نقطه شروع خوب برای مهیا کردن شرایط



جدول ۲- هزینه افراد برای اجرای آ.پی.ال

آزمون بیرونی برای آموزش عمومی ۱۵ یورو- اجازه برای شرکت در آزمون بیرونی VET، ۱۲۵ تا ۱۵۰ یورو- آزمون ویژه BRP که نوعی آزمون VET است و دیپلم ورود به آموزش عالی را ارائه می‌دهد ۴۵۰ یورو. این آزمون می‌تواند بدون حضور در دوره دوم متوسطه باشد. کلاس آمادگی برای BRP، ۶۰ تا ۲۶۰۰ تا ۲۸۰۰ یورو	استرالیا
حدود ۷۲ تا ۲۳۶ یورو متناسب با زمینه امتحان و نوع کاربرد	کانادا
متناسب با نوع و سطح صلاحیت بین صفر تا هزار یورو- برای آزمون صلاحیت VET تقریباً ۸۰۰ یورو	فرانسه
تقریباً بین ۱۰۰ تا ۶۰۰ یورو و متناسب با محل، رشته، زمان و میزان تلاش فرد	آلمان
متناسب با مقررات سازمان آزمون گیرنده- اهداف و سطوح NQF ^{۶۱} - کاربرد برای توجه به یادگیری‌های منجر به اخذ گواهینامه معمولاً ارزان‌تر از ارزش‌های یادگیری‌های تجربی است، به طور عمومی در حدود ۶۰۰ تا ۲۰۰۰ دلار. سطوح ۴ تا ۷ مربوط به NQF تقریباً ۱۰۰۰ تا ۱۲۵۰ یورو- سطوح ۴ و ۵ مربوط به NQF برای VET ۸۰۰ تا ۱۳۵۰ یورو	ایرلند
داده‌های قابل اعتماد در دسترس نیست. در شهر توسکانی ^{۶۲} حدود ۵۰۰ تا ۱۲۰۰ یورو	ایتالیا
آموزش عالی حدود ۱۰۰۰ تا ۱۲۵۰ یورو، این هزینه شامل ارزشیابی و بازشناسی نتایج نیز می‌شود. به طور متوسط فرایند اجرایی مؤسسات MDO در VET و سطوح بالایی دبیرستانی ارزان‌تر است. قسمتی از هزینه‌ها در صورت شرکت فراگیر در برنامه‌های منظم آموزشی، کاهش می‌یابد. هزینه کلی آ.پی.ال در سطح VET حدود ۸۰۰ تا ۱۳۰۰ یورو است که با مشارکت کارفرما و استخدام شونده تأمین می‌شود. چنانچه هزینه‌های آ.پی.ال توسط دولت یا مؤسسات مردم نهاد حمایت نشود، بنابر تقاضای شرکت کننده، کاهش می‌یابد. در این شرایط میزان هزینه بیش از ۵۰۰ یورو خواهد بود.	هلند
برای افراد بیکار و معلول و افرادی که قبل از ۱۹۷۸ متولد شده‌اند رایگان است. در غیر این صورت بین ۱۰۰ تا ۱۸۰۰ یورو	نروژ
متناسب با مقررات کشوری بین ۱۰ تا ۳۰ یورو برای هر شرکت کننده	اسپانیا
قیمت متوسط برای هر فرد برای فرایند اعتباریابی ۵۱۴۲ یورو	سوئیس



گره خورده است. در برخی از کشورها مانند اسپانیا، نروژ و سوئیس راهبردهای اعتباردهی ملی آنان مستقر شده یا مانند کشورهای استرالیا و آلمان در حال تدوین است. در این کشورها اصول و سرخط برنامه‌ها در ارتباط با فعالیت‌های اعتبارگذاری، قانونی شده است.

در تعدادی از کشورها مانند کانادا، استرالیا، آلمان و سوئیس، بخش خصوصی نقش کلیدی در تدوین استانداردهای حرفه‌ای دارند که خود می‌تواند مبنایی برای بازشناسی و اعتباریابی باشد. جدول ۳ معیارهای اعتباریابی را برای ده کشور مورد پژوهش نشان می‌دهد.

جدول ۳. معیارهای ارزشیابی

استرالیا	افراد متقاضی براساس چارچوب قانون تعریف شده و با توجه به سطوح استاندارد ملی مورد آزمون قرار می‌گیرند.
کانادا	استاندارد خارجی برای ارزشیابی تعریف شده است.
فرانسه	افراد متقاضی براساس استانداردهای حرفه‌ای مورد آزمون قرار می‌گیرند. فرایند اجرای آ.پی.ال بین ۲۰ تا ۲۴ ساعت طول می‌کشد. ۱۲ ساعت برای آماده‌سازی و مستندسازی، ۴ ساعت برای ارزشیابی و ۸ ساعت برای خودآموزی
آلمان	استاندارد ملی برای ارزشیابی حرفه تعریف شده است.
ایرلند	استانداردهای حرفه‌ای، تربیتی یا علمی وجود دارد.
ایتالیا	استانداردهای تربیتی و استانداردهای بخشی وجود دارد که با توجه به نیاز انتخاب می‌شود.
هلند	مقررات استاندارد ملی برای ارزشیابی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و آموزش عالی وجود دارد.
نروژ	استاندارد حرفه‌ای ملی وجود دارد.
اسپانیا	صلاحیت‌های بازشناسی شده در فهرستی با عنوان سیاهه صلاحیت‌های حرفه‌ای ملی آمده است و با استفاده از اصطلاحات مرتبط، کلیه مهارت‌ها و شایستگی‌های فنی تعریف شده است.
سوئیس	استاندارد حرفه‌ای ملی وجود دارد.

در هر صورت این معیارهای ارزشیابی نمی‌تواند برای فرایند آ.پی.ال مورد استفاده قرار گیرد. زیرا لازم است بخش‌ها و مراکز مختلف آموزشی هر کشور، روش‌ها، مقررات، نیروی انسانی و بودجه خاصی را برای آ.پی.ال در نظر بگیرند. از سوی دیگر متفاوت بودن ساختار فرایندی و روش‌های ارزشیابی بین کشورهای، مناطق، مراکز آموزش، بخش‌های خصوصی و حرفه‌ها، سبب شده است که نتوان آ.پی.ال را به آسانی به اجرا درآورد.

به‌طور عمومی فرایند اجرایی آ.پی.ال در تمام کشورهای جهان به‌طور مشابه و طی چند مرحله به اجرا درمی‌آید. تنها تفاوت موجود، تعداد مراحل اجرایی است که بین مؤسسات، کشورها و مراجع

مختلف تفاوت می‌کند. پیشنهاد شورای آموزشی اروپا در سال ۲۰۱۲ تعداد مراحل را ۴ مرحله پیشنهاد کرده است. این مراحل شامل مشخص کردن، مستندسازی، ارزشیابی و ارائه گواهینامه می‌شود. ورکوئین^{۳۳} در سال ۲۰۱۴ پیشنهاد جدیدی را تدوین کرد که در آن تعداد ۷ مرحله به شرح زیر در نظر گرفته شده است:

۱. اطلاع‌رسانی، توصیه و راهنمایی به متقاضیان در زمینه مستندسازی اولیه
۲. تصمیم‌گیری برای اجازه دادن به افراد واجد شرایط برای درخواست آ.پی.ال
۳. مستندسازی کامل
۴. ارزشیابی

۵. تصمیم‌گیری در مورد نتایج ارزشیابی

۶. صدور گواهینامه و تأیید صلاحیت

۷. بازشناسی اجتماعی

در پژوهش انجام شده دریافتیم که مراکز باید حداقل ۴ یا ۵ مرحله نشان داده شده در شکل ۱ را به اجرا در آورند.



با توجه به شکل ۱، قبل از این که افراد متقاضی بخواهند تصمیم برای اعتباریابی بگیرند، آنان نیاز به اطلاع‌رسانی و راهنمایی دارند. زیرا آنان باید آگاه باشند که چه منافعی از این اعتباریابی کسب می‌کنند. هم چنین با چه انتظارات، چه استانداردها، چه شرایط اولیه و چه بودجه هزینه‌ای روبرو خواهند شد. چه اسناد و مدارکی را باید ارائه دهند. در خلال اجرای مرحله اول، متقاضیان اطلاعات کتبی یا شفاهی را دریافت می‌کنند که در آن کلیات فرایند اجرای آر.پی.ال، شامل بازه زمانی برای اعتباریابی، هزینه‌ها، مراحل اجرای کار و انواع پیامدهای یادگیری مورد انتظار ارائه می‌شود. مرحله اول ممکن است به صورت اینترنتی و برخط یا مصاحبه حضوری یا تلفنی باشد. در کشورهایی که آر.پی.ال به اجرا درآمده است، ارائه مرحله اول بدون هزینه بوده و معمولاً قبل از اجرای سایر فرایندها به طور مستقل، یا در خلال اجرای سایر فرایندها در اختیار متقاضی قرار می‌گیرد. در برخی از کشورها مانند استرالیا، کانادا و آلمان، فرایند ارزشیابی توسط اجزاء و بدنه مراکزی که ارزشیابی را اجرا می‌کنند تعیین می‌شود. کشورهایی مانند فرانسه و ایرلند به منظور جلوگیری از تداخل و به هم ریختگی مراحل مختلف آر.پی.ال، مراکز مستقل فرایند اجرای آر.پی.ال را برنامه‌ریزی می‌کنند.

هدف از تشخیص و مستندسازی پیامدهای

یادگیری این است که افراد متقاضی نسبت به پیامدهای یادگیری مرتبط تعریف شده در زمینه موردنظر آگاه شوند و به گونه‌ای خود را آماده کنند که پیامدهای یادگیری آنان از دیدگاه آر.پی.ال شفاف و قابل درک باشد. از نظر محتوا، این مرحله با فرایند کسب صلاحیت‌های رسمی پیوند می‌خورد. به عبارت دیگر این موضوع به دانش، مهارت و شایستگی‌هایی متصل می‌شود که قسمتی از صلاحیت‌های کسب شده آن در آموزش‌های رسمی و سازمان‌یافته رخ داده است.

ارزشیابی پیامدهای یادگیری متقاضی، یک اصطلاح عمومی است که عملکرد متقاضی را با روش‌های مختلف مورد قضاوت قرار می‌دهد. در این قضاوت ممکن است تأکید بر یادگیرنده و یاددهنده (دانش‌آموز و معلم) و روش‌های اجرای آموزش از دیدگاه اعتباریابی باشد. یادآور می‌شود واژه‌های مرتبط مانند آزمون و امتحان معمولاً برای تشریح ارزشیابی یادگیری‌های رسمی به کار می‌رود. استفاده از این واژه‌ها معیاری برای تضمین میزان اعتماد، ارزش‌گذاری روایی و شفافیت موضوع مورد ارزشیابی است.

تمام ارزشیابی‌ها براساس معیارهای از پیش تعریف شده صورت می‌گیرد. این معیارها شامل استانداردهای ملی و محلی می‌شود. ممکن است استانداردهای تعریف شده معادل استانداردهایی باشد که در فرایند یادگیری‌های رسمی کسب شده است. هم چنین معیارها باید بتوانند پیامدهای یادگیری مورد انتظار را اندازه بگیرند. معمولاً، ارزشیابی‌ها تمرکز بر فرد یادگیرنده یا گروه یادگیرنده مانند کلاس درس یا کارگاه‌های آموزشی دارد. گروه می‌تواند یک مرکز آموزشی یا یک سیستم تعلیم و تربیت نیز باشد. در آر.پی.ال ارزشیابی فقط تمرکز بر پیامدهای یادگیری فرد متقاضی دارد.

ارزشیابی‌ها اغلب در قالب بدنه رقابتی، افراد یا مراکزی صورت می‌گیرد که مجوز قانونی دارند و می‌توانند یادگیری‌ها را ارزشیابی کنند و برای آن گواهینامه شایستگی صادر نمایند. ارزشیابی‌کننده‌های شایستگی‌ها و صلاحیت حرفه‌ای نقش کلیدی و حساس در آر.پی.ال دارند. زیرا آنان تصمیم می‌گیرند، چه مدارکی ارزش مستندسازی برای ارزشیابی و اعتبارگذاری دارد. در هر صورت تعداد محدودی از کشورها هستند که مقررات واضح و روشنی را در ارتباط با تربیت متخصصین حرفه‌ای تدوین کرده‌اند.



برداشت ما با آن چه که در فهرست استانداردها یا سایر اسناد مرتبط آمده نشان می‌دهد که پیشرفت کمی در این زمینه ایجاد شده است. یادآور می‌شود که تربیت متخصصین حرفه‌ای در زمینه آر.پی.ال یکی از موارد اساسی است که باید به‌طور گسترده در سطح کشورهای جهان توسعه یابد.

گزارش‌های دریافتی از ۲۶ کشور جهان نشان می‌دهد که نه تنها در زمینه تربیت متخصص آر.پی.ال توسعه‌ای اتفاق نیفتاده است، بلکه در بسیاری از موارد حتی برای این امر مجوز هم صادر نشده است. به عبارت دیگر در این زمینه بسیار مهم و حیاتی، پیشرفت بسیار کم است. جدول ۴ نگاهی اجمالی به صلاحیت‌های ارزشیابی کنندگان در ده کشور منتخب دارد.

جدول ۴. صلاحیت ارزشیابی کنندگان آر.پی.ال

استرالیا	کمیته اعضاء آزمونگر توسط دفاتر کارآموزی تشکیل شده است. اعضا آزمونگر افراد مجرب و واجد صلاحیت یا معلم هستند.
کانادا	هیچگونه مقررات ملی برای تأمین نیازهای آینده برای تربیت متخصص آر.پی.ال وجود ندارد.
فرانسه	در قوانین، هیچگونه پیش‌بینی برای تأمین نیازهای آینده در این زمینه وجود ندارد. هیئت ژوری (قضات) باید تجربه مرتبط با موضوع مانند تجربه معلمی را داشته باشند.
آلمان	برای متخصصین هیچ اجباری در تأمین نیازهای مربوط به صلاحیت اعتباریابی نیست.
ایرلند	افراد واجد صلاحیت برای ارزشیابی VET و آموزش عالی وجود دارد.
ایتالیا	برای متخصصین هیچ اجباری در تأمین نیازهای مربوط به صلاحیت آر.پی.ال نیست.
هلند	افراد باید استانداردهای حرفه‌ای خود را اثبات کنند ولی هیچگونه استاندارد یا گواهینامه‌ای برای اثبات وجود ندارد. در سال ۲۰۰۰ استاندارد در این زمینه تهیه شده است ولی تا سال ۲۰۱۴ اجرای نشده است.
نروژ	مشاوران و ارزشیابان مسئولین فرایند اعتباریابی به‌صورت اجباری باید دوره‌های آموزشی مرتبط را بگذرانند.
اسپانیا	ارزشیابان و افراد راهنما باید در دوره آموزش خاص شرکت کنند و باید تجربه حرفه‌ای مرتبط، یعنی حداقل ۴ سال سابقه در دبیرستان یا آموزش‌های فنی و حرفه به عنوان معلم یا کارشناس در زمینه مرتبط داشته باشد.
سوئیس	در سال ۲۰۱۰ دو نوع روش تأیید صلاحیت برای آزمونگرهای آر.پی.ال دوره‌های VET پیش‌بینی شده است - راهنمایان اعتباریابی، کسانی هستند که آموزش‌های مربوط به تمرین اعتباریابی را می‌گذرانند. این افراد نمی‌توانند ارزشیاب یا ارائه دهنده گواهینامه باشند. - ارزشیابان، متخصصینی هستند که در زمینه کاری خود از تخصص و تجربه کافی برخوردار بوده و کارشناس محسوب می‌شوند. این افراد نیاز به آموزش برای کسب صلاحیت ندارند.

روش‌های ارزشیابی

متداول‌ترین مفهوم برای واژه ارزشیابی، بررسی، تأیید یا رد اسنادی مانند نمون برگ‌ها و گواهینامه‌ها است که در قالب رقابت دسته جمعی به اجرا درمی‌آید. معمولاً افراد متقاضی احساس می‌کنند

که فرایند ارزشیابی اسناد آموزشی از شفافیت کافی برخوردار نیست. این امر زمانی قوت می‌گیرد که ارزشیابی آر.پی.ال فقط مبتنی بر اسناد رسمی ارائه شده باشد. علاوه بر ارزشیابی اسناد ارائه شده تمام کشورها روش‌های گوناگونی را برای ارزشیابی

آرپی‌ال به کار می‌برند. این روش‌ها می‌توانند مواردی مانند آزمون شفاهی یا کتبی، مستندسازی، اوراق بهادار ارزشیابی، شبیه‌سازی، مشاهده عملکرد، پر کردن فهرست‌وارسی در محیط واقعی کار یا مشاهده محصول باشد.

هیچ یک از ده کشور ذکر شده، مقررات دقیق درباره چگونگی و زمان اجرای روش‌های ارزشیابی آرپی‌ال را ندارند. در هر ده کشور ذکر شده، نتایج به دست آمده با نمونه‌های استاندارد شده مقایسه می‌شود. استانداردها ممکن است استاندارد ملی، استاندارد بخشی یا استاندارد باشد که توسط یک مرکز آموزشی در کشور تهیه شده است.

ارزشیابی به وسیله کارشناسان به اجرا در می‌آید. در کشورهایی مانند نروژ، فرانسه، ایتالیا، کارشناسان متخصصینی هستند که مهارت لازم را در ارزشیابی، صدور یک گواهینامه یا دیپلم رسمی که موجب بهبود بازار کار و تعلیم و تربیت می‌شود، کسب کرده‌اند. همچنین برخی از کشورها مانند آلمان و نروژ طرح‌های آموزشی اضافی یا شرایط اعتباردهی به واحدهای شایستگی را مهیا می‌سازند بدون این که گواهینامه صلاحیت و شایستگی رسمی صادر نمایند.

اساساً روش‌های اجرایی که برای تشخیص، ارزشیابی و اعتباردهی به یادگیری‌های پیشین به کار می‌رود مشابه ارزشیابی یادگیری‌های رسمی بوده و دسترسی به اهداف آن برای کشورهای مختلف یکسان است. ولی برای آموزش عالی استثناء وجود دارد. زیرا اکثر کشورها یک فرایند مشترک



برای ارزشیابی آموزشی عالی ندارند. متداول ترین روش‌های اجرای ارزشیابی در سطوح مختلف آموزشی عبارتند از:

- ارزشیابی مبتنی بر مصاحبه^{۶۴}

این روش در بیشتر کشورها متداول است. به‌خصوص در شرایطی که ضرورت دارد. پیچیدگی‌های مربوط به قضاوت را تسهیل کنند یا متقاضی می‌خواهد مهارت‌های ارتباطی شفاهی خود را اثبات کند. در یک مصاحبه، فرد مصاحبه شونده توانایی خود را در ارائه دانش تأیید می‌کند. چنانچه مصاحبه گروهی باشد، فرد مورد نظر توانایی خود را در زمینه ارتباطات شفاهی و بحث و جدل دو طرفه به بوته آزمایش می‌گذارد و مهارت‌های تداوم بحث و مهارت‌های برقراری ارتباط را نمایش می‌دهد.

- ارزشیابی مبتنی بر مشاهده در محیط کار واقعی و شبیه سازی فعالیت‌های کاری^{۶۵}

با وجود این که این روش بسیار قابل اعتماد و معتبر است، ولی مشاهده فرایند اجرا در محیط کار واقعی و شبیه‌سازی فعالیت‌های کاری، در مقایسه با مصاحبه و آزمون کتبی کمتر متداول است. مشاهده و شبیه‌سازی ممکن است به صورت‌های زیر به اجرا درآید:

الف) فرد متقاضی دانش، مهارت و شایستگی‌های خود را از طریق اجرای یک تکلیف کاری مشخص به نمایش می‌گذارد. فرایند و چگونگی اجرای کار توسط ارزشیابان مشاهده می‌شود و مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد.

ب) فرد متقاضی مراحل اجرای یک تکلیف کاری را که توسط فرد دیگری اجرا می‌شود مشاهده می‌کند. سپس توسط ارزشیاب از متقاضی خواسته می‌شود که مشاهدات خود را از فرایند اجرای کار شرح دهد. اجرای روش (الف) آسان‌تر بوده و هزینه کمتری را تحمیل می‌کند. در صورتی که به نظر می‌رسد مرحله (ب) عملی‌تر بوده ولی قضاوت و تصمیم‌گیری درباره تعیین صلاحیت را با پیچیدگی‌های خاصی مواجه می‌کند. زیرا در این روش لازم است مهارت‌های مشاهده شده از طریق یک واسطه مورد

قضاوت قرار گیرد.

- ارزشیابی مبتنی بر آزمون‌های کتبی و شفاهی مبتنی بر استاندارد^{۶۶}

به خاطر هزینه کم، دسترسی به موضوع در سطح گسترده، ارزش‌گذاری، رقابت، اعتماد و سادگی، متأسفانه آزمون‌های شفاهی و کتبی، در حد گسترده‌تری برای آ.پی.ال مورد پذیرش قرار دارد. آزمون‌های کتبی نیاز به حداقل مهارت برای نوشتن را دارد. هم‌چنین این فرصت را به فرد می‌دهد که قبل از پاسخ بتواند فکر کند. آزمون‌های شفاهی برای تعیین میزان درک عمیق افراد در موضوع‌های پیچیده به‌کار می‌رود. هم‌چنین توانایی فرد در بیان اصطلاحات با زبان ساده مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. در برخی از کشورها مانند کانادا آزمون‌های چند گزینه‌ای نیز متداول است. زیرا این روش را فعال‌تر از سایر روش‌ها تلقی می‌کنند. در صورتی که پرسش‌های چند گزینه‌ای تنها می‌تواند بخش کمی از پیچیدگی‌های پیامدهای یادگیری را مورد ارزشیابی قرار دهد.

- ارزشیابی مبتنی بر انجام تکلیف^{۶۷}

روش دیگر آزمون، ارائه یک تکلیف نوشتاری است. این روش آزمون برای ارزشیابی سطح مهارت نوشتن، توانایی تدوین بحث دوجانبه به منظور اثبات یک موضوع و درک انتقال دانش و اعتباردهی دقیق ایده‌ها به کار می‌رود.

- ارزشیابی مبتنی بر اوراق ارزش‌دار^{۶۸}

اوراق ارزش‌دار (بهادار) مجموعه‌ای از اسناد نوشته شده به صورت کاغذی یا دیجیتالی است که به منظور راستی آزمایی پیامدهای کسب شده به صورت تجربی به کار می‌رود. در بسیاری از کشورها و بخش‌های مختلف، استفاده از این روش می‌تواند به عنوان بخش جدا نشدنی از اعتباردهی ارزشیابی یا اعتبار‌گذاری باشد که توسط متقاضی به اجرا درمی‌آید.

در هر صورت استفاده از اوراق ارزش‌دار به تنهایی به عنوان ارزشیابی متقاضی محسوب نمی‌شود. در

واقع اوراق ارزش‌دار فرصتی را فراهم می‌کند تا بتوانیم ارزش‌گذاری قابلیت اعتمادی را در ارتباط با روش اتخاذ شده برای فرایند ارزشیابی آ.پی.ال فراهم کنیم. اوراق ارزش‌دار برای افراد می‌تواند نامه، نتایج آزمون‌ها، روزمه (گزارش سوابق کاری مرتبط)، نمونه‌هایی از تصویر کارهای انجام شده یا ارائه گزارش باشد.

با وجود اینکه استفاده از اوراق ارزش‌دار برای ارزشیابی در آموزش تربیت رسمی متداول نیست. ولی یک روش متداول در آ.پی.ال به شمار می‌آید. زیرا این اسناد موقعیت متقاضیان را در ارتباط با آموخته‌های پیشین آنان مشخص می‌کند. هم‌چنین میزان آگاهی متقاضیان در ارتباط با فرایند آ.پی.ال و تمرکز آنان را در زمینه تضمین کیفیت و مسئولیت‌پذیری بالا می‌برد.

در هر صورت به منظور تضمین استاندارد کیفیت در تدوین اوراق ارزش‌دار، توصیه می‌شود که افراد ذینفع، اوراق ارزش‌دار خود را با توجه به استانداردهای تعریف شده توسط آ.پی.ال تنظیم کنند و به‌طور مستمر از این فرایند بازخورد داشته باشند. به این ترتیب در فرایند اجرای کار، آنان با مشکلات کمتری مواجه خواهند شد.

- ارزشیابی مبتنی بر محصول^{۶۹}

محصول می‌تواند اوراق ارزش‌دار، گزارش‌های کتبی، فیلم‌های ویدیویی، عکس‌ها، نمونه کار یا نمایش کار باشد. در گزارش‌های ارزشیابی مبتنی بر محصول، متقاضیان، دانش، مهارت و شایستگی خود را به ترتیبی به نمایش می‌گذارند که مصداقی از اتصال به محیط کار واقعی باشد. در این روش باید دقیقاً موضوع ارزشیابی مشخص شود. مثلاً تعیین کنند که هدف ارزشیابی محصول، فرایند یا هر دو است. در صورتی که فرایند آ.پی.ال مبتنی بر محصول باشد، باید متقاضیان برای ارزشیابی محصول نهایی تولید شده تلاش کنند. شرایط تولید باید به طور دقیق و واضح از قبل مشخص شود، به طوری که متقاضی بتواند پرسش‌های مرتبط بر عوامل مؤثر بر تولید را به‌طور دقیق و واضح پاسخ دهد. در صورتی که هدف ارزشیابی فرایند تولید باشد، در این حالت مشاهده

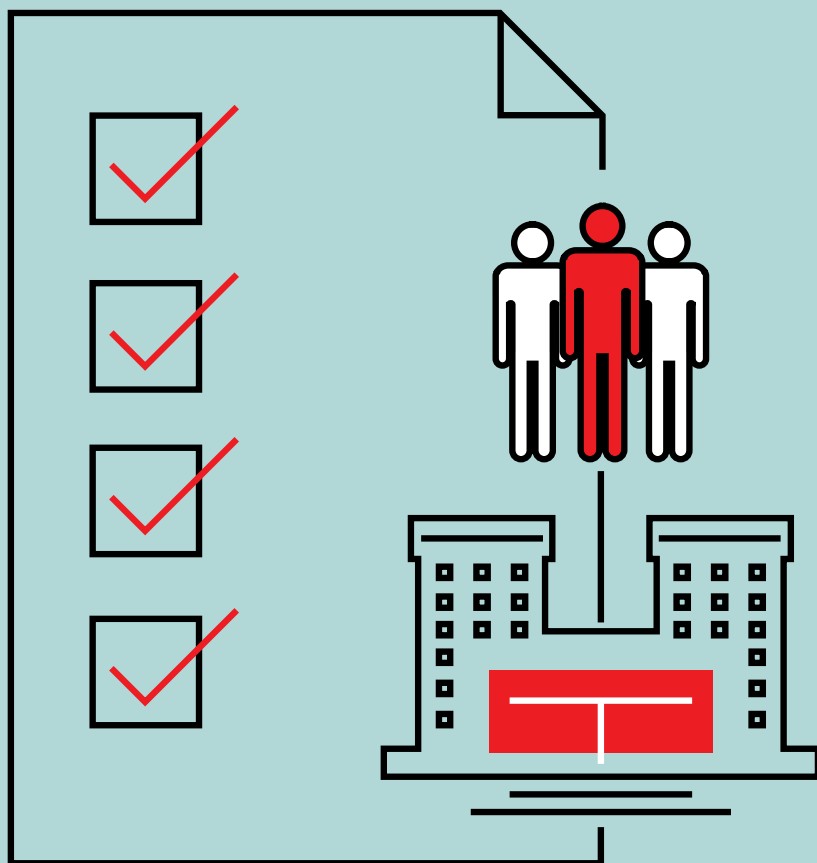
فرایند و قضاوت بر چگونگی اجرای آن ضرورت دارد. برای این منظور لازم است یک راهنمای قضاوت بر فرایند تولید محصول توسط متقاضی تهیه شود و در اختیار ارزشیاب قرار گیرد. ارزشیابی مبتنی بر محصول بیشتر در کشورهای اروپایی مانند استرالیا و نیوزلند متداول است.

علاوه بر موارد فوق، امتیازدهی به اسناد مربوط به دسترسی به حرفه‌ها مانند قراردادکاری، نامه‌های مرجع، تألیفات مانند کتاب و تولید محصولات ICT در بیشتر کشورها متداول است. همچنین مصاحبه با هیئت ژوری که امر قضاوت بر ارزشیابی را برعهده دارند معمولاً قابل استفاده نیست. اما در برخی از کشورها مانند فرانسه مورد استفاده قرار می‌گیرد. براساس یافته‌های سوتو اوترو^{۶۹} که در سال ۲۰۱۰ حاصل شده است، اغلب کشورها ترکیبی از روش‌های ذکر شده را برای ارزشیابی به کار می‌برند تا مطلوب‌ترین روش برای راستی آزمایی پیامدهای یادگیری حاصل شود. چالش‌هایی که از این روش‌ها به وجود می‌آید مربوط به استفاده از اوراق ارزش‌دار است. به عبارت دیگر زمان زیادی لازم است تا بتوانند این مدارک و اسناد قابل ارائه را جمع‌آوری و آماده کنند.

در مورد سایر روش‌ها مانند مشاهده محل کار یا نمونه‌های کار نیز گزارش‌هایی مبنی بر حصول نتایج با کیفیت بالا از دیدگاه قابلیت اعتماد، دسترسی به موضوع و ارزش‌گذاری دریافت شده است. در هر صورت آن‌ها نیاز به منابع گسترده‌ای از ابعاد زمان، نیروی انسانی و هزینه دارند.

جمع‌بندی

براساس یافته‌های حاصل از پژوهش‌های انجام شده به وسیله صاحب‌نظران و دانشمندان علوم تربیتی و آموزشی، دوره‌های آموزشی نسبتاً زیادی در زمینه پذیرش و اعتباریابی پیامدهای یادگیری و یادگیری‌های پیشین افراد و جامعه به اجرا در آمده است. از نتایج پژوهش‌های مرتبط با آموزش و اسناد سیاست‌گذاری چنین استنباط می‌شود که این پژوهش‌ها و اسناد به عنوان ابزاری برای تسهیل در حضور یا بازگشت افراد به آموزش‌های رسمی یا حضور در بازار کار در سطوح ملی و منطقه‌ای محسوب می‌شود. از سوی دیگر تعداد محدودی از آموزش‌ها و پژوهش‌ها هستند که داده‌های قابل اعتماد و قابل مقایسه را برای اثربخشی عملی آ.ر.پی.ال فراهم



می‌کنند. با وجود همه این مسائل، یک پیوند عمیق بین پژوهش‌های آر.پی.ال و سیاستگذاری‌ها و ابتکار عمل‌های مرتبط با تقاضا در حال ظهور است. برای مثال به نظر می‌آید فعالیت‌های مرکز پژوهش‌های بین‌المللی یادگیری‌های پیشین (PLIRC^{۷۰}) از اهمیت ویژه‌ای برخوردار باشد. این مرکز که با میزبانی دانشگاه TRU^{۷۱} کانادا اداره می‌شود، یک مرکز بین‌المللی با هدف‌گذاری پژوهشی است. مرکز PLIRC پژوهش‌های خلاقانه در ارتباط با آر.پی.ال را شبیه‌سازی می‌کند. همچنین یافته‌های پژوهشی متخصصین، سیاستگذاری پژوهشی و گروه‌های تحقیقاتی را به چاپ می‌رساند و به‌صورت آزاد و در سطح بین‌المللی در دسترس افراد قرار می‌دهد. با مراجعه به سایت‌های این مرکز به آسانی می‌توانیم تعداد اسناد تدوین شده برای آر.پی.ال را بباییم. در این جست‌وجوها با تعداد کمی از آموزش‌های مبتنی بر پژوهش با عنوان «چرا کشورها رابطه خوبی با آر.پی.ال ندارند» برخورد می‌کنیم. قطعاً آموزش‌ها در هر کشور محدودیت‌هایی دارد که باید قبل از تعمیم دادن نتایج مربوط به پژوهش‌های اجرا شده و مورد توجه قرار گیرد. موضوع عدم استقبال کشورها از آر.پی.ال و محدودیت‌های آموزشی با پژوهش‌های انجام شده در سال ۲۰۰۵ تا حدود زیادی انطباق دارد. نتایج به دست آمده مبتنی بر موانع آموزشی، تشکیلاتی، فرهنگی و نیروی انسانی است که در ادامه به شرح هر یک می‌پردازیم.

موانع آموزشی: این موانع شامل قوانین، شرایط، ساختارها، معیارهای ارزشیابی و اهداء گواهینامه و سازوار بودجه‌بندی می‌شود. موانع آموزشی، وابسته به سطوح جهت‌گیری پیامدهای برنامه آموزشی و تربیتی است. همچنین وجود قوانین برای ارزشیابی و ارائه گواهینامه صلاحیت، آموزش و سازمان را به سمت و سوی خاص سوق می‌دهد. این قوانین اغلب برای مشارکت در دوره و ایجاد زمینه‌های رقابت تدوین شده است. به این ترتیب غالباً دسترسی یادگیرندگان غیر سنتی به آر.پی.ال امکان‌پذیر نیست. همچنین مسایل مالی مربوط به آر.پی.ال از مسایل مالی مربوط به دوره‌های آموزشی رسمی تفکیک نشده است.

موانع تشکیلاتی: با توجه به بدنه رقابتی در نظام آموزشی بسیاری از کشورها، تشکیلات مربوط

به آموزش و تربیت، مانع دسترسی افراد ذی‌نفع به آر.پی.ال می‌شود. به این ترتیب آنان نمی‌توانند بهره کافی از آن ببرند. ضمن اینکه در هر سازمانی، تشکیلات با مسایل بودجه‌ای کاملاً پیوند خورده است. از آنجا که روش ارزشیابی آر.پی.ال در مقایسه با ارزشیابی آموزش‌های رسمی زمان بر و هزینه بر است، لذا نمی‌تواند برای برنامه ریزان به عنوان یک روش ارزشیابی آسان و بی‌دردسر تلقی شود و عملاً به اجرا درآید. زیرا جدا سازی آر.پی.ال از برنامه‌های آموزشی رسمی و فرایند پیچیده ارزشیابی آن، سبب می‌شود که نیاز به بودجه جداگانه‌ای برای یک پدیده جدید باشد. این موضوع برای مدیرانی که نگاه بودجه‌ای دارند بسیار مهم بوده و اغلب زیر بار اجرای آن نمی‌روند.

موضوع بعدی در ارتباط با تشکیلات و بودجه به کسانی مربوط می‌شود که باید با عنوان ارزشیاب، یادگیری‌های پیشین افراد را بازشناسی، اعتباریابی و ارزشیابی کنند. تعدادی از کشورها به منظور جذب بیشتر، زمینه رقابتی را برای این مراحل فراهم می‌کنند و به افراد شرکت کننده امتیاز و جایزه می‌دهند. تعدادی دیگری از کشورها هیچ‌گونه حقوقی برای ارزشیابان قایل نمی‌شوند و برای اجرای این فرایندها بودجه‌ای در نظر نمی‌گیرند. این موضوع سبب به هم ریختگی و عدم علاقه ارزشیابان به تداوم همکاری می‌شود.

موانع فرهنگی: یکی از مهم‌ترین موانع فرهنگی، اعتماد نداشتن به آر.پی.ال است. چنین عدم اعتمادی ممکن است سبب حذف یا اجرای ناقص فرایندها به دلیل کمبود زمان و کافی نبودن نیروی انسانی شود. بنابراین موانع فرهنگی با عدم پذیرش انواع یادگیری‌های غیرسنتی توسط افراد و مدیران با چگونگی اعتبارگذاری و صدور گواهینامه گره خورده است.

موانع فردی: معمولاً در آر.پی.ال افرادی باید شرکت کنند که با محتوای فرایند یادگیری رسمی بیگانه هستند. چگونگی جذب این افراد یکی از پیچیده‌ترین موانع محسوب می‌شود. به این سبب برای اشاعه آر.پی.ال، کشورهای علاقه مند سعی می‌کنند زمینه تشویقی را با درجات بسیار بالا برای هریک از شرکت‌کنندگان فراهم کنند. البته از بین ده کشور منتخب، کشورهای فرانسه، هلند و نروژ



گره خورده و با چارچوب صلاحیت‌ها پیوند نزدیک دارد.

در کشورهایی که چارچوب صلاحیت‌های ملی وجود دارد، این چارچوب نقش محوری را در اعتباردهی به استانداردها و صلاحیت‌ها حتی برای ارزشیابان ایفا می‌کند. همچنین در این کشورها فرایند بازشناسی و تضمین کیفیت نیز در نظر گرفته می‌شود. در کشورهایی مانند فرانسه، ایرلند، استرالیا، آفریقای جنوبی و نیوزلند، فرآیند آ.ر.پی. ال برای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از پیامدهای یادگیری درونی و بیرونی آموزش‌های رسمی تفکیک شده نیست. این امر سبب می‌شد که اثر بخشی عملی NQF روی سامانه‌های اعتبارگذاری و سامانه آموزشی و تربیتی به‌طور کلی محدود شود و اثرگذاری طولانی مدت آن از بین برود. از سوی دیگر، کاملاً واضح نیست که این عدم تفکیک برای آ.ر.پی. ال عاملی تواناساز یا محدودکننده به شمار می‌آید. تعدادی از کشورهای مورد آزمون، فرایند اجرایی اعتباریابی را با رویکرد از پایین به بالا تعریف می‌کنند. در این رویکرد شرکت‌ها، اتحادیه‌ها و موسسات ارائه دهنده خدمات آموزشی، پیشنهاد

تمایلی به اجرای این نوع زمینه‌های تشویقی ندارند. از سوی دیگر ممکن است افرادی که در درجات عالی آموزش و یادگیری هستند، تمایل داشته باشند به جای افراد معمولی و سنتی وارد این حوزه شوند، درباره آ.ر.پی. ال بررسی کنند و حتی به عنوان گروه یادگیرنده حضور یابند. در این حالت از نظر آماری، کارایی آ.ر.پی. ال افزایش می‌یابد ولی از نظر اثربخشی در واقع اتفاقی رخ نمی‌دهد. ضمن اینکه خطر حذف شدن کرده اصلی یعنی یادگیرندگان سنتی همواره در آ.ر.پی. ال وجود دارد. زیرا در این شرایط افرادی که مهارت‌هایی را به صورت تجربی کسب کرده اند به خود اجازه نمی‌دهند وارد این وادی شوند و به رقابت با کسانی بپردازند که دارای آموزش‌های رسمی در سطح عالی هستند.

یکی دیگر از مسائل مورد بحث، دیدگاه یا وسعت نظر آ.ر.پی. ال است. به نظر می‌رسد در بعضی از کشورها از جمله آفریقای جنوبی، استرالیا، دانمارک، وجود سامانه اعتبارگذاری ملی که بخشی از آن چارچوب صلاحیت ملی است، سبب افزایش حضور افراد در آ.ر.پی. ال شده است. زیرا مبنای آن، استانداردهای ملی است که بابت رقابتی صلاحیت‌های آموزش رسمی

* پی‌نوشت‌ها

۱. بازشناسی به معنی شناسایی ارزش‌گذاری، اعتباریابی و اعتباردهی به مهارت‌های کسب شده با روش‌های مختلف است که در نهایت به پذیرش و صدور گواهی نامه منتهی می‌شود. بنابراین به جای واژه بازشناسی می‌توان از واژه پذیرش نیز استفاده کرد.

2. Recognition of Prior Learning
3. Skill
4. Technical and vocational education and training
5. Word market
6. Long life learning
7. Learning levels
8. Out com
9. International qualification frame work
10. Descriptors
11. Skill levels
12. Formal
13. Non formal
14. Informal
15. Validity
16. Competence based vocational and professional education
17. Bridging the words of work and education
18. Martin Mulder
19. Accrediting
20. Validation
21. Assessment
22. Knowledge
23. Competency
24. Colardyn
25. Bj Ornavold
26. Aristotle
27. Pestalozzi
28. John Dewey
29. Cornad
30. Socratic
31. Civil
32. Craft
33. Identification
34. Documentation
35. Assessment
36. Certification
37. Harris
38. Anderson
39. Engestrom
40. Eraut
41. Scribner
42. Cole
43. Prior Learning Assessment and Recognition
44. Recognition of Non formal and in Formal Learning out com
45. Validation of Prior Learning
46. Validation of Non Formal and in Formal Learning
47. Recognition of Prior and Experimental Learning and Learning Out come
48. European Qualifications Frame work
49. Organization of Economic Co-operation and Developer
50. Lheisen
51. Adams
52. Watson
53. International Labour Organization
54. Canter for the development of vocational training
55. International Coach Federation
56. Van klecf
57. vocational education and training
58. IrishNational Training and Employment Authority (FAS)
59. Management by objectives
60. BRP (Berufsfreifeprüfung, a particular type of VET diploma)
61. National Qualifications Framework
62. Tuscany
63. Werquin
64. Interviews
65. Work place observation and simulation of working task
66. Oral/written (standard – based) test
67. Portfolios
68. Product – based methods
69. Souto Otero
70. Prior Learning International Roseareh Center
71. TRU= Thomsun River University

* منبع

Sandra Bohlinger (2017), Comparing Recognition of Prior Learning (RPL) across Countries pp 589-606, Competence based Vocational and Professional Education, Martin Mulder and others, Springer.

دهنده و تعیین کننده فرایندها هستند. در صورتی که سایر کشورها رویکرد اجرای فرایند آ.پی.ال را از بالا به پایین تعریف می‌کنند در این فرایند، چارچوب صلاحیت ملی (NQF) و سامانه‌های اعتباریابی فراملیتی و بین‌المللی تصمیم‌گیرنده و تعیین‌کننده هستند. در صورتی که نشانه‌ها و استانداردهایی وجود داشته باشد که اجازه دهد معادل صلاحیت‌ها در آموزش‌های رسمی از طریق اعتباریابی و بازشناسی تعیین شود. در این شرایط چارچوب صلاحیت ملی می‌تواند یک عامل تاثیرگذار و پیش‌برنده در اجرای آ.پی.ال باشد.

این روش نیاز به راهبرد طولانی و نزدیک به دنیای کار و نزدیک به گروه‌های ارائه دهنده سطوح مختلف یادگیری دارد. همچنین تعامل نزدیک با یادگیرندگان، آموزش‌گیرندگان و آموزش‌دهندگان را می‌طلبد.

ویژگی های ارزشیابی مبتنی بر شایستگی



مقدمه

از دهه ۱۹۶۰ که با ظهور نظریه «سرمایه انسانی»، آموزش و پرورش یک سرمایه‌گذاری و نه یک مصرف تلقی شد و نقش مهم آن در توسعه اقتصادی شناخته شد، بسیاری از کشورهای پیشرفته صنعتی در دهه ۱۹۷۰، به عنوان یک راهبرد اقتصادی، بر اصلاح و بهبود نظام‌های آموزشی، به‌ویژه نظام آموزش فنی‌وحرفه‌ای خود تأکید ورزیدند تا در سایه آن بتوانند، بر رکود اقتصادی موجود و بی‌کاری جوانان فائق آیند و آن را بهبود بخشند. به همین علت، دهه ۱۹۸۰ شاهد رشد روزافزون آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای با تأکید بر ترکیب کار و آموزش شد و ارتباط نزدیک‌تر میان مدرسه و محیط کار را میسر ساخت. به بیان دیگر، میان مدرسه و محیط کار پیوندی ایجاد شد که به موجب آن، نیازهای شغلی و تقاضای کارفرمایان به نیروی انسانی ماهر مورد

توجه برنامه‌ریزان آموزشی قرار گرفت. زیرا، برای رقابت در بازار جهانی، کارفرمایان به کارگرانی نیاز داشتند که بتوانند وظایف شغلی خود را با کارایی، خلاقیت و کیفیت بالایی انجام دهند.

در اواخر دهه ۱۹۸۰، کارامدی و کسب شایستگی حرفه‌ای جوانانی که از نظام آموزشی به‌ویژه آموزش فنی‌وحرفه‌ای دانش‌آموختگان می‌شدند، مورد توجه جدی قرار گرفت. در نتیجه این تحولات و اندیشه‌های جدید، مفهوم تازه‌ای تحت عنوان «آموزش مبتنی بر شایستگی»^۱ در آموزش فنی‌وحرفه‌ای پدید آمد و در دهه ۱۹۹۰ توسعه یافت و کانون توجه محافل آموزشی در کشورهایی مانند ایالات متحده آمریکا، انگلستان، ژلاند نو و استرالیا قرار گرفت.

آموزش مبتنی بر شایستگی در اوایل دهه ۱۹۹۰، در جریان فشار برای بازسازی صنعت و برنامه

کلیدواژه‌ها:

شایستگی، عملکرد
استاندارد، آموزش
فنی‌وحرفه‌ای

تعریف مفهوم شایستگی

مفهوم «شایستگی» یکی از عناصر کلیدی - حرکتی است که **بورک** آن را «انقلاب ساکت» در آموزش فنی و حرفه‌ای خوانده است. این مفهوم به جای توجه به فرایند آموزشی و چگونه آموختن فرد، بر



کیفیت محصول نهایی نظام آموزشی و کارامدی آن تأکید می‌ورزد. به عبارت دیگر، در این مفهوم میزان توانایی فرد در به کارگیری دانش خود برای انجام کار در عمل مورد توجه قرار می‌گیرد. به بیان ساده‌تر، آموزش مبتنی بر شایستگی عبارت است از ارائه دانش و مهارت معینی که مطابق استانداردهای مورد درخواست شرکت‌های تولیدی و صنایع و پاسخ‌گوی

اصلاحات ملی آموزش در استرالیا معرفی شد. استانداردهای شایستگی در صنعت تعیین و به عنوان یک ویژگی اصلی چارچوب ملی معرفی شدند. به این وسیله آموزش مبتنی بر شایستگی برای به رسمیت شناختن نیروی عظیم مهارت‌آموزی راه‌اندازی شد. در سال ۱۹۹۸، «مرکز تربیت حرفه‌ای و ارزیابی»^۲ (VEAC) در استرالیا طیف وسیعی از کاربران آموزش مبتنی بر شایستگی، شامل ۳۰۰ نفر از نمایندگان صنعت، کارفرمایان، اتحادیه‌های بازرگانی، مدیران آموزشی، هنرآموزان، معلمان، هنرجویان و دانش‌آموزان را در همه ایالات و مناطق استرالیا مورد ارزشیابی قرار داد.

در انگلستان و آمریکا نیز آموزش مبتنی بر شایستگی مراحل مختلفی را گذرانده و دارای تاریخی نسبتاً طولانی است. در دهه ۱۹۶۰ در آمریکا، به علت نارضایتی از آموزش و پرورش، آموزش معلمان و تقاضا برای اصلاح برنامه درسی، سرمایه‌گذاری زیادی توسط دولت فدرال برای برنامه‌ریزی درسی صورت گرفت. اصلاحات آموزشی بر ارتباط با صنعت/بازرگانی متمرکز شد و بر پیامدهای مشخص رفتارهای هدف محور تأکید داشت. پیگیری در این زمینه به معرفی آموزش مبتنی بر شایستگی انجامید.

در انگلستان علاقه به آموزش مبتنی بر شایستگی به چند دلیل شروع شد. در میان آن‌ها افزایش نرخ بی‌کاری، آماده نشدن جوانان برای کار و مهارت در بزرگسالی مشهودتر بود. علاوه بر آن، به سطح مهارت‌ها در محیط کار توجه بیشتری نشان داده می‌شد. به همین سبب، در سال ۱۹۸۶، «شورای ملی صلاحیت حرفه‌ای» (NCVQ) تأسیس شد و نظام مبتنی بر ارزشیابی شایستگی مرتبط با استخدام را به وجود آورد.

در آسیا نیز کشورهایمانند مالزی و سنگاپور در سال‌های اخیر آموزش مبتنی بر شایستگی را در اصلاحات آموزشی مورد استفاده قرار داده‌اند. در ایران نیز در دهه ۱۳۹۰ و در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بر آموزش مبتنی بر شایستگی تأکید شده و به صورت آزمایشی در برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای به اجرا درآمده است.

در این مقاله نیز کوشش شده است، ضمن تبیین آموزش مبتنی بر شایستگی و روش‌های ارزشیابی آن، ویژگی‌های ارزشیابی در این سیستم مورد بررسی قرار گیرند.

نیازهای آنان در محیط کار باشد. در مقایسه با نظام آموزشی سنتی، توجه اصلی این سیستم بیشتر به کسب شایستگی و توانایی برای انجام کار معینی معطوف است تا توجه به موفقیت‌های نسبی فردی هنگامی که شاگردان در مقایسه با یکدیگر رتبه‌بندی می‌شوند.

در واقع، مفهوم آموزش مبتنی بر شایستگی به توانایی‌های مکتسبه فرد، صرف‌نظر از فرایند آموزشی، تأکید می‌ورزد. لذا از یک سو با توجه کردن به استانداردهای مهارت، به کیفیت آموزش و توان پاسخ‌گویی آن به نیازهای بخش تولید و خدمات اهمیت می‌دهد و از سوی دیگر، با ارزش‌گذاری بر آموخته‌های خارج از مدرسه از گرایش به مدرک‌داری می‌کاهد. **فرانکلین^۲** و **ملویل^۴** شایستگی را توانایی انجام کار در حد استانداردها می‌دانند که با توجه به محیط واقعی کار تنظیم شده‌اند و در آن‌ها توانایی شخص برای به‌کارگیری دانش شناختی، مهارت، رفتار و نگرش در موقعیت‌های تعیین شده ارزیابی می‌شود.

بنابراین، تعریف شایستگی بر می‌گردد به محصولات یا مهارت حاصل از آموزش و تجربه، به جای یکی از ویژگی‌های طبیعی مانند هوش. به بیان دیگر، شایستگی در آموزش فنی و حرفه‌ای به افرادی نسبت داده می‌شود که بتوانند به صورت مستمر دانش و مهارت‌های مبتنی بر عملکرد استاندارد و مورد نیاز در کار را به اجرا درآورند و قادر باشند از خود، عملکرد استاندارد در محیط کار ارائه دهند.

واژه شایستگی به صورت وسیعی در ادبیات آموزش و پرورش به کار برده شده است. **مانسفیلد^۵** (۱۹۸۹) که با ابداع مفهوم «استاندارد مبتنی بر شایستگی» به تداوم این بحث‌ها کمک کرده است، بریک مفهوم کلی (تسا یک معنی دقیق و خاص) از این واژه تأکید دارد. او مدل‌های شایستگی را در دو گروه مورد مقایسه قرار می‌دهد: گروه اول شامل چهار مدل و مبتنی بر «درونداد» نظام آموزشی است. گروه دوم دو مدل را در برمی‌گیرد و بر «برونداد» نظام آموزشی استوار است. مدل شایستگی مبتنی بر «درونداد» به عناصر موجد کیفیت فردی، مثل نگرش، دانش و مهارت شخص تأکید دارد، در حالی که مدل مبتنی بر «برونداد» به نتیجه کار یا به بیان دیگر، به توانایی محصول آموزشی در انجام کار توجه می‌کند. در واقع مفهوم شایستگی به نیازهای راهبردی آینده و ایجاد توانایی در آموزش‌گیرندگان

برای پاسخ‌گویی به نیازهای عمومی کارفرمایان در زمینه تربیت نیروی انسانی ماهر تأکید می‌ورزد.

ولف^۶ مفهوم شایستگی را به‌طور خیلی خلاصه چنین تعریف می‌کند: «توانایی انجام کار در حد استاندارد مورد انتظار کارفرمایان». این یک تعریف نسبتاً پیچیده‌ای است، زیرا از یک سو مجموعه‌ای از عناصر نظیر نگرش، دانش، درک و مهارت را در بر می‌گیرد و از سوی دیگر، به جنبه‌های متفاوتی از عملکرد، از قبیل: سطح، کیفیت، هدف، انتظارات یا خواسته‌های کارفرمایان توجه دارد. از نظر ولف بسیاری از ابعاد شایستگی به‌طور مستقیم و به روشنی قابل مشاهده یا اندازه‌گیری نیست. او، **میشل^۷** و **مانسفیلد**، کوشش کرده‌اند از طریق استاندارد کردن، این تعریف را روشن‌تر سازند. آنان معیاری مبتنی بر عملکرد به وجود آورده‌اند که می‌تواند تعیین کند، یک فرد باید چه نوع شایستگی کسب کند.

در این باب **میشل** می‌گوید: ما در تحقیقات خود دریافتیم بازگشت به استانداردهایی که مفهوم جامعه‌شناختی نقش کار را مورد توجه قرار می‌دهند، بسیار مفید است. این استانداردها بر سطحی از مهارت تأکید می‌ورزند که از فرد انتظار می‌رود، در انجام کار خود به کار برد.

از این نقطه نظر، شایستگی با دو مقوله عملکرد و استاندارد سروکار دارد. در الگوی برونداد، عملکرد عبارت است از توانایی یک فرد یا یک سازمان در انجام یک شغل. استانداردها نیز عبارت‌اند از انتظارات کارفرمایان از اجرای یک وظیفه توسط افراد در محل کار. بنابراین از این دیدگاه، در یک نظام آموزشی مبتنی بر شایستگی، ارتباط دوجانبه‌ای میان صنعت و مدارس یا آموزش‌داده‌های فنی و حرفه‌ای به وجود می‌آید. به بیان دیگر، می‌توان براساس مفهوم شایستگی پلی میان صنعت و نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ایجاد کرد که همان آموزش مبتنی بر شایستگی است.

نظام آموزش مبتنی بر شایستگی از دیدگاه‌های متفاوت نیز مورد نقد قرار گرفته است. از نقطه نظر اجتماعی، **ساوسک^۸** معتقد است که این سیستم برای نیازهای اقتصادی، بیش از اولویت‌های آموزشی، اهمیت قائل می‌شود. وی در چهار مورد این سیستم را مورد نقد قرار می‌دهد:

اول، نظام آموزشی مبتنی بر شایستگی، بر عملکرد بیش از دانش تأکید می‌ورزد. این نظر بر این فرض استوار است که دانش در انجام یک مهارت معین

انعکاس می‌یابد، در حالی که عملکرد نمی‌تواند مسیر رسیدن به دانش باشد.

دوم، بنابر گزارش **فین^۹** و **کارمایکل^{۱۰}**، فرض بر این است که درک و دانش تا حدودی از طریق آموختن مهارت و آزمون مهارت به‌وجود می‌آید، حال آنکه عملکرد متضمن حضور دانش نیست.

سوم، در این سیستم به‌طور فزاینده‌ای کارفرمایان (و نه متخصصان آموزشی) هستند که تعیین می‌کنند، چه چیزی در کلاس درس باید آموخته شود.

و بالاخره چهارم، وی اظهار می‌دارد به‌کارگیری برنامه‌های پودمانی در نظام شایستگی به توقف ایده‌های نو منجر می‌شود که معمولاً در یک برنامه درسی مداوم چنین اتفاقی نمی‌افتد. از دیدگاه ساوسک، آموزش و پرورش باید بتواند توان شهروندان را توسعه دهد تا آنجا که قادر شوند، سرنوشت جامعه خود را در دست گیرند. آموزش و پرورش نه تنها باید توانایی‌های افراد را افزایش دهد، بلکه باید آنان را قادر سازد در موقعیت‌های کاری نیز شرکت جویند.

ارزشیابی مبتنی بر شایستگی

مهارت‌آموزی عموماً برای بهبود عملکرد آموزش‌گیرندگان انجام می‌شود، لذا اثر آموزش را می‌توان از طریق عملکرد دید. آموزش‌گیرندگان باید مهارت‌های مورد انتظار را در جریان آموزش به‌دست آورند. از یک متربی انتظار می‌رود، رفتار خود را در جهت مورد انتظار تغییر دهد و در پایان آموزش سطح تعیین شده مهارت برای انجام موفقیت‌آمیز شغل مورد انتظار را به‌دست آورد. از این‌رو، در یک برنامه آموزشی، باید فرایند نظام‌مندی وجود داشته باشد که مشاهده کند، آیا آموزش‌گیرنده رفتار خود را در جهت موردنظر تغییر داده و مهارت مورد نظر را در سطح استاندارد عملکرد به‌دست آورده است؟ ارزشیابی به‌صورت فرایندی نظام‌مند برای کسب اطلاعات مرتبط و تفسیر داده‌ها، به آموزش و آسان‌سازی تصمیم‌گیری درباره آن کمک می‌کند. ارزشیابی می‌تواند در هر مقطع زمانی در سطوح متفاوت از یک کلاس درس، یک برنامه درسی، یک واحد آموزشی یا در سطح یک منطقه آموزشی یا ایالت تا سطح ملی انجام شود.

در آموزش فنی و حرفه‌ای، ارزشیابی عملکرد یک فرایند نظام‌مند مرکب از مشاهده، سنجش و تفسیر عملکرد واقعی است. اساساً آموزش در جهت ایجاد

مهارت ارائه می‌شود و عملکرد بستگی به میزان مهارت‌هایی دارد که متربی به‌دست می‌آورد. هر برنامه آموزشی فنی و حرفه‌ای انتظار دارد متربی مهارت حرفه‌ای لازم را در فرایند آموزش به‌دست آورد. زیرا کارگر ماهر می‌تواند شغل را به‌صورت قابل قبولی انجام دهد، در حالی که کارگر غیرماهر نمی‌تواند. بنابراین، در آموزش فنی و حرفه‌ای ضروری است بررسی شود، چه مهارت‌هایی مورد نیازند و تا چه اندازه مهارت باید کسب شود. عملکرد واکنش مهارت‌ها است و تحلیل عملکرد به ناچار به تحلیل مهارت می‌انجامد. لذا ارزشیابی عملکرد می‌تواند به عنوان روشی نظام‌مند برای سنجش و ارزشیابی شایستگی متربی در یک وظیفه معین تعریف شود. در اجرای یک وظیفه طراحی شده با حداقل استاندارد مورد انتظار، هر سیستم ارزشیابی خوب باید:

- وظایف مورد انتظار یا فعالیت‌هایی را که یک متربی باید انجام دهد، بداند.

- توالی آموزشی در آموزش را در نظر بگیرد.

- حداقل استاندارد مورد انتظار و قابل قبول عملکرد را که متربی باید به‌دست آورد، معین کند.

اما **ازمانیرا^{۱۱}** و همکارانش اذعان می‌کنند که ارزشیابی مبتنی بر شایستگی تنها تلفیق دانش و مهارت با کاربرد عملی نیست، بلکه ارزشیابی شایستگی براساس مدارک گردآوری شده در شماری از موقعیت‌ها در زمینه‌ها و اصول متفاوت است. با این مفهوم ذهنی، از طرفی تعریف مفهوم شایستگی نشان می‌دهد که شایستگی در محیط کار با عواملی به شرح زیر سروکار دارد:

- به‌کارگیری مهارت‌های فنی قابل قبول؛

- وظایف سازمانی؛

- ایجاد بازخورد و واکنش مناسب هنگام به‌وجود آمدن مشکل یا رخ دادن اشتباهی؛

- ایفای نقش در همه کارها؛

- استفاده از دانش و مهارت در موقعیت جدید.

همان‌طور که نویسندگان متفاوت تأکید کرده‌اند، مفهوم شایستگی عبارت است از توانایی انجام وظایف در محیط کار. سازوکار ارزیابی در مدارس فنی برای اعتبارسنجی و گواهی کردن این پیامد در فعالیت آموزشی انجام می‌شود. بنابراین، روش‌های ارزشیابی زیرمجموعه آن هم از نظر ظاهر، شکل، ماهیت و وظایف ارزشیابی موضوعات آموزش حرفه‌ای به ارزشیابی پیش‌بینی شده در آموزش فنی و حرفه‌ای

تغییر کرده‌اند. تحولی که در آن، تمرین‌های رایج به فعالیت‌های معتبر و قابل مشاهده تبدیل شده‌اند. این امر سبب شده است که در نظام ارزشیابی موجود تحولی به وجود آید.

نظام سنتی موجود مبتنی بر آزمون‌هایی است که می‌خواهند دانش آموز برای گذراندن امتحان مطالب را حفظ کند. بعضی منتقدان عقیده دارند، ارزشیابی باید بر ارزشیابی معتبر حل مسئله‌هایی که در واقعیت اتفاق می‌افتند، تأکید بیشتری داشته باشند. در حالی که ارزشیابی سنتی در پی آن است که اندازه‌گیری کند، آیا دانش آموزان به هدف‌های تعریف شده دست یافته‌اند یا خیر. به همین سبب، تأکید آن احتمالاً بیشتر بر محتوا و جهت‌گیری به سوی نتیجه است (محصول محور). اجرای یک ارزشیابی تراکمی، آزمون محور و روش‌های ارزیابی از استاندارد مرجع استفاده می‌کند. زیرا ارزیابی یک عامل کلیدی است که روش‌های یادگیری دانش آموزان را در آموزش رسمی تحت تأثیر قرار می‌دهد، روش‌های سنتی ارزیابی، یادگیری منفعل و یادگیری معلم محور و سطحی را توسعه می‌دهند.

افزون بر این، ارزشیابی رایج به صورت کمی اندازه‌گیری می‌کند که دانش آموزان تا چه اندازه آموخته‌اند و آموخته‌ها چه مقدار توسط دانش آموزان جذب شده‌اند. در حالی که ارزشیابی معتبر بر کاربرد دانش و مهارت در محیط واقعی کار تأکید دارد. ارزشیابی معتبر، ارزشیابی جایگزین و ارزشیابی عملکرد به طور وسیعی برای توصیف ارزشیابی به کار می‌روند. از نظر مفهومی، این واژه‌ها معانی مشابهی دارند، اما بنابر گفته **واگ و گراندلوند**^{۱۲}، هر یک از آن‌ها با هم تفاوت‌هایی دارند. ارزیابی عملکرد از دانش آموزان می‌خواهد نشان دهند، دانش و مهارت را برای انجام یک سلسله وظایف، مانند انجام آزمایش و کار با دستگاه را کسب کرده‌اند، در حالی که ارزیابی جایگزین، گزینه دیگری غیر از آزمون کاغذ-مدادی است.

در آموزش فنی و حرفه‌ای، ارزشیابی عملکرد برای اندازه‌گیری شایستگی دانش آموزان به کار می‌رود. به قول نورتان و همکارانش میان «عملکرد محوری»^{۱۳} و «شایستگی محوری»^{۱۴} تفاوت وجود دارد. عملکرد محوری به روشی برمی‌گردد که توسط معلم برای نمایش دروس، دانش و مهارت به کار گرفته می‌شود. رفتار و هدف‌های نوشته شده مثل: «دانش آموز می‌تواند بنویسد»، «دانش آموز انجام خواهد داد»،

«و دانش آموزان قادر به توصیف هستند» می‌تواند، مشاهده شود. علاوه بر آن، عملکرد به ما یادآور می‌کند که دانش، محتوا و راهبردهای یادگیری -یاددهی در تدریس کافی نیستند. عمل آشکار و قابل مشاهده اهمیت دارد. به هر حال، ارزشیابی شایستگی محور بر حداقل استاندارد تأکید دارد. به این‌ها سطوح معیار، جهت‌گیری ارزش، و کیفیت اضافه می‌شود. در حالی که طرفداران شایستگی سه سطح برای معیار تعیین می‌کنند: شناخت، عملکرد و نتیجه. بنابراین، عملکردمحوری بر هدف و شایستگی محوری بر معیار تأکید دارند.

شکل‌های جدید ارزشیابی در مقایسه با رویکردهای سنتی، در شش زمینه کلیدی با هم تفاوت دارند:

۱. استانداردهای اساسی مبتنی بر پیامد؛
 ۲. ارزیابی از فرد؛
 ۳. الگوی ارزشیابی شایسته/ غیر شایسته؛
 ۴. ارزیابی در محیط کار؛
 ۵. در نظر نگرفتن زمان آماده شدن برای ارزیابی؛
 ۶. دوره معین قائل نبودن برای یادگیری.
- از نظر **بلانک**^{۱۵} میان برنامه شایستگی محور و برنامه سنتی تفاوت وجود دارد. رویکرد سنتی معمولاً مبتنی بر کتاب درسی، مواد آموزشی مرجع، و سایر مواد آموزشی است که پاسخ‌گوی نیازهای اشتغال نیستند، دانش آموزان به ندرت می‌دانند چه چیزی باید یاد بگیرند، برنامه براساس فصل‌های کتاب، واحدهای بسته شده و سایر بخش‌های کتابی است که بعضی از معانی مرتبط با اشتغال را که بستگی به محتوای تدریس مدرسین دارد، ارائه یا شرح می‌دهند. به علاوه، برنامه معلم محور است، دانش آموزان فقط بازخورد محدودی از مدرس دریافت می‌کنند، معمولاً از گروهی دانش آموز خواسته می‌شود که زمان برابری را برای هر واحد درسی بگذرانند، وابسته به آزمون‌های کتبی است و معمولاً عملکرد هنجاری دانش آموزان قابل مقایسه است.

رویکرد شایستگی به طور ویژه موفقیت دانش آموزان را به نحوی در نظر می‌گیرد که در اشتغال تعیین کننده باشد. تدریس به صورت دانش آموز محور، با فراهم کردن کیفیت بالا، طراحی خوب، استفاده از رسانه برای کمک به تسلط هنرآموزان به وظایف داده شده، داشتن وقت برای پاسخ‌گویی هنگام فرایند یادگیری است. از فرد فرد یادگیرندگان خواسته می‌شود، به وظایف خودشان برای به دست

آوردن سطح بالایی از تخصص در شغلی که دوست دارند، عمل کنند و قبل از دریافت گواهی نامه، برای دستیابی به هر وظیفه، عملکرد آن‌ها با استانداردهای ثابت مقایسه می‌شود.

هدف‌های ارزشیابی

ارزشیابی آموزشی می‌تواند هدف‌های متنوعی داشته باشد. انتخاب ارزشیابی بخشی بستگی دارد به اینکه اطلاعات ارزشیابی چگونه مورد استفاده قرار خواهند گرفت. از نظر «اداره ارزشیابی کنگره آمریکا»، سه کاربرد وسیع برای ارزشیابی آموزشی وجود دارد که همه آن‌ها به آموزش فنی و حرفه‌ای مربوط می‌شوند:

- اصلاح یادگیری و تدریس؛
- تأیید تسلط فردی؛
- ارزشیابی موفقیت برنامه.

معلمان فنی از نتایج آزمون‌ها و سایر روش‌های ارزشیابی‌ها برای نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان، تشخیص نیازهای آنان، و تهیه برنامه‌های تدریس استفاده می‌کنند. وقتی فراگیرندگان دوره یا زنجیره‌ای از دوره‌ها را می‌گذرانند، برنامه‌های حرفه‌ای از ارزشیابی برای تأیید یا گواهی اینکه فراگیران به سطح تسلط خواسته شده دست یافته‌اند یا استانداردهای صنعت را کسب کرده‌اند، استفاده می‌کنند. در نهایت، اطلاعات جمع‌آوری شده درباره پیشرفت دانش‌آموزان (دانش و مهارت خواسته شده، موفقیت در دوره و غیره) برای داوری در مورد کیفیت برنامه‌های حرفه‌ای به کار برده می‌شود. ممکن است یک ارزشیابی واحد برای هدف‌های متعدد مورد استفاده قرار گیرد. مثلاً معلمان نتایج آزمون استاندارد شده را برای تعیین نقاط ضعف دانش‌آموزان و هدف تدریس به کار می‌برند. همچنین این اطلاعات توسط قانون‌گذاران و مراکز عمومی برای داوری در مورد کیفیت نظام آموزش دولتی مورد استفاده قرار می‌گیرد. البته این کاربرد ممکن است برای همه به یک اندازه اثربخش نباشد. بنابراین، در انتخاب ارزشیابی باید امکان استفاده ممکن از اطلاعات در هر سه کاربرد وسیع به روشنی در نظر گرفته شود. رایج‌ترین دلیل ارزشیابی دانش‌آموزان اندازه‌گیری پیشرفت فردی آنان به منظور اصلاح تدریس و ارتقای یادگیری است.

مربی می‌تواند اثربخشی آموزش را به وسیله مشاهده سطح عملکردی که توسط مربی نشان داده

می‌شود، در پایان آموزش ارزشیابی کند. برای قضاوت در مورد اینکه آیا مربی دارای سطح مورد انتظار عملکرد هست یا نیست، مربی باید عملکرد مربی را به طور نظام‌مند مشاهده و با مقایسه عملکرد، نمایش داده شده با استاندارد مورد انتظار عملکرد، آن را ارزشیابی کند. بنابراین، هدف ارزشیابی معطوف به دو حوزه کلی است: یکی در ارتباط مستقیم با فرد آموزش‌گیرنده و دیگری در ارتباط با مدیریت آموزش و سیاست‌گذاری. به طور کلی، ارزشیابی آموزشی چهار هدف را دنبال می‌کند:

۱. ارزشیابی موفقیت فردی؛
۲. تشخیص مشکلات یادگیری فرد مربی یا گروهی از مربیان؛
۳. ارزشیابی اثربخشی برنامه آموزشی، برنامه درسی، مواد آموزشی، فرایند و تنظیمات سازمانی؛
۴. ارزشیابی فرایند برای کمک به فهم مشکلات آموزشی و سیاست‌گذاری مناسب.

در یک ارزشیابی عملکردی که هدف آن ارزشیابی عملکرد مربی و شایستگی‌هایی است که در فرایند آموزش به دست آورده است، از نظر سازمان جهانی «فائو»^{۱۶} چهار عنصر کلیدی باید در یک هدف عملکرد وجود داشته باشد و به اطلاع مربی برسد تا بداند در چه مهارتی باید تسلط یابد و چگونه تسلط خود را نشان دهد:

۱. مهارت یا رفتار واقعی که مربی باید بیاموزد و نشان دهد، چیست؟
۲. شرایط عملکرد چیست؟ تحت چه شرایطی، با چه موادی، با کدام ابزار و در کجا او می‌تواند مهارتش را نشان دهد؟
۳. نتیجه مورد انتظار از عملکرد چیست؟ آیا فرایند، نمایش است یا محصول یا هر دو؟
۴. سطح عملکردی که مربی باید برای اثبات تسلطش به مهارت نشان دهد، چیست یا حداقل استاندارد مورد قبول که یک مربی باید برای اثبات تسلط خود نشان دهد، چیست؟

نتیجه‌گیری

تحولات اقتصادی و فناوری بعد از جنگ دوم جهانی، به‌ویژه بعد از بحران اقتصادی ۱۹۷۰ و تکاپوی ملت‌ها برای توسعه اقتصادی و مقابله با چالش‌های پیش‌رو در مسائل جهانی موجب شد، اهمیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و نقش پیوسته و مستمر آن در توسعه اقتصادی کشورها بیش از

بیش بر ملا شود و توجه جدی بسیاری از کشورها به‌سوی این آموزش‌ها و اصلاح نگرش و ساختارهای آن جلب شود.

یکی از ساختارهایی که در دهه ۱۹۹۰ و پس از آن مورد توجه قرار گرفت و تحولات تازه‌ای را به‌ویژه در برقراری ارتباط میان آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار به‌وجود آورد، آموزش مبتنی بر شایستگی (CBT) و روش ارزشیابی مبتنی بر آن بود که در بعضی از کشورها به عنوان کلید تدوین راهبردهای اقتصادی برای ایجاد توانایی مشارکت در رقابت جهانی مورد پذیرش قرار گرفت. این نگرش و مفهوم، روش‌های یادگیری را تحت تأثیر قرار داد و همان‌طور که در این مقاله بحث شد، از آنجا که ارزشیابی به عنوان یک عامل کلیدی می‌تواند روش‌های یادگیری را تحت تأثیر قرار دهد، موفقیت اجرای آموزش مبتنی بر شایستگی متکی به اجرای روش‌های ارزشیابی معتبر برای اندازه‌گیری و قضاوت درباره‌ی توانایی آموزش‌گیرندگان در کاربرد دانش و مهارت در محیط واقعی کار است. به بیان دیگر، ارزشیابی مبتنی بر شایستگی باید با تمرکز بر مفهوم دقیق شایستگی و معیارهای آن طراحی و اجرا شود. مفهوم شایستگی تأکید زیادی بر میزان توانایی فرد در به‌کارگیری دانش آموخته شده برای انجام کار در عمل در سطح استانداردهای مورد درخواست کارفرمایان و محیط کار دارد. بنابراین، در این مفهوم سه مقوله «توانایی به‌کارگیری دانش و مهارت در عمل»، «سطح استاندارد و قابل قبول برای این توانایی»، و «مطابق بودن آن با نیاز محیط کار و کارفرمایان» مورد تأکید قرار گرفته است. اما چگونه مربی یا برنامه‌ریز درسی می‌تواند داوری کند که مربی به این توانایی دست یافته است. برای قضاوت در این زمینه مربی باید عملکرد مربی را به‌صورت نظام‌مند مشاهده و با مقایسه عملکرد وی با استانداردهای مورد انتظار، آن را ارزیابی کند. بنابراین، ارزشیابی باید به‌صورت فرایندی نظام‌مند به مشاهده، سنجش و تفسیر عملکرد مربی بپردازد و شایستگی‌های کسب شده را در مقایسه با استانداردهای تعریف شده ارزیابی و قضاوت کند. این نظام ارزشیابی، نظام ارزشیابی مبتنی بر شایستگی نام دارد که ویژگی‌های آن باید از یک سو پاسخ‌گوی وظایف و مأموریت آن باشد و از سوی دیگر، با روایی و اعتبار بالا بتواند دانش، نگرش و مهارت و توانایی مربی را در به‌کارگیری آن‌ها در محیط کار ارزیابی

کند. بر این اساس، هر نظام ارزشیابی شایستگی محور خوب باید دارای ویژگی‌های زیر باشد:

- ارائه تعریف روشن و ساده‌ای از مهارت عمومی که براساس آن شاخص عملکرد (حداقل استاندارد) و شواهد راهنما روشن و قابل فهم باشند.
- مجموعه‌ای از راهنمایی‌های روشن برای یادگیرندگان درباره آنچه لازم است برای دستیابی به یک ارزشیابی موفق بدانند.
- سازوکاری برای ایجاد ارتباط در محدوده مهارت‌های عمومی قابل عمل برای یادگیرندگان و کارفرمایان.
- ابزار تولید بازخورد برای یادگیرندگان در اکتساب مهارت‌های قابل استفاده در محیط کار.
- منابع غنی اطلاعات درباره موفقیت فردی، با شواهد حمایت کننده.
- فرصتی برای به‌عهده گرفتن ارزیابی و انجام آن در درون زمینه کاری یا موردی که به دقت شبیه‌سازی شده باشد.
- خلاصه‌ای از عملکرد فردی که برای کارفرمایان به آسانی آشکار باشد.
- استفاده از ابزار اثربخش با کمترین هزینه برای جمع‌آوری اطلاعات عملکرد، به‌صورت فردی و در سطح یکپارچه.
- استفاده از ابزارهای متفاوت مانند مشاهده منظم سطح عملکرد در ارزیابی.
- معین نبودن زمان ارزشیابی و زمان آمادگی برای ارزشیابی.
- انجام ارزشیابی در هر سه وضعیت تشخیصی، تکوینی و تراکمی.

به نظر می‌رسد به‌کارگیری آموزش و ارزشیابی مبتنی بر شایستگی در نظام آموزشی ایران می‌تواند به حل یکی از معضلات کنونی آموزش و پرورش که توجه زیاد به محفوظات است، یاری رساند و گرایش به مدرکیابی را به‌سوی گرایش به مهارت‌آموزی هدایت کند. از آنجا که به‌کارگیری مفهوم شایستگی در آموزش فنی و حرفه‌ای مستلزم تعیین استانداردهای مهارت در سطوح متفاوت برای ارزشیابی فراگیرندگان است و عموماً این استانداردها از سوی کارگزاران بخش تولیدی و خدماتی تعیین می‌شوند، کاربرد آن در آموزش فنی و حرفه‌ای کشور می‌تواند به حل یکی دیگر از مشکلات آموزش موجود، یعنی عدم انطباق محتوای آموزشی با نیازهای بخش اقتصادی کشور، کمک

- * بی‌نوشت‌ها**
1. Competency Based Training (CBT)
 2. Vocational Education and Assessment Centre (VEAC)
 3. Franklin
 4. Melville
 5. Mansfield
 6. Wolf
 7. Mitchell
 8. Soucek
 9. Finn
 10. Carmichael
 11. Azmanirah
 12. Waugh & Gronlund
 13. Performance-based
 14. Competence-based
 15. Blank
 16. FAO

- * منابع**
1. Bowman, M.J. (1966). The costing of human resource development. In: The Economic of Education. (Eds: Robinson, E.A.; Vaizey, J.E.) St Martin, New York.
 2. Lauglo, J.; Lillis, K. (Eds.) (1988). Vocationalizing Education: An International Perspective. Pergamon Press, Sydney.
 3. Dale, R. (1990). The TVEI Story. Open University, Philadelphia.
 4. a. Duke, C. (1991). Revision and adaptation in post-compulsory education in Australia. International Journal of Lifelong Education. 10. 325-344.
 - b. Hall, W.C. (1990). New directions in TAFE. In: Issues in Australian Education. (Eds. D'Cruz, J.V.; Langford, P.) Longman Cheshire, Melbourne, Victoria.
 5. Borthwick, A. (1993). Key competencies-uncovering the bridge between general and vocational. In: Competencies: The Competencies Debate in Australian Education and Training. (Ed.: Collins, C.) The Australian College of Education, Deakin, Australia, 21-34.
 6. Tuxworth, E. (1989). Competency Based Education and Training. In J. W. Burke (Ed.), Background and origins. Great Britain: Falmer Press.
 7. Waugh, K. & Gronlund, N. E. (2013). Assessment of students Achievement (10th ed.).
 7. Jeanette, P. (2001). National Vocational Qualifications and Competence Based Assessment for Technicians-from Sound Principle to Dogma. Journal of Education and Training, 43(1), 30-39.
 8. Azmanirah bt Ab Rahmana, b, Nurfidawati binti Muhamad Hanafia, Marina bt Ibrahim Mukhtara, b, Jamil bin

- Ahmadb (2013). Assessment Practices for Competency Based Education and Training in Vocational College, Malaysia. ScienceDirect. Available online at www.sciencedirect.com
9. Burke, J. (1989). Introduction. Chap. 1, In: Competency Based Education and Training. (Ed.: Burke, J.) The Falmer Press, London, 1-10.
10. Finn, B. (1991). Young People's Participation in Post-Compulsory Education & Training. (Report of the Australian Education Council Review Committee) Australian Government Publishing service, Canberra.
11. Rylatt, A. & Lohan, K. (1995). Creating Training Miracles. Prentice Hall of Australia Pty Ltd., Sydney.
12. Franklin, N. & Melville, P. (2013). Competency assessment tools: An exploration of the pedagogical issues facing competency assessment for nurses in the clinical environment. Science Direct. www.sciencedirect.com
13. Boritz, J. E. Carnaghan, C. A. (2003). Competency-based education and assessment for the accounting profession: A critical review. Canadian Accounting Perspectives, 2(1), 7-42.
14. Illic, D (2009). Assessing competency in evidence based practice: Strengths and limitations of current tools in practice. BMX Medical Education, 9(53), 1-5. <http://dc.do1.org/10.1186/1472-6920-9-53>
15. Gipps, C. & Stobart, G. (2003). Alternative Assessment (Vol. 2). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.
16. NCVER. (2012). Guidelines for assessing competence in VET. Western Australia.
17. Fletcher, S. (1994). NVQs Standard and Competence (2nd Edition ed.). London: Kogan Page.
18. Griffin, P, Gillis, S. & Calvitto, L. (2007). Standard Referenced Assessment for Vocational Education and Training in Schools. Australian Journal of Education, 51(1), 19-38.
19. Mansfield, B. (1989). Competence and standards. In: Competency Based Education and Training. (Ed.: Burke, J.O The Falmer Press, London, 26-38.
20. Wolf, A. (1989). Can Competence and Knowledge Mix? Falmer Press, London.
21. Mitchell, L. (1989). The definition of standards and their assessment. In: Competency Based Education and Training. (Ed.: Burke, J.O The Falmer Press, London.
22. Collins, C. (Ed.) (1992). Competencies: The Competencies Debate in Australian Education and Training. The Australian College of Education, Deakin, Australia.
23. Soucek, V. (1993). Is there a need to redress the balance between systems goals and life world-oriented goals in public education in Australia? In: Competencies: The Competencies Debate in Australian Education and Training. (Ed.: Collins, C.) The Australian College of Education, Deakin, Australia.
24. Carmichael, L. (chairman) (1992). The Australian Vocational Certificate Training System. National Board of Employment, Education and training Canberra.
25. FAO (1995). Performance Evaluation Guide: Assessing competency-based training in agriculture.
26. Gillis, S. & Bateman, A. (1992). Assessing in VET: Issues of Reliability and Validity. Australia: NCVER.
27. MOE. (2009). Curriculum Standard College Vocational Kementrian pelajaran Malaysia: Konsep kurikulum.
28. Waugh, K. & Gronlund, N. E. (2013). Assessment of students Achievement (10th ed.).
29. Ellery, K. (2008). Assessment for Learning: A Case Study using Feedback Effectively in an Essay Style Test. Assessment and Evaluation in Higher Education, 22(4), 421-429.
30. Norton, R. E., Harrington, L. & Gill, J. (1976). Performance Based Teacher Education: The State of The Art. American Association for Vocational Instructional Materials.
31. Blank, W. E. (1982). Handbook for Developing Competency Based Training Program. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
32. Kellaghan, Thomas; Madaus, George F.; Stufflebeam, Daniel L. (2002). Evaluation Models Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Second Edition, Kluwer Academic Publishers. New York.

کند. زیرا وقتی ملاک ارزشیابی توانایی انجام کار در حد استانداردهای تعیین شده از سوی بخش تولید و خدمات باشد، برنامه‌ریزان درسی و آموزشی ناگزیر خواهند شد محتوای آموزشی دوره را براساس این استانداردها تدوین کنند.

فایده دیگر این سیستم برای آموزش فنی و حرفه‌ای ایران این است که می‌تواند محتوای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را که توسط دستگاه‌های متعدد و متنوع دولتی و غیردولتی ارائه می‌شوند، هماهنگ و هم‌ساز کند. اعتباربخشی به مهارت‌های کسب شده در کوران تجربه در خارج از نظام آموزشی و همچنین جهت‌گیری آموزشی دادن به تجارب مهارتی، فایده دیگر کاربرد این مفهوم است. ایجاد ارتباط بیشتر بین واحدهای تولیدی و خدماتی و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، یا به عبارت دیگر، ایجاد ارتباط دوجانبه بین نظام آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و بخش صنعت، خدمات و کشاورزی، از دیگر دستاوردهای مهم نظام آموزشی مبتنی بر شایستگی است که می‌تواند از طریق تأسیس سازمان‌ها یا کمیته‌های واسطه‌ای با عضویت نمایندگان مشترک از هر دو گروه به‌وجود آید تا به‌صورت تخصصی محتوای آموزشی فنی و حرفه‌ای را براساس نیازهای بنگاه‌های تولیدی - اقتصادی مورد بحث و تبادل نظر و توافق قرار دهد.

اما به کارگیری مفهوم شایستگی در آموزش فنی و حرفه‌ای مستلزم وجود سازوکارهایی است که اجرای آن را در ایران با محدودیت‌هایی مواجه می‌سازد. از جمله این سازوکارها وجود تشکیلات سازمان یافته کارگران و کارفرمایان، تغییر نگرش کارفرمایان اعم از دولتی و خصوصی نسبت به اهمیت آموزش در افزایش تولید و کیفیت محصولات تولیدی، تدوین استانداردهای دقیق مهارت در سطوح متفاوت شغلی، برقراری ارتباط نزدیک و دوجانبه بین واحدهای آموزشی و محیط‌های کار و مشارکت اتحادیه‌های کارگری و کارفرمایی در برنامه‌ریزی درسی آموزش فنی و حرفه‌ای، و بالاخره، تأسیس مرکزی برای اعتباربخشی به دوره‌های آموزشی اجرا شده توسط تولیدکنندگان دوره‌های آموزشی است. کمبود چنین سازوکارهایی در نظام صنعتی و آموزشی کشور برای اجرای چنین سیستمی محدودیت‌هایی را به‌وجود می‌آورد که می‌تواند تحقق آن را بسیار دشوار سازد.

چالش‌های پیش‌روی ارزشیابی مبتنی بر شایستگی

مقدمه

مبنا قرار دادن گزاره‌های اسناد بالادستی به عنوان اسناد پشتیبان هر تغییر بنیادی، ضروری است. در سال‌های اخیر، اسناد بالادستی و تحولی درخصوص آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، توسعه و کیفیت بخشی به آن توسط نهادهای ذی‌ربط مورد تأکید قرار گرفته است. در سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش و

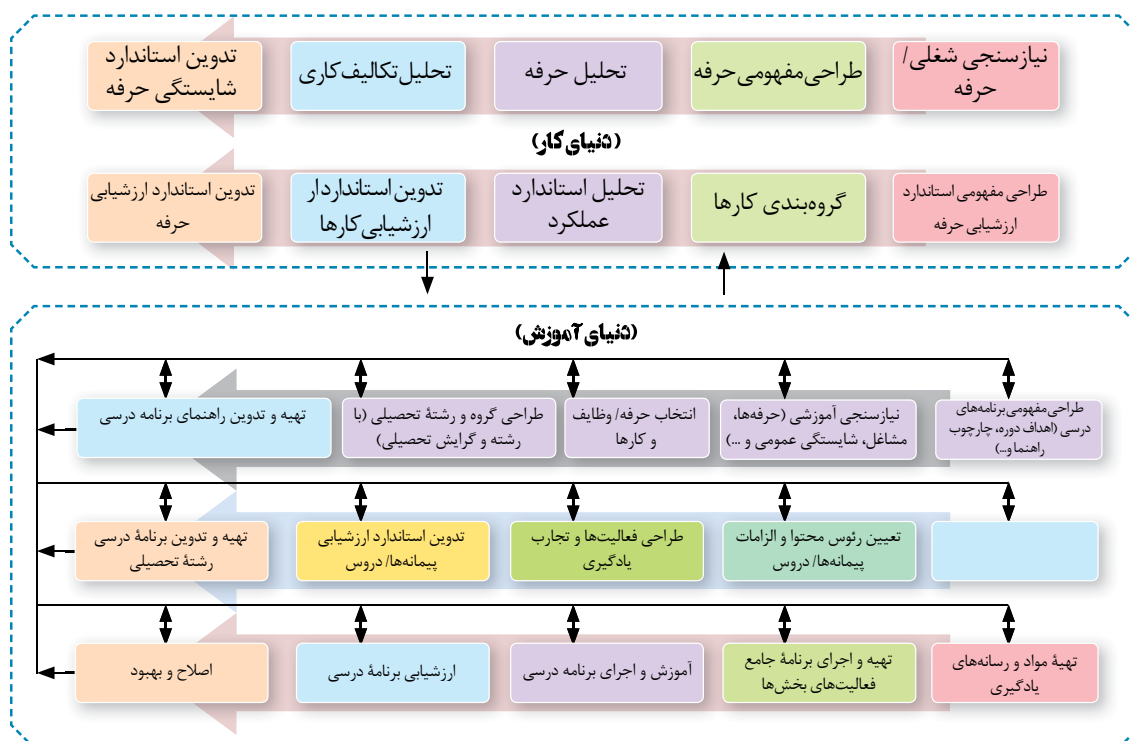


کلیدواژه‌ها:

شایستگی فنی و غیرفنی،
ستاد وصف، برنامه درسی
ملی، نظام صلاحیت
حرفه‌ای

جامع علمی کشور تنظیم شد. همچنین به منظور ارتقای سطح شایستگی نیروی کار کشور در مقایسه با سطح استاندارد جهانی، به استانداردهای بین‌المللی و توصیه‌نامه‌های مربوطه نیز توجه شده است. حاصل این پژوهش الگویی بود برای برنامه‌ریزی درسی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، تعیین سطوح شایستگی و تغییر رویکرد از تحلیل شغل به تحلیل حرفه، توجه به ویژگی‌های شغل و شاغل، توجه به نظام صلاحیت حرفه‌ای ملی و تلفیق شایستگی‌های مشترک و غیرفنی در تدوین برنامه‌ها، از ویژگی‌های الگوی مذکور است. براساس این الگو، فرایند برنامه‌ریزی درسی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و مهارتی در دو بخش دنیای کار و دنیای آموزش طراحی شد. بخش دنیای کار شامل ۱۰ مرحله و بخش دنیای آموزش شامل ۱۵ مرحله است. نوع ارتباط و تعامل هر مرحله با مراحل دیگر فرایند به صورت طولی و عرضی است. با این توضیح که طراحی و تدوین هر مرحله متأثر از اعمال موارد اصلاحی مربوط به نتایج اعتباربخشی آن مرحله یا مراحل دیگر است. پس از تدوین استانداردهای شایستگی حرفه براساس فرایند برنامه‌ریزی درسی، تدوین استانداردهای ارزشیابی حرفه‌ها مطابق با برنامه دفتر عملیاتی شد؛ با این توضیح که هر یک از واحدهای حرفه در سطح کارگر ماهر و کمک تکنیسین و تکنیسین شامل تعدادی شایستگی است که سنجش

برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران ارزشیابی مبتنی بر شایستگی تأکید شده و اسناد حداکثری به این اسناد در طراحی، تدوین و اجرای نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با رویکرد شایستگی محور خود عملی، برای ایجاد هماهنگی بین ذی‌نفعان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و فراهم‌کنندگان شرایط تحقق هدف‌های نظام آموزشی است. مطالبات اسناد بالادستی، تغییرات فناوری و نیاز بازار کار داخل کشور، تغییر در استانداردها و همچنین توصیه‌های بین‌المللی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای و کار دانش را مکلف کرد تا براساس وظیفه قانونی خود، پس از سفارش و انجام پژوهش‌های بررسی و آسیب‌شناسی نظام سالی واحدی فنی و حرفه‌ای و کار دانش که از سال ۱۳۷۹ در هنرستان‌های کشور در حال اجراست، برای دستیابی به الگویی مناسب به طراحی و بازنگری برنامه‌های درسی اقدام کند. از این رو دفتر در سال ۱۳۹۰ طراحی پژوهشی با عنوان «طراحی و تدوین فرایند برنامه‌ریزی درسی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و مهارتی» را سفارش داد. طرح پژوهشی مذکور براساس اسناد بالادستی، مانند سیاست‌های کلی ابلاغی مقام معظم رهبری (مدظله‌العالی)، ماده‌های ۱۹ و ۲۱ قانون برنامه پنجم توسعه، سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران و نقشه



نمودار ۱. فرایند برنامه‌ریزی درسی و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش

فرایند

ارزشیاب براساس معیارها و شاخص‌های تعیین شده در استاندارد شایستگی حرفه، شایستگی‌های افراد را در حرفه مورد سنجش قرار می‌دهد. از آنجا که فرایند سنجش امری کاملاً تخصصی است، لزوماً ارزشیاب می‌باید ضمن برخورداری از صلاحیت‌های لازم، به این شیوه از ارزشیابی اعتقاد لازم را نیز داشته باشد.

ارزشیاب می‌باید ضمن دارا بودن دانش تخصصی شایستگی‌های موضوع سنجش، دانش مربوط به فرایند ارزشیابی را دارا باشد. صلاحیت‌های حرفه‌ای ارزشیاب در جریان ارزشیابی این موارد را شامل می‌شود: شایستگی‌های فنی مورد نیاز بازار کار در خصوص موضوع قصد شده برای ارزشیابی؛ شایستگی‌های غیرفنی مورد نیاز بازار کار؛ ایمنی و بهداشت؛ مدیریت منابع؛ اخلاق حرفه‌ای در حرفه و رشته تحصیلی؛ شایستگی‌های مربوط به طراحی و اجرای ارزشیابی مبتنی بر شایستگی.

فرایند ارزشیابی مبتنی بر شایستگی از پیچیدگی‌هایی برخوردار است و دارا بودن صلاحیت تخصصی و شایستگی‌های آن زمانی کارآمد است که ارزشیاب از انگیزه و اعتقاد لازم برای اجرای فرایند ارزشیابی برخوردار باشد.

۳. تفاوت نظام‌های ارزشیابی

تفاوت نظام‌های ارزشیابی از سه منظر قابل بررسی است:

۱. **تفاوت درون رشته‌ای:** در این نوع از تفاوت، هنرجو در یک پایه، در نحوه ارزشیابی درس‌های شایستگی‌های فنی، شایستگی‌های مربوط به سایر درس‌ها، مانند شایستگی‌های عمومی و پایه، تفاوت مشاهده می‌کند.

۲. **تفاوت در دوره‌های متفاوت تحصیلی:**

یادگیری هنرجویان قبل از ورود به هنرستان در دوره اول متوسطه در مقایسه با دوره هنرستان با نوع دیگری از ارزشیابی مورد سنجش قرار می‌گیرد.

۳. **تفاوت در دستگاه‌های آموزشی:** در ادامه

مسیر تحصیلی - حرفه‌ای هنرجویان در آموزش عالی در مقایسه با آموزش و پرورش تفاوت دیده می‌شود.

فقدان انسجام و هماهنگی لازم در رابطه با هر یک از انواع تفاوت در نظام‌های آموزشی، دانش‌آموزان را دچار سردرگمی و افت عملکرد می‌سازد. مقایسه ویژگی‌ها و الزامات ارزشیابی مبتنی بر شایستگی

و ارزشیابی به منظور اثبات آن شایستگی‌ها انجام می‌شود. هر واحد شایستگی از استاندارد دنیای کار برای اثبات پیروی می‌کند و مجموعه‌ای از آن‌ها به صورت معنی‌دار صلاحیت حرفه‌ای در سطح‌های ۱، ۲ و ۳ را می‌سازد. استاندارد ارزشیابی حرفه سندی است که راهنمای سنجش، ارزشیابی و اثبات شایستگی در هر یک از سطرهاست.

مشارکت ذی‌نفعان به عنوان یک اصل در طراحی و تدوین استانداردهای ارزشیابی حرفه‌ها مورد توجه قرار گرفت و در مجموع از اطلاعات کلیه دستگاه‌ها و نهادهای متولی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای غیررسمی از جمله وزارت ارشاد، سازمان میراث فرهنگی، سازمان بنادر و کشتیرانی، صنایع دستی، جهاد و کشاورزی و... و شرکت‌های بزرگ و کوچک، بنگاه‌های اقتصادی، کارخانجات صنعتی و تولیدی و تجربیات بیش از ۴۰۰ نفر از خبرگان اهل فن در سطوح کارگر ماهر، تکنسین و متخصصین حرفه‌ای در حرفه‌های گوناگون، در جلسات تدوین استانداردها استفاده شد. تدوین استانداردهای ارزشیابی برای رشته‌های آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با مشارکت ذی‌نفعان دنیای کار از نقاط قوت نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای است.

نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آموزش فنی و حرفه‌ای، علی‌رغم دارا بودن ویژگی‌های قوت و فرصت‌های قابل اعتنا، با بعضی از چالش‌ها مواجه است که در صورت توجه و رفع موانع، به فرصت تبدیل می‌شوند. در غیر این صورت، تهدیدهای بالقوه‌ای در اجرا و کیفیت‌بخشی و توسعه ارزشیابی مبتنی بر شایستگی به حساب می‌آید. در ادامه به برخی از چالش‌های مهم پیش‌رو اشاره می‌شود.

۱. اجرای مطلوب آموزش مبتنی بر شایستگی

استانداردهای عملکرد و ملاک‌های ارزشیابی براساس استاندارد ارزشیابی حرفه تنظیم و تدوین می‌شوند. برای سنجش شایستگی فرد، ارزشیاب باید از کسب شایستگی‌های فرد برابر استاندارد شایستگی حرفه اطمینان یابد. حال آنکه اجرا و آموزش صحیح استاندارد شایستگی حرفه، خود متکی به عناصر دیگری همچون کیفیت و کمیت فضا، تجهیزات، مواد آموزشی، و صلاحیت حرفه‌ای آموزشگر است.

۲. صلاحیت‌های ارزیابان و اعتقاد به



برای رتبه‌های برتر کنکور و در نهایت دستیابی به رشته‌های دانشگاهی، ممکن است اعتبار ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با رویکرد شایستگی تهدید شود. تأکید بر تأثیر سوابق تحصیلی، خصوصاً بر درس‌هایی که مبنای ارزشیابی آن‌ها شایستگی است و جایگزینی آن با آزمون سراسری در رشته‌های پیوسته‌ کاردانی، از راه‌های برونرفت از این مشکل محسوب می‌شود.

۵. آموزش و ارزشیابی توسط یک نهاد

در نظام‌های آموزش مبتنی بر شایستگی معمولاً ارزشیابی جدا از نهاد آموزشگر و توسط نهادی مستقل صورت می‌گیرد تا صحت و روایی نتایج ارزشیابی از اعتبار بیشتری برخوردار باشد. در این نظام‌ها گواهی‌نامه‌ها و مدارک صلاحیت حرفه‌ای نیز توسط نهادهای مستقل که وظیفه ارزشیابی را برعهده دارند، صادر می‌شود.

امکان عدم تحقق آموزش استانداردهای عملکرد و یا بخشی از آن و به تبع آن، اجرای فرایند ارزشیابی ناقص توسط آموزشگر و مواجهه با انواع محدودیت‌های مرتبط با ارزشیابی توسط مجریان،

با سایر مدل‌های ارزشیابی، نشان از آن دارد که برخی از شاخص‌های مدل‌های ارزشیابی کاملاً در تضاد با مدل دیگرند. لذا دوگانگی در نحوه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی می‌تواند به عنوان تهدیدی در اجرای ارزشیابی مبتنی بر شایستگی قلمداد شود. تدوین و اجرای زیرنظام ارزشیابی در سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش در این چالش نقش اساسی را ایفا می‌کند.

۴. آزمون سراسری برای ادامه تحصیل در آموزش عالی

همواره تأثیرگذاری کنکور بر نحوه اجرای برنامه‌های درسی مصوب و مورد نظر آموزش و پرورش، به خصوص شیوه ارزشیابی از درس‌ها، محسوس بوده است. ارزشیابی از طریق کنکور، بر حفظیات دانش آموزان متمرکز است. به خصوص، کنکور در شیوه ارزشیابی درس کارگاهی ناتوان است و از سه حیطة دانش، مهارت و نگرش فقط ارزشیابی از دانش داوطلبان را نشانه می‌رود. در حالی که این موضوع در تعارض با ارزشیابی مبتنی بر شایستگی است. به دلیل اهمیت و وجود تقاضای اجتماعی

نگاه تقلیل گرایانه به ارزشیابی مبتنی بر شایستگی را در پی دارد.

۶. فقدان الگوی اشاعه

منظور از اشاعه فرایند ارزشیابی، اتخاذ تدابیری برای آگاه‌سازی شرکای حوزه ارزشیابی به منظور ایجاد وفای و هماهنگی هرچه بیشتر ذی‌نفعان در پذیرش و عملیاتی کردن نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است. سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان کلان نظام‌های آموزشی، پس از حصول اطمینان از اعتبار درونی برنامه‌های طرح‌ریزی شده، به دنبال تبیین آن در بدنه آموزشی هستند و این موضوع به صورت از بالا به پایین و از ستاد به صف انجام می‌پذیرد.

از عوامل عدم پذیرش و وجود ناهماهنگی بین مجریان و افرادی که در فرایند ارزشیابی مورد سنجش قرار می‌گیرند، نبود یک برنامه اشاعه منسجم و مناسب است. به منظور اشاعه ارزشیابی مبتنی بر شایستگی می‌توان از موارد زیر بهره گرفت:

- برگزاری دوره‌های آموزشی برای آموزش و توجیه مجریان آموزش و ارزشیابی مبتنی بر شایستگی از جمله هنرآموزان، مدیران و کارشناسان فنی و حرفه‌ای؛
- تولید فیلم آموزشی و توزیع آن در هنرستان‌ها؛
- تولید فیلم آموزشی و پخش در سیما با هدف اطلاع و آشنایی جامعه و والدین با رویکردهای نوین ارزشیابی؛

- برگزاری نشست‌های هم‌اندیشی در ارتباط با ارزشیابی مبتنی بر شایستگی و نقد آن؛
- ارزشیابی از نحوه اجرای فرایند و اشاعه نتایج آن؛
- تعریف پایان‌نامه‌های ارشد و دکترا با موضوع ارزشیابی مبتنی بر شایستگی.

۷. تصمیم‌گیری در مورد ابزارهای ارزشیابی

در ارزشیابی سنتی از روش‌ها و ابزارهایی استفاده می‌شود که عمدتاً با محفوظات دانش‌آموزان سروکار

دارند. اما ارزشیابی مبتنی بر شایستگی زمانی موفق است که اندازه‌گیری عملکرد به صورت مناسب و فاقد هرگونه انفعال و کاستی انجام شود. به عبارت دیگر، ارزشیابی هنگامی معتبر است که آنچه را در محدوده اندازه‌گیری آن است، به شکل درست و مناسب اندازه‌گیری کند.

شاید آزمونگر در فرایند آموزش برای شناخت بیشتر از «آمایه‌های یادگیری» هنرجویان و با بررسی پیشرفت بخشی از حیطه‌های یادگیری، به ارزشیابی تشخیصی و فرایندی به صورت کتبی اقدام کند. اما در مجموع، به خصوص در ارزشیابی که به کسب شایستگی (صلاحیت) توسط فراگیرنده منجر می‌شود، تفکیک ابزارهای ارزشیابی برای حصول اطمینان از دستیابی به یادگیری ترکیبی از حیطه‌های متفاوت (دانش، مهارت و نگرش) مناسب نیست و خود عامل بازدارنده‌ای برای دستیابی به یادگیری مبتنی بر شایستگی می‌شود.

۸. انواع سنجش در آموزش براساس شایستگی

۱. مشاهده عملکرد: اثبات شایستگی بر عملکرد براساس فرایند و رویه کاری متمرکز است.

۲. آموزش مهارت: اثبات شایستگی براساس نمونه کار، نمونه مهارت یا انجام یک پروژه خواهد بود.

۳. شبیه‌سازها: اثبات شایستگی براساس ارائه محصول نهایی یا مشاهده فرایند است.

۴. آزمون کتبی عملکردی: اثبات شایستگی از طریق انجام تکالیف کاری دانشی (سطح‌های بالای مهارت‌های شناختی) را نشانه می‌رود.

کافی نبودن زمان آموزش، مهیا نبودن تجهیزات، کمبود مواد مصرفی، نبود نیروی متخصص در آموزش شایستگی، نبود ارزشیاب مطلع از شیوه‌های ارزشیابی و متخصص با حوزه حرفه‌ای و دشواری و پیچیدگی‌های طراحی ابزارهای ارزشیابی مبتنی بر شایستگی، از عواملی هستند که می‌توانند در انتخاب ابزار مناسب در اجرای ارزشیابی مبتنی بر شایستگی مؤثر باشند.

۹. درک مشترک از ارزشیابی مبتنی بر شایستگی

زمانی اجرای برنامه با موفقیت همراه است که شاخص‌های دروندادی، فرایندی و بروندادی آن



۱۱. استفاده از اجزای بسته آموزشی

تاکنون تألیف و تولید اجزای بسته آموزشی در نظام جدید آموزشی در شاخه‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش، به عنوان محتوای درسی برای تحقق آموزش مبتنی بر شایستگی، با چرخش اساسی همراه بوده است. در گذشته کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای به عنوان منابع آموزشی تألیف می‌شدند و هنرآموزان فعالیت‌های یادگیری را برحسب شرایط محیطی و تفاوت‌های فردی هنرجویان طراحی و اجرا می‌کردند، کتاب‌های درسی این فعالیت را پشتیبانی می‌کردند، و جریان یاددهی - یادگیری در مسیر محتوا از طریق هنرآموزان محقق می‌شد. در نظام جدید آموزشی، بسته آموزشی جانشین کتاب‌های اصلی شده است.

کتاب همراه هنرجو حاوی جدول‌ها، استانداردها، نقشه‌ها و رویه‌های عملیاتی است و هنرجویان هنگام کار و ارزشیابی از آن استفاده می‌کنند. کتاب راهنمای هنرآموز برای هر کتاب درسی به عنوان **هدایتگر** جریان آموزش ارائه شده است و دیگر نرم‌افزارها نیز در فضای یادگیری به تناسب مورد استفاده قرار می‌گیرند.

برنامه‌ریزان درسی استفاده از کتاب همراه هنرجو را در فرایند ارزشیابی توصیه کرده‌اند و انجام این کار در شیوه‌نامه ارزشیابی به صورت قانونی مجاز دانسته شده است. برخی ویژگی‌های کتاب همراه هنرجو عبارت‌اند از:

- کاهش اضطراب در ارزشیابی
- کاهش حجم سایر اجزای بسته آموزشی
- بهبود زمان یاددهی - یادگیری
- ایجاد فرصت برای پیوند نظر و عمل
- استانداردسازی و ایجاد زبان مشترک
- کمک به تحقق شایستگی یادگیری مادام العمر
- پیوند دادن دروس مختلف رشته
- کاربرد در دنیای واقعی کار

اما ویژگی مهم دیگر آن تسهیل سنجش و ارزشیابی از هدف‌های اصلی است. با وجود این کتاب می‌توان با استفاده از انواع روش‌ها و ابزارها، توانایی هنرجویان را در استفاده از شایستگی‌های پایه در موقعیت‌های متفاوت به صورت معناداری منعکس کرد و به آن‌ها در دستیابی به سطوح بالاتر شایستگی‌های فنی و غیرفنی یاری رساند. بنابراین استفاده از کتاب همراه هنرجو هنگام ارزشیابی توسط هنرجویان از عوامل تسهیل‌کننده ارزشیابی مبتنی بر شایستگی محسوب می‌شود.

به یک میزان تحقق یابند و لازمه این امر، جدا از دارا بودن زبان مشترک در تعریف آن برنامه و ملحقات آن، داشتن درک مشترک و دقیق از چیستی، چرایی و چگونگی آن است. در ارتباط با ارزشیابی مبتنی بر شایستگی نیز این موضوع مصداق دارد. به عبارت دیگر، از معیارهای موفقیت ارزشیابی مبتنی بر شایستگی، درک مشترک از تعریف و کارکرد این نوع ارزشیابی در ستاد و صف، و بین طراحان، مجریان و هنرجویان و به طور کلی ذی‌نفعان آن است. برخی از موارد که درک مشترکشان برای ذی‌نفعان ارزشیابی مبتنی بر شایستگی ضرورت دارد، عبارت است از:

- صلاحیت حرفه‌ای و سطوح آن؛
- شایستگی؛
- شایستگی‌های فنی؛
- شایستگی‌های غیرفنی (محوری)؛
- استاندارد عملکرد؛
- ارزشیابی مبتنی بر شایستگی؛
- الزامات و اصول ارزشیابی مبتنی بر شایستگی.

۱۰. تصمیم‌گیری درباره نحوه ارزشیابی مجدد

در آموزش مبتنی بر شایستگی، با فرض اجرای آموزش مناسب و صحیح در همه ابعاد براساس استانداردهای عملکرد که شامل اجرای الزامات مربوط به آموزش مبتنی بر شایستگی است. تحقق شایستگی برای همه فراگیرندگان دور از انتظار نیست، بلکه شدنی است. گاه به دلایل گوناگون، از جمله حضور نداشتن هنرجو در ارزشیابی پایانی، ارزشیابی تکرار می‌شود. در این موارد باید دقت شود، ارزشیابی مرحله تکرار به لحاظ کیفی و کمی بدون هیچ‌گونه افتی اتفاق بیفتد.

نبود پشتیبانی لازم برای تکرار آزمون (مالی، تجهیزاتی، مواد مصرفی و...)، فقدان گزاره‌های قطعی در آیین‌نامه‌های مربوطه، نبود نیروی متخصص برای اجرای ارزشیابی، و فقدان اعتقاد لازم به شیوه ارزشیابی مبتنی بر شایستگی در اجرای آن، از جمله مواردی هستند که تکرار ارزشیابی مبتنی بر شایستگی را با چشم پوشی از استانداردهای مورد نظر همراه می‌کند و به طور کلی، تهدیدی جدی برای ارزشیابی مبتنی بر شایستگی محسوب می‌شود.

سندجش و ارزشیابی مهارت‌ها و شایستگی‌های غیر فنی



مقدمه

می‌شد، هر کس دانش یا مهارت فنی بیشتری داشته باشد، پیشرفت شغلی بیشتری خواهد داشت. ولی امروزه، مطالعات انجام شده نشان داده‌اند که برای رسیدن به مراتب بالای شغلی، اهمیت مهارت‌های غیر فنی بیشتر از مهارت‌های فنی است. در دستیابی به موفقیت‌های شغلی، بیشترین سهم به مهارت‌های غیر فنی اختصاص دارد [اسمعیلی، ۱۳۸۷].

«شایستگی» عبارت است از ترکیب مجموعه‌ای از ویژگی‌های مورد نیاز برای عملکرد هوشمندانه در شرایط خاص [Gonez, ۱۹۹۴]. دنیای کار نوظهور مستلزم مجموعه‌ای از مهارت‌های عمومی جدید برای «اشتغال‌پذیری پایدار» است. برای سال‌ها تصور

کلیدواژه‌ها:

ارزشیابی مهارت،
مهارت‌های کلیدی،
شایستگی فنی،
اشتغال‌پذیری

کسب شایستگی‌های فنی ناظر بر یک شغل خاص نیازمند مجموعه‌ای از مهارت‌های عمومی یا غیرفنی است. کسب این مهارت‌ها برای عملکرد ماهرانه هر «کارگر دانش» در خوشه‌ای از مشاغل ضرورت دارد. البته وسعت و سطح این مهارت‌ها ممکن است از یک گروه حرفه‌ای به گروهی دیگر متغیر باشد. این مهارت‌ها مستقل از بخش هستند و زیربنای مهارت‌های فنی را تشکیل می‌دهند. به علاوه، بر ویژگی‌های شخصی افزوده و بار دیگر با مهارت‌های خاص مشاغل ترکیب می‌شوند و می‌توانند بهره‌وری افراد را بهینه سازند [۲۰۰۹، Majumdar].

با وجود اینکه در چشم‌انداز اجتماعی و اقتصادی متغیر عصر حاضر نمی‌توان هیچ فهرست واحدی از مهارت‌های عمومی (غیرفنی) را برای یک شغل یا بخش در نظر گرفت، ولی تسلط یادگیرنده بر مجموعه‌ای از مهارت‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز برای اشتغال در قرن ۲۱ ضروری است. انجام این مهم نیازمند به کارگیری روش‌های مناسب تعلیم و تربیت، تلفیق الگوها و شکل‌گیری مهارت‌ها مطابق با نظام‌ها و مؤسسات آموزشی، در همه سطوح آموزشی است. بنابراین، کسب مهارت‌های عمومی، به عنوان یک گذرنامه منعطف در محل کار برای حرکت از یک شغل به شغل دیگر و مجوز ورود به هر یک از شرایط و محیط‌ها در چارچوب نیازمندی‌های قرن ۲۱ خواهد بود. مهم‌ترین چالش برنامه‌های آماده‌سازی برای کار و اشتغال، برقراری شیوه‌های ارزیابی شایستگی‌های مورد انتظار است. مستند کردن تغییر در رفتار انسان، در بهترین حالت دشوار است و به ندرت می‌توان آن را به برنامه‌ای خاص نسبت داد.

تعریف مهارت‌های عمومی و شایستگی‌های غیرفنی

در ادبیات موجود برای اشاره به مفهوم «مهارت‌های کلیدی مرتبط با دنیای کار»^۱ از مفاهیم مترادف، نظیر «مهارت‌های پایه»^۲، «مهارت‌های اصلی»^۳، «مهارت‌های غیرفنی»^۴ یا «شایستگی‌های کلیدی»^۵، استفاده شده است. معنا و مفهوم این مهارت‌ها در همه منابع کاملاً یکسان نیست. باوجود این، تفاوت در تعاریف چندان بارز نیست. در همه منابع بر چند مهارتی بودن، انعطاف‌پذیری و سازگاری تأکید شده است. مهارت‌های عمومی،

مهارت‌های قابل انتقالی هستند که کسب آن‌ها برای اشتغال در سطوح متفاوت برای بیشتر افراد ضروری است [۲۰۰۱، keams]. امروزه در سیاست‌گذاری و پژوهش، عموماً از مفهوم «مهارت‌های عمومی برای اشتغال‌پذیری»^۶ استفاده می‌شود. طبق تعریف «اتاق بازرگانی استرالیا»^۷ (ACCI)، مهارت‌های عمومی برای اشتغال‌پذیری، مهارت‌هایی هستند (نظیر انعطاف‌پذیری، سازگاری و مدیریت خویشتن) که بخش صنعت و تجارت به آن‌ها علاقه‌مند است و نیاز دارد [۲۰۰۱، keams، ۲۰۰۱، curtis & me kenzie].

مهارت‌های عمومی قصد شده

مژومدار (۲۰۰۹) برای بقای کارگر دانش در دنیای اقتصاد دانش‌محور رقابتی، مهارت‌های عمومی اصلی را به شرح زیر پیشنهاد کرد:

● **مهارت‌های تفکر انتقادی و حل مسئله:** نیروی کار ماهر نیاز دارد که مهارت‌های تفکر انتقادی را برای تعریف مسائل در حیطه‌های پیچیده، هم‌پوش و مبهم توسعه دهند و از ابزارها و کارشناسان در دسترس برای جست‌وجو، تدوین مسئله، تحلیل، تفسیر، طبقه‌بندی نظرات، پیدا کردن بدیل‌ها و انتخاب بهترین راه‌حل استفاده کنند.

● **مهارت‌های تفکر خلاق:** نیروی کار ماهر نیاز دارد که تفکر خلاق را برای تولید ایده‌های جدید به‌هنگام حل مسئله و کشف اصول، فرایندها و فرآورده‌های جدید توسعه دهند. نقش مهارت‌های تشخیص و طراحی بسیار مهم خواهد بود.

● **مهارت‌های مدیریت اطلاعات:** نیروی کار ماهر نیاز دارد که ظرفیت خود را در زمینه اکتساب، قرار دادن، جست‌وجو و پیدا کردن اطلاعات برای تصمیم‌سازی مؤثر، توسعه دهند. آن‌ها نیاز دارند که اطلاعات را ارزیابی کنند و بدانند که چگونه با آن مرتبط شوند و از آن استفاده کنند.

● **مهارت‌های ارتباطی:** نیروی کار ماهر نیاز دارد مهارت‌های ارتباطی خود را در رسانه‌های متنوع، برای مخاطبان گوناگون، با استفاده از ابزارهای ارتباطی، به‌ویژه ارتباط‌های اینترنتی، توسعه دهند.

● **مهارت‌های کار تیمی:** نیروی کار ماهر برای حل مسائل پیچیده، خلق ابزارهای پیچیده، ارائه خدمات و تولیدات به کار تیمی نیاز دارد. همکاری، هماهنگی و

جدول ۱. مهارت‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز دنیای کار (اسکنز)

شایستگی‌هایی که کارگران کارآمد می‌توانند به‌طور مؤثر اجرا کنند:	
منابع	● مدیریت و تخصیص بهینهٔ زمان، پول، مواد، فضا و کارکنان
مهارت‌های بین فردی	● کارگروهی در تیم ● یاد دادن به دیگران ● خدمت به مشتریان ● رهبری و هدایت ● مذاکره و گفت‌وگو ● کار کردن با افرادی از زمینه‌های فرهنگی متنوع
اطلاعات	● به دست آوردن و ارزیابی داده‌ها ● سازمان‌دهی و حفظ و نگهداری فایل‌ها ● بیان، تفسیر و برقراری ارتباط ● استفاده از رایانه برای پردازش اطلاعات
سیستم‌ها	● فهم کارکرد سیستم فناوری و نظام‌های حاکم بر سازمان‌های اجتماعی ● نظارت و صلاح عملکرد ● طراحی یا بهبود نظام‌ها
فناوری	● انتاب ابزارها و تجهیزات ● کاربرد فناوری برای انجام تکالیف معین ● حفظ و نگهداری و رفع عیب فناوری‌ها
مهارت‌های بنیادین، شایستگی مورد نیاز:	
مهارت‌های پایه	● خواندن ● نوشتن ● حساب کردن و استفاده از ریاضیات ● صحبت کردن ● گوش کردن
مهارت‌های تفکر	● تفکر خلاقانه ● تصمیم‌سازی ● حل مسئله ● دیدن چیزها با چشم ذهن ● دانستن چگونه یاد گرفتن ● استدلال
ویژگی‌های شخصیتی	● پذیرفتن مسئولیت فردی ● عزت نفس ● اجتماعی بودن ● خود رهبری (ادارهٔ خویشتن) ● یکپارچگی شخصیت

کار تیمی، کلیدی برای موفقیت خواهد بود.

● **فناوری کاربرد مهارت‌ها:** ظرفیت به کار بردن فناوری، به‌ویژه استفاده از مهارت‌های حسی و حرکتی در فناوری رایانه در عصر دانش ضروری است. کارگران دانش نیاز دارند تجهیزات را همراه با فهم اصول علمی و فناوری موردنیاز برای جست‌وجو، اکتساب، سازگاری و به‌کار انداختن نظام‌ها (دستگاه‌ها) به‌کار گیرند.

● **مهارت‌های یادگیری خودگردان:** تغییرات سریع فناوری مستلزم تشخیص و تجویز نیازهای آموزشی توسط خود فرد است. کارگران دانش باید حرکت خود را در مسیرهای شغلی و استمرار یادگیری مهارت‌های جدید، مدیریت کنند. یادگیری برای آموختن و یادگیری در طول عمر، عاملی کلیدی برای ادامهٔ زندگی در این عصر محسوب می‌شود.

● **مهارت‌های درک و فهم بین فرهنگی:** در عصر جهانی شدن، کارگران دانش باید بتوانند در جامعهٔ چندفرهنگی کار کنند. آن‌ها برای انجام کار مؤثر در تیم باید ادراک بین فرهنگی داشته باشند.

مهارت‌ها و شایستگی‌های بنیادی اسکنز

در مطالعهٔ «اسکنز»^۸ مجموعه‌ای از مهارت‌ها، شایستگی‌ها و ویژگی‌های شخصیتی به‌عنوان ویژگی‌های مورد نیاز جوانان برای رقابت موفقیت‌آمیز در محل کار، شناسایی و تعریف شده است که در جدول ۱ منعکس شده‌اند. تلفیق این مهارت‌ها در برنامهٔ آمادگی علمی دانش‌آموزان به عهدهٔ نظام آموزشی است.

شیوه‌های ارزشیابی شایستگی‌های غیر فنی اشتغال‌پذیری

از زمان انتشار گزارش اسکنز بسیاری از برنامه‌های آماده‌سازی برای کار، یافته‌های این گزارش را در تدوین برنامه و اجرای فعالیت‌های خود گنجانده‌اند. اما، مهم‌ترین چالش برنامه‌های آماده‌سازی برای کار و اشتغال، برقراری رابطهٔ ابزارها و روش‌های سنجش با تغییرات مورد انتظار در مهارت‌ها و شایستگی‌های جوانان است. همواره از مجریان برنامه‌ها خواسته می‌شود تا با دقت بیشتری به مستند کردن اثرات برنامه بپردازند. با این حال، تغییر در رفتار انسان، یک افزایش مطلوب

با کاهش ناخواسته در مهارت، برای مستند کردن در بهترین حالت دشوار است و به‌ندرت می‌توان آن را به برنامه‌ای خاص نسبت داد.

در گذشته، ارزشیابی حرفه‌ای بر انجام برخی اقدامات در پایان برنامه، نظیر اجرای آزمون‌های معلومات یا پیش‌بینی رفتارهای فردی در آینده متکی بود. باوجود این، روش‌های مرسوم سنجش، نظیر استفاده از آزمون‌های مداد-کاغذی (قبل، در حین و یا بعد از اجرای برنامه)، مهارت یا رفتار را به‌طور دقیق اندازه نمی‌گیرند. زیرا «دانستن» معادل «انجام دادن» نیست. ارزشیابان تلاش کرده‌اند این شکاف را با ارسال پرسش‌نامه‌های خودسنجی و انجام مصاحبه پر کنند و با ترکیب اطلاعات کافی تعیین کنند که آیا اجرای برنامه‌ها به نتایج موردنظر منجر شده‌اند یا خیر. [۲۰۰۱، Bernard]

بخشی از راه‌حل این است که با استفاده از گزارش اسکنز به‌عنوان راهنما، ابزاری برای گردآوری داده‌ها تدوین و به جای دانش بر اعمال تأکید شود. بخش دوم راه‌حل این است که تغییرات رخ داده در ویژگی‌های جوانان در حین یادگیری، تمرین و یا اجرای مهارت‌ها و رفتارها مشاهده و ثبت شوند. برنامه‌های موفق آماده‌سازی برای کار، شامل فرصت‌هایی است برای اکتساب و تمرین مهارت‌های خاص تعریف شده در گزارش اسکنز از طریق یادگیری برنامه‌های ضمن خدمت، کارآموزی، شبیه‌سازی و کارآفرینی که این امر گردآوری اطلاعات در ضمن اجرای مهارت مورد نظر را آسان می‌کند.

تجربه استرالیا در ارزشیابی مهارت‌ها و شایستگی‌های غیر فنی

آموزش مبتنی بر شایستگی شاه‌بیت نظام آموزشی استرالیا تلقی می‌شود. در این کشور برنامه‌ریزان متعهدند که اطلاعات مربوط به شایستگی‌های کلیدی غیر فنی را در بسته آموزشی ترکیب کنند و معمولاً تلفیق شایستگی‌های کلیدی در یک راهبرد سنجش گسترده، بر سنجش جداگانه آن‌ها ترجیح داده می‌شود. [National Center for Vocational Education Research] برای حصول اطمینان از اینکه شایستگی‌های کلیدی مورد سنجش قرار می‌گیرند، این شایستگی‌ها در مرحله تدوین بسته تربیتی با مواد یادگیری تلفیق

می‌شوند. برنامه‌ریزان ضمن توجه به شایستگی‌های کلیدی و الزامات محل کار، استاندارد شایستگی را از طریق تدوین یک فهرست بازبینی مهارت و دانش برای شرکت کنندگان مفهوم‌سازی می‌کنند. در برخی مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای استرالیا معیارهایی برای عملکرد در هریک از سه سطح شایستگی کلیدی موردنظر **مایر** تعیین شده است. باوجود این، ارزیابان سایر سازمان‌های کارآموزی با ایده سنجش شایستگی‌ها در سه سطح در داخل برنامه خودشان راحت نیستند. در واقع، برخی کارکنان فهم روشنی از سه سطح شایستگی ندارند. در تدوین روش‌های سنجش، آگاهان دامنه‌ای وسیع از راهبردها را اتخاذ کرده‌اند و برخی همکاری گسترده‌ای را شکل داده‌اند.

در مورد «سنترلینگ»، گروه‌هایی برای تدوین برنامه‌های معین کارآموزی که در آن مهارت‌های عمومی تلفیق شده‌اند، گردهم آمده‌اند. اعضای تیم سنجش سنترلینگ از ارزیابان محل کار، افراد برخوردار از آموزش عالی و افرادی با زمینه‌های قوی صنعتی تشکیل شده‌اند و برای تدوین راهبردهای توافق شده همکاری می‌کنند. در یک مؤسسه دیگر، رویکرد پذیرفته شده این است که در یک فرایند طولانی مدت، از گروه‌های کانونی، پژوهشگران، جلسات توسعه حرفه‌ای، تعاملات با صنعت و مشورت و بررسی دقیق برای تدوین برنامه تلفیقی استفاده شود. در برخی سازمان‌ها، برای حصول اطمینان از اینکه انتظارات یکسانی برای سنجش مهارت‌های عمومی تعیین شده است، از همکاری سایر معلمان و جلسات تعدیل در سطح مؤسسه استفاده می‌شود.

در یک مطالعه بسیاری از مصاحبه‌شوندگان براین باور بودند که به دستورالعمل‌هایی برای سنجش مهارت‌های عمومی دسترسی کافی ندارند و مطرح کردند که منابعی برای تدوین چنین دستورالعمل‌هایی ندارند. در نتیجه، آن‌ها به اطلاعات داخل بسته آموزشی تکیه می‌کنند که عموماً دستورالعمل‌های سنجش مهارت‌های عمومی داخل نسخه‌های اول بسته آموزشی ناکافی هستند. در غیاب دستورالعمل‌های رسمی برای سنجش مهارت‌های عمومی، فرایند سنجش بر مبنای قضاوت مبتنی بر فهم کلی افراد خواهد بود. در حالی که سنترلینگ چارچوب معناداری که مهارت‌های کلیدی و عمومی را برای یادگیری



است که علائم آن برای معلمان، یادگیرندگان و سایر گروه‌های ذی‌ربط، از جمله کارفرمایان مهم است [Matlers & curtis, ۲۰۰۸]. روش‌های سنجش و ارزیابی مهارت‌های عمومی الزاماتی دارند. سنجش برای رسیدن به سه مجموعه گسترده اهداف اجرا می‌شود؛ از جمله ارتقای یادگیری، اندازه‌گیری پیشرفت فردی، و ارزشیابی برنامه‌ها. هر رژیم ارزیابی نیاز دارد که در آن، مجموعه‌ای

و سنجش معرفی می‌کند، معرفی کرده است، این مهارت‌ها به‌طور مستقیم مورد سنجش قرار نمی‌گیرند. زیرا آن‌ها به‌طور کامل در بسته آموزشی جاسازی شده‌اند. الزامات سنجش برای هر پیمانانه طوری طراحی می‌شود که سنجش مهارت‌های عمومی مرتبط بدون نیاز به توجه مستقیم به آن‌ها در اطلاعات مکتوب تأمین شود.

وقتی که شایستگی‌های غیرفنی در واحد شایستگی به‌صورت واحدهای منفک یا ملاک عملکرد در داخل شایستگی تعیین شده است، راهبرد عمومی برای کسی که این شایستگی‌ها را کسب نکرده، این است که فرصت بیشتری برای کسب آن‌ها داده شود و مجدداً مورد سنجش قرار بگیرند. مسئله زمانی پیش می‌آید که مهارت‌های عمومی به‌صورت روشن در بسته آموزشی مشخص نشده باشند. در این قبیل موارد، سنجش بر کسب شایستگی حرفه‌ای متمرکز می‌شود و شایستگی عمومی مورد غفلت قرار می‌گیرد. اگر ملاک عملکرد ناظر بر شایستگی‌های عمومی در بسته آموزشی تصریح نشده باشد، ممکن است ارزیابان برای تضمین روایی نخواهند خارج از ملاک سنجش چیزی را مورد سنجش قرار بدهند.

مهم‌ترین عوامل در سنجش مهارت‌های عمومی همان جنبه‌های بنیادی در هر نوع سنجش هستند. نمونه‌هایی از جنبه‌های مهم عبارت‌اند از: دادن دامنه‌ای از فرصت‌ها به یادگیرندگان برای نشان دادن شایستگی، بیان روشن شواهد موردنیاز و فرایندهای سنجش همراه با بازخورد روشن در مورد کیفیت عملکرد یادگیرنده. به استفاده از سنجش کل‌نگر، محک زدن ابزارها و اعتباربخشی شواهد فراهم شده توسط یادگیرنده، توصیه شده است. باید توجه داشت که ارائه و سنجش مهارت‌های عمومی با محدودیت‌های عمده همراه است و چندان قطعیت ندارد. با توجه به فقدان تعریف روشن و راهنمای مکتوب در داخل بسته آموزشی و برنامه درسی، و همچنین محدودیت دسترسی عوامل اجرایی به محیط‌های کار، دقت و صحت نتایج ارزیابی چندان قابل اعتماد نیست. مهارت‌های عمومی باید به‌صورت سازه‌های قابل اندازه‌گیری تعریف شوند تا امکان ارزیابی آن‌ها وجود داشته باشد. سنجش اهمیت دارد، زیرا اطلاعاتی درباره پیشرفت افراد در ارتباط با انتظارات فراهم می‌سازد. اما ارزشمندی آن به این



- هر مهارت اشتغال‌پذیری به صورت سازه قابل اندازه‌گیری تعریف شود.
- توصیف‌های عملکرد کلی تدوین شوند.
- برای هر جنبه از هر مهارت توصیفگرهای استاندارد ابداع شود.

از روش‌های متفاوتی برای سنجش و ارزیابی مهارت‌های عمومی (غیرفنی) استفاده می‌شود که هریک مزیت‌ها و معایبی دارند. در اینجا به سه

از فعالیت‌های یادگیری و سنجش اتفاق بیفتد و از طریق آن از شواهد عملکرد برای اطلاع از نتیجه تجارب یادگیری و تراکم به منظور فراهم کردن مبنایی برای گزارش پیشرفت، استفاده می‌شود. برای اینکه نظام‌های ارزیابی در فراهم ساختن بازخوردهای آموزنده برای یادگیرندگان و معلمان مفید باشند، و نیز برای گزارش پیشرفت، سطح عملکرد باید روشن باشد. بنابراین، لازم است:

روش مرسوم اشاره می‌شود:

آزمون‌های استاندارد

علاوه بر هزینه بالای تدوین آزمون‌های با کیفیت، یکی از معایب عمده آزمون‌های استاندارد این است که نمی‌توانند همه جنبه‌های برخی از مهارت‌های عمومی را بسنجند. نیاز است، مهارت‌های معین، نظیر کار تیمی، در شرایط معتبر ارزیابی شوند و آزمون مداد - کاغذی یا آزمون آنلاین این بافت را فراهم نمی‌سازند. این آزمون‌ها از روایی و پایایی برخوردارند، ولی چون مستلزم تعامل و دخالت نیستند، اثرات ارزشمند بازتاب سنجش از بین می‌رود.

تکالیف عمومی سنجش

تکالیف سنجش برای این توسعه یافته‌اند که فرصتی را برای دانش‌آموزان فراهم سازند تا آن‌ها طیفی از توانایی‌های مرتبط را نشان بدهند که در مجموع یک توانایی شناختی پیچیده را تشکیل می‌دهند. پاسخ دادن به این تکالیف ابعاد متعدد دارد و درباره هر جنبه مطابق توصیف‌های سطح عملکرد قضاوت می‌شود. از آنجا که تکالیف باید در همه برنامه‌های درسی مدرسه مشترک باشند، نقشه تمرین نیازمند آن است که فرصت‌هایی برای هریک از مهارت‌های عمومی در داخل اکثر موضوعات درسی تعریف شود. برای اطمینان از پوشش کامل برنامه درسی، لازم است تعداد قابل توجهی از تکالیف توسعه یابند. سنجش عملکرد دانش‌آموز توسط معلم کلاس مورد تأکید است. در حالی که این کار ممکن است باری بر معلم تحمیل کند، اما استفاده از فعالیت‌های برنامه درسی موجود، اختلال در تدریس و یادگیری را به حداقل می‌رساند و در واقع می‌تواند برنامه تجربه شده را ارتقا دهد.

قضاوت گروهی معلمان

معلمان با هم جلساتی برگزار می‌کنند و یا هنگام تعامل در فعالیت‌های مشترک مدرسه در طول سال تحصیلی، مهارت‌های اشتغال‌پذیری هر یک از دانش‌آموزان را بررسی و ارزیابی می‌کنند. معلمان هریک از مهارت‌های اشتغال‌پذیری را به‌نوبت بررسی و شواهدی برای نشان دادن موفقیت دانش‌آموز توصیف می‌کنند. تنوع بافت‌ها نیازمند

توصیف استانداردهای قابل تنظیم است. بار اضافی این کار بر دوش معلمان قابل کنترل است و می‌تواند بخشی از فرایندهای عادی گزارش مدرسه باشد. در این روش، وسعت اثرات بالقوه سنجش بر معلمان و دانش‌آموزان روشن نیست. نقطه ضعف این روش آن است که به گزارش مقایسه‌ای میان عملکرد مدارس منجر نمی‌شود.

ارزیابی شایستگی‌های کلیدی برای حصول اطمینان از اینکه همه آن‌ها در طول دوره کامل سال‌های ۱۱ و ۱۲ حاصل شده‌اند، انجام می‌شود. هر فعالیت نظیر تولید یک گزارش میدانی، ممکن است فرصتی برای سنجش هم‌زمان چند مهارت عمومی فراهم سازد. فرایند سنجش هم‌زمان به شرح زیر توضیح داده می‌شود:

«ما از آن‌ها می‌خواهیم که به برقراری ارتباط و تبادل ایده‌های خود به صورت روشن، منطقی و جامع بپردازند. همچنین، آن‌ها نیاز دارند بتوانند زمان خود را سازمان‌دهی کنند. ما انتظار داریم آن‌ها در گروه‌ها کار کنند. آن‌ها ملزم هستند هنگام جمع‌آوری داده‌ها، گزارش‌های خود را طراحی کنند و نیز برای تدوین گزارش از فناوری بهره بگیرند. بنابراین، فرایند سنجش به‌طور هم‌زمان از روی چند مهارت عمومی می‌گذرد.»

شایستگی‌های غیرفنی را می‌توان در محل کار و موقعیت واقعی مورد ارزیابی قرار داد. سنجش مبتنی بر محل کار معمولاً سنجش مبتنی بر شایستگی است. سنجش برخی از شایستگی‌های حرفه‌ای با استفاده از روش‌های سنتی (مانند آزمون‌های چندگزینه‌ای و نوشتن پاسخ‌های تشریحی) دشوار است. سنجش «سطح به‌کار بستن» همیشه دشوار بوده است. زیرا به عملکرد حرفه‌ای فرد در بافت واقعی اشاره می‌کند. سنجش مبتنی بر محل کار به سنجش کارهای عملی اشاره می‌کند که افراد به‌طور واقعی در محل کار خود انجام می‌دهند [PMETB, ۲۰۰۷]. این نوع سنجش و ارزیابی معتبر تلقی می‌شود، زیرا بر کاربرد دانش و مهارت در بافت دنیای واقعی تأکید می‌کند [Wavgh & Gronlund, ۲۰۱۳].

سنجش باید به‌عنوان برنامه‌ای از فعالیت در نظر گرفته شود که به جذب اطلاعات کمی و کیفی از منابع مختلف نیاز دارد. بنابراین، سنجش افراد در محیط واقعی کار فرصتی برای جمع‌آوری اطلاعات کافی به‌منظور ترسیم تصویری کامل از

آن‌ها فراهم می‌سازد. همچنین، این کار از طریق تدارک بازخورد و تشویق بازاندیشی، اثری نیرومند بر یادگیری مبتنی بر کار دارد. با توجه به اهمیت تلفیق تدریس، یادگیری و سنجش و نیز با توجه به اینکه سنجش راننده یادگیری است، ضرورت دارد سنجش مبتنی بر محل کار بر ویژگی‌های مهم تمرکز داشته باشد نه آسان‌ترین آن‌ها برای سنجش. سنجش ویژگی‌های حرفه‌ای پیچیده با استفاده از روش‌های سنجش استاندارد بسیار دشوار است و ترجیح دارد این ویژگی‌ها در موقعیت واقعی محل کار سنجیده شوند. بنابراین، مشاهده افراد در موقعیت زندگی واقعی بسیار مهم است و تلفیق چند نمونه از عملکرد را برای دادن چشم‌انداز کلی و جامع از یادگیرنده فراهم می‌سازد.

ابزارهای سنجش شایستگی غیر فنی

از نظر مفهومی، شایستگی‌های غیر فنی شبیه شایستگی‌هایی هستند که به‌عنوان غایت‌ها یا اهداف نهایی نظام تعلیم و تربیت عمومی (مانند پرورش احساس مسئولیت، خلاقیت و...) در نظر گرفته شده‌اند. بنابراین، برای سنجش و ارزیابی این شایستگی‌ها می‌توان از همان ابزارهای رایج استفاده کرد. بدیهی است که نگرانی از روایی و پایایی ابزارهای سنجش تربیتی همواره وجود داشته و برای کاهش این نگرانی تلاش شده است، از روش‌ها و ابزارهای چندگانه استفاده شود. اسمعیلی (۱۳۹۰) ابزارهای قابل استفاده برای سنجش مهارت‌ها و شایستگی‌های غیر فنی را به شرح زیر فهرست کرده است:

● **آزمون شفاهی و کتبی:** شامل آزمون‌های صحیح و غلط، جور کردنی، چند گزینه‌ای، تشریحی و کوتاه پاسخ. این آزمون‌ها برای حوزه شناختی متناسب با سطح شایستگی مورد انتظار انتخاب می‌شوند.

● **سنجش عملکردی:** شامل آزمون کتبی عملکردی، سنجش شناسایی، شبیه سازی شده، پروژه‌های طولانی مدت، سنجش ۳۶۰ درجه‌ای و...

● **سنجش مشاهده‌ای:** شامل سنجش براساس فهرست وارسی، مقیاس‌های درجه‌بندی، واقعه نگاری و...

● **سنجش عاطفی:** شامل استفاده از

پرسش‌نامه، افتراق معنایی، سنجش نگرش با مقیاس لیکرت، مصاحبه.

● **سنجش پیگیرانه:** شامل مصاحبه با کارفرما، مشاهده در حین انجام کار، سنجش پیرو و... از این نوع سنجش برای اطمینان از کسب شایستگی موردنظر در محیط کار واقعی استفاده می‌شود.

● **سنجش همه جانبه (ترکیبی):** شامل استفاده از کارپوشه، ۳۶۰ درجه‌ای و... از این نوع سنجش برای ارزیابی کلی حوزه‌های یادگیری استفاده می‌شود.

برای مثال، از روش مشاهده، مصاحبه با فرد و رهبر تیم، می‌توان برای ارزشیابی شایستگی کار تیمی استفاده کرد. برای هریک از سطوح شایستگی کار تیمی و نوع کار و کیفیت کار نیز ممکن است از روش ویژه استفاده شود. ارزشیابی کار تیمی یک ارزشیابی مبتنی بر فرایند است که در طول زمان انجام کار اتفاق می‌افتد. بنابراین، بهتر است از ارزشیابی تکوینی استفاده شود و یا طول زمان ارزشیابی تراکمی به اندازه کافی باشد و از روش‌های کیفی استفاده شود. باید توجه داشت که ارزشیابی کار تیمی و تشخیص زمان و نقطه رسیدن به سطح شایستگی موردنیاز توسط هنجاریان یا شاغلان، کاری مشکل و طاقت فرساست [اسمعیلی، ۱۳۹۳].

* بی‌نوشت‌ها

1. employment- related key competencies
2. basic skills
3. core skills
4. non technical skills
5. key competencies
6. generic skills for employability
7. Australian Chamber of Commerce and Industry
8. SCANS
9. Postgraduate Medical Education and Training Board.

* منابع

۱. اسمعیلی، مهدی (۱۳۸۷). برای شغل چیزهای بیشتری باید بیاموزم. رشد آموزش فنی و حرفه‌ای، دوره سوم، شماره ۴.
۲. اسمعیلی، مهدی (۱۳۹۰). طراحی و تدوین برنامه درسی کل‌نگر: تلفیق شایستگی‌های غیر فنی دنیای کار در آموزش فنی و حرفه‌ای (زمینه صنعت). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
۳. اسمعیلی، مهدی (۱۳۹۳). پیمانه آموزشی شایستگی کلیدی کار تیمی (کارگاه). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
4. Bernard, H.R. (2000). Social research methods: Qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
5. Blalock, Lydia B. (2006). The SCANS Skills and Competencies Checklist: An Assessment Tool for Youth Work Readiness Programs. Journal of Youth Development ~ Bridging Research and Practice. Volume 1, Number 1, May 2006.
6. Kearns, P. (2001). Generic Skills for the New Economy, Australia: NCVER.

7. Majumdar, S. (2009). "TVET Response to Global Trends in the Colombo Plan Region". Proceedings, International Conference on harnessing qualification framework towards quality assurance in TVET, December 1-2, Manila, Philippine.
8. Matters, Gabrielle and Curtis, David D. (2008). Assessing and reporting of employability skills of senior secondary students. Research Conference
9. NCVER (2003). Assessing and certifying generic skills. Australian National Training Authority.
10. NCVER (National Centre for Vocational Education Research) (2001). Survey of employer views on vocational education and training: At a glance, NCVER, Adelaide.
11. PMETB Assessment Committee (2007) Developing and Maintaining an Assessment System – a guide to good practice. Postgraduate Medical Education and Training Board, London.
12. RCGP (2007) Workplace-based Assessment and the e-Portfolio. Royal College of General Practitioners, London.
13. Waugh, K. & Gronlund, N. E. (2013). Assessment of students Achievement (10th ed.).

واژگان تخصصی سنجش عملکرد (شایستگی) در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای

مقدمه

کلیدواژه‌ها:

سنجش عملکرد،
آموزش و تربیت
فنی و حرفه‌ای، واژگان
تخصصی

تربیت و آموزش فنی و حرفه‌ای

• اصطلاحی جامع که به ابعادی از فرایند آموزش اطلاق می‌شود که علاوه بر آموزش عمومی، مطالعه فناوری‌ها و علوم مرتبط، مهارت‌های عملی، نگرش‌ها، ادراک و دانش مربوط به حرفه‌ها را در بخش‌های اقتصادی و زندگی اجتماعی شامل می‌شود. موارد زیر نیز در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای لحاظ شده است:

- الف) بخشی از آموزش عمومی؛
- ب) وسیله آماده‌سازی برای رشته‌های حرفه‌ای و برای مشارکت مؤثر در دنیای کار؛
- ج) وجهی از یادگیری مادام‌العمر و آمادگی برای مسئولیت‌پذیری در زندگی شهروندی؛
- د) ابزاری برای ارتقای توسعه متعادل و پایدار از نظر محیط زیست؛
- ه) شیوه‌ای برای تسهیل فقرزدایی.

«یونیوک»، مرکز آموزش فنی و حرفه‌ای سازمان علمی و فرهنگی ملل متحد، بیش از یک دهه است که برای درک مشترک کاربرد واژگان در نوشتار و گفتار، به جمع‌آوری و تعریف اصطلاحات تخصصی حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و انتشار آن دست زده است. آخرین این اصطلاح‌نامه‌ها در سایت

در حوزه آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای مجموعه‌ای از اصطلاحات وجود دارند که در بسیاری از موارد به زمینه و کاربرد وابسته‌اند و در موقعیت‌های متفاوت، به دلیل تنوع این آموزش‌ها، تفاوت معنایی ایجاد می‌کنند. بسیاری از کاربران و دست‌اندرکاران این آموزش‌ها، بدون توجه به حوزه معنایی و مصداق‌های آن، از این واژگان و اصطلاحات استفاده می‌کنند که ممکن است مقصود را نرساند و موجب سردرگمی شود. مثلاً در این آموزش‌ها برای دبیران از واژه «هنرآموز»، برای دانش‌آموز از واژه «هنرجو» و برای مکان آموزش از واژه «هنرستان» استفاده می‌شود که براساس زمینه و کاربرد تعریف شده‌اند. از این موارد زیاد هستند که متأسفانه به غلط مورد استفاده قرار گرفته‌اند. به عنوان نمونه، شاخه فنی و حرفه‌ای و کاردانش از این منظر با هم چه تفاوت‌هایی دارند؟ واژگان تخصصی به زبان اصلی در این مورد چه کلماتی هستند؟ یا آموزش‌ها با عناوین فنی، حرفه‌ای، مهارتی، کارآموزی، کارورزی، استاد شاگردی، شغلی چه تفاوت‌هایی با هم دارند؟

به این نمونه توجه کنید. آیا تعریف ما از این واژه همین بوده است؟

Technical and vocational education and training (TVET)

world of work;

(c) an aspect of lifelong learning and a preparation for responsible citizenship;

(d) an instrument for promoting environmentally sound sustainable development;

(e) a method of facilitating poverty alleviation

Source: UNESCO Revised Recommendation, 2001

• اصطلاحی جامع که به ابعادی از فرایند آموزش اطلاق می‌شود که علاوه بر آموزش عمومی، مطالعه فناوری‌ها و علوم مرتبط، مهارت‌های عملی، نگرش‌ها، ادراک و دانش مربوط به حرفه‌ها را در بخش‌های اقتصادی و زندگی اجتماعی نیز شامل می‌شود. موارد زیر نیز در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای لحاظ شده است:

(الف) بخشی از آموزش عمومی؛

(ب) وسیله آماده سازی برای رشته‌های حرفه‌ای و برای مشارکت مؤثر در دنیای کار؛

(ج) وجهی از یادگیری مادام‌العمر و آمادگی برای مسئولیت‌پذیری در زندگی شهروندی؛

(د) ابزاری برای ارتقای توسعه متعادل و پایدار از نظر محیط زیست؛

(ه) شیوه‌ای برای تسهیل فقرزدایی.

منبع: یونسکو توصیه‌های تجدید نظر شده، ۲۰۰۱

• The education or training process where it involves, in addition to general education, the study of technologies and related sciences and the acquisition of practical skills relating to occupations in various sectors of economic life and social life, comprises formal (organized programs as part of the school system) and non-formal (organized classes outside the school system) approaches.

Source: TESDA 2010, Philippines

• فرایند آموزش یا تربیت که علاوه بر آموزش عمومی، مطالعه فناوری‌ها و علوم مرتبط و کسب مهارت‌های عملی مربوط به حرفه‌های بخش‌های گوناگون زندگی اقتصادی و زندگی اجتماعی را شامل می‌شود و از آموزش رسمی (برنامه‌های سازمان‌یافته به عنوان بخشی از نظام مدرسه) و آموزش غیررسمی (کلاس‌هایی سازمان یافته در خارج از نظام مدرسه)

این سازمان با عنوان «TVETipedia» جمع‌آوری و در اختیار علاقه‌مندان قرار گرفته است. از ویژگی‌های مهم این اصطلاح نامه تعریف اصطلاحات از منابع معتبر و قابل اعتماد، مانند یونسکو، آی‌ال‌ا، مجامع تخصصی آموزش فنی و حرفه‌ای استرالیا، اتحادیه اروپا، برزیل، آلمان، فیلیپین و کارشناسان خبره است.

«دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی فنی و حرفه‌ای و کاردانش» در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی این فرهنگ تخصصی را که شامل ۶۵۰ اصطلاح است، ترجمه و به‌زودی منتشر خواهد کرد. با توجه به هدف این ویژه‌نامه رشد فنی و حرفه‌ای، اصطلاحات تخصصی ارزشیابی عملکردی (شایستگی) از این فرهنگ‌نامه انتخاب و برای درک مشترک کاربرد واژگان در این حوزه آورده شده است. انتظار می‌رود هنرآموزان، کارشناسان، برنامه‌ریزان درسی، ارزیابان حرفه‌ای و مدیران آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به تناسب از این اصطلاحات با توجه به زمینه استفاده کنند. برای استفاده از اصطلاحات بیشتر می‌توانید از تارنماهای زیر استفاده کنید:

• tvetipedia.org

• [http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+ Glossary+A-Z](http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z)

1. Technical and vocational education and training (TVET)

۱. تربیت و آموزش فنی و حرفه‌ای

• (TVE) A comprehensive term referring to those aspects of the educational process involving, in addition to general education, the study of technologies and related sciences, and the acquisition of practical skills, attitudes, understanding and knowledge relating to occupations in various sectors of economic and social life. Technical and vocational education is further understood to be:

(a) an integral part of general education;

(b) a means of preparing for occupational fields and for effective participation in the

تشکیل شده است.

منبع: سازمان مسئول آموزش فنی و توسعه مهارت،
فیلیپین، ۲۰۱۰.

منبع: مؤسسه آموزش و تربیت، ایالات متحده آمریکا، ۲۰۰۸.

3. Greening TVET

۳. آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای سبز

• Greening TVET is an essential and cross-cutting theme for sustainable development. It refers to the efforts to reorient and reinforce existing TVET institutions and policies in order to reinforce achievement of sustainable development. Thus, greening TVET acknowledges the relationship between sustainable development and green development and clarifies different definitions of green jobs and green skills as well. {From the same author, read also about the "5 pillars" of Greening TVET: green campus, green curriculum, green community, green research and green culture (See p.12)

Source: Majumdar 2010

• آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای سبز یک مقوله اصلی و متقابل برای توسعه پایدار است. این اصطلاح بر می‌گردد به تلاش‌هایی به منظور اصلاح مسیر و تقویت آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای و سیاست‌گذاری‌هایی به منظور تقویت دستاوردهای توسعه پایدار. آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای سبز رابطه بین توسعه پایدار و توسعه سبز را مشخص و تعریف‌های متفاوت مشاغل سبز و مهارت‌های سبز را روشن می‌کند.

{همچنین از همین نویسنده ستون‌های آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای سبز شونده: محوطه دانشگاهی سبز، برنامه درسی سبز، محله سبز، پژوهش سبز و فرهنگ سبز را می‌خوانید.}

منبع: مجوم دار، ۲۰۱۰.

• GTVET comprises economic, ecological and social aspects and thus contributes to sustainable development. It is a cross-cutting issue that plays a role in any occupational sector: in industry, handicraft, agriculture, forestry, fisheries, services and administration. GTVET contributes to the transition to green economies and green societies by providing green competencies

• Post-compulsory education and training, excluding degree and higher level programs delivered by further education institutions, which provides people with occupational or work-related knowledge and skills. Also: Career and technical education (CTE) (USA); Further education and training (FET) (UK, South Africa); Vocational and technical education and training (VTET) (South-East Asia); Vocational education and training (VET); Vocational and technical education (VTE) (AUS)."

Source: UNEVOC/NCVER 2009

• آموزش و تربیت پس از آموزش‌های اجباری که از طریق مؤسسه‌های آموزش تکمیلی عرضه می‌شود و به افراد مهارت‌ها و دانش حرفه‌ای و کاری ارائه می‌دهد. این آموزش‌ها که شامل مدارک دانشگاهی و برنامه‌های سطح پیشرفته نمی‌شوند، با عنوان‌های زیر نیز شناخته می‌شوند:

- آموزش فنی و اشتغال (آمریکا)؛

- آموزش تکمیلی و مهارت‌آموزی (انگلیس، آفریقای جنوبی)؛

- آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای (آسیای جنوب شرقی)؛

- آموزش و تربیت حرفه‌ای؛

- آموزش فنی و حرفه‌ای (استرالیا).

منبع: مرکز بین‌المللی تربیت و آموزش حرفه‌ای و مرکز ملی مطالعات آموزش حرفه‌ای، ۲۰۰۹.

2. Demand-driven TVET

۲. تربیت و آموزش فنی و حرفه‌ای مبتنی بر تقاضا

• Demand-driven" means responsive to the workforce challenges and needs defined by employers.

Source: ETA 2008, United States

• «مبتنی بر تقاضا» به معنی پاسخگو به چالش‌های نیروی کار و نیازهایی است که توسط کارفرمایان تعریف شده است.

adequately in a defined context (education, work, personal or professional development).

Source: CEDEFOP 2008, Europe

- توانایی به کارگیری پیامدهای یادگیری استاندارد در یک حوزه تعریف شده حرفه‌ای
- منبع: مرکز توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، ۲۰۰۸، اروپا.

• (Competence) The application of knowledge and skills in context which is described using learning outcomes (Comment: Influenced by the competency-based approach used in the vocational sector. Main types of competences include affective, core and applied)

Source: UNESCO 2015, Global

- کاربرد دانش و مهارت‌ها در یک زمینه حرفه‌ای
- براساس پیامدهای یادگیری.
- منبع: یونسکو، ۲۰۱۵، جهانی.

5. Competency-based training CBT

۵. تربیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی (آموزش مبتنی بر شایستگی)

• Competency-based training (CBT) is an approach to vocational education and training that places emphasis on what a person can do in the workplace as a result of completing a program of training. Competency-based training programs are often comprised of modules broken into segments called learning outcomes, which are based on standards set by industry, and assessment is designed to ensure each student has achieved all the outcomes (skills and knowledge) required by each module. Ideally, progress within a competency-based training program is not based on time. Some competency-based training modules have two assessment components.

Source: UNEVOC community

- «تربیت مبتنی بر شایستگی» (CBT) رویکردی است به آموزش و تربیت حرفه‌ای که بر آنچه فرد می‌تواند در محل کار، و در نتیجه، تکمیل یک برنامه مهارت‌آموزی انجام دهد، تأکید می‌کند. برنامه‌های

in a holistic approach including formal, non-formal and informal learning environments.

(extracted from "International Framework for Action: Greening TVET" (Draft), UNESCO-UNEVOC 2014.)

- آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای سبز شونده، متشکل از ابعاد اقتصادی، اجتماعی و زیست‌محیطی است و به همین دلیل به توسعه پایدار کمک می‌کند. آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای سبز شونده یک مقوله کننده است که نقش خود را در همه بخش‌های حرفه‌ای ایفا می‌کند: در صنعت، صنایع‌دستی، کشاورزی، جنگل‌داری، شیلات، و خدمات و امور اداری. این آموزش به انتقال اقتصاد سبز و جوامع سبز، با فراهم آوردن شایستگی‌های سبز در یک سطح کلی که شامل محیط‌های یادگیری رسمی، غیررسمی و سازمان‌ناایافته مساعدت می‌کند. (خلاصه شده از «چارچوب بین‌المللی برای عمل: آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای سبز شونده» (پیش‌نویس) یونسکو یونیوک، ۲۰۱۴)

4. Competency

۴. شایستگی

• The proven or demonstrated individual capacity to use know-how, skills, qualifications or knowledge in order to meet the usual, and changing, occupational situations and requirements.

Source: UNESCO 1984, Global

- ظرفیت به اثبات رسیده یا نشان داده شده فرد به منظور استفاده از کارآمدی، مهارت‌ها، صلاحیت‌ها یا دانش خود برای برخورد با موقعیت‌ها و نیازهای شغلی معمول و در حال تغییر.
- منبع: یونسکو، ۱۹۸۴، جهانی

• The ability, encompassing knowledge, skills and attitudes of an individual to perform adequately in a job.

Source: ILO 2006, Global

- توانایی شامل دانش، مهارت‌ها و نگرش یک فرد برای عملکرد شغلی استاندارد.
- منبع: سازمان بین‌المللی کار، ۲۰۰۶.

• The ability to apply learning outcomes

of the awareness, knowledge, skills and attitudes of the tasks which reflect what a competent person in a particular role should be able to perform. Competency Modules may also result in the attainment of one or more units of competency. The Competency Modules should include guidance for assessors pertinent to the related standards. A Competency Module should describe: 1. distinct work activity 2. work outputs expected, not what is put into the work 3. outputs that can be demonstrated and assessed at work 4. precise criteria 5. scope of the standard 6. guidelines for assessors on how to assess against the standard The four Competency Modules making up a Competency Development Framework CDF are core competence, support competence, general competence and personal/ behavioral (or attitude) competencies.

Source: Wahba 2013, Global

• پودمان شایستگی (به موضوع درسی نیز معروف است) یک واحد از آموزش یا مهارت آموزی است که می‌تواند به خودی خود کامل شود یا بخشی از یک دوره باشد و به عنوان جزء تشکیل دهنده یک چارچوب توسعه شایستگی مربوط به یک رشته یا یک حرفه محسوب شود. پودمان شایستگی عبارت است از مجموعه‌ای از آگاهی‌ها، دانش، مهارت و نگرش نسبت به وظایفی که یک فرد شایسته در نقش خاص خود باید قادر به انجام آن باشد. پودمان شایستگی همچنین می‌تواند به دستیابی به یک واحد یا واحدهای بیشتری از شایستگی بینجامد. پودمان‌های شایستگی باید شامل راهنما برای سنجشگران استانداردهای مربوطه باشند. هر پودمان شایستگی باید موارد زیر را توصیف کند:

۱. وظایف کاری مشخص؛
۲. نتیجه مورد انتظار، نه آنچه برای کار انجام می‌شود؛
۳. نتایجی که بتوان نشان داد و سنجید؛
۴. معیارهای دقیق؛
۵. حیطه استاندارد؛
۶. راهنمایی برای سنجشگران در مورد اینکه چگونه برحسب استاندارد سنجش کنند.

تربیت مبتنی بر شایستگی غالباً از پودمان‌هایی تشکیل شده‌اند که خود شامل بخش‌هایی به نام «نتایج یادگیری» هستند و براساس استانداردهایی که صنعت معین کرده است، تدوین شده‌اند. برای اطمینان از اینکه هر دانش‌آموز همه نتایج مورد نیاز در هر پودمان (مهارت‌ها و دانش) را کسب کرده است، سنجش انجام می‌شود. در بهترین حالت، گذراندن یک برنامه تربیت مبتنی بر شایستگی زمان مشخصی ندارد. برخی از پودمان‌های تربیت مبتنی بر شایستگی دارای دو جز سنجش هستند: ۱. حین کار؛ ۲. خارج از محیط کار.

منبع: جامعه یونیوک.

- Training which develops the awareness, skills, knowledge and attitudes required to achieve certain competency standards (levels).

Source: NCVER 2013, Australia

• مهارت‌آموزی که آگاهی، مهارت‌ها، دانش و نگرش لازم برای رسیدن به استانداردهای شایستگی را توسعه می‌دهد.

منبع: مرکز ملی مطالعات آموزش حرفه‌ای، استرالیا، ۲۰۱۳.

- A system by which the student is trained on the basis of demonstrated ability rather than on that of elapsed time.

Source: TESDA 2010, Philippines

• نظامی که از طریق آن دانش‌آموز براساس توانایی نمایش مهارت‌ها به جای گذراندن زمان تربیت می‌شود.

منبع: سازمان مسئول آموزش فنی و توسعه مهارت، (TESDA)، فیلیپین، ۲۰۱۰.

6. Competency module

۶. پودمان شایستگی

- (also called Subject) A unit of education or training which can be completed on its own or as part of a course and which is considered as component parts that make up a Competency Development Framework CDF for a given discipline or profession. Competency Module is an aggregation

- The set of knowledge, skills and/or competencies an individual has acquired and/or is able to demonstrate after completion of a learning process, either formal, non-formal or informal.

Source: TESDA 2010, Philippines

• مجموعه دانش، مهارت‌ها و یا شایستگی‌هایی که فرد کسب کرده و یا قادر است پس از اتمام فرایند یادگیری رسمی، غیررسمی یا سازمان نیافته از خود نشان دهد.

- The contextually demonstrated end-products of specific learning processes, which include knowledge, skills and values.

Source: SAQA 2013, South Africa

• تولیدات نهایی مفهومی ارائه شده از یک فرایند خاص یادگیری، که شامل دانش، مهارت‌ها و ارزش‌هاست.

- Set of knowledge, skills and/or competences an individual has acquired and/or is able to demonstrate after completion of a learning process, either formal, non-formal or informal. or Statements of what a learner knows, understands and is able to do on completion of a learning process, which are defined in terms of knowledge, skills and competence.

Source: CEDEFOP 2008, Europe

• مجموعه دانش، مهارت‌ها و یا شایستگی‌هایی که فرد کسب کرده و یا قادر است پس از اتمام فرایند یادگیری رسمی، غیررسمی یا سازمان نیافته از خود نشان دهد. یا بیان آنچه یک یادگیرنده می‌داند، می‌فهمد و قادر است پس از اتمام یک فرایند یادگیری انجام دهد که برحسب دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌ها تعریف شده باشد.

منبع: مرکز توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، اروپا، ۲۰۰۸.

9. Evaluation

۹. ارزشیابی

- The process or results of an assessment

چهار پودمان شایستگی که چارچوب توسعه شایستگی را تشکیل می‌دهد عبارت‌اند از: شایستگی محوری، شایستگی پشتیبان، شایستگی عمومی، و شایستگی شخصی/ رفتاری (یا نگرشی).
منبع: وهبا، مصر، ۲۰۱۳.

7. Competency-based assessment CBA

۷. سنجش براساس شایستگی

- The gathering and judging of evidence in order to decide whether a person has achieved a standard of competence.

Source: NCVER 2013, Australia

• گردآوری شواهد و براساس آن‌ها قضاوت درباره دستیابی فرد به استاندارد شایستگی.

منبع: مرکز ملی مطالعات آموزش حرفه‌ای، استرالیا، ۲۰۱۳.

8. Learning outcomes

۸. نتایج یادگیری (پیامدهای یادگیری)

- The totality of information, knowledge, understanding, attitudes, values, skills, competencies or behaviours an individual is expected to master upon successful completion of an educational programme.

Source: UNESCO UIS 2011, UN

• همه اطلاعات، دانش، ادراک، نگرش‌ها، ارزش‌ها، مهارت‌ها، شایستگی‌ها یا رفتاری که انتظار می‌رود، فرد پس از اتمام موفقیت‌آمیز یک دوره آموزشی به آن‌ها دست یابد.

منبع: یونسکو، مؤسسه آمار، ۲۰۱۱.

- The set of knowledge, skills and/or competences an individual acquired and/or is able to demonstrate after completion of a learning process.

Source: UNEVOC/NCVER 2009

• مجموعه دانش، مهارت‌ها و یا شایستگی‌هایی که فرد کسب می‌کند و یا قادر است پس از اتمام فرایند یادگیری از خود نشان دهد.

منبع: مرکز بین‌المللی تربیت و آموزش حرفه‌ای/ مرکز ملی مطالعات آموزش حرفه‌ای، ۲۰۰۹.

• The systematic and objective assessment of an on-going or completed project, programme or policy, its design, implementation and results. The aim is to determine the relevance and fulfillment of objectives, development efficiency, effectiveness, impact and sustainability. An evaluation should provide information that is credible and useful, enabling the incorporation of lessons learned into the decision-making process of both recipients and donors. Evaluation also refers to the process of determining the worth or significance of an activity, policy or program. An assessment, as systematic and objective as possible, of a planned, on-going, or completed development intervention.

Source: OECD 2010

• ارزیابی نظام‌دار و عینی از طراحی، اجرا، و نتایج یک پروژه، برنامه یا خط‌مشی در حال اجرا یا تمام شده. منظور از ارزشیابی تعیین میزان ربط موضوعی و تحقق هدف‌ها، کارایی تدوین، اثربخشی، تأثیرگذاری و پایداری پروژه یا برنامه است. ارزشیابی باید اطلاعات معتبر و مفیدی را ارائه دهد که بتواند تلفیق درس‌های آموخته شده را به یک فرایند تصمیم‌گیری برای دریافت‌کنندگان و تأمین‌کنندگان هزینه برنامه تبدیل کند. ارزشیابی، علاوه بر این‌ها به فرایند تعیین ارزش یا اهمیت یک فعالیت، سیاست‌گذاری یا برنامه اطلاق می‌شود. ارزشیابی باید تا حد امکان نظام‌دار و عینی باشد و تأثیر فعالیت‌های مربوط به توسعه را که در دست طراحی، در حال اجرا یا تکمیل شده باشند، نشان دهد.

منبع: سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۱۰.

10. Assessment

۱۰. سنجش

• The process used to identify, gather and interpret information against the required competencies in a qualification or part qualification in order to make a judgement about a learner's achievement.

or appraisal in relation to stated objectives, standards, or criteria. In vocational education and training, may be applied to organisations, programs, policies, courses, etc.

Source: NCVER 2013, Australia

• فرایند یا نتایج سنجش یا ارزیابی در ارتباط با هدف‌ها، استانداردها یا معیارهای مشخص. در تربیت و آموزش حرفه‌ای، می‌توان آن را برای سازمان‌ها، برنامه‌ها، سیاست‌ها، دوره‌ها و غیره نیز به کار برد.

منبع: مرکز ملی مطالعات آموزش حرفه‌ای، استرالیا، ۲۰۱۳.

• Evaluation (at project level) is a crucial phase for projects since it allows a review and qualitative and quantitative assessment of: 1) the results achieved against the aims (as regards activities/products), with implications for the whole of the grant if results are unacceptable and where results are very poor; 2) the means used to achieve these results in relation to the contractually agreed budget. Evaluation (at program level): evaluation in the Commission is defined as a judgement of interventions according to their results, impacts and the needs they seek to satisfy.

Source: EU Commission LLP 2007-2013, Europe

• ارزشیابی (در سطح پروژه): بخش اساسی یک پروژه به حساب می‌آید، زیرا این امکان را فراهم می‌سازد که از موارد زیر ارزشیابی کیفی و کمی انجام شود:

۱. نتایجی که با توجه به اهداف حاصل شده است (از نظر فعالیت‌ها یا تولیدات)، اگر نتایج غیرقابل قبول یا ضعیف باشند، کل بودجه در نظر گرفته می‌شود؛

۲. وسائلی که برای دستیابی به این نتایج در ارتباط با بودجه مورد توافق در قرارداد، از آن‌ها استفاده می‌شود.

ارزشیابی (در سطح برنامه): در کمیسیون اتحادیه اروپا ارزشیابی به صورت قضاوت در مورد اثرگذاری برنامه بر نتایج و نیازهایی که برنامه قرار است آن‌ها را رفع کند، تعریف می‌شود.

منبع: کمیسیون اتحادیه اروپا، برنامه‌های مادام‌العمر، اروپا،

how, skills and competences) of an individual, and typically leading to certification.

Source: UNEVOC/NCVER 2009, Global

• مجموعه روش‌ها و فرایندهایی که برای ارزیابی دستیابی فرد به دانش، کارآمدی، مهارت‌ها و شایستگی‌ها به کار می‌رود و معمولاً به یک گواهی‌نامه منجر می‌شود.

منبع: مرکز بین‌المللی تربیت و آموزش حرفه‌ای / مرکز ملی مطالعات آموزش حرفه‌ای، ۲۰۰۹.

• A way of judging learner performance. Assessment methods include: teachers' feedback; peer group critique; written and oral course work, portfolio development, tests and examinations.

Source: EU Commission AL 2010, Europe

• راهی برای قضاوت در مورد عملکرد یادگیرنده. روش‌های سنجش عبارتند از: بازخورد معلم؛ نقد گروه‌های هم‌سال؛ کار شفاهی یا کتبی در مورد دوره؛ جمع‌آوری سوابق؛ و آزمون و امتحان.
منبع: کمیسیون اتحادیه اروپا، ۲۰۱۰.

• Methods of measuring learner progress, including state approved assessments, non-approved testing, staff evaluation, and self-reporting of learners.

Source: DOE Virginia 2014, Virginia (USA)

• روش‌های اندازه‌گیری پیشرفت یادگیرنده، شامل ارزیابی‌های مورد تأیید ایالت، آزمون‌های تأیید نشده، ارزیابی کارکنان، و گزارش شخصی یادگیرندگان.
منبع: دانشکده آموزش و پرورش ویرجینیا، ایالات متحده آمریکا، ۲۰۱۴.

11. Assessor

۱۱. سنجش‌گر – سنجش‌کننده (ارزیاب)

• A person qualified to carry out assessment.

Source: UNEVOC/NCVER 2009, Global

• فردی که برای اجرای سنجش صلاحیت دارد.
منبع: یونسکو / مرکز ملی مطالعات آموزش حرفه‌ای، ۲۰۰۹.

• A person that is able to conduct internal and external assessment for specific

Source: SAQA 2013, South Africa

• فرایند مورد استفاده در تشخیص، گردآوری و تفسیر اطلاعات برحسب شایستگی‌های مورد نیاز در صلاحیت‌ها یا خرده صلاحیت‌ها به منظور قضاوت در مورد دستاوردهای یادگیرنده.

منبع: سازمان مسئول صلاحیت‌های آفریقایی جنوبی، SAQA، ۲۰۱۳.

• All methods used to appraise performance by gathering evidence to determine whether learners, trainers, training methodologies, programmes and institutions have achieved the required standards.

Source: ILO 2006, Global

• همه روش‌های ارزیابی عملکرد که از طریق گردآوری شواهد و برای مشخص کردن دستیابی آموزش‌گیرنده، روش‌های آموزش، برنامه‌ها و مؤسسه‌ها به استانداردهای مورد نیاز به دست می‌آید.
منبع: سازمان بین‌المللی کار، جهانی، ۲۰۰۶.

• A quality assurance procedure which monitors the quality of teaching and learning and results in a graded judgment about the quality of a VET provider or programme.

Source: OECD 2009

• یک رویه تضمین کیفیت که چگونگی تدریس و یادگیری را مورد پایش قرار می‌دهد و به قضاوتی درجه‌بندی شده درباره ارائه دهنده و برنامه تربیت و آموزش حرفه‌ای منجر می‌شود.
منبع: سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۰۹.

• The process of gathering and judging evidence in order to decide whether a person has achieved a standard or objective.

Source: NCVER 2013, Australia

• فرایند گردآوری و قضاوت درباره شواهد به منظور مشخص کردن اینکه آیا فرد به استاندارد یا هدف مشخص رسیده است یا نه.
منبع: مرکز ملی مطالعات آموزش حرفه‌ای، استرالیا، ۲۰۱۳.

• The sum of methods and processes used to evaluate the attainments (knowledge, know-

شایستگی فرد انجام می‌دهد. سنجش گریه طور رسمی نتایج سنجش را ثبت می‌کند و به فرد بازخورد می‌دهد. اولین سنجش رسمی شایستگی فرد را معمولاً ناظر خط / مدیر انجام می‌دهد. افراد دیگر که ممکن است درگیر فرایند سنجش باشند، عبارت‌اند از: ناظر شیفت، کنترل کننده شیفت، مدرسين مشاغل و رؤسای قسمت‌ها.
منبع: وحبا، مصر، ۲۰۱۳.

12. Formative assessment

۱۲. سنجش تکوینی

• Assessment that takes place at regular intervals during a course, with feedback provided along the way to help improve the student's performance.

Source: NCVER 2013, Australia

• سنجشی که در طول یک دوره در فاصله‌های منظم انجام می‌شود و بازخورد آن در مسیر دوره برای بهبود عملکرد دانشجویان ارائه می‌شود.
منبع: مرکز ملی مطالعات آموزش حرفه‌ای، (NCVER)، استرالیا، ۲۰۱۳.

• A range of formal, non-formal and informal ongoing assessment procedures used to focus teaching and learning activities to improve student attainment, or which are required for the purpose of a year mark.

Source: SAQA 2013, South Africa

• یک سلسله رویه‌های سنجش در حال اجرای رسمی، غیررسمی و سازمان نیافته که برای تمرکز فعالیت‌های تدریس و یادگیری در جهت ارتقای پیشرفت دانش‌آموزان، یا برای نمره دادن سالانه به کار می‌رود.
منبع: سازمان مسئول صلاحیت‌های آفریقای جنوبی (SAQA)، ۲۰۱۳.

13. Internal assessment

۱۳. سنجش داخلی

• Any assessment conducted by a provider, the outcomes of which count towards the achievement of a qualification.

qualifications and/or part qualifications.

Source: SAQA 2013, South Africa

• فردی که قادر است سنجش داخلی و خارجی را برای صلاحیت‌های خاص و/یا خرده صلاحیت‌ها اجرا کند.
منبع: سازمان مسئول صلاحیت‌های آفریقای جنوبی، ۲۰۱۳.

• Accredited individual authorized to evaluate or assess competencies of a candidate (person) applying for certification.

Source: TESDA 2010, Philippines

• فردی مورد تأیید که مجاز است شایستگی داوطلب (شخص) را که تقاضای دریافت صلاحیت کرده، ارزشیابی یا سنجش کند.
منبع: سازمان مسئول آموزش فنی و توسعه مهارت، فیلیپین، ۲۰۱۰.

• An experienced and qualified professional who carries out the assessment, compares collected evidences with the performance standards / criteria of the job and then makes a formal assessment of the individual's competence. The assessor formally records the result of the assessment and provides feedback to the individual. The line supervisor / manager normally conduct the first formal assessment of the individual's competence. Other individuals that may be involved in the assessment process could include shift supervisors, shift controllers, job instructors or section heads. The most recognized assessment and verification methods, include some or all of the following: Testing (practical and / or written) Interview (individual and /or panel) •Direct observation
Examining work samples Evaluating reports produced by the individual.

Source: Wahba 2013, Global

• یک متخصص با تجربه و دارای صلاحیت که سنجش را اجرا می‌کند، شواهد گردآوری شده را با استانداردهای عملکرد/معیارهای شغلی مقایسه می‌کند و سپس سنجشی رسمی در خصوص

استرالیا، ۲۰۱۳.

- Assessment conducted at the end of sections of learning, at the end of a whole learning programme, or at any point in the learning programme, to evaluate learning related to a particular qualification, part qualification, or professional designation.

Source: SAQA 2013, South Africa

- آن‌گونه ارزیابی که در پایان یک بخش از برنامه یادگیری، در پایان کل آن یا در هر نقطه زمانی از آن انجام می‌شود تا یادگیری مربوط به صلاحیت، خرده صلاحیت یا یک حرفه ارزیابی شود.

منبع: سازمان مسئول صلاحیت‌های آفریقای جنوبی (SAQA)، ۲۰۱۳.

- Appraisal of a student's work which determines or contributes to a final grade or score.

Source: EU Commission AL 2010, Europe

- ارزیابی از کار دانش آموز که نمره و پایه او را مشخص می‌کند یا به بهبود آن کمک می‌کند

منبع: کمیسیون اتحادیه اروپا AL، ۲۰۱۰.

16. Self assessment

۱۶. خودسنجشی

- 1) A process in which learners/ trainees / students collect evidences about themselves, judge and assess their own performance against particular competency standards and criteria; 2) A process in which an enterprise or training provider assesses the extent to which it satisfies the criteria for quality endorsement of the training provider's learning, education and training system and identifies opportunities for improvement. (Similar definition used by Queensland government)

Source: Wahba 2013, Egypt

- ۱. فرایندی که در آن یادگیرندگان/ کارورزان/ دانش‌آموزان شواهد یادگیری خود را گردآوری و

Source: SAQA 2013, South Africa

- هرگونه سنجشی که به وسیله ارائه‌کننده انجام می‌شود و مقصد آن سنجش دستیابی به یک صلاحیت است.

منبع: سازمان مسئول صلاحیت‌های آفریقای جنوبی (SAQA)، ۲۰۱۳.

14. Institutional assessment

۱۴. سنجش درون مؤسسه‌ای

- An assessment undertaken by the institution for its students to determine their achievement of the learning outcomes in the module of instructions in given unit of competency or clusters of competencies.

Source: TESDA 2010, Philippines

- نوعی از سنجش که به وسیله مؤسسه‌ها برای دانش‌آموزان خودشان اجرا می‌شود تا معلوم شود، نتایج یادگیری آن‌ها در پودمان آموزشی مربوط به واحد شایستگی موردنظر یا خوشه‌های شایستگی چه میزان بوده است.

منبع: سازمان مسئول آموزش فنی و توسعه مهارت (TESDA)، فیلیپین، ۲۰۱۰.

15. Summative assessment

۱۵. ارزیابی نهایی (پایانی)

- Assessment that occurs at a point in time and is carried out to summarise achievement at that point in time. Often more structured than formative assessment, it provides teachers, students and parents with information on student progress and level of achievement. (also called: Assessment of learning)

Source: NCVER 2013, Australia

- نوعی ارزیابی که در یک نقطه زمانی انجام می‌شود و دستاوردها را در آن نقطه جمع‌بندی می‌کند. معمولاً از ارزیابی تکوینی ساخت یافته‌تر است و اطلاعات مربوط به پیشرفت دانش‌آموز و سطح موفقیت او را در اختیار معلمان، شاگردان و والدین قرار می‌دهد (سنجش یادگیری هم نامیده می‌شود).

منبع: مرکز ملی مطالعات آموزش حرفه‌ای (NCVER)،

ادراک، حل مسئله، مهارت‌های فنی، نگرش‌ها و اخلاق را در یک فعالیت سنجش تلفیق کند تا زمان صرف شده برای آزمون را کاهش دهد و سنجش را قابل اعتمادتر سازد.

منبع: مرکز ملی مطالعات آموزش حرفه‌ای (NCVER)، استرالیا، ۲۰۱۳.

• An assessment approach that covers multiple elements and/or units of the Competency Development Framework (CDP) from relevant competency levels (standards). The integrated approach attempts to combine 4 sections of competencies/tasks i.e. core, support, general and personal/behavioral (attitude) competencies.

Source: Wahba 2013, Egypt

• نوعی نگرش به سنجش که در آن چندوجه شایستگی و یا واحدهای چارچوب توسعه شایستگی برای سطوح مرتبط (استانداردها) پوشش داده می‌شود. نگرش تلفیقی می‌کوشد چهار بخش شایستگی‌ها یا وظایف کاری را با یکدیگر ترکیب کند. این چهار بخش عبارت‌اند از شایستگی‌های محوری، پشتیبانی، عمومی و شخصی/ رفتاری (نگرش).

منبع: وحبا، مصر، ۲۰۱۳.

18. Learner achievement

۱۸. پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان

• The successful completion of a qualification or part qualification that is captured on the National Learners' Records Database (NLRD) - The electronic management information system of the NQF under the authority of SAQA (South African Qualification Authority), which contains records of qualifications, part qualifications, learner achievements, recognised professional bodies, professional designations and all related information such as registrations and accreditations).

Source: SAQA 2013, South Africa

• اتمام موفقیت‌آمیز یک صلاحیت یا خرده صلاحیت که در پایگاه داده‌های سوابق ملی

در مورد آن‌ها قضاوت می‌کنند و عملکرد خود را براساس استانداردها و معیارهای شایستگی سنجش می‌سجند.

۲. فرایندی که طی آن یک شرکت یا یک ارائه دهنده مهارت میزان تطبیق یادگیری، آموزش و نظام تربیتی خود را با معیارهای تأیید کیفیت می‌سنجد و فرصت‌های پیشرفت را شناسایی می‌کند.

منبع: وحبا، مصر، ۲۰۱۳.

• Assessment by which the learner gathers information about and reflects on his or her own learning, judges the degree to which it reflects explicitly stated goals or criteria, identifies strengths and weaknesses, and revises accordingly. It is the learner's own assessment of personal progress in knowledge, skills, processes, and attitudes. (Adapted from: Ontario Ministry of Education 2002).

Source: UNESCO IBE 2013, UN

• سنجشی که با آن، یادگیرندگان اطلاعات مربوط به یادگیری خود را گردآوری و بررسی می‌کنند و در مورد میزان تحقق اهداف و معیارهای بیان شده قضاوت می‌کنند، و بر همین اساس هم نقاط قوت و ضعف خود را می‌شناسند.

منبع: سازمان آموزشی، اجتماعی و فرهنگی ملل متحد (UNESCO)/ دفتر بین‌المللی آموزش (IBE)، سازمان ملل متحد، ۲۰۱۳.

17. Integrated assessment

۱۷. سنجش تلفیقی

• An approach to assessment that covers multiple elements and/or units of competency. The integrated approach attempts to combine knowledge, understanding, problem solving, technical skills, attitudes and ethics into an assessment task to reduce the time spent on testing and make assessment more 'authentic'.

Source: NCVER 2013, Australia

• نوعی نگرش به سنجش که در آن، چندوجه شایستگی و یا واحدهای شایستگی پوشش داده می‌شود. روش تلفیقی کوشش می‌کند، دانش،

Source: CEDEFOP 2014, Europe

• این اصطلاح به دو مفهوم دلالت دارد: **سطح پیشرفت** در آموزش و پرورش رسمی که در نظام صلاحیت‌ها یا در چارچوب صلاحیت‌ها پذیرفته شده است، یا **سطح شایستگی کسب شده** در آموزش و مهارت‌آموزی، تجربه کاری یا در محیط‌های غیررسمی/ سازمان نیافته.

منبع: مرکز توسعه آموزش حرفه‌ای اروپا (CEDEFOP)، اروپا، ۲۰۱۴.

21. Competency-based qualification CBQ/NVQ

۲۱. صلاحیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی

• National Vocational Qualifications (NVQs) or Competence-based qualifications reflect the skills and knowledge needed to do a job effectively. They are work-based qualifications that give learners the opportunity to demonstrate their competence in the area of work or job role to which the qualification relates.

Source: Pearson 2014, UK

• صلاحیت‌های حرفه‌ای ملی یا صلاحیت مبتنی بر شایستگی که منعکس کننده مهارت‌ها و دانش مورد نیاز برای انجام مؤثر یک شغل هستند. این صلاحیت‌ها شغل محورند و برای یادگیرندگان فرصت نمایش شایستگی‌هایشان را در محیط کار یا شغلی که صلاحیت به آن مربوط می‌شود، فراهم می‌کنند.

منبع: پیرسون، انگلیس، ۲۰۱۴.

• (competence-based): Sometimes means the same as 'outcome-based', i.e. where qualifications are based on clear statements of what the learner must know or be able to do. Sometimes 'competence' refers to occupational competence, i.e. a specific type of outcome referring to what the learner must be able to do to perform a work role competently.

Source: ILO (SED) 2007, UN

• گاهی به معنی نتیجه محور به کار می‌رود و به این

یادگیرندگان ثبت شده باشد. پایگاه داده‌های سوابق ملی یادگیرندگان (NLRD) یک نظام الکترونیکی مدیریت اطلاعات مربوط به چارچوب ملی شایستگی (NQF) است که زیر نظر مسئول صلاحیت‌های آفریقای جنوبی (SAQA) قرار دارد و سوابق صلاحیت‌ها، خرده صلاحیت‌ها، پیشرفت تجصیلی یادگیرندگان، ارگان‌های حرفه‌ای مورد تأیید، مشخصات حرفه‌ای و همه اطلاعات مرتبط مانند ثبت نام و اعتبارگذاری در آن مندرج است.

منبع: سازمان مسئول صلاحیت‌های آفریقای جنوبی (SAQA)، ۲۰۱۳.

19. National qualification

۱۹. صلاحیت ملی

• A qualification that is defined by nationally promulgated training regulations and is created by combining units of competency into groups that correspond to meaningful job roles in the workplace and aligning these with a national qualifications framework, in this case PTQF.

Source: TESDA 2010, Philippines

• صلاحیتی که در مقررات اعلام شده ملی تعریف شده است و واحدهای شایستگی در ترکیب با یکدیگر به صورت گروه‌هایی درآمده‌اند که به نقش‌های شغلی معنی دارد در محیط کار مرتبط هستند. همه این‌ها با یک چارچوب صلاحیت‌های ملی هماهنگ شده‌اند که در این تعریف چارچوب صلاحیت‌های فنی و حرفه‌ای فیلیپین (PTQF) مدنظر است.

منبع: سازمان مسئول آموزش فنی و توسعه مهارت (TESDA)، فیلیپین، ۲۰۱۰.

20. Level of qualification

۲۰. سطح صلاحیت

• The term covers two aspects: level of attainment in formal education and training, recognised in a qualification system or in a qualification framework, or level of proficiency acquired through education and training, work experience or in non-formal/informal settings.

undertaken by the Verifier & Process or System Verification – ensures a systematic process is established and procedures are followed.

Source: NCVER 2013, Australia

• فرایندی که با آن روایی فرایند سنجش تضمین می‌شود (برای مثال، رسیدگی‌ها و توازن‌ها در نظام سنجش برای اینکه اطمینان حاصل شود، آنچه باید هنگام سنجش افراد روی دهد، روی می‌دهد). هدف اصلی از سنجش تضمین کیفیت است، اطمینان از اینکه افراد در مکان‌های متفاوت با شیوه‌های یکسان و با تفسیرهای مشترک از استانداردها سنجش می‌شوند. دو سطح راستی آزمایی وجود دارد: **راستی آزمایی فردی (یا فنی):** در این سطح، شایستگی کارمند از طریق بررسی سنجش‌های انجام شده توسط راستی آزما مشخص می‌شود. **راستی آزمایی فرایندی یا سیستمی:** که اطمینان حاصل می‌کند، فرایند سیستمی پیاده شده و رویه‌های کاری رعایت شده‌اند. **منبع:** مرکز ملی مطالعات آموزش حرفه‌ای (NCVER)، استرالیا، ۲۰۱۳.

24. Validation of learning outcomes

۲۴. رواسازی نتایج یادگیری

• Confirmation by a competent body that learning outcomes (knowledge, skills and/or competences) acquired by an individual in a formal, non-formal or informal setting have been assessed against predefined criteria and are compliant with the requirements of a validation standard. Validation typically leads to certification.

Source: CEDEFOP 2008, Europe

• تأیید یک ارگان صاحب صلاحیت مبنی بر اینکه نتایج یادگیری (دانش، مهارت‌ها و یا شایستگی‌های کسب شده) توسط یک فرد از طریق محیط رسمی، غیررسمی یا سازمان‌نایافته برحسب معیارهای از پیش تعیین شده سنجیده شد و منطبق با ضرورت‌های یک استاندارد رواسازی است. رواسازی به‌طور معمول به گواهی‌نامه ختم می‌شود. **منبع:** مرکز توسعه آموزش حرفه‌ای اروپا (CEDEFOP)، ۲۰۰۸.

مفهوم است که صلاحیت‌ها بیان‌کننده روشن‌چیزی هستند که یادگیرنده باید بداند یا قادر باشد انجام دهد. گاهی «شایستگی» به شایستگی حرفه‌ای برمی‌گردد، به این معنی که نوع خاصی از نتیجه است که یادگیرنده باید قادر به انجام آن باشد تا نقش خود را در شغل مربوطه با شایستگی ایفا کند.

منبع: سازمان بین‌المللی کار (SED)، سازمان ملل متحد، ۲۰۰۷.

22. Accreditation of an education or training program

۲۲. اعتبارگذاری برنامه آموزش یا تربیت حرفه‌ای

• A process of quality assurance through which accredited status is granted to a programme of education or training, showing it has been approved by the relevant legislative or professional authorities by having met predetermined standards.

Source: CEDEFOP 2008, Europe

• فرایند تضمین کیفیت که از طریق آن به یک برنامه تحصیلی یا آموزشی اعتبار داده و نشان می‌دهد که وجود استانداردهای تعیین شده، به‌وسیله مسئولان مقرر در قانون یا مسئولان حرفه‌ای تأیید شده است. **منبع:** مرکز توسعه آموزش حرفه‌ای اروپا (CEDEFOP)، ۲۰۰۸.

23. Validation

۲۳. رواسازی

• The process by which the validity of the assessment process is ensured (i.e. the checks and balances in the assessment system to ensure that what should happen when people are assessed, does happen). Its primary purpose is quality assurance, confirming that people in different places are assessed in the same way, with a common interpretation of the standards. There are two levels of verification: Individual (or technical) Verification – ensures employee competence by checking individual assessments

کرده است، و امکان دارد به اعطای جایگاه یا اعتبار در یک موضوع درسی یا پودمان منجر شود. حتی ممکن است به یک صلاحیت کامل در بخش آموزش و تربیت حرفه‌ای بیانجامد.

منبع: مرکز ملی مطالعات آموزش حرفه‌ای (NCVER)، استرالیا، ۲۰۱۳.

- The process in which the individual's previous learning outside the formal system which contributes to the achievement of current competency/ies can be assessed against the relevant unit of competency and given recognition through the issuance of appropriate certificate.

Source: TESDA 2010, Philippines

- فرایندی که از آن طریق یادگیری‌های قبلی فرد که خارج از نظام رسمی کسب شده و شایستگی یا شایستگی‌های وی را نشان می‌دهد، برحسب واحد شایستگی مربوطه سنجش و با صدور گواهی‌نامه مناسب به رسمیت شناخته می‌شود.

منبع: سازمان مسئول آموزش فنی و توسعه مهارت (TESDA)، فیلیپین، ۲۰۱۰.

- The principles and processes through which the prior knowledge and skills of a person are made visible, mediated and assessed for the purposes of alternative access and admission, recognition and certification, or further learning and development.

Source: SAQA 2013, South Africa

- اصول و فرایندهایی که از طریق آن‌ها دانش و مهارت‌های فرد به منظور معادل‌سازی، تأیید، پذیرش و گواهی یا برای ادامه تحصیل و خودسازی، قابل مشاهده، بررسی و سنجش می‌شود.

منبع: سازمان مسئول صلاحیت‌های آفریقای جنوبی (SAQA)، ۲۰۱۳.

- Acknowledgment through evaluation of a person's skills and knowledge acquired through previous training, work or life experience, which may be used to grant credits.

Source: SADC 2011, Southern Africa

- Validation of competences: The process of assessing and recognising educational and training content, knowledge, skills and competences acquired during a specific learning and/or training experience.

Source: EU Commission LLP 2007-2013, Europe

- **رواسازی شایستگی‌ها:** فرایند سنجش و به رسمیت شناختن محتوای آموزش و تربیت، دانش، مهارت‌ها و شایستگی کسب شده در طول یک تجربه یادگیری و یا تربیتی.

منبع: کمیسیون اتحادیه اروپا، برنامه‌های مادام‌العمر (LLP)، ۲۰۰۷-۲۰۱۳.

25. Recognition of prior learning (RPL)

۲۵. پذیرش یادگیری‌های پیشین

- An assessment process that assesses the individual's non-formal and informal learning to determine the extent to which that individual has achieved the required learning or competency outcomes; May also be referred to as: Accreditation of prior learning; Validation of informal/non formal learning.

Source: UNEVOC/NCVER 2009

- فرایند نوعی سنجش که یادگیری‌های غیررسمی و سازمان نایافته فرد را اندازه‌گیری می‌کند تا مشخص شود تا چه میزان به نتایج یادگیری‌ها و شایستگی‌ها دست یافته است.

منبع: مرکز بین‌المللی تربیت و آموزش حرفه‌ای (UNEVOC)/ مرکز ملی مطالعات آموزش حرفه‌ای (NCVER)، ۲۰۰۹.

- The acknowledgement of a person's skills and knowledge acquired through previous training, work or life experience, which may be used to grant status or credit in a subject or module. It can lead to a full qualification in the VET sector.

Source: NCVER 2013, Australia

- تأیید مهارت‌ها و دانش فرد که از طریق یادگیری‌های قبلی، کار یا تجربیات زندگی کسب

the type of education or skills is not appropriate for the current job, but the level of education or skills matches the requirements of the job) or geographical (where the workers with types and levels of skills or education required are based in a country or region different from where such skills are needed).

Source: EU commission (Skills panorama) 2015, Europe

• موقعیتی در بازار کار که سطح مهارت‌های افراد با سطح مهارت‌های مورد نیاز در مشاغل هماهنگ نیست.

ناهماهنگی ممکن است عمودی باشد (سطح مهارت‌ها یا آموزش بیش‌تر یا کمتر از سطح مهارت یا آموزش لازم برای تصدی یک شغل باشد)؛ یا ممکن است افقی باشد (یعنی نوع آموزش یا مهارت‌ها برای شغل موجود مناسب نباشد، اما سطح آن‌ها با مهارت‌ها و آموزش مورد نیاز هماهنگ باشد)، یا ممکن است جغرافیایی باشد (یعنی نوع و سطح مهارت‌ها یا آموزش کارگران با سطح و نوع مهارت‌ها و آموزش مورد نیاز در یک کشور یا منطقه دیگر تناسب نداشته باشد).

منبع: کمیسیون اتحادیه اروپا (مهارت‌های پانوراما)، ۲۰۱۵.

27. Performance criteria

۲۷. معیارهای عملکرد

• The part of a unit of competency specifies the required level of performance to be demonstrated by learners to be deemed competent.

Source: NCVER 2013, Australia

• بخشی از یک واحد شایستگی که مشخص کننده سطح مورد نیاز عملکردی است که باید توسط یادگیرنده انجام شود تا به عنوان شایسته شناخته شود.

منبع: مرکز ملی مطالعات آموزش حرفه‌ای (NCVER)، استرالیا، ۲۰۱۳.

28. School to work transition (STW)

۲۸. انتقال از مدرسه به کار

• The process of transferring from school to the workforce or further study. (May also

• تأیید فرد از طریق ارزشیابی مهارت‌ها و دانش وی که در آموزش، کار یا تجربیات قبلی کسب کرده است، و امکان دارد با استناد به آن‌ها به او واحد درسی داده شود.

منبع: اجتماع توسعه آفریقای جنوبی (SADC)، ۲۰۱۱.

• Acknowledgement of the knowledge and skills that an individual has acquired in previous training and work or through experience.

Source: ILO 2006, UN

• تأیید دانش و مهارت‌هایی که فرد در آموزش‌ها، کار و تجربیات قبلی خود به دست آورده است.

منبع: سازمان بین‌المللی کار، سازمان ملل متحد، ۲۰۰۶.

• The process of recognising previous learning (often experiential) towards gaining a qualification.

Source: ILO (SED) 2007, UN

• فرایند تأیید یادگیری‌های پیشین فرد (غالباً تجربی) برای دریافت یک صلاحیت.

منبع: سازمان بین‌المللی کار، سازمان ملل متحد، ۲۰۰۶.

26. Skill mismatch

۲۶. ناهماهنگی مهارت‌ها (ناجایی شغلی)

• Situation of imbalance in which the level or type of skills available does not correspond to labour market needs.

Source: CEDEFOP 2014, Europe

• موقعیتی ناهماهنگ که در آن سطح یا نوع مهارت‌های موجود با نیازهای بازار کار تطابق ندارد.

منبع: مرکز توسعه آموزش حرفه‌ای اروپا (CEDEFOP)، ۲۰۱۴.

• Situation in the labour market where the level of skills of individuals does not match the level of skills required in the jobs (see Gap, Overskilling, Underskilling, Overqualification, Underqualification). Mismatches could be vertical (when the level of skills or education is more or less than the level of skills or education required to perform a job), horizontal (when

(Similar definition used by governments of Tasmania and Queensland)

Source: Wahba 2013, Global

• فرایندی نظام‌دار، مستقل و مستند برای رسیدن به شواهدی که مشخص کند، فعالیت‌ها و نتایج مربوط به آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای با استانداردهای چارچوب مهارت‌آموزی کیفی منطبق است.
منبع: وحبا، مصر، ۲۰۱۳.

• This term refers to the process to review the practice against documented procedure.

Source: TESDA 2010, Philippines

• این واژه به فرایندی اطلاق می‌شود که عمل را برحسب رویه‌های کاری مستند بررسی می‌کند.

منبع: سازمان مسئول آموزش فنی و توسعه مهارت، فیلیپین (TESDA)، ۲۰۱۰.

• An independent, objective assurance activity designed to add value and improve an organization's operations. It helps an organization accomplish its objectives by bringing a systematic, disciplined approach to assess and improve the effectiveness of risk management, control and governance processes.

Source: OECD 2010

• فعالیتی اطمینان‌بخش برای ارزش دادن و اصلاح عملیات سازمان. این فعالیت به سازمان کمک می‌کند، از طریق ایجاد نگرشی نظام‌دار و منضبط برای اصلاح اثرگذاری مدیریت ریسک، کنترل و فرایند مدیریتی به هدف‌های خود دست یابد.

منبع: سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه (OECD)، ۲۰۱۰.

be referred to as: School to work transition (USA); Transition from school to work (AUS); Entry into working life.)

Source: NCVER 2013, Australia

• فرایند انتقال از مدرسه به عنوان نیروی کار یا برای ادامه تحصیل. (ممکن است به صورت انتقال از مدرسه به کار (ایالات متحده آمریکا)، انتقال از مدرسه به کار (استرالیا) و ورود به زندگی کاری نیز نامیده شود).

منبع: مرکز ملی مطالعات آموزش حرفه‌ای (NCVER)، استرالیا، ۲۰۱۳.

• The process of moving from education or training to employment, covering the period in which this change takes place.

Source: EU commission (Skills panorama) 2015, Europe

• فرایند حرکت از آموزش و تربیت به اشتغال که شامل مدتی می‌شود که این تغییر اتفاق می‌افتد.

منبع: کمیسیون اتحادیه اروپا (مهارت‌های پانوراما)، ۲۰۱۵.

29. Active learning

۲۹. یادگیری فعال

• Learning driven primarily by the learner, with the instructor acting as a facilitator. (Definition also used by the KEBS (Kenya))

Source: Wahba 2013, Global

• نوعی از یادگیری که به طور عمده با فعالیت یادگیرنده انجام می‌شود و مربی تنها نقش تسهیل کننده دارد (این تعریف توسط کنیا نیز به کار می‌رود).

منبع: وحبا، مصر، ۲۰۱۳.

30. Audit

۳۰. ممیزی

• A systematic, independent and documented process for obtaining evidence to determine whether the activities and related outcomes of a TVET Institution comply with the Quality Training Framework Standards.

تبیین مفهوم ارزشیابی شایستگی محوری و الگوهای آن بر اساس اسناد بالادستی تحول بنیادین

کلیدواژه‌ها:

ارزشیابی شایستگی محور،
ارزشیابی فرایند محور،
ارزشیابی نتیجه محور،
حوزه‌های تربیت و
یادگیری

«سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» به عنوان نقشه راه تغییرات و تحولات در نظام آموزشی کشور جمهوری اسلامی ایران، پس از ۱۵ جلسه نشست کارشناسی سرانجام در تاریخ ۱۳۹۰/۷/۵ در «شورای عالی انقلاب فرهنگی» به تصویب نهایی رسید. در بند بخش دوم فصل هشتم سند، مسئولیت بررسی، تصویب و ابلاغ سیاست‌های اجرایی، طراحی سازوکار تحقق اهداف، اصلاح ساختار و... و نیز نظارت بر حسن اجرای برنامه‌های تحول راهبردی بر عهده شورای عالی آموزش و پرورش گذاشته شده است (ص ۳۲، سند).

یکی از دستور کارهای مهم شورای عالی آموزش و پرورش در عملیاتی کردن مفاد سند تحول بنیادین، موضوع راهکار ۲-۱۹ سند مربوط به

طراحی و اجرای نظام ارزشیابی از پیشرفت

تحصیلی در تمام دوره‌ها» است. در راهکار ۲-۱۹

سند، سه نوع ارزشیابی برای گذر از دوره‌ها و ارتقای پایه‌های تحصیلی به شرح زیر پیشنهاد شده است:

۱. گذر از دوره‌های تحصیلی براساس ارزشیابی نتیجه‌محور (مبتنی بر استانداردهای ملی) باشد.

۲. ارتقای پایه‌های تحصیلی در دوره ابتدایی براساس ارزشیابی فرایندمحور باشد.

۳. ارتقا در پایه‌های دوره‌های متوسطه اول و دوم براساس رویکرد تلفیقی (فرایندمحور و نتیجه‌محور) باشد.

در اسناد بالادستی تحول بنیادین تأکید شده است، در طراحی تمام ابعاد نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، به‌ویژه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، به عنصر شایستگی محوری توجه خاص شود. در این اسناد شایستگی‌های پایه به مجموعه‌ای از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های فردی و جمعی ناظر بر همه جنبه‌های هویت (عاطفی، ارادی، عملی) و معطوف به همه مؤلفه‌های جامعه صالح اشاره دارد که همه احاد اجتماع برای درک و بهبود مستمر موقعیت خود و دیگران، و نیز تحقق مرتبه قابل قبول حیات طیبیه باید آن‌ها را داشته باشند.

در سند برنامه درسی ملی نیز انتظار می‌رود، یادگیرنده در حوزه‌های ۱۱ گانه تربیت و یادگیری (شامل ۱. حکمت و معارف اسلامی، ۲. قرآن و عربی، ۳. زبان و ادبیات فارسی، ۴. فرهنگ و هنر، ۵. سلامت و تربیت بدنی، ۶. کار و فناوری، ۷. علوم انسانی و مطالعات اجتماعی، ۸. ریاضیات، ۹. علوم تجربی، ۱۰. زبان‌های خارجی، ۱۱. آداب و حمایت‌های زندگی و بنیان خانواده)، از لحاظ عناصر پنج‌گانه عقلی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی به حد شایستگی برسد، طوری که بتواند موقعیت خود را نسبت به خود، خدا، دیگر انسان‌ها و نظام خلقت به درستی درک و اصلاح کند (ص ۱۴، سند برنامه درسی ملی). با توجه به اینکه در مبانی نظری اسناد تحول بنیادین و برنامه درسی ملی عنصر «شایستگی محوری» از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، لذا ضرورت دارد در طراحی تمام ابعاد نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بر آن تأکید جدی شود. در ادبیات پژوهشی، برای تعریف سازه شایستگی از رویکردهای متفاوتی استفاده شده است که آن‌ها را می‌توان به چهار طبقه زیر تقسیم کرد:

الف) رویکرد مبتنی بر عملکرد در موقعیت‌ها

در این رویکرد شایستگی به معنای توانایی انتقال دانش و مهارت به موقعیت‌های جدید است. به اعتقاد فیشر و مارتیز (۱۹۹۴)، شایستگی با عملکرد مؤثر فرد درون یک محیط خاص در ارتباط است. مالدر نیچهوف و بونکرهوف (۱۹۹۵) شایستگی را توانایی شخصی برای مواجه شدن با چالش‌ها محیطی تعریف کردند. چیتام و وجی ورز (۱۹۹۶) شایستگی را توانایی انجام موفقیت‌آمیز یک فعالیت و تکلیف در موقعیت‌های مبتنی بر سطوح عملکرد مورد انتظار تعریف می‌کنند. روبل و فاین گال (۲۰۱۱) شایستگی را «دانش، مهارت، نگرش و دیگر ویژگی‌های مرتبط با انجام یا تکمیل یک تکلیف در موقعیت‌های متفاوت و نه فقط دانش» تعریف می‌کنند. سامر (۲۰۱۱) عقیده دارد، «شایستگی شامل دانش و مهارت اساسی نگرش‌های مورد نیاز برای عملکرد موفقیت‌آمیز و کارآمد در یک تکلیف یا موقعیت واقعی زندگی است.

ب) رویکرد مبتنی بر کسب پیامدها

در این رویکرد شایستگی به معنای توانایی کسب اهداف کلان و خرد پیش‌بینی شده در نظام آموزشی است. کمب (۱۹۹۸) شایستگی را توانایی تولید محصول با توجه به اهداف کلان و خرد تعریف می‌کند. از نظر تریندو (۲۰۰۸)، شایستگی توانایی کاربرد دانش و مهارت برای تولید پیامدهای مورد انتظار است.

ج) رویکرد مبتنی بر مهارت ویژه

بلیز (۱۹۹۷) شایستگی را مهارت یا مجموعه‌ای از مهارت‌های ویژه تعریف می‌کند که در موقعیت مشخصی به کار می‌رود. در واقع، شایستگی مهارت ترکیب دانش با دیگر مهارت‌های مرتبط به منظور انتقال آموخته‌ها به دیگر موقعیت‌هاست.

د) رویکرد مبتنی بر فرایند

کاکس و بیال (۱۹۹۷) شایستگی را فرایند یادگیری توانایی که باعث می‌شود، یادگیرنده به چالش‌ها و مسائل موجود در یک نظام اجتماعی خاص پاسخ کارآمد نشان دهد، تعریف می‌کنند.

با توجه به تعریف‌های ذکر شده می‌توان گفت، شایستگی مهارت و توانایی یادگیرنده در انجام موفقیت‌آمیز عملکرد در یک حیطه یادگیری در درون موقعیت‌های زندگی است. در برنامه جامع «دیسکو» از مفهوم شایستگی تعریفی بسیار جامع و علمی (طوری که اکثر تعاریف را در برگیرد و بر

تلفیقی: «تلفیق شواهد و نتایج حاصل از ارزشیابی فرایندمحور و نتیجهمحور به منظور قضاوت و تصمیم‌گیری برای ارتقای یادگیرندگان به پایه تحصیلی بالاتر در دوره‌های اول و دوم متوسطه.»

اصول ارزشیابی شایستگی محور

با رعایت اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی در برنامه درسی ملی، لازم است اصول خاص زیر در اجرای چارچوب ارزشیابی شایستگی محور رعایت شوند:

● **عملکردگرایی:** اندازه‌گیری عملکرد شاخص فرایند و تحقق میزان شایستگی است. ارزشیابی باید عملکرد یادگیرنده را هنگام انجام تکلیف‌های مسئله‌دار در موقعیت‌های یادگیری (خود و دیگران) مورد توجه قرار دهد.

● **کل‌نگری:** در ارزشیابی شایستگی‌های کسب شده باید عملکرد یادگیرندگان به صورت یکپارچه (دانش، مهارت، نگرش، گرایش [میل]، اراده و باور) در موقعیت‌های مسئله‌محور و واقعی مورد توجه قرار گیرد.

● **یادگیرنده محوری:** ارزشیابی باید نقش یادگیرنده را در فرایند خودسنجی/سنجش هم‌سالان برای درک و بهبود موقعیت مورد تأکید قرار دهد.

● **بازخورد سازنده:** در ارزشیابی فرایندمحور بازخوردها در فرایند کسب شایستگی و قضاوت در مورد نتایج حاصله باید مبتنی بر داده‌های کیفی و در ارزشیابی نتیجه‌محور مبتنی بر داده‌های کیفی و کمی باشد. این بازخوردها باید بتوانند زمینه درک و اصلاح موقعیت را از سوی یادگیرنده فراهم آورند.

الگوهای ارزشیابی شایستگی محور

الف) الگوی ارزشیابی فرایندمحور

۱. چرخه ارزشیابی فرایندمحور در جریان آموزش

هدف از اجرای این ارزشیابی جمع‌آوری نظام‌دار شواهد، قضاوت ارزشی درخصوص شواهد و ارائه بازخوردهای تحصیلی با مشارکت دانش‌آموز درباره نحوه کسب یا تحول هر یک از مراحل پنج‌گانه شایستگی برای رسیدن به اهداف خاص هر حوزه یادگیری در برنامه درسی است. در چرخه این نوع ارزشیابی از انواع روش‌های جمع‌آوری اطلاعات و شواهد متناسب با هدف خاص هر درس استفاده می‌شود.

عنصر سازنده‌گرایی این مفهوم تأکید شود) ارائه شده است. در این تعریف آمده است: شایستگی «نظامی از توانایی‌ها و ساختارهای ذهنی است که با بسیج و هماهنگ کردن دانش، مهارت‌ها (شناختی - کاربردی) و نیز رفتارهای اجتماعی چون نگرش‌ها، هیجان‌ها، ارزش‌ها و انگیزه‌های یادگیرنده، امکان نشان دادن یک عملکرد موفقیت‌آمیز سازمان‌یافته را در موقعیت‌های چالش‌زای زندگی فراهم می‌کند.» در این تعریف، شایستگی توانایی ذهنی محسوب می‌شود که یادگیرنده در پاسخ به نیازها و چالش‌های محیطی با به‌کار بستن مستمر دانش، مهارت‌ها و نگرش در موقعیت‌های واقعی آن را شخصاً می‌سازد. **خوش خلق** در تحقیق خود (۱۳۹۵) با عنوان «طراحی و اعتباربخشی چارچوب نظری ارزشیابی شایستگی محور براساس مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، به بررسی تعریف مفهوم شایستگی و الگوهای ارزشیابی شایستگی محور از منظر اسناد بالادستی پرداخت. براساس نتایج این پژوهش، مفهوم یادگیری شایستگی محور و اصول و الگوهای ارزشیابی مشخص شد که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود

۱. **یادگیری شایستگی محور:** «مجموعه صفات و توانایی‌هایی است که یادگیرنده با ترکیب و هماهنگ کردن دانش، نگرش، گرایش (میل)، باور، اراده و مهارت‌های مرتبط با ساحت‌های شش‌گانه به صورت یک کل سازمان‌یافته در وجود خود فعلیت و امکان عملکرد موفقیت‌آمیز و آگاهانه را جهت درک رابطه‌ها و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران براساس معیارهای اسلامی فراهم می‌کند (عمل).»

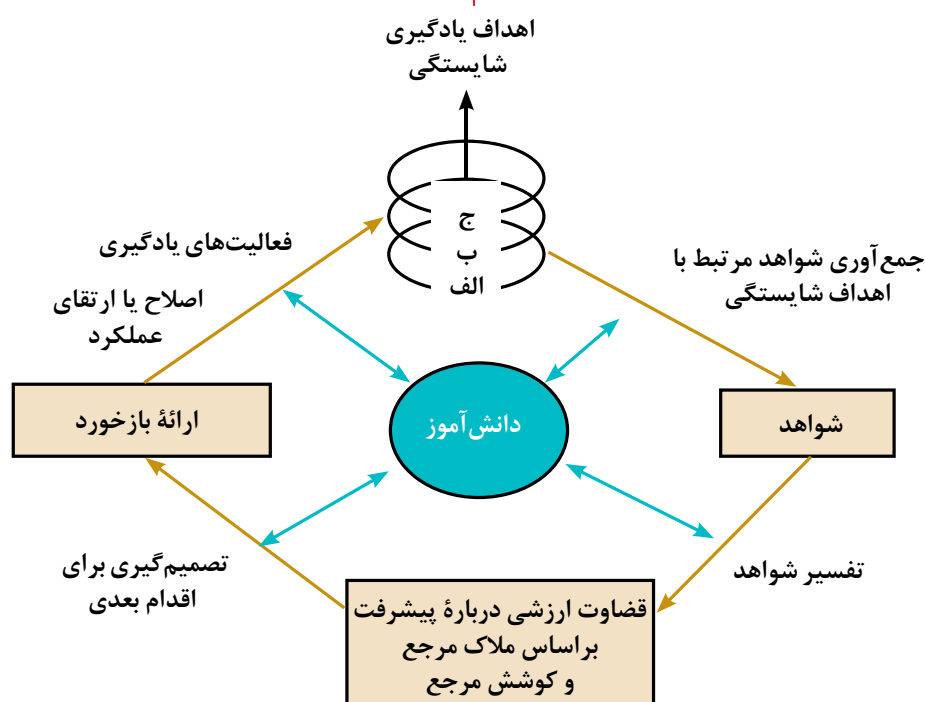
۲. **ارزشیابی پیشرفت تربیتی فرایندمحور:** «جمع‌آوری و تحلیل نظام‌دار شواهد درباره فرایند دستیابی یادگیرنده به مراتبی از شایستگی‌ها یا نتایج یادگیری به منظور قضاوت و ارائه بازخورد برای اصلاح و هدایت عملکرد در طول پایه/دوره تحصیلی»

۳. **ارزشیابی پیشرفت تربیتی نتیجه‌محور:** «جمع‌آوری و تحلیل نظام‌دار شواهد درباره میزان دستیابی یادگیرنده به مراتبی از شایستگی‌ها یا نتایج یادگیری به منظور قضاوت و تصمیم‌گیری درباره ارتقای آنان:

الف) به دوره‌ها (به صورت اهداف دوره).

ب) به پایه‌های بالاتر (به صورت اهداف خاص پایه) در دوره‌های اول و دوم متوسطه.

۴. **ارزشیابی پیشرفت تربیتی با رویکرد**



نمودار ۱. الگوی مفهومی چرخه ارزشیابی فرایندمحور در جریان آموزش

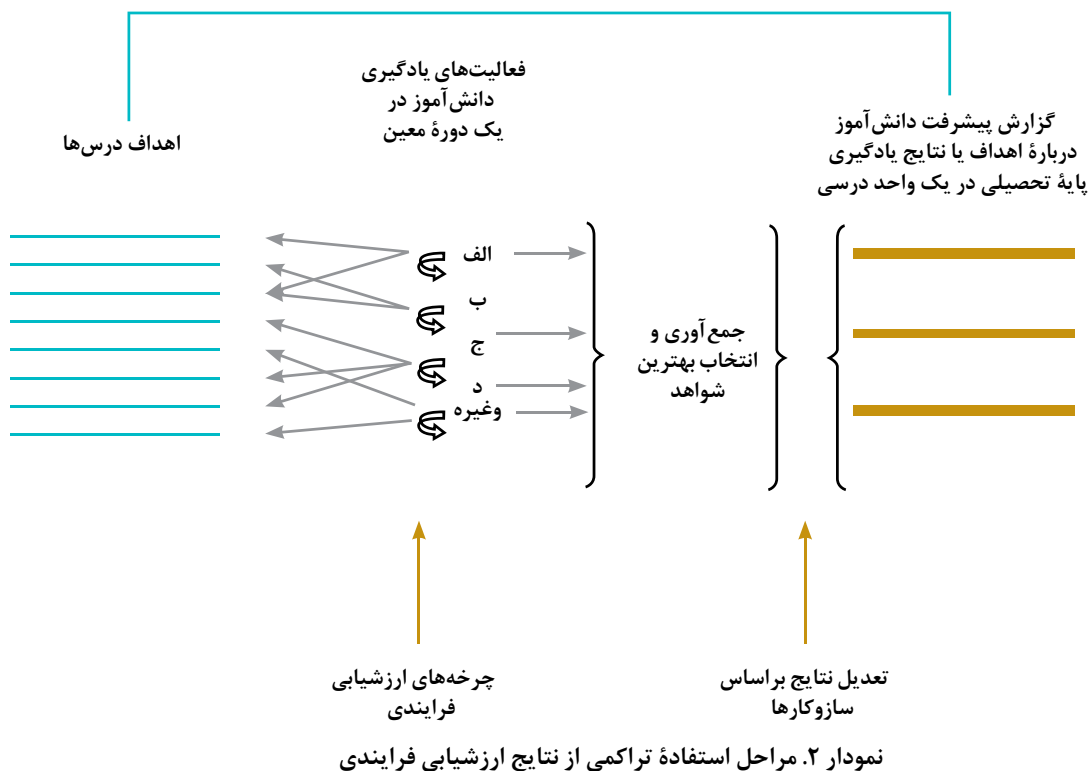
۲. چرخه ارزشیابی فرایندمحور در طول سال تحصیلی

از مجموع شواهد و نتایج حاصل از چرخه ارزشیابی فرایندمحور در جریان آموزش می توان برای خلاصه کردن شایستگی های کسب شده در زمان های معین (نوبت اول و دوم) یک سال تحصیلی استفاده کرد. به این شیوه ارزشیابی اصطلاحاً «استفاده تراکمی از نتایج ارزشیابی های فرایندی» گفته می شود. برای اجرای این نوع ارزشیابی لازم است، معلم پس از استفاده از شواهد و نتایج حاصل از ارزشیابی های فرایندی در جریان آموزش، برای اصلاح یا ارتقای عملکرد، آن ها را به صورت هدفمند، منظم و سازمان یافته در کار پوشه هر دانش آموز قرار دهد. سپس در زمان های معین، مثلاً نوبت اول یا دوم، با مشارکت یادگیرنده از بین تمامی شواهد سازمان یافته، بهترین شواهد را براساس ملاک های مرتبط با اهداف خاص پایه و تلاش های روبه رشد یادگیرنده به عنوان نمونه معرف شایستگی یا عملکرد در حوزه یادگیری مربوط انتخاب و پس از تعدیل آن ها با استفاده از سازوکارهای معین، از این نمونه ها به عنوان شاخصی برای معرفی شایستگی کسب شده در هر یک از حوزه ها استفاده کند. مراحل استفاده تراکمی از نتایج ارزشیابی فرایندی در نمودار ۲ نمایش داده شده است.

در این الگو دانش آموز در مرکز ارزشیابی فرایندمحور قرار دارد. در نمودار ۱، فلش هایی که دارای دو جهت هستند، نشان می دهند که یادگیرنده در همه مراحل ارزشیابی از جمع آوری شواهد تا ارائه بازخورد و اصلاح یا ارتقای عملکرد نقش فعال دارد. زیرا عملکرد باید توسط او شخصاً انجام شود. قضاوت ها در ارزشیابی فرایندمحور براساس ملاک های از پیش تعیین شده و میزان تلاش های یادگیرنده است.

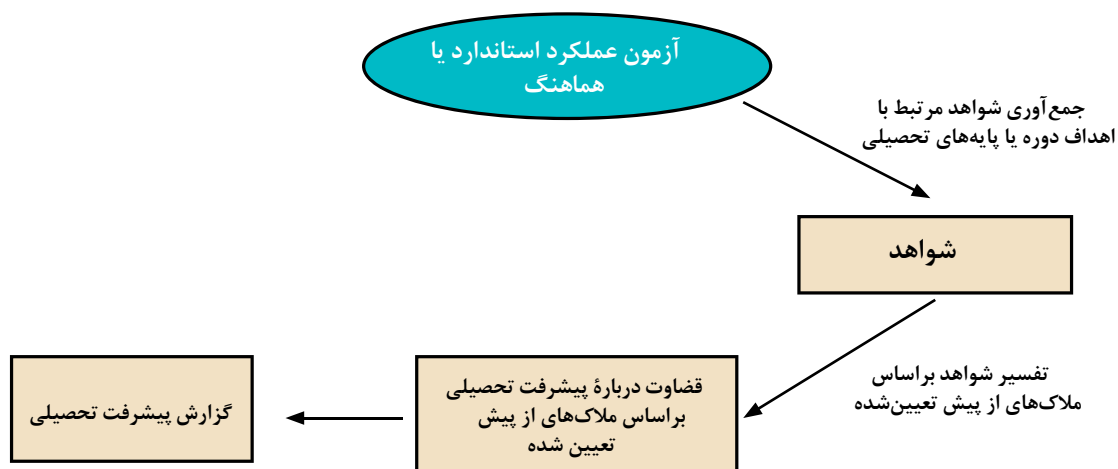
ویژگی های این الگو عبارتند از:

- کلیه مراحل ارزشیابی با هدایت معلم و مشارکت دانش آموز انجام می گیرد.
- فرایند آموزش و ارزشیابی با یکدیگر آمیخته و باعث تصمیم گیری های کارآمد در اصلاح و یا ارتقای عملکرد می شود.
- پیشرفت در اهداف یادگیری یک مرحله از تحول شایستگی، با اهداف مراحل بعدی به هم مرتبط می شوند.
- به فعالیت ها و اعمالی ختم می شود که یادگیری بعدی را حمایت می کند.
- نتایج ارزشیابی به صورت عدد یا نمره گزارش نمی شود.



و دوره تحصیلی)، به منظور تصمیم‌گیری درباره تعیین میزان دستیابی یادگیرندگان به اهداف پایه یا دوره تحصیلی (استانداردهای ملی)، برای ارتقا به پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی بالاتر و کارآمدی برنامه درسی و روش‌های آموزشی است.» الگوی مفهومی ارزشیابی نتیجه‌محور در نمودار ۳ نمایش داده شده است.

ب) الگوی ارزشیابی نتیجه‌محور در نظام تعلیم و تربیت شایستگی‌محور، ارزشیابی نتیجه‌محور «به معنای جمع‌آوری نظام‌دار و تحلیل شواهد درباره شایستگی‌های کسب شده توسط یادگیرنده، متناسب با نتایج یادگیری پیش‌بینی شده برای هر یک از حوزه‌های یازده‌گانه یادگیری، در یک دوره زمانی معین (پایان پایه



نمودار ۳. الگوی مفهومی ارزشیابی نتیجه‌محور

جدول عناصر و انواع الگوهای ارزشیابی پیشرفت تربیتی شایستگی محور بر حسب دوره‌های تحصیلی

دوره‌های تحصیلی		ابتدایی		متوسطه اول و دوم	
انواع	عناصر	ارزشیابی نتیجه محور (پایه ششم)	ارزشیابی فرایند محور (در جریان آموزش و طول سال تحصیلی)	ارزشیابی نتیجه محور (پایه نهم و دوازدهم)	ارزشیابی فرایندمحور (در جریان آموزش و طول سال تحصیلی)
شاخص	نشان دادن عملکرد مؤثر در انجام تکالیف مرتبط با اهداف عملکردی و خاص هر پایه	نشان دادن عملکرد مؤثر در انجام تکالیف مرتبط با مراتب نتیجه یادگیری پیش‌بینی شده به صورت اهداف عملکردی در انواع موقعیت‌ها	نشان دادن عملکرد مؤثر در انجام تکالیف مرتبط با مراتب نتیجه یادگیری پیش‌بینی شده به صورت اهداف عملکردی در انواع موقعیت‌ها	نشان دادن عملکرد مؤثر در انجام تکالیف مرتبط با مراتب نتیجه یادگیری پیش‌بینی شده به صورت اهداف عملکردی در انواع موقعیت‌ها	نشان دادن عملکرد مؤثر در انجام تکالیف مرتبط با مراتب نتیجه یادگیری پیش‌بینی شده به صورت اهداف عملکردی در انواع موقعیت‌ها
	آزمون عملکردی پایان دوره، به علاوه تلخیص اطلاعات عملکردی حاصل از ارزشیابی فرایندی تمام دوره‌ها	آزمون عملکردی پایان دوره، به علاوه تلخیص نتایج انواع روش‌های سنجش عملکرد	آزمون عملکردی پایان دوره، به علاوه تلخیص نتایج انواع روش‌های سنجش عملکرد	آزمون عملکردی پایان دوره، به علاوه تلخیص نتایج انواع روش‌های سنجش عملکرد	آزمون عملکردی پایان دوره، به علاوه تلخیص نتایج انواع روش‌های سنجش عملکرد
شواهد و ابزار جمع‌آوری آن	براساس اهداف دوره‌های تحصیلی مشخص می‌شود	براساس اهداف عملکردی واحدهای درسی مشخص می‌شود	براساس اهداف دوره‌های تحصیلی مشخص می‌شود	براساس اهداف عملکردی واحدهای درسی مشخص می‌شود	براساس اهداف عملکردی واحدهای درسی مشخص می‌شود
	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی
معیار قضاوت	در جریان آموزش و هر دو نوبت اول و دوم به صورت کیفی - توصیفی	در جریان آموزش و هر دو نوبت اول و دوم به صورت کیفی - توصیفی	در جریان آموزش و هر دو نوبت اول و دوم به صورت کیفی - توصیفی	در جریان آموزش و هر دو نوبت اول و دوم به صورت کیفی - توصیفی	در جریان آموزش و هر دو نوبت اول و دوم به صورت کیفی - توصیفی
	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی
بازخورد تراکمی	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی
	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی	نوبت اول به صورت کیفی - توصیفی و نوبت دوم به صورت عددی

* پی‌نوشت

1. Deseco

* منبع

خوش‌خلق، ایرج (۱۳۹۵). «طراحی و اعتباربخشی چارچوب نظری ارزشیابی شایستگی‌محور براساس مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، شورای عالی آموزش و پرورش.

اهداف یادگیری و ارزشیابی سنجشی پیشرفت تحصیلی



اشاره

نوع سنجش طراحی می‌شود تا شواهدی از پیشرفت یادگیرندگان را برای عوامل انسانی ذی‌نفع در برنامه درسی فراهم کند. بنابراین، ضرورت دارد از منطق زیر بنایی و مبانی معتبر و قابل دفاعی برخوردار باشد. در این مقاله کوشش شده است بر پایه این دیدگاه، چرخه سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و ارتباط آن با هدف‌های آموزشی و پرورشی از پیش تعیین شده در برنامه درسی نشان داده شود.

دیدگاه‌های قدیمی در زمینه امتحان و سنجش پیشرفت تحصیلی و قضاوت درباره آن، بر پایه سنجش یادگیری شکل گرفته‌اند. در واقع، سنجش یادگیری برای اطمینان از آنچه یادگیرندگان می‌دانند، تعیین اینکه یادگیرندگان نتایج مورد نظر برنامه درسی و یا هدف‌های فردی را کسب کرده‌اند و یا تأیید و تصمیم‌گیری درباره موقعیت آینده یادگیرندگان و کفایت آن‌ها برای ارتقای تحصیلی به کار می‌رود. این

کلیدواژه‌ها:

امتحان، سنجش یادگیری، پیشرفت تحصیلی، انواع امتحان، هدف‌های امتحان، اشاعه نتایج امتحان

مفهوم امتحان

«امتحان» عبارت است از تعیین میزان تغییرات حاصل در جنبه‌های خاصی از رفتار یادگیرنده در فواصل زمانی معین و در جهت نیل به هدف‌های آموزشی و پرورشی. با توجه به این تعریف، می‌توان این‌گونه استنباط کرد که امتحان به گونه‌ای منظم و با طرحی از پیش تعیین شده انجام می‌گیرد، نیازمند قضاوت آگاهانه دربارهٔ اطلاعات به دست آمده براساس ملاک‌های معین است و بر پایهٔ یافته‌های امتحان، آموزش‌دهندگان در جهت اصلاح و بهبود روش‌ها، برنامه و وسایل آموزشی کوشش می‌کنند. درواقع، «ارزشیابی»^۲ پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان یکی از وظایف اساسی آموزش‌دهندگان است که از طریق امتحان صورت می‌گیرد.

انواع امتحاناتی که آموزش‌دهندگان در کلاس درس برای ارزشیابی یادگیرندگان تدارک می‌بینند، هدف‌هایی را دنبال می‌کند که می‌توان آن‌ها را به این شرح خلاصه کرد:

- آگاهی از پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان؛
- آگاهی از چگونگی تغییرات ایجاد شده در رفتار و شناخت یادگیرندگان؛
- کمک به یادگیری یادگیرندگان؛
- کمک به یادگیرندگان برای آشنایی با هدف‌های آموزشی و پرورشی درس؛
- برانگیختن رغبت یادگیرندگان به یادگیری؛
- بهبود و اصلاح نارسایی‌ها و بدفهمی‌های یادگیری یادگیرندگان؛
- ایجاد انگیزه و علاقه به مطالعهٔ درس‌ها؛
- کشف نارسایی‌های آموزشی و پرورشی یادگیرندگان؛
- آگاهی از چگونگی رشد تدریجی یادگیرندگان در حیطه‌های متفاوت با توجه به انتظارات آموزشی و پرورشی؛
- کشف جریان‌های روان‌شناختی مؤثر در یادگیری یادگیرندگان؛
- جهت دادن به رشد و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان؛
- آگاهی از چگونگی تشکیل ساختارهای ذهنی مربوط به دانش و مهارت‌های اکتسابی و چگونگی فرایند و نحوهٔ استفاده از آن‌ها در حل مسائل در شرایط و موقعیت‌های جدید؛
- کشف راهکارهای متناسب با رشد هر یادگیرنده به منظور گذر از مرز کنونی توانایی‌هایش؛

• بهبود و اصلاح فعالیت‌های آموزشی و پرورشی آموزش‌دهنده؛

- آگاهی از اثر بخش بودن فعالیت‌های آموزشی آموزش‌دهنده و کوشش‌های یادگیری یادگیرندگان؛
- تعیین نقطهٔ شروع تدریس؛
- انطباق برنامه و روش آموزش با سطح آمادگی یادگیرندگان

• درک و فهم درست از یادگیری یادگیرندگان؛

- ارزشیابی عملکرد و کارایی عناصر نظام آموزشی و پرورشی؛

• مراقبت از نظام آموزشی و پرورشی در سطح ملی و ارائهٔ بازخورد به عناصر برنامهٔ درسی؛

• آگاهی از شکاف آموزشی موجود بین هدف‌های آموزشی قصد شده و کسب شده؛

- مقایسهٔ پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان؛
- و ...

درواقع، هر فردی که با آموزش سروکار داشته باشد، شاید بارها شاهد تلاش‌های یادگیرندگان برای یادگیری مطالب درسی بوده و بارها این جمله را از آنان شنیده باشد که: «من امروز امتحان دارم و باید درس‌هایم را به خوبی بخوانم.» در این راستا می‌توان گفت، امتحان بهترین روش برای ایجاد و افزایش رغبت یادگیرندگان به مطالعه و یادگیری است؛ به شرطی که خوب تهیه شده باشد و از آن به‌عنوان ابزار تنبیه‌کننده استفاده نشود. به‌طور کلی، نتایج امتحان تا حدودی مشخص می‌کند که یادگیرنده باید چه موقع مطالعه کند، چه مطالبی را یاد بگیرد و چگونه مطالعه کند. امتحان به یادگیرنده نشان می‌دهد که مطالب مهم برای یادگیری کدام‌اند و به او فرصت می‌دهد که خود را بیازماید و معلومات و آموخته‌هایش را ارزشیابی کند.

بنابراین، امتحان به‌عنوان بازخوردی سازنده و وسیلهٔ ترغیب، تأثیر مهمی در بهبود و بالا بردن میزان کارکرد و کارایی آن‌ها دارد. امتحان به یادگیرنده کمک می‌کند، با هدف‌های مهم آموزشی آشنا شود و به انتظاراتی که آموزش‌دهندگان از او دارند، پی ببرد. درواقع، به این نکته پی می‌برد که چه چیزی را بیاموزد و به چه نوع سؤال‌هایی باید پاسخ بدهد.

از آنجا که یادگیری فرایندی پیوسته و متوالی است و موفقیت در هر مرحله از یادگیری مستلزم موفقیت و کسب مهارت‌های لازم در مراحل قبلی است، آموزش‌دهندگان قبل از شروع درس جدید،

باید از آموخته‌های قبلی و دانش یادگیرندگان در زمینه درس جدید آگاهی حاصل کنند و امتحان این امکان را فراهم می‌کند که آموزش‌دهندگان از پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان آگاه شوند و تصمیم بگیرند که آیا مرحله بعدی و یا به عبارت دیگر، مطالب جدید درسی را آموزش بدهند یا خیر. نتایج امتحان نه تنها آموزش‌دهندگان را از میزان یادگیری و نارسایی‌های یادگیری یادگیرندگان آگاه می‌کند، بلکه شواهدی فراهم می‌کند که از روی آن بتوانند شیوه تدریس و سطح کارایی شان را ارزشیابی کنند و در صورتی که عیبی در روش تدریسشان وجود داشته باشد، در جهت رفع آن بکوشند.

همان‌طور که گفته شد، هدف اصلی امتحان، فراهم آوردن اطلاعات ضروری برای قضاوت درباره کیفیت عملکرد تحصیلی و یادگیری یادگیرندگان است. بنابراین، قضاوت آموزش‌دهنده درباره پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان به اطلاعات جمع‌آوری شده در این زمینه بستگی دارد. به این معنا که هر چه اطلاعات فراهم شده دقیق‌تر و کامل‌تر باشد، قضاوت به عمل آمده بر پایه آن‌ها نیز معتبرتر خواهد بود. علاوه بر این، آموزش‌دهنده را قادر می‌سازد تا با تجزیه و تحلیل آن‌ها مشخص کند، یادگیرندگان به کدام انتظارات آموزشی یا پرورشی دست یافته‌اند، به کدام انتظارات آموزشی یا پرورشی دست نیافته‌اند و به کدام انتظارات آموزشی یا پرورشی و به چه میزان در حال دست یافتن هستند. به بیانی دیگر، زمانی اطلاعات جمع‌آوری شده در مورد عملکرد تحصیلی و یادگیری یادگیرندگان مفید هستند که نشان بدهند، کدام بخش از آموزش به یادگیری یادگیرندگان منجر شده است و یادگیرندگان از کدام بخش از آموزش بهره لازم را کسب نکرده‌اند و در آن زمینه به توجه و آموزش بیشتری نیاز دارند. از سوی دیگر، آگاهی از مؤثر بودن فعالیت‌ها و کوشش‌های آموزشی، مشوقی برای تداوم فعالیت‌های یادگیری - یاددهی آموزش‌دهنده و یادگیرنده است و به آنان کمک می‌کند که آگاهانه و هوشمندانه به این فعالیت‌ها اقدام کنند و در جهت آموزش و یادگیری معنی‌دار گام بردارند.

انواع امتحان

امتحان را برحسب اینکه چه هدفی را دنبال می‌کند، به چهار نوع ورودی^۲، تکوینی^۳، پایانی^۴ و تحقیقی^۵ تقسیم می‌کنند. هدف از امتحان

ورودی، آگاهی از سطح آمادگی اولیه و میزان آموخته‌های قبلی یادگیرندگان در زمینه‌هایی است که آموزش‌دهنده قصد تدریس و آموزش آن را دارد. این نوع امتحان، پیش از شروع تدریس به عمل می‌آید. درواقع، آموزش‌دهنده از طریق امتحان ورودی از پیش دانسته‌ها و تسلط یادگیرندگان بر پیش نیازهای موضوع جدید یادگیری آگاه می‌شود. سپس براساس تجزیه و تحلیلی که روی نتایج به دست آمده از امتحان ورودی به عمل می‌آورد، زمینه‌هایی را که یادگیرندگان بر آن‌ها تسلط ندارند و در آن‌ها به کمک نیاز دارند، مشخص می‌کند. آن‌گاه درخصوص نحوه شروع آموزش و چگونگی انطباق محتوای آموزش با توانایی یادگیرندگان، رفع کمبودها و کاستی‌های آموزشی یادگیرندگان، و تسلط آنان بر پیش نیازهای یادگیری تصمیم می‌گیرد و سپس به آموزش مطالب درسی می‌پردازد. از سوی دیگر، آموزش‌دهنده باید معین کند از چه نوع فعالیت‌ها و راهبردهای آموزشی، فردی یا گروهی استفاده خواهد کرد.

هدف از امتحان تکوینی که به‌طور مستمر و هم‌گام با تدریس و در انتهای هر بخش از مطالب تدریس شده به عمل می‌آید، سنجش آموخته‌های یادگیرنده، بررسی نارسایی‌های یادگیری و کمک به پیشرفت یادگیری اوست. درواقع، این نوع امتحان نه به منظور نمره دادن و نه برای قضاوت درباره اثربخشی برنامه آموزشی است، بلکه هدف اصلی آن همان‌طور که گفته شد، کمک به بهبود یادگیری و رفع نواقص آموزشی است. از نتایج این نوع امتحان می‌توان پی برد که یادگیرندگان در رسیدن به حدی که ملاک تسلط در یادگیری هدف‌های آموزشی است، تا چه اندازه موفق بوده‌اند و در صورتی که نواقص وجود دارد، در صورت لزوم از طریق آموزش ترمیمی در جهت رفع آن کوشش کرد. لذا، آموزش‌دهنده با استفاده از این نوع امتحان می‌تواند زمانی که هنوز فعالیت‌ها و کوشش‌های آموزشی و پرورشی در جریان هستند و امکان رفع نارسایی‌ها، بد فهمی‌ها و مشکلات یادگیری یادگیرندگان و رفع نواقص روش یاددهی - یادگیری میسر است، به انجام چنین کاری اقدام کند.

هدف از امتحان پایانی، تعیین مقدار یادگیری یادگیرنده در طول یک دوره آموزشی، نمره دادن به یادگیرنده برای راهیابی به کلاس بالاتر، قضاوت درباره اثربخشی کار آموزش‌دهنده و برنامه درسی و

مقایسه برنامه‌های آموزشی متفاوت با یکدیگر است. علاوه بر این، از این نوع امتحان می‌توان به‌عنوان اهرم پاسخ‌گویی استفاده کرد. بسیاری از آموزش‌دهندگان بر این باورند که امتحان پایانی بخش بسیار مهمی از فرایند آموزش محسوب می‌شود که برای آنان اطلاعات فراوانی درباره عملکرد تحصیلی و اثربخشی تدریس فراهم می‌کند.

هدف از امتحان تحقیقی یا تشخیصی، یکی قرار دادن یادگیرنده در جایگاه مناسب برای شروع به یادگیری مطالب تازه درسی است و دیگری کشف علل مشکلات یادگیری او در رسیدن به هدف‌های آموزشی است. همچنین از این نوع امتحان برای ارزیابی ثمر بخشی روش‌های تدریس و کارایی آموزش‌دهنده و بررسی انطباق برنامه و مواد آموزشی با استعداد‌های یادگیرنده نیز استفاده می‌شود.

هدف‌های آموزشی

در تعریف امتحان گفته شد که امتحان عبارت است از تعیین میزان تغییرات حاصل در جنبه‌های خاصی از رفتار یادگیرنده در فواصل زمانی معین و در جهت نیل به هدف‌های آموزشی و پرورشی. لذا، بر پایه این تعریف قبل از انجام امتحان باید هدف‌های آموزشی و پرورشی مشخص شوند.

هدف‌های آموزشی یا پرورشی هر درس بیاناتی هستند که منظور و مقصود آموزش‌دهنده و یادگیرنده را از آموزش و یادگیری مطالب آن درس مشخص می‌کنند تا وقتی که هدف‌های آموزشی یا پرورشی به روشنی مشخص و تعریف نشده باشند، نه آموزش‌دهنده و نه یادگیرنده هیچ‌کدام قادر نخواهند بود هدف از آموزش را تشخیص دهند. در نتیجه هر یک از آن‌ها راه خود را خواهد رفت.

بیان هدف‌ها به شکل‌های متفاوتی در نزد آموزش‌دهندگان معمول است. برخی از آنان هدف‌ها را با توجه به فعالیت‌ها و روش آموزش خود می‌نویسند؛ مانند «نشان دادن طریقه و تنظیم کشش نخ زیر و رو روی ماشین دوخت». گروهی دیگر از آموزش‌دهندگان از عنوان‌های درس برای بیان هدف‌های آموزشی یا پرورشی خود استفاده می‌کنند؛ مانند سیم‌کشی یک پل. گروهی دیگر از آموزش‌دهندگان هدف‌های آموزشی و پرورشی درس‌ها را با توجه به آنچه که یادگیرنده باید یاد بگیرد، می‌نویسند؛ مانند «دانش نحوه برش پارچه و انجام دوخت‌های اولیه روی آن».

هدف‌های آموزشی بالا، هرچند ممکن است مهم باشند، ولی مستقیماً قابل ارزشیابی نیستند. برای آنکه بتوان از آن‌ها ارزشیابی به عمل آورد و برای آن‌ها پرسش‌های امتحانی تهیه کرد، باید آن‌ها را به‌صورت هدف‌هایی که نشان‌دهنده اعمال و رفتار یادگیرنده باشد، در آورد. به این نوع هدف‌های آموزشی قابل اندازه‌گیری، «هدف‌های رفتاری» می‌گویند.

هدف‌های رفتاری

برای تهیه هدف‌های رفتاری باید به سه عنصر اصلی توجه کرد که عبارت‌اند از:

۱. رفتاری که باید از طرف یادگیرنده ظاهر شود.
۲. شرایط یا وضعیتی که رفتار یادگیرنده تحت آن شرایط بروز می‌کند.
۳. ضابطه یا ملاک عملکرد قابل قبول یا معیار موفقیت.

به این هدف رفتاری مربوط به درس خیاطی دقت کنید: «یادگیرنده بتواند روی ماشین دوختی که روی میزش قرار می‌دهیم، تمامی اجزایی را که نام می‌بریم، نشان دهد». در این هدف به‌طور روشن و دقیق بیان می‌کند که در رابطه با مبحث درسی، انتظار آموزش‌دهنده از یادگیرنده چیست. بدین ترتیب هر هدف رفتاری سه قسمت اصلی و مهم دارد که آن‌ها را می‌توان به‌عنوان سه ضابطه در ساختن هدف‌های رفتاری به کار برد:

- رفتارهایی از یادگیرنده که توسط آموزش‌دهنده قابل مشاهده است. این هدف شامل رفتارهای مورد



نظر یعنی تمیز دادن، شناسایی کردن و نام بردن است.

● شرایطی که وجود آن‌ها برای بروز رفتارهای مورد نظر لازم است. در هدف فوق، شرایط لازم برای بروز رفتارهای مد نظر، ماشین دوخت روی فرش است.

● معیار موفقیت و منظور از معیار، تعیین حد نصابی از یادگیری است که توسط آن میزان پیشرفت و موفقیت یادگیرنده سنجیده می‌شود. توانایی یادگیرنده در رسیدن به این سطح، معیار پذیرفته شدن یا رد شدن رفتاری است که از او مشاهده می‌شود. در هدف بالا، تمام اجزا را نشان دهد، معیار قبول شدن توانایی یادگیرنده محسوب می‌شود.

آموزش‌دهندگان باید قبل از شروع تدریس، هدف‌های درس را با توجه به محتوای آن به‌صورت هدف‌های رفتاری به روشنی و وضوح تعیین کنند و با یادگیرندگان کلاس درس در میان بگذارند تا آنان نیز از انتظارات آموزش‌دهنده و هدف از آموزش آن مبحث درسی آگاه شوند. سپس برای طرح‌ریزی پرسش‌های امتحان، بار دیگر این هدف‌ها را به‌صورت هدف‌های رفتاری قابل مشاهده و اندازه‌گیری تعریف کند.

طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی

از آنجا که یادگیری یادگیرندگان سطوح گوناگونی دارد و هدف‌های آموزشی و پرورشی نیز بسیار متنوع اند، آموزش‌دهنده باید هنگام نوشتن هدف‌ها، آن‌ها را با در نظر گرفتن و توجه به سطوح گوناگون یادگیری بنویسد. پژوهشگران، برای هدف‌های آموزشی و پرورشی طبقه‌بندی‌های متفاوتی ارائه داده‌اند که بیشتر آن‌ها از کارهای تحلیلی و مهم **بنجامین بلوم**^۲ (۱۹۵۶) اقتباس شده‌اند. براساس طبقه‌بندی بلوم، هدف‌های آموزشی به سه حیطه یا قلمرو شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی تقسیم می‌شود. متأسفانه از میان سه قلمرو مذکور در کشور ما عمدتاً قلمرو شناختی به‌طور سطحی و ناقص مورد توجه قرار گرفته است.

الف. قلمرو شناختی

این قلمرو با مهارت‌ها و توانایی‌های ذهنی ارتباط دارد و از شش طبقه دانش، فهمیدن، به‌کار بستن، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی تشکیل شده است که هر یک از آن‌ها به اختصار به این شرح است:

● **دانش:** بازشناسی و یادآوری، شامل امور جزئی و کلی، روش‌ها و فرایندها، الگوها، ساخت‌ها یا موقعیت‌هایی که یادگیرنده قبلاً آموخته است.

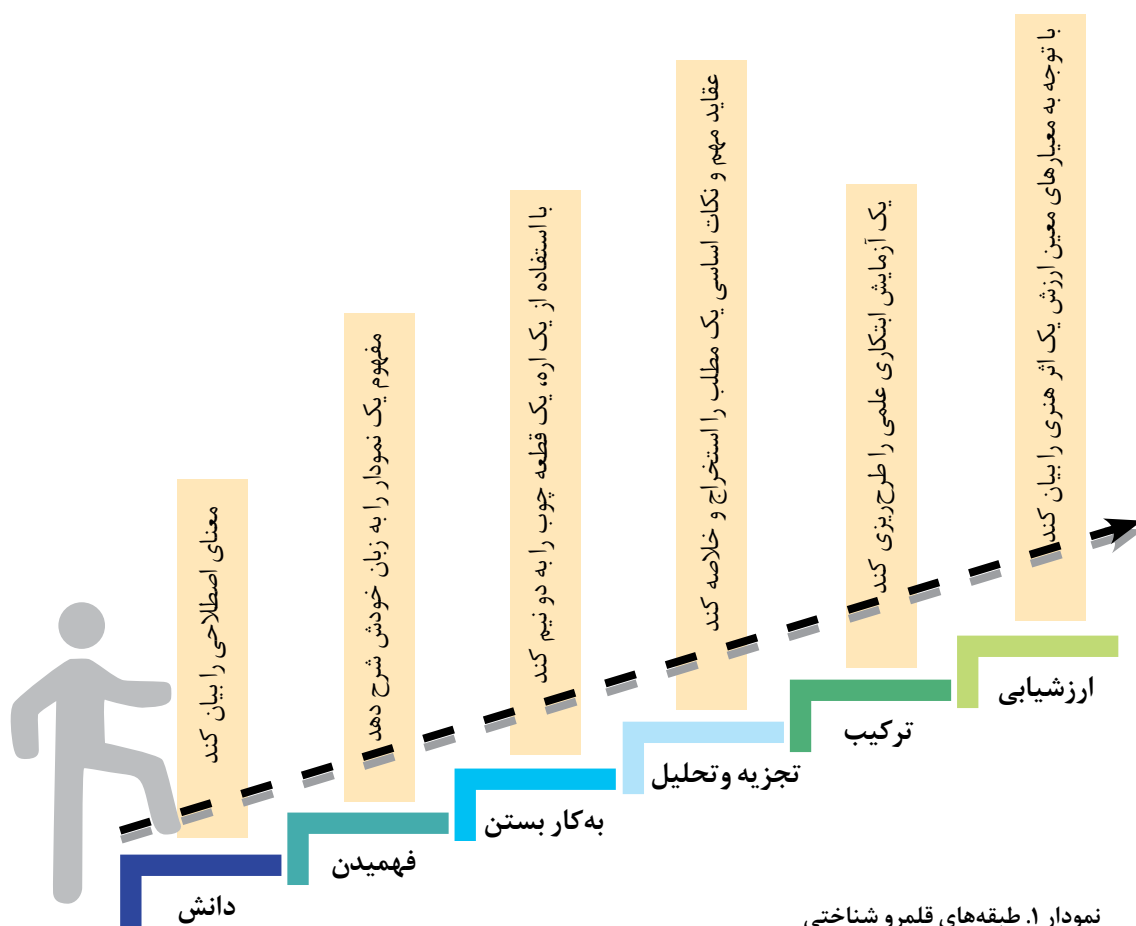
● **فهمیدن:** یعنی درک مطالبی که یادگیرنده از آن طریق در می‌یابد، هدف اصلی مطلب مورد نظر چیست، بدون اینکه نیاز داشته باشد، مطلب مورد نظر را با سایر مطالب ارتباط دهد یا موارد استفاده کامل آن را بداند. درواقع، فهمیدن مستلزم درک معنا و مفهوم آشکار و پنهان یک مطلب و بیان آن با جمله‌ها و عباراتی است که توسط خود یادگیرنده ساخته می‌شوند.

● **به‌کار بستن:** منظور آن است که یادگیرنده بتواند، اطلاعات و آموخته‌های خود را در شرایط و موقعیت‌های عملی و یا جدید به‌کار ببرد.

● **تجزیه و تحلیل:** در بحث فهمیدن، بیشتر روی معنا، مواد، مطلب یا هر وسیله ارتباط دیگر تأکید داریم. در به‌کار بستن بیشتر روی یادآوری قوانین کلی و اصول مناسب و تطبیق آن‌ها با مطالب عنوان شده و انتقال یادگیری به شرایط و موقعیت‌های جدید متمرکز می‌شویم. اما در تجزیه و تحلیل روی شکستن یک مطلب یا موضوع به اجزا یا عناصر تشکیل دهنده آن، به گونه‌ای که سلسله مراتب نسبی اندیشه ما به روشنی نمایان شود و روابط میان اندیشه‌های بیان شده مشخص شود، تکیه می‌کنیم.

● **ترکیب:** منظور از ترکیب به هم پیوستن عناصر و اجزا به منظور تشکیل یک واحد کل با ساختی نوین و منحصر به فرد است. این دسته از رفتار در حیطه شناختی، آشکارا مستلزم خلاقیت یا آفرینندگی است و در آن به کیفیت‌هایی چون نوآوری و ابتکار توجه بیشتری می‌شود. ترکیب، مستلزم توانایی یادگیرنده در گردآوری اطلاعات از منابع متعدد و پیوند دادن آن‌هاست، به گونه‌ای که سرانجام به‌صورت طرحی نو و ابتکاری درآید. در واقع، کوشش‌های یادگیرنده باید فراورده یا اثری به بار آورد که با یک یا چند حس قابل مشاهده و به‌طور کلی دارای خاصیت و کیفیتی باشد که در اجزا و عناصر آن موجود نباشد.

● **ارزشیابی:** داوری درباره ارزش مطالب و موضوع‌ها برای هدف‌های مشخص براساس ملاک‌های معین را ارزشیابی گویند. در این باره رفتارهایی مانند بیان ارزش یک چیز بر پایه ملاک از قبل تعیین شده، قضاوت درباره درستی یا نادرستی موضوعی با ذکر دلایل منطقی، انتخاب بهترین روش یا ... از طریق مقایسه و ارائه دلیل منطقی، انتخاب یک عقیده از بین عقاید گوناگون با ذکر دلیل و نظایر آن، در حیطه ارزشیابی قرار دارد.



نمودار ۱. طبقه‌های قلمرو شناختی

تحلیل، بهره‌برداری از دانش، نظام فراشناختی و نظام شخصی) و بعد دیگر به سه حیطه دانش (اطلاعات، روندهای ذهنی و روندهای روانی - حرکتی) مربوط می‌شود. از آنجایی که اصل زیربنایی در این طبقه‌بندی میزان کنترل بر عملیات ذهنی است، هر چه از سطوح اول به سطوح بالاتر می‌رویم، میزان کنترل هوشیارانه بر فرایند ذهنی افزایش می‌یابد. مثلاً بازاریابی (سطح اول) به‌طور خودکار و ناآگاهانه صورت می‌گیرد، در حالی که نظام شخصی (سطح ششم) یک فعالیت ذهنی کاملاً هوشیارانه تلقی می‌شود.

بنابراین، همان‌طور که از نظر گذشت، ضرورت استفاده از طبقه‌بندی‌هایی نظیر آنچه مارزانو و کندال مطرح می‌کنند، بیش از پیش دیده می‌شود و باید این گونه طبقه‌بندی‌های هدف‌های آموزشی را با توجه به هدف‌های برنامه درسی ملی مورد استفاده قرار دهد.

لازم به ذکر است که **آندرسون^۸** و همکارانش (۲۰۰۱) سعی کرده‌اند با توجه به یافته‌های جدید و گسترش روزافزون روان شناختی، طبقه‌بندی بلوم را به روز درآورند. در طبقه‌بندی آن‌ها، بند جدیدی به طبقه‌بندی بلوم اضافه شده است که شامل انواع دانش است و عبارت‌اند از: دانش امور واقعی، دانش مفهومی، دانش روندی و دانش فراشناختی. بدین ترتیب هدف‌های آموزشی به شکل دوبعدی طبقه‌بندی می‌شوند: بعد دانش و بعد فرایند شناختی. سطوح فرایند شناختی در این طبقه‌بندی شامل به یاد آوردن، فهمیدن، به کار بستن، تحلیل کردن، ارزشیابی و آفریدن است.

اخیراً نیز **مارزانو^۹** و **کندال^{۱۰}** (۲۰۰۷) مدل جدیدی را بر پایه طبقه‌بندی‌های بلوم و همکارانش (۱۹۵۶) و طبقه‌بندی آندرسون و همکارانش (۲۰۰۱) تدوین کرده‌اند که یک بعد آن شامل شش طبقه‌بندی از فرایندهای ذهنی (بازاریابی، فهمیدن،

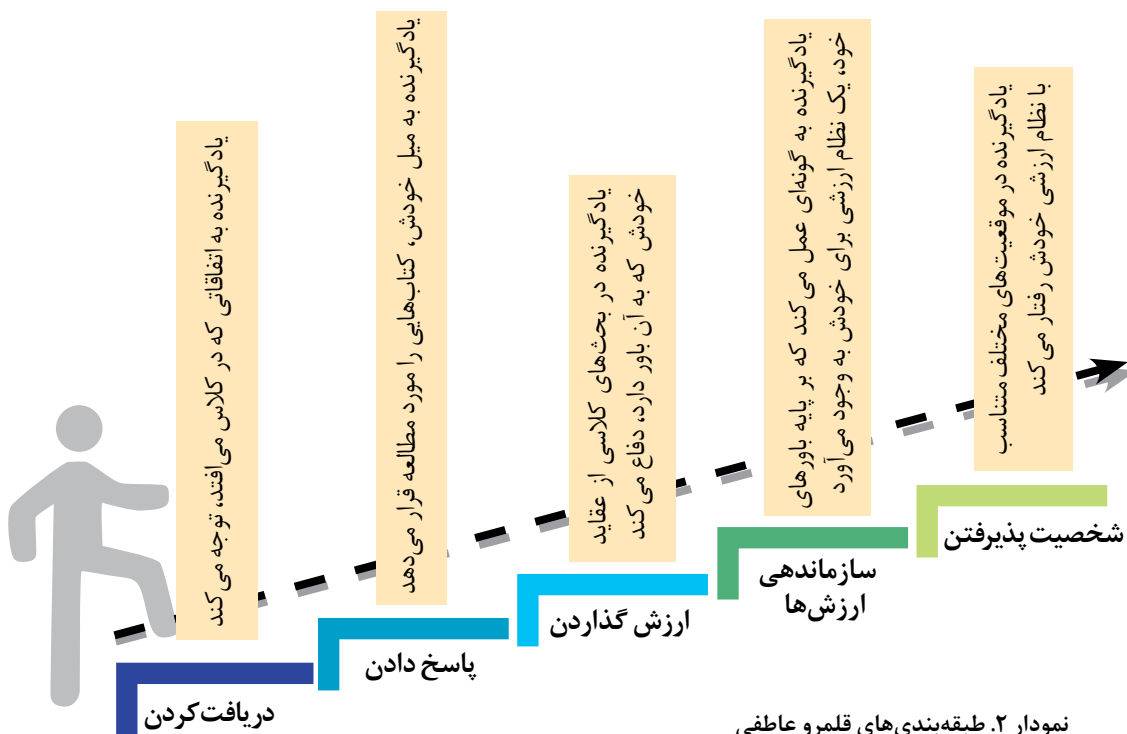
ب. قلمرو عاطفی

وقتی به یادگیرندگان روش‌هایی را می‌آموزیم تا بتوانند نمره‌های بالایی در آزمون‌ها کسب کنند، در آنان تکاپو و جنبشی را برای کسب نمره بالاتر ایجاد کرده ایم. اما ضمن این کار، احساسی در یادگیرندگان به وجود می‌آید که باعث دلزدگی آنان از درس خواندن نیز می‌شود. حال این سؤال مطرح می‌شود که: «واقعاً ما به یادگیرندگان چه یاد داده‌ایم؟» جواب این سؤال مشکل نیست!؟

برای آموزش‌دهندگان، عواطف یادگیرنده - یعنی نگرش‌ها، علاقه‌ها و ارزش‌ها - اهمیت زیادی دارد. زیرا توجه به آن‌ها بر قدرت آنان در پیش‌بینی رفتار بعدی یادگیرندگان می‌افزاید. برای نمونه، اگر یادگیرندگان طی سال‌های تحصیلی در مدرسه، از یادگیری لذت ببرند، به احتمال زیاد بعد از فارغ‌التحصیل شدنشان نیز به یادگیری ادامه خواهند داد. همین‌طور، اگر آنان توانایی‌هایشان را برای کار

گروهی توسعه بدهند و در این زمینه تجربه مثبتی در مدرسه داشته باشند، بعد از فارغ‌التحصیلی نیز به‌طور فعال و با علاقه در کارهای گروهی شرکت خواهند کرد.

نزدیک به ۶۰ سال است که آموزش‌دهندگان به قلمرو عاطفی در آموزش و پرورش توجه کرده‌اند و برای آن اهمیت والایی قائل شده‌اند. درواقع بعد از بلوم (۱۹۵۶)، **کراتول**^{۱۱}، بلوم و **ماسیا**^{۱۲} (۱۹۶۴) هدف‌های قلمروی عاطفی را طبقه‌بندی کرده‌اند. این طبقه‌بندی راه‌هایی را توصیف می‌کند که در آن‌ها، یادگیرندگان از ارزش‌ها و نگرش‌هایی که رفتار یادگیرندگان را هدایت می‌کنند، آگاه می‌شوند و آن‌ها را می‌پذیرند. لذا، آنان طبقه‌های قلمروی عاطفی را نیز مانند طبقه‌های قلمروی شناختی به‌صورت سلسله‌مراتبی، یعنی از ساده به پیچیده، مرتب کرده‌اند. این طبقه‌بندی شامل پنج طبقه اصلی به این شرح است:



همان‌طور که ملاحظه می‌شود، این قلمرو دارای پنج طبقه است که در ادامه هر یک از آن‌ها به اختصار شرح داده می‌شود:

● **دریافت کردن:** حساسیت نسبت به وجود بعضی پدیده‌ها و محرک‌های محیطی و میل به دریافت کردن آن‌ها یا توجه کردن به آن‌ها را شامل می‌شود.

● **پاسخ دادن:** در این سطح یادگیرنده به‌طور فعال به پدیده‌ها و انجام کارهایی درباره آن‌ها توجه می‌کند یا فعالیت‌هایی حاکی از پذیرش یک عقیده یا خط مشی از او سر می‌زند.

● **ارزش گذاردن:** احساس یا باور پایدار حاکی از ارزشمند بودن یک چیز، یک اندیشه، یک شخص، یا یک گروه، یا عقیده یا نگرش درباره ارزش یک چیز در یادگیرنده شکل می‌گیرد.

● **سازمان‌دهی ارزش‌ها:** یادگیرنده ارزش‌ها را به گونه‌ای دسته‌بندی و نظام‌دار می‌کند که بعضی از آن‌ها مهم‌تر از بعضی دیگر جلوه می‌کنند.

● **شخصیت پذیرفتن:** تبدیل نظام ارزشی به‌صورت یک سبک زندگی یا دیدگاه فلسفی در می‌آید. این کار از درهم‌آمیزی صرف ارزش‌ها و تعیین روابط بین آن‌ها فراتر می‌رود و نوعی فلسفه پایدار زندگی را شامل می‌شود.

ما به عنوان آموزش‌دهنده می‌توانیم تحقق هدف‌های عاطفی برنامه درسی را از طریق پرسش‌نامه، گزارش‌دهی و مشاهده رفتار یادگیرنده مورد سنجش قرار دهیم. از این ابزار باید در ابتدا و انتهای سال تحصیلی استفاده کنیم. در واقع، از یادگیرندگان باید خواست که در ابتدا و انتهای سال تحصیلی به سؤال‌های ابزارهای مذکور پاسخ بدهند. سپس با مقایسه نتایج دو اجرا، می‌توان درباره تحقق هدف‌های آموزشی و پرورشی مرتبط با حیطه عاطفی برنامه درسی قضاوت کرد. لذا، آموزش‌دهنده می‌تواند بر پایه نتایج ابتدای سال تحصیلی، برنامه‌هایی را برای تحقق هدف‌های حیطه مذکور تدارک ببیند، به طوری که به تغییر عواطف و... یادگیرنده در راستای اهداف اصلی برنامه درسی منجر شود.

ج. قلمرو روانی - حرکتی

این قلمرو شامل آن دسته از رفتارهایی است که به اعمال ذهنی و حرکتی (هر دو) مربوط است؛ مانند توانایی و مهارت یادگیرنده در نقشه‌کشی، نقاشی کردن، ماشین‌نویسی، خیاطی و مانند این‌ها که همه جزو قلمرو روانی - حرکتی به حساب می‌آیند. یکی از طبقه‌بندی‌های معروف در این باره، طبقه‌بندی سیمپسون^{۱۳} (۱۹۷۲) است. طبقه‌بندی او هفت طبقه اصلی دارد که به صورت سلسله مراتبی و از ساده به پیچیده مرتب شده‌اند. چگونگی طبقه‌بندی سیمپسون به این شرح است:

● **ادراک حسی:** یعنی استفاده از حواس برای هدایت کنش‌های حرکتی توسط یادگیرنده. به‌عنوان نمونه، یادگیرنده با چشیدن غذا مزه آن را تشخیص دهد.

● **آمادگی:** آماده بودن برای انجام یک عمل یا یک رشته اعمال معین. برای مثال، یادگیرنده آماده است به تویی که به سوی او پرتاب می‌شود، ضربه بزند.

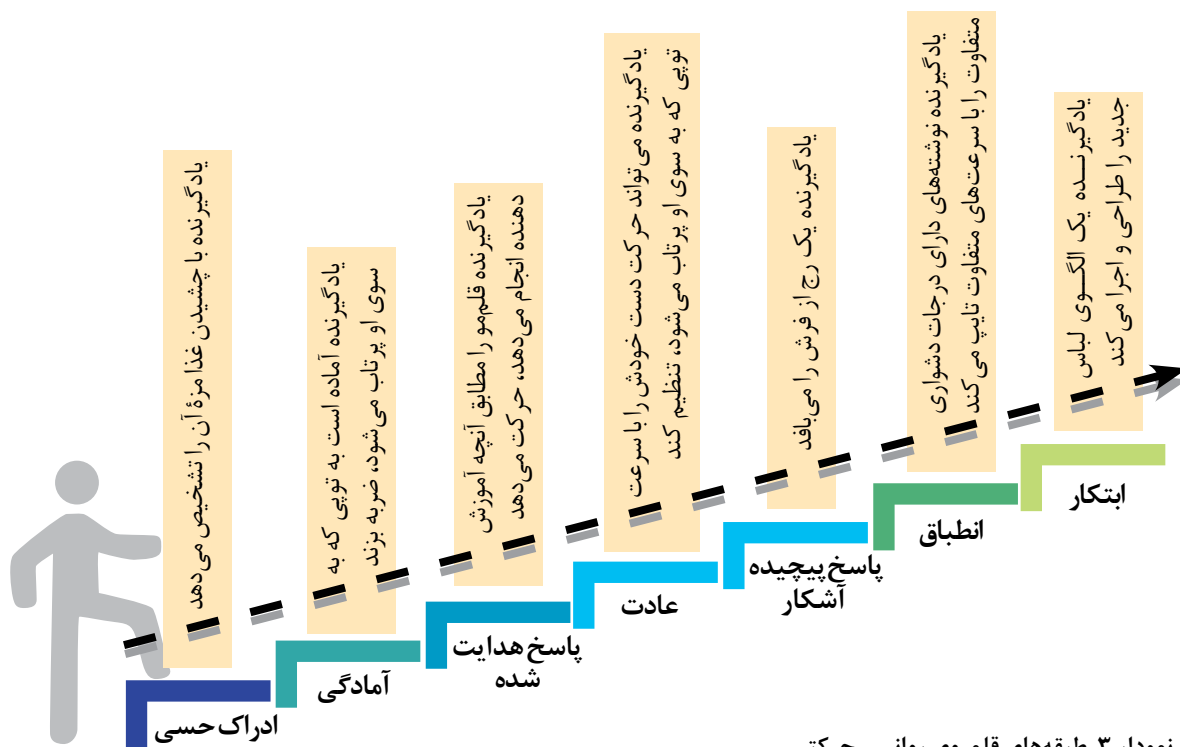
● **پاسخ هدایت شده:** عمل کردن با استفاده از یک الگو، یا اعمالی که در مراحل اولیه یادگیری انجام می‌شوند. مانند اینکه یادگیرنده یک قلم‌مو را مطابق آنچه آموزش‌دهنده انجام می‌دهد، حرکت دهد.

● **سازوکار یا عادت:** انجام اعمالی که نسبتاً مشخص و عادی هستند. به‌عنوان نمونه، یادگیرنده بتواند حرکت دست خودش را با سرعت تویی که به سوی او پرتاب می‌شود، تنظیم کند.

● **پاسخ‌دهنده پیچیده آشکار:** انجام رشته اعمالی که تا حدودی به‌صورت عادی درآمده اند یا ترکیب تعدادی از عادت‌ها. برای مثال، یادگیرنده بتواند یک رج از فرش را بیافد.

● **انطباق:** استفاده از مهارت‌های قبلاً آموخته شده برای انجام تکالیف تازه، اما مربوط به تکالیف گذشته. مانند اینکه یادگیرنده نوشته‌های دارای درجات دشواری متفاوت را با سرعت‌های متفاوت تایپ کند.

● **ابتکار:** خلق الگوهای تازه حرکتی برای حل مسائل غیرمعمول یا برخورد با موقعیت‌های جدید. برای مثال، یادگیرنده یک الگوی لباس جدید را طراحی و اجرا کند.



نمودار ۳. طبقه‌های قلمروی روانی - حرکتی

که باید به هر یک از زمینه‌های یادگیری داده شود، مشخص می‌کند. در این جدول، علاوه بر هدف‌های آموزشی و پرورشی و محتوای درس مربوط به هر هدف، درصد و تعداد پرسش‌های مربوط به هر هدف نیز تعیین می‌شود. برای مشخص کردن وزن زمینه‌های یادگیری، از ملاک‌های زیر استفاده می‌شود:

- اهمیت نسبی هر هدف آموزشی و پرورشی، محتوای مربوط به آن و هر یک از موضوع‌های تدریس شده؛
- حجم یا تعداد صفحه‌های کتاب درسی اختصاص داده شده به هر موضوع؛
- مقدار زمانی که برای آموزش هر موضوع درسی صرف شده است.

فایده استفاده و بهره‌گیری از جدول مشخصات امتحان آن است که پرسش‌های مطرح شده در ابزار اندازه‌گیری، با هدف‌های آموزشی و محتوای تدریس شده هماهنگ می‌شوند. به علاوه سبب می‌شود، محتوای آزمون نمونه معرفی از هدف‌ها (زمینه یادگیری) و مطالب آموزشی باشد که قرار است مورد سنجش قرار بگیرند. درواقع، جدول مشخصات امتحانی که به‌طور مناسب تهیه شده باشد، تأییدی بر محتوای امتحان است. به کلامی دیگر، بین آنچه

باید دانست که هر یک از سه قلمروی یادگیری، با دو قلمرو دیگر غالباً در ارتباط است و نمی‌توان آن‌ها را از یکدیگر جدا کرد. زیرا مقدمه یادگیری در قلمرو روانی - حرکتی و قلمرو عاطفی، کسب معلومات لازم در قلمرو شناختی است و یا علاقه‌مندی یادگیرنده به یک موضوع در قلمرو عاطفی، موجب می‌شود که او در آن زمینه به مطالعه بیشتر بپردازد و طبعاً مطالعه بیشتر سبب یادگیری و کسب دانش و اطلاعات بیشتری می‌شود. لذا، از آنجا که قلمرو شناختی پایه و اساس قلمروهای دیگر است و بیشتر هدف‌های آموزشی و پرورشی در مدارس بر قلمرو شناختی یادگیری استوار است، این قلمرو از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و در مدرسه‌ها و امتحانات کنونی غالباً بر سنجش و ارزشیابی این گونه رفتارهای مرتبط به قلمرو شناختی تأکید می‌شود.

جدول مشخصات امتحان و طرز تهیه آن

پس از آنکه آموزش دهنده هدف‌های آموزشی و پرورشی درس خود را به هدف‌های رفتاری قابل اندازه‌گیری تبدیل و فهرستی از محتوای درس تهیه کرد، باید جدول مشخصات امتحان را تهیه کند. این جدول، جدولی دوبعدی است که هدف‌های آموزشی و پرورشی را به محتوای درس ربط می‌دهد و وزنی را

سنجش می‌شود و آنچه آموزش داده می‌شود، تطابق وجود دارد.

بعد از اینکه جدول مشخصات امتحان تهیه شد، باید درباره ابزار و نوع سؤال‌ها برای امتحان تصمیم گرفت.

غالباً برای آگاهی از تحقق هدف‌های حیطه شناختی، از آزمون پیشرفت تحصیلی کتبی یا به اصطلاح مداد - کاغذی آموزش‌دهنده ساخته، استفاده می‌شود. درواقع، این‌گونه آزمون‌ها دانش و مهارت‌هایی را اندازه می‌گیرند که یادگیرنده تا لحظه اجرای آزمون کسب کرده است. به طوری که هر سؤال آزمون، بخشی از آموخته‌های یادگیرندگان را در زمینه‌های خاص اندازه می‌گیرد که نیازمند یادآوری آن‌ها به یکی از چهار صورت بازشناسی، فراخوانی، بازسازی و کارنمایی است. سؤال‌های آزمون را می‌توان به‌طور کلی به دو دسته «باز پاسخ» و «بسته پاسخ» تقسیم کرد. در نوع بسته پاسخ (انتخاب کردنی) آموزش‌دهنده هم سؤال و هم پاسخ را در اختیار یادگیرنده قرار می‌دهد و از او می‌خواهد، پاسخ مناسب را انتخاب کند. اما در نوع باز پاسخ (جواب دادنی) یادگیرنده باید خودش جواب سؤال را تولید کند.

در ارتباط با انتخاب نوع سؤال برای اندازه‌گیری میزان یادگیری یادگیرندگان، آموزش‌دهنده باید به هدف آموزشی توجه کند. بنابراین، انتخاب نوع سؤال آزمون به هدف آموزشی مورد اندازه‌گیری وابسته است. اگر هدف آموزشی مورد اندازه‌گیری نیازمند این است که یادگیرنده آنچه را قبلاً تجربه کرده یا آموخته است، از میان چند مطلبی که به او ارائه می‌شود، تشخیص دهد، سؤال‌های بسته پاسخ این نیاز را رفع می‌کنند. اما اگر هدف آموزشی مورد اندازه‌گیری به گونه‌ای است که یادگیرنده بدون مواجه شدن با پاسخ‌های ارائه شده به سؤال، باید آنچه را که یاد گرفته است، در ذهنش جست‌وجو و بازیابی کند و سپس به یاد آورد، سؤال‌های باز پاسخ که از نوع کوتاه جواب مناسب هستند. اگر هم آموزش‌دهنده ای بخواهد توانایی یادگیرندگان را در سازمان‌دهی و انتقال اندیشه‌هایشان در قالب جدید، مثلاً به‌صورت نقد و بررسی، و... اندازه بگیرد، باید از سؤال‌های باز پاسخ از نوع «تشریحی گسترده پاسخ» استفاده کند.

بعد از اینکه آموزش‌دهنده نوع سؤال خود را برای اندازه‌گیری تحقق هدف آموزشی تعیین کرد،

می‌تواند برای نوشتن سؤال اقدام کند. برای این کار، باید به نکاتی که شرح آن‌ها از نظر خواهد گذشت، توجه کند. زیرا بی‌توجهی به این نکات، به جمع آوری اطلاعاتی منجر خواهد شد که نمی‌توان از آن‌ها برای قضاوت درباره پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان، کیفیت تدریس و بهبود آن استفاده کرد:

• **روایی سؤال**^{۱۴}

توجه به جدول مشخصات امتحان در طراحی سؤال، و تطابق سؤال با هدف آموزشی و محتوای تدریس شده در کلاس درس، شهادی بر تأیید روایی محتوایی است. یعنی نشان‌دهنده کارایی سؤال برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی یادگیرنده مرتبط با هدف آموزشی مورد اندازه‌گیری است. بنابراین، از اطلاعات به دست آمده از این گونه سؤال‌ها می‌توان در تصمیم‌گیری آموزشی استفاده کرد.

• **اعتبار سؤال**^{۱۵}

یکی دیگر از ویژگی‌های سؤال مناسب اعتبار است. به این معنا که نتیجه حاصل از سؤال تا چه اندازه از ثبات و پایداری برخوردار است. به کلامی دیگر، اگر عملکرد تحصیلی یادگیرنده‌ای را دو بار با همان سؤال و تحت همان شرایط بسنجیم، نتایج به دست آمده تا چه اندازه به هم شبیه‌اند. در واقع، اعتبار به دقت اندازه‌گیری سؤال مربوط می‌شود.

• **عملی بودن**

روایی و اعتبار سؤال از نظر علمی بسیار بالارش هستند، با این حال، به منظور ارائه سؤال به یادگیرنده، باید به عملی بودن آن توجه کرد. یادگیرنده باید بتواند با امکانات و وقتی که در اختیار دارد، به سؤال جواب دهد. با توجه به آنچه از نظر گذشت، رعایت نکات زیر می‌تواند در تهیه و تدوین یک سؤال درست و خوب مؤثر واقع شود:

- تطابق سؤال با هدف‌های مهم یادگیری؛
- تطابق سؤال با محتوای آموزش ارائه شده در کتاب درسی؛
- تطابق سؤال با سطح شناختی مورد اندازه‌گیری؛
- تطابق سؤال با روش تدریس ارائه شده در کلاس درس؛
- قابل فهم بودن سؤال برای یادگیرنده؛
- آشنا بودن نوع سؤال طرح شده برای یادگیرنده؛
- خیلی دشوار یا آسان نبودن سؤال؛
- ارائه دستورالعمل روشن و واضح برای جواب

دادن به سؤال؛

- قرار نگرفتن بیش از یک هدف در یک سؤال؛
- استفاده از موقعیت‌های جدید در طرح سؤال؛
- رعایت آیین نگارش و دستور زبان فارسی در طرح سؤال؛

- اجتناب از نوشتن سؤال عین متن کتاب؛
- درج نکات یا ملاک‌های ارزشیابی پاسخ‌ها در سؤال؛

- در نظر گرفتن زمان کافی برای جواب دادن به سؤال؛

- طرح سؤال متناسب با هدف اندازه‌گیری یادگیری یادگیرندگان؛

- رعایت دستورالعمل طراحی هر سؤال متناسب با نوع سؤال.

بنابراین، طراحی سؤال مطلوب به آموزش‌دهنده کمک می‌کند، با استفاده از اطلاعاتی که از این طریق دربارهٔ پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان به دست می‌آورد، برای اثربخش‌تر کردن تدریس و انتخاب فعالیت‌های یادگیری مؤثر قدم بردارد.

شرایط اجرایی امتحان

گرچه شاید بسیاری از نکات و قواعد مربوط به اجرای امتحان و شرایط آنکه در این بخش ارائه می‌شود، اموری مسلم و پیش پا افتاده به نظر برسند؛ اما به تجربه دیده شده است که عملاً هنگام برگزاری امتحان، برخی از این نکات فراموش شده است. درواقع این بی‌توجهی، روایی و اعتبار اطلاعاتی را که از این طریق به دست می‌آید، کاهش می‌دهد. اصول و نکاتی که در ادامه مورد بحث قرار می‌گیرند، تقریباً دربارهٔ همهٔ آزمون‌ها صدق می‌کنند:

• شرایط اجرایی

نخستین شرط اجرای درست امتحان، فراهم کردن شرایط فیزیکی مناسب در جلسهٔ امتحان است. کلاس یا محل امتحان باید از نظر نور، تهویه و درجهٔ گرما کاملاً مناسب و از هر نوع عامل حواس‌پرتی به دور باشد. نارسایی در هر یک از عوامل مذکور موجب می‌شود که میزان کارایی یادگیرندگان در پاسخ‌دهی به سؤال‌های امتحان کاهش یابد. علاوه بر این، محل نشستن یادگیرندگان باید کاملاً راحت و فضای کافی برای قرار دادن برگهٔ امتحان و سایر وسایل لازم را داشته باشد.

• زمان برگزاری امتحان

در اجرای امتحان باید به یادگیرندگان دقت کافی داد تا خود را آماده کنند. امتحانی که بدون اطلاع قبلی و به‌طور ناگهانی انجام گیرد، بسیاری از توانایی‌ها را محدود خواهد ساخت. به‌طور کلی، یادگیرندگان باید تاریخ برگزاری امتحان را از مدت‌ها قبل بدانند. علاوه بر این، باید دربارهٔ تعداد سؤال و نوع آن‌ها آگاهی لازم را داد تا امتحان‌شوندگان بتوانند متناسب با آگاهی‌های مزبور خودشان را آماده کنند و از نگرانی آنان دربارهٔ امتحان کاسته شود.

• اقدامات قبل از اجرای امتحان

آموزش‌دهنده قبل از آمدن به جلسهٔ امتحان، باید با توجه به تعداد یادگیرندگان شرکت‌کننده در امتحان، برگه‌های سؤال را تکثیر و با خود به جلسهٔ امتحان بیاورد. بعد از اینکه یادگیرندگان در جای خود قرار گرفتند، همراه با سلام و احوال‌پرسی، هدف کلی از امتحان مورد نظر را برای آنان توضیح دهد.

• ادارهٔ جلسهٔ امتحان

آموزش‌دهنده اداره‌کنندهٔ جلسهٔ امتحان است. وظیفهٔ اصلی او ادارهٔ جلسهٔ امتحان و ارائهٔ راهنمایی‌های لازم به یادگیرندگان در مورد نحوهٔ پاسخ دادن به پرسش‌های امتحانی و ایجاد شرایط لازم برای اجرای امتحان است.

• خطاهای احتمالی

هر آموزش‌دهنده‌ای امکان دارد در اجرای امتحان دچار خطاهایی شود. این خطاها عبارت‌اند از: خطاهای هاله‌ای، قیاس به نفس، درک مفهوم، گرایش مرکزی، نرمش و ارفاق، سخت‌گیری، قیاس با دیگران، سرسری گرفتن و... لذا، ضرورت دارد که آموزش‌دهنده از چگونگی این خطاها و علل بروز آن‌ها آگاه شود تا اثرات آن‌ها را به حداقل کاهش دهد و به اعتبار و روایی امتحان به عمل آمده و نتایج حاصل از آن بیفزاید.

• تجزیه و تحلیل نتایج امتحان

هر آموزش‌دهنده‌ای باید بعد از امتحان و تصحیح برگه‌های امتحانی بکوشد تا به وسیلهٔ بررسی و تجزیه و تحلیل نتایج آن، نقاط ضعف و دشواری‌های یادگیری یادگیرندگان را کشف کند و آن‌ها را در رفع

دشواری‌ها یاری دهد. بنابراین، برای قضاوتی دقیق‌تر و عمیق‌تر، نتایج امتحان را باید از ابعاد گوناگون بررسی و مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. این ابعاد عبارت اند از:

- عملکرد هر یادگیرنده در کل امتحان؛
- عملکرد هر یادگیرنده با در نظر گرفتن هر یک از انتظارات آموزشی و پرورشی؛

- عملکرد کلاس (کل یادگیرندگان) در کل امتحان؛
- عملکرد کل یادگیرندگان در هر یک از انتظارات آموزشی و پرورشی.

برای بررسی و تجزیه و تحلیل مورد بحث، نتایج اوراق امتحانی را می‌توان به‌صورت جدول ۱ خلاصه کرد و نشان داد.

جدول ۱. تجزیه و تحلیل نتایج امتحان

نام یادگیرندگان ردیف	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	شماره پرسش‌های آزمون		جمع	درصد عملکرد یادگیرندگان در کل کلاس
الف	۱	۲	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۸	۸۰	۸	۸۰
ب	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰
پ	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۹	۹۰	۹	۹۰
ت	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰
ث	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۹	۹۰	۹	۹۰
ج	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰
چ	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۰	۷	۷۰	۷	۷۰
ح	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۰	۱	۸	۸۰	۸	۸۰
خ	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۹	۹۰	۹	۹۰
د	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۹	۹۰	۹	۹۰
ذ	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۷	۷۰	۷	۷۰
ر	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۸	۸۰	۸	۸۰
ز	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۱	۶	۶۰	۶	۶۰
ژ	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۹	۹۰	۹	۹۰
س	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۸	۸۰	۸	۸۰
ش	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۷	۷۰	۷	۷۰
ص	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۶	۶۰	۶	۶۰
ض	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۵	۵۰	۵	۵۰
ط	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۵	۵۰	۵	۵۰
ظ	۱	۰	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۸	۸۰	۸	۸۰
جمع	۱۹	۱۹	۲۰	۲۰	۱۳	۱۹	۱۶	۱۵	۸	۹	۱۵۸	۱۵۸۰	۱۵۸	۱۵۸۰
درصد عملکرد کلاس در هر پرسش	۹۵	۹۵	۱۰۰	۱۰۰	۶۵	۹۵	۸۰	۷۵	۴۰	۴۵	درصد عملکرد کلاس در کل آزمون ۷۹			

توجه: این جدول مربوط به آزمون عینی با ۱۰ پرسش چهار گزینه‌ای است که به هر پاسخ درست یک نمره تعلق می‌گیرد.

جدول ۲. نتیجه عملکرد یادگیرنده «ش»
در مورد انتظارات آموزشی کتاب روان‌شناسی سال سوم متوسط
«فصل اول – کلیات»

ردیف	شرح انتظارات آموزشی	نتیجه
۱	کار روان‌شناس را با ذکر مثال توضیح دهد	+
۲	اصطلاح نیمرخ روانی را به‌طور خلاصه تعریف کند	+
۳	مراحل تحقیق تجربی را با ذکر مثال توضیح دهد	+
۴	ویژگی‌های مهم مشاهده تجربی را بنویسد	+
۵	برای پرسش‌های تحقیقی که به او ارائه می‌شوند، فرضیه مناسب بنویسد	-
۶	انواع تکنیک‌های مشاهده را در روان‌شناسی نام ببرد و هر یک از آن‌ها را با ذکر مثال توضیح دهد	+
۷	متغیر وابسته و مستقل را همراه با ذکر مثال تعریف کند	-
۸	برخی خدمات علم روان‌شناسی به بشریت را نام ببرد	+
۹	موضوع مطالعه علم روان‌شناسی را با ذکر مثال توضیح دهد	+
۱۰	متغیر وابسته و متغیر مستقل را در فرضیه‌هایی که به او ارائه می‌شوند، تشخیص دهد	-

الف. عملکرد هر یادگیرنده در کل امتحان

در هر امتحانی نسبت نمره خام یادگیرنده به نمره کل امتحان (نمره برگه امتحانی که تمام پاسخ‌های آن درست است) که به‌صورت درصد مشخص شده باشد، عملکرد یادگیرنده در کل امتحان نامیده می‌شود. مقادیر مربوط به این نسبت، در ستون چهارم جدول تجزیه و تحلیل نتایج امتحان (جدول ۱) نشان داده شده است. محاسبه این مقدار در مورد یادگیرنده شماره ۱۸ نشان می‌دهد که به او ۵۰ درصد انتظارات آموزش و پرورش دست یافته است. اینک آموزش‌دهنده می‌تواند عملکرد یادگیرندگان را در کل امتحان و با در نظر گرفتن معیارهای مورد نظر خود و شرایط کلاسی، به‌صورت درجه‌های توصیفی خیلی خوب، خوب، متوسط، ضعیف و خیلی ضعیف درجه‌بندی کند. لذا، براساس اطلاعات جدول ۱ می‌توان دریافت که یادگیرندگان ض و ط به‌طور کلی عملکرد ضعیفی در امتحان داشته‌اند؛ زیرا هر دو به ۵۰ درصد انتظارات آموزش و پرورش دست یافته‌اند. بنابراین، آموزش‌دهنده باید ضمن بررسی علل احتمالی این وضعیت، برای رفع آن‌ها نیز اقدام کند.

ب. عملکرد هر یادگیرنده با توجه به هر یک از انتظارات آموزش و پرورش

در امتحانی که اطلاعات آن در جدول تجزیه و تحلیل نتایج امتحان (جدول ۱) ثبت شده، چنین فرض شده است که هر پرسش امتحانی حداقل یکی از انتظارات آموزشی یا پرورشی را اندازه می‌گیرد.

ج. عملکرد کلاس در کل امتحان

این شاخص نشان می‌دهد که متوسط عملکرد یادگیرندگان کلاس درس در کل امتحان چقدر است.

بنابراین، با بررسی و تحلیل پاسخ یادگیرنده به هر یک از پرسش‌ها، عملکرد او در هر یک از انتظارات آموزشی و پرورشی تعیین و مشخص می‌شود. یعنی، پاسخ درست به هر پرسش نشان می‌دهد که یادگیرنده توانایی‌ها و مهارت‌های مربوط به انتظارات آموزشی یا پرورشی وابسته به آن پرسش را کسب کرده است و پاسخ نادرست یا سفید به هر پرسش نشان می‌دهد که یادگیرنده توانایی‌ها و مهارت‌های مربوط به انتظارات آموزشی یا پرورشی وابسته به آن پرسش را کسب نکرده است.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، یادگیرنده شماره ۱۶ توانسته است به انتظارات آموزشی شماره‌های ۱، ۴، ۳، ۱۲، ۶، ۸ و ۹ دست یابد. اما به انتظارات آموزشی شماره‌های ۵، ۷ و ۱۰ دست نیافته است. با کمی دقت در انتظارات آموزشی مطرح شده (درس روان‌شناسی) می‌توان دریافت که یادگیرنده شماره ۱۶ تنها از نظر شناختی توانسته است به سطح دانش و درک و فهم برسد، ولی در به‌کار بستن دانش اکتسابی ناتوان است. در نتیجه، برای رفع این نارسایی آموزشی لازم است که آموزش‌دهنده ضمن بررسی علل احتمالی این وضعیت، به آموزش مجدد موضوع‌های درسی آموخته نشده (مربوط به انتظارات ۵، ۷ و ۹)، راهنمایی‌های فردی و ارائه تمرین مناسب به یادگیرنده بپردازد.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، این شاخص برابر ۷۹ درصد است. یعنی یادگیرندگان کلاس درس به‌طور متوسط به ۷۹ درصد انتظارات آموزشی و پرورشی دست یافته‌اند و آموزش‌دهنده در حد خوب توانسته است محتوای آموزش را به یادگیرندگان منتقل کند. از سوی دیگر، ضرورت دارد علل تحقق نیافتن ۲۱ درصد دیگر از انتظارات آموزشی و پرورشی را مورد بررسی قرار دهد و در این زمینه فعالیت‌های جبرانی لازم را ارائه کند.

د. عملکرد کل یادگیرندگان در هر یک از انتظارات آموزشی و پرورشی

منظور از عملکرد یادگیرندگان در هر یک از انتظارات آموزشی و پرورشی آن است که معلوم شود، چند درصد از یادگیرندگان کلاس درس به هر یک از پرسش‌ها پاسخ درست داده‌اند. با توجه به جدول تجزیه و تحلیل امتحان که قبلاً ارائه شده و با مراجعه به ردیف جمع و درصد عملکرد کلاس در هر پرسش در آن جدول، معلوم می‌شود که به ترتیب به پرسش‌های اول تا دهم ۹۵، ۹۵، ۱۰۰، ۱۰۰، ۶۵، ۹۵، ۸۰، ۷۵، ۴۰ و ۴۵ درصد از یادگیرندگان پاسخ درست داده‌اند. داده‌های جدول نشان می‌دهند که کمتر از نصف یادگیرندگان به انتظارات آموزشی شماره ۹ و ۱۰ دست یافته‌اند. ضرورت دارد آموزش‌دهنده دلایل این امر را بررسی کند و بعد از کشف علل، به رفع آن‌ها بپردازد. قبل از تفسیر نتایج امتحان، ضرورت دارد به این نکته توجه داشت که زمانی تجزیه و تحلیل نتایج امتحان سودمند خواهد بود که امتحان مورد نظر طبق انتظارات مرتبط با آن، طراحی، اجرا و تصحیح شده باشد. یعنی آموزش‌دهنده مراحل زیر را به ترتیب انجام داده و صحت آن را معلوم کرده باشد:

- نوشتن انتظارات آموزشی و پرورشی به‌طور دقیق و عینی براساس غایت‌ها (انتظارات آموزشی و پرورشی کلی)؛
- تهیه فهرستی از محتوای درس، مرتبط با انتظارات آموزشی و پرورشی به‌طور دقیق و عینی؛
- تهیه جدول مشخصات امتحان؛
- نوشتن پرسش‌های امتحان، متناسب با اصول طراحی پرسش؛
- ایجاد شرایط امتحان و اجرای درست آن؛
- تصحیح اوراق امتحانی به دور از خطاهای احتمالی.

بعد از اطمینان از اینکه امتحان براساس مراحل فوق به عمل آمده است، می‌توان نتایج آن را به منظور دستیابی به نقاط قوت و ضعف، بدفهمی‌ها و نارسایی‌های یادگیری یادگیرندگان، کارآمدی شیوه تدریس و... مورد تجزیه و تحلیل قرار داد و نتایج آن را به‌صورت کمی، کیفی و توصیف عملکرد هر یادگیرنده با توجه به هر یک از انتظارات آموزشی و پرورشی گزارش کرد.

بنابراین، تجزیه و تحلیل نتایج امتحان برای آموزش‌دهنده فرصت و شرایطی را فراهم می‌کند که علاوه بر گزارش کمی و کیفی نتیجه امتحان، به توصیف عملکرد یادگیرنده یا یادگیرندگان در ارتباط با هر یک از انتظارات آموزشی و پرورشی نیز اقدام کند. به این منظور لازم است آموزش‌دهنده دارای ویژگی‌های زیر باشد:

- علاقه‌مندی به حرفه معلمی و پیشرفت یادگیرندگان؛
- تسلط بر هدف‌های درس و آگاهی کامل از محتوای مربوط به آن؛
- مهارت در طراحی سؤال‌های درست و مطلوب؛
- توانایی اجرای خردمندانه امتحان در کلاس درس؛
- تسلط بر نحوه تجزیه و تحلیل امتحان؛
- آشنایی با روش‌های کشف نارسایی‌ها و بدفهمی‌های یادگیرندگان در ارتباط با محتوای آموزشی و امتحان.

سخن آخر

باید بدانیم، هرگونه عمل اندازه‌گیری میزان پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان توسط آموزش‌دهنده، عنصری تعادل‌دهنده به شمار می‌آید. زیرا این عمل در کلاس درس فرایندی مستمر است و آموزش‌دهنده نیاز دارد که در کلاس درس از امتحانات ورودی، تکوینی و پایانی استفاده کند. به علاوه، یادگیرندگان نیز به فرصت‌هایی برای دریافت بازخورد از طریق امتحانات رسمی و غیررسمی برای نمایش آنچه می‌دانند و یاد گرفته‌اند، نیاز دارند. هنگامی که آموزش‌دهندگان به‌طور هماهنگ از راهبردهای امتحان در کلاس درس استفاده کنند، می‌توانند به یادگیرندگان کمک کنند از توانایی‌های خود آگاه شوند و ضعف‌هایشان را رفع کنند. در حقیقت، امتحان مطلوب و منطقی، به ارائه آموزش کارآمد برای موفقیت یادگیرندگان در طول زندگی تحصیلی شان کمک می‌کند.

* بی‌نوشت‌ها

1. Examination
2. Evaluation
3. Pre examination
4. Formative examination
5. Summative examination
6. Research examination or diagnostic examination
7. Bloom
8. Anderson
9. Marzano
10. Kendall
11. Krathwohl
12. Masia
13. Simpson
14. Validity
15. Reliability

* منابع

۱. شریفی، حسن‌نیا (۱۳۸۷). اصول روان‌سنجی و روان‌آزمایی. رشد. تهران.
۲. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۵). سنجش فرایند و فرارده یادگیری: روش‌های قدیمی و جدید (ویرایش دوم). دوران. تهران.
۳. امورتن، جری متس (۱۳۸۵). مبانی نظری آزمون و آزمون‌سازی. ترجمه شیده کامکار و اسدالله اسرایی. بهینه. تهران.
۴. هومن، حیدرعلی (۱۳۶۶). اندازه‌گیری روانی و تربیتی. سلسله. تهران.
۵. شریفان، احمد (۱۳۹۱). سنجش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: فلسفه، اصول و انواع. وائیا. تهران.
۶. ——— (۱۳۹۱). سنجش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: تأثیر نمره و بازخورد. وائیا. تهران.
۷. ——— (۱۳۹۳). سنجش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: طراحی و اجرای آزمون‌های عملکردی. وائیا. تهران.
۸. ایرل، لورنا و کاتز، استیون (۱۳۸۸). بازاندیشی در سنجش کلاسی. ترجمه محمد عسگری، غلامرضا یادگازاده و کورش پرنده. نخبگان. تهران.

شیوه‌های ارزشیابی برای آموزش مبتنی بر شایستگی در کالج‌های حرفه‌ای مالزی

چکیده

آموزش فنی و حرفه‌ای (VET)^۱ در جهت پشتیبانی از بازار کار با مهارتی در سطح حرفه‌ای عمومی - نه بیشتر از آموزش تخصصی - هدف‌گذاری شده است. تغییر در عنوان مدرسه فنی و حرفه‌ای به کالج حرفه‌ای (VC)^۲، یک تغییر و تحول عمده‌ای در آموزش فنی و حرفه‌ای مالزی می‌باشد.

از جمله ویژگی‌های مورد تأکید در این تغییر و تحول، تغییر در روش یادگیری در محیط‌های آموزشی مبتنی بر شایستگی و تغییر شیوه ارزشیابی از سنتی به معتبر (سنجش مبتنی بر محیط واقعی کار) است. این مطالعات در جهت شناسایی شیوه‌های ارزشیابی توسط هنرآموزان فنی، به منظور پاسخگویی به نیازهای آموزش و ارزشیابی مبتنی بر شایستگی می‌باشد. در این مطالعه، از سه معلم در زمینه مهندسی برق و الکترونیک به منظور شناسایی شیوه‌های مورد استفاده در ارزشیابی، مصاحبه به عمل آمد. از آنجا که اجرای کالج حرفه‌ای (VC) بسیار جدید است، نتایج نشان می‌دهند که فرایند ارزشیابی هنوز هم به صورت سنتی اجرا می‌شود و نیاز به بهبود دارد.



۱. مقدمه

هدف از آموزش فنی و حرفه‌ای (VET) پشتیبانی از بازار کار با مهارتی در سطح حرفه‌ای عمومی می‌باشد. اساس آموزش فنی و حرفه‌ای، ترکیبی از آموزش رسمی و کسب تجربه در محیط واقعی کار می‌باشد که این آموزش در مدارس و دوره‌های متوسطه اجرا می‌شود (کارمل، ۲۰۰۷).

سیستم آموزش فنی و حرفه‌ای در مالزی از زمان شروع آن دستخوش تغییرات بسیاری شده است. شروع آن از سال ۲۰۱۳ بوده است که در مجموع ۷۹ مدرسه فنی و حرفه‌ای دوره متوسطه به کالج حرفه‌ای در مقایسه با تنها ۱۰ مدرسه در سال ۲۰۱۲ ارتقاء یافته‌اند.

دگرگونی آموزش حرفه‌ای دستاورد کشورهای توسعه‌دهنده در سال ۲۰۱۲ می‌باشد. مواردی که در آموزش حرفه‌ای مورد تأکید است شامل: مهارت‌های کارایی به همراه مهارت‌های نرم‌افزاری، مهارت‌های حرفه‌ای، کار آفرینی، تجارب صنعتی، نظریه‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای، و داشتن تسلط به زبان‌های کسب و کار مانند انگلیسی، چینی و عربی می‌باشد. با این حال، هنوز هم حدود ده مدرسه وضعیت خود را به عنوان مدرسه فنی و حرفه‌ای حفظ کرده‌اند. آموزش حرفه‌ای جدید بر روی فعالیت‌های فنی یا عملی و حذف ساختار دانشگاهی تأکید خواهد داشت (MOE, 2009).

استانداردهای شایستگی حرفه‌ای به منظور جایگزین کردن نظام پودمانی، به‌طور گسترده در کالج‌های حرفه‌ای تطبیق داده خواهد شد. بعد از گذشت چهار سال از دوره، به دانش‌آموزان دیپلم حرفه‌ای تعلق خواهد گرفت.

هدف از استاندارد شایستگی حرفه‌ای تربیت نیروی کار ماهر با ویژگی‌هایی مانند: (۱) داشتن مهارت‌های حرفه‌ای، دانش و آگاهی، عزت‌نفس (۲) داشتن آشنایی و پایبندی به استانداردهای صنعتی و نیازهای مهارت‌کاریایی (استخدام‌پذیری). (۳) به رسمیت شناختن و پذیرفته شدن در داخل و خارج کشور توسط مراکز آموزش عالی، می‌باشد. (MOE, 2009).

چارچوب یک برنامه درسی استاندارد از سه جزء محتوای استاندارد، اصل‌های یادگیری و شاخص عملکرد تشکیل می‌شود.

محتوای استاندارد عبارات مشخصی در رابطه با اینکه چه مواردی را دانش‌آموزان باید بدانند و می‌توانند در یک دوره آموزشی در مدرسه انجام

کلیدواژه‌ها:

ارزشیابی مبتنی بر شایستگی، فنی و حرفه‌ای، شایستگی، دانش‌آموزان

دهند تا دانش‌ها، مهارت‌ها و ارزش‌ها را پوشش دهد. استانداردهای یادگیری همراه با یک‌سری معیار و شاخص‌های تعیین کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی می‌باشند که می‌توان آن‌ها را با شاخص موجود در محتوای استاندارد اندازه‌گیری شوند (MOE, 2009).

سطح شایستگی دانش‌آموز توسط استانداردهای مرجع شامل استانداردهای عملکرد (دانشگاهی) و شایستگی (فنی و حرفه‌ای) اندازه‌گیری می‌شود. هدف از استانداردهای عملکرد، روند به دست آوردن اطلاعات در مورد میزان درک، توانایی انجام و یا تسلط دانش‌آموزان بر اساس محتوای استانداردهای عملکرد و مورد انتظار در سند، مطابق با سطح عملکرد تعیین شده، می‌باشد. استانداردهای شایستگی، روند به دست آوردن اطلاعات در مورد شایستگی دانش‌آموزان مطابق با سطح از پیش تعیین شده شایستگی (دانش، مهارت و ارزش) می‌باشد (MOE, 2011).

ارزشیابی در آموزش و پرورش فنی و حرفه‌ای

آموزش و پرورش مبتنی بر شایستگی (CBET)، یک طرح نوپایی در آموزش حرفه‌ای مالزی است. در حالی که در کشورهایی مانند بریتانیا و ایالات متحده آمریکا، این روش آموزش جایگاه خود را پیدا کرده، و در حال رشد و توسعه می‌باشد. شروع آموزش مبتنی بر شایستگی در ایالات متحده در سال ۱۹۶۰ بوده است، زمانی که آموزش و پرورش در این کشور در شرایط بحرانی به سر می‌برد، طرح اصلاح برنامه‌های درسی و تربیت معلم‌های خبره با سرمایه‌گذاری توسط دولت‌های فدرال مصوب شد، که این طرح باعث برون رفت نظام آموزشی این کشور از این بحران گردید (TUX worth, 1989).

تغییر شیوه آموزش سنتی به آموزش مبتنی بر شایستگی در بریتانیا سه دلیل عمده داشت: افزایش نرخ بیکاری - کمبود نیروی کار ماهر - تربیت نیروی کار بر اساس نوع و سطح مهارت‌های مورد نیاز در دنیای معتبر کار (جانت، ۲۰۰۱).

بنابراین در سال ۱۹۸۶ شورای ملی شایستگی حرفه‌ای (NCVQ) ایجاد شد. این سیستم ارزشیابی مبتنی بر شایستگی و مربوط به مهارت‌کاریایی بود. مفهوم شایستگی برای آموزش فنی و حرفه‌ای (VET) بسیار کلیدی می‌باشد (منسفیلد، ۱۹۸۹).

دانش و مهارت در دنیای کار واقعی تأکید دارد (واو و گرونلند، ۲۰۱۳). ارزشیابی معتبر، ارزشیابی متناوب و ارزشیابی عملکردی به طور گسترده‌ای برای توصیف ارزشیابی مورد استفاده قرار گرفته‌اند. از نظر مفهومی این اصطلاحات همان معنا را دارند، اما به عقیده واو و گرونلند (۲۰۱۳)، با یکدیگر متفاوت هستند.

در ارزشیابی عملکردی، دانش‌آموزان باید دانش و مهارت‌هایی فراگرفته را در غالب یک سری کارهای عملی مانند؛ انجام آزمایش، تنظیم و راه‌اندازی یک دستگاه و غیره نشان دهند اما در ارزشیابی متناوب رویکرد کاملاً متفاوت است و ارزشیابی به صورت آزمون‌های کاغذ-مدادمحور است.

در آموزش فنی و حرفه‌ای (VET)، ارزشیابی عملکردی برای اندازه‌گیری شایستگی دانش‌آموز استفاده می‌شود. تفاوت بین ارزشیابی «مبتنی بر عملکرد» و «مبتنی بر شایستگی» توسط نورتون و همکاران بیان شده است (نورتون، ۱۹۷۶).

ارزشیابی مبتنی بر عملکرد به روش تدریس معلمان در ارائه دانش و مهارت اشاره دارد. رفتار قابل مشاهده است و مقصود قابل نوشتن، دانش‌آموزان می‌توانند بنویسند، دانش‌آموزان انجام خواهند داد، و دانش‌آموزان قادرند توضیح دهند.

علاوه بر این، عملکرد دانش‌آموزان در این نوع ارزشیابی به ما یادآوری می‌کند که محتوا، دانش و استراتژی و تدریس کافی نیست. عمل مشهود مهم است. در حالی که پیشنهاد شایستگی توجه به سه معیار اساسی شناختی، عملکردی و دست‌آورد (خروجی) می‌باشد. (نورتون، هارینگتون و گیل، ۱۹۷۶). از این‌رو، در ارزشیابی مبتنی بر عملکرد تمرکز بر روی اهداف است، اما در ارزشیابی مبتنی بر شایستگی تمرکز بر روی معیار می‌باشد.

شش تفاوت عمده بین روش ارزشیابی جدید و سنتی وجود دارد که شامل الف) استانداردهای مبتنی بر دستاوردهای اولیه ب) ارزشیابی فردی ج) ارزیابی میزان شایستگی د) ارزشیابی در محیط واقعی کار، ه) عدم وجود زمان کافی برای آماده‌سازی ارزشیابی، ی) عدم برگزاری دوره‌های آموزشی (فلچر، ۱۹۹۴).

تفاوت بین برنامه مبتنی بر شایستگی و برنامه‌های سنتی توسط بلنک (۱۹۸۲) بیان شده است. رویکرد سنتی معمولاً براساس کتاب‌های درسی، منابع مرجع، و سایر مطالب می‌باشد که جوابگوی الزامات مربوط به استخدام‌پذیری و مهارت‌های کارایی نخواهد بود، و دانش‌آموزان به ندرت می‌دانند چه

واژه شایسته آموزش‌های مبتنی بر تجربه و محصول اشاره دارد و به ویژگی‌های طبیعی مرتبط با هوش اشاره‌ای ندارد (گیپس و استوبارت، ۲۰۰۳). شایستگی در آموزش فنی و حرفه‌ای به افرادی اشاره دارد که قادر به کارگیری دانش و مهارت براساس استانداردهای عملکرد در محل کار (NCVER, 2012) هستند. (فلچر، ۱۹۹۴؛ گریفین و گیلیس، وکالویتو، ۲۰۰۷).

به طور کلی شایستگی در کار اشاره دارد به:

۱. عملکرد مهارت‌های فنی،
۲. وظایف سازمانی،
۳. ارائه بازخورد و عکس‌العمل مناسب هنگام وجود یک مشکل و یا اشتباه،
۴. ایفای نقش مهم در هر کاری،
۵. انتقال دانش و مهارت‌های لازم برای موفقیت‌های جدید، به نظر (گیلیس و بیتمن، ۱۹۹۹). مفهوم شایستگی از دیدگاه محققان «توانایی انجام کارها در محل کار می‌باشد».

مکانیزم ارزشیابی در کالج‌های حرفه‌ای در جهت اعتباردهی و تأیید صلاحیت افراد طراحی شده است. از این‌رو روش‌های ارزشیابی نیز دستخوش تغییراتی شده است که این تغییرات شامل؛ تغییر ظاهری، تغییر فرم ارزشیابی، تغییرات اهداف و ماهیت ارزشیابی از حرفه‌ای موضوعی به ارزشیابی معتبر بوده است. در تحول آموزش حرفه‌ای، ارزشیابی از شیوه سنتی به ارزیابی معتبر تغییر کرده است (MOE, 2009).

از این‌رو نظام ارزشیابی موجود در دست‌آورد قرار گرفت. نظام ارزشیابی موجود به شیوه‌ای طراحی شده است که دانش‌آموزان تنها با به خاطر سپردن مطالب (حفظ کردن) می‌توانند آزمون‌ها را پاس دهند. برخی از منتقدان بر این باورند که تأکید ارزشیابی باید بر روی حل مسئله که در محیط کار اتفاق می‌افتد، باشد (واو و گرونلند، ۲۰۱۳).

در روش ارزشیابی سنتی، سنجش اهداف محقق شده در آموزش دانش‌آموزان، ملاک کار می‌باشد. از این‌رو در این نوع ارزشیابی تمرکز بر روی محتوا، نتیجه‌گرایی و محصول محوری، آزمون محوری، پیاده‌سازی ارزشیابی تراکمی می‌باشد. به دلیل اینکه ارزشیابی یک عامل کلیدی تأثیرگذار در روش‌های یادگیری دانش‌آموزان در آموزش‌های رسمی است، روش سنتی یادگیری غیرفعال و معلم‌محور را ترویج می‌دهد. از طرف دیگر، ارزشیابی معتبر بر روی به کارگیری

مطالبی به آن‌ها آموزش داده می‌شود. همچنین برنامه‌های تدوین شده در نظام سنتی بر اساس بخش‌ها و فصل‌های کتاب می‌باشد که تنها مختصری از شایستگی‌های غیرفنی و مهارت‌های کاربردی در آن آمده است. آموزش و ارزشیابی بنحوی است که کمترین بازخورد را دانش‌آموزان دریافت می‌کنند، و آزمون‌ها به شیوه مداد - کاغذی است.

رویکرد مبتنی بر شایستگی به‌طور ویژه به دستاوردهای دانش‌آموزان که به عنوان امر ضروری در استخدام‌پذیری تلقی شده است، تدریس دانش‌آموز محور، فراهم کردن کیفیت بالا، طراحی خوب، تأمین منابع آموزش توجه می‌شود. در این شیوه آموزش، فراگیران باید کار و وظایف مربوط به هر شغل را در سطح بالایی از مهارت انجام دهند تا شایستگی‌شان مورد تأیید قرار گیرد. شایستگی آن‌ها براساس معیارها و شاخص معین در استاندارد مقایسه می‌شود. طبق نظر نورتون و همکاران (۱۹۷۶) روش آموزش سنتی به این صورت می‌باشد که:

۱) برنامه آموزشی معلمان چه حوزه حرفه‌ای و عمومی به‌جای توجه به شایستگی و عملکرد دانش‌آموز، براساس ساعت آموزش و واحد یادگیری می‌باشد،

۲) توجه کمی به شناسایی سطح توانایی دانش‌آموزان و نظارت بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها براساس الزامات مندرج در برنامه درسی شده است،

۳) تأکید بر اهداف رفتاری می‌باشد. در روش سنتی درصد قبولی در دروس ملاک اجرا است، که در آن ۵۰ درصد مهارت عملی و ۵۰ درصد دیگر مهارت‌های حرفه‌ای ویژه را پوشش می‌دهد (فلچر ۱۹۹۴).

روش تحقیق

این پژوهش در سه کالج حرفه‌ای مورد بررسی قرار گرفته است. از سه معلم خبره در آموزش‌های حرفه‌ای برای انجام این مطالعات استفاده شده است، به طوری که با کمک یک سری سؤالات استاندارد آن‌ها را مورد مصاحبه قرار داده‌اند. موضوع مصاحبه فرایند ارزشیابی بوده است: روش ارزشیابی که برای تعیین شایستگی افراد انجام می‌دهند، و دستورالعمل‌های مورد نیاز برای ارزشیابی شایستگی محور مورد نیاز است.

نتایج و بحث

اگرچه اجرای آموزش و پرورش مبتنی بر شایستگی

(CBET)^۲ در کالج‌های حرفه‌ای مالزی هنوز نوپا می‌باشد، برای اینکه بدانیم فرایندهای توسعه و به‌کارگیری ارزشیابی در جهت تعیین شایستگی دانش‌آموزان معتبر و قابل اعتماد هست یا نه، باید مجدداً در رابطه با مفهوم ارزشیابی تفکر کنیم. این مباحث به تحول کالج‌های حرفه‌ای از سیستم‌های پودمانی به رویکرد (CBET) مربوط است، همچنین در رابطه با ارزشیابی و چگونگی اجرای آن می‌باشد. در این پژوهش در رابطه با چگونگی ارزشیابی «فعالیت‌های عملی» توسط معلمان بحث شده است. براساس مصاحبه‌های انجام شده توسط محققان، فرایند ارزشیابی صورت گرفته توسط معلمان، محدود به ارزشیابی سنتی می‌باشد در حالی که تحول آموزش فنی و حرفه‌ای (VET) به سمت ارزشیابی مبتنی بر شایستگی برنامه‌ریزی شده بود. مفاهیم به کار برده شده در اسناد آموزش و پرورش، هنوز گنگ و پیچیده است، همچنین آموزش‌های لازم برای ترویج و آموزش شیوه آموزش مبتنی بر شایستگی صورت نگرفته است. این شیوه آموزش هنوز برای بسیاری از معلمان قابل فهم نبوده و نیاز است که این موارد به آن‌ها آموزش داده شود. به عقیده گریفین و همکاران (۲۰۰۷) و لینگ (۱۹۹۹)، شایستگی دانش‌آموزان باید به مرجع استاندارد و نه در مقیاس دوگانه شایسته یا هنوز بی کفایت اشاره کند. علاوه بر این، عملکرد دانش‌آموزان باید با معیارهای ایجاد شده مقایسه شود.

مشکلات مربوط به ارزشیابی انجام شده در هر دانشگاه فنی و حرفه‌ای متفاوت هستند، اما هنوز هم وفادار به ۶۰٪ ارزشیابی مستمر و ۴۰٪ آزمون نهایی می‌باشند. به گفته بسیاری از محققان (فلچر ۱۹۹۴؛ گیلیس و بیتمن ۱۹۹۹، گریفین و همکاران ۲۰۰۷؛ NCVER, 2012) ارزشیابی مبتنی بر شایستگی باید در محیط کار واقعی انجام شود. با این حال، روش‌های مختلفی وجود دارد که می‌توان از آن‌ها برای ارزشیابی مبتنی بر شایستگی استفاده نمود (جانت، ۲۰۰۱). گیلیس و بیتمن (۱۹۹۹)، ارزشیابی مبتنی بر شایستگی را به ارزشیابی عملکردی و موضوعی تقسیم کرده‌اند. ارزشیابی عملکردی نیازمند به داوطلبانی می‌باشد که به‌طور فعال یک محصولی را خلق یا تولید کنند، و نیز دانش و مهارت‌های کسب شده را به صورت فعالیت‌هایی در محیط کار شبیه سازی شده، به صورت نقش بازی کردن، خلق نمونه‌های عملی، ارائه، شرکت در آزمون کتبی، انجام پروژه و مطالعات موردی و

* پی‌نوشت‌ها

1. Vocational and Education Training
2. Vocational College
3. Competency Based Education and Training

* منابع

1. Blank, W. E. (1982). Hand-book for Developing Competency Based Training Program. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
2. Crooks, T. J., T. Kane, Michael, & Cohen, Allan S. (1996). Threats to the Valid Use of Assessment. Assessment in Education, 3(3), 265-285.
3. Ellery, K. (2008). Assessment for Learning: A Case Study using Feedback Effectively in an Essay Style Test. Assessment and Evaluation in Higher Education,

آزمون شفاهی به کار گیرند (جانت، ۲۰۰۱؛ گیلیس و بیتمن، ۱۹۹۹).

ارزشیابی موضوعی به آزمون‌های مداد - کاغذی مانند سؤالات چندگزینه‌ای اشاره دارد. اما روش ارزشیابی مبتنی بر شایستگی به صورت تئوری و عملی در کالج حرفه‌ای انجام شد، جدول ۱ ارزشیابی موضوعی و عملکردی را نشان می‌دهد.

ارزشیابی مستمر، ۶۰٪ از کل علائم را پوشش می‌دهد. اغلب الگوهای ارزشیابی، آزمون، امتحان، ارائه، کار پوشه، بحث گروهی و فعالیت عملی می‌باشند. در حالی که امتحان پایانی آزمون تئوری و عملی را پوشش می‌دهد که توسط هیئت بررسی

اعتمادپذیری و اطمینان به سیستم ارزشیابی. روبیک توسط معلمان توسعه داده شده است. جدول ۲ نمونه‌ای از یک الگوی ارزشیابی در ارزشیابی عملی است. این سند حاوی مقیاس نمره‌دهی و نمونه‌هایی از معیار و شاخص‌های ارزیابی که در ارزشیابی عملی اجرا شده است. سیستم روبیک برای ارزشیابی شایستگی بسیار کل‌نگر می‌باشد. استفاده از رویکرد کل‌نگر در سیستم نمره‌دهی، اغلب بی‌فایده می‌باشد و اعتبار ارزشیابی را کاهش می‌دهد. (کروکی و تی‌کین، و کوهن، ۱۹۹۶). بنابراین، معیارهای کلی تنها از طریق مقایسه اصلاحات فنی مشخص می‌شوند. (گیلیس و گریفین، ۲۰۰۵).

جدول ۱. ارزشیابی مبتنی بر شایستگی در دانشگاه فنی و حرفه‌ای

شیوه ارزشیابی	انواع آزمون	درصد	شیوه مدیریت آزمون
امتحان	ارزشیابی کتبی		
آزمون		ارزشیابی مستمر (۶۰ درصد)	طرح سؤال و ارزشیابی توسط معلم
کارپوشه	ارزشیابی عملکردی		
بحث گروهی			
کار عملی			
آزمون‌های نظری و عملی	ارزشیابی کتبی و عملکردی	ارزشیابی پایانی (۶۰ درصد)	- طرح سؤال توسط گروه طراحی سؤال - مدیریت امتحان و ارزشیابی توسط معلم

شده مالزی انجام می‌شود.

فعالیت عملی در سیستم آموزش فنی و حرفه‌ای (VET) بسیار مهم است. به طوریکه کارهای عملی طوری طراحی می‌شوند که ماهیت آن به دنیای واقعی کار نزدیک است. اما معلمان چگونه می‌توانند کاربرگ‌های کارگاهی را ارائه و آن‌ها را قضاوت کنند؟ انجام کار عملی در کارگاه یکی از روش‌های ارزشیابی‌های عملکردی است. با این حال، ارزشیابی عملکردی به قضاوت انسان در سنجش عملکرد افراد نیاز دارد. (گیس و استوبارت، ۲۰۰۳).

فعالیت‌های عملی براساس فرایند انجام کار و محصول نهایی با استفاده از سیستم روبیک مورد قضاوت قرار گرفته است. ارزشیابی مؤثر نیازمند معیار و روش مشخص است تا به صورت عادلانه برای همه اجرا شود. (گرونلند، ۱۹۸۸). برای رسیدن به یک اعتبار بالا در سیستم ارزشیابی، رویه نمردهی باید مورد اعتماد باشد؛ بسیاری از محققان ادعا می‌کنند که سیستم روبیک روشی است برای افزایش

ارزیابی‌کنندگان، مرجع خاصی برای ارزیابی ندارند و ممکن است ارزیابی را براساس دیدگاه‌های شخصی خود انجام دهند. در این صورت، تصمیماتی که توسط معلمان گرفته می‌شود به دلیل عدم وجود معیارهای مشخص موجب سر و صدا و تنش خواهد شد. وضوح و ثبات در مورد آنچه که مورد قضاوت قرار می‌گیرد، نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد. (گیلیس و گریفین، ۲۰۰۵). شیوه‌های ارزشیابی پیاده شده در سیستم شایستگی استرالیای برای ارزیابی شایستگی افراد مناسب می‌باشد، اما از لحاظ شاخص‌های کل‌نگر به دلیل محدود بودن در اندازه‌گیری استعدادهای عمومی مناسب نمی‌باشد (گیلیس و گریفین، ۲۰۰۵).

بازخورد سازنده (جامع) یکی از ابزارهای اصلی در بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌باشد. در عمل، بازخورد نه تنها تفسیر آنچه انجام شده می‌باشد، بلکه پیشنهاداتی است برای آنچه که در آینده می‌توان انجام داد. (پیکفورد و براون، ۲۰۰۶). محققان دریافتند که بسیاری از معلمان بعد از هر کار عملی

- 22(4), 421-429.
4. Fletcher, S. (1994). NVQs Standard and Competence (2nd Edition ed.). London: Kogan Page.
5. Gillis, S., & Bateman, A. (1999). Assessing in VET: Issues of Reliability and Validity. Australia: NCVET. Gipps, C., & Stobart, G. (2003). Alternative Assessment (Vol. 2). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.
6. Griffin, P., Gillis, S., & Calvitto, L. (2007). Standard Referenced Assessment for Vocational Education and Training in Schools. Australian Journal of Education, 51(1), 19-38.
7. Gronlund, N.E. (1998). Assessment of Student Achievement (6th ed.)
8. Jackson, C. W., & Larkin, M. J. (2002). Teaching Students to Use Grading Rubric. Teaching Exceptional Children, 35, 40-45.
9. Jeanette, P. (2001). National Vocational Qualifications and Competence Based Assessment for Technicians-from Sound Principle to Dogma. Journal of Education and Training, 43(1), 30-39.

جدول ۲. معیارهای ارزشیابی عملکردی

مقیاس نمره‌دهی (امتیازدهی)	معیارهای ارزشیابی
۳۲۱۰	فرایند کار (۴۰ درصد) -انجام تنظیمات و آماده‌سازی ابزارآلات. -نوشتن حفظی کدهای داده شده براساس دیگرام نردبانی - دستور قرار دادن کد حفظی در برنامه کنترل.
۳۲۱۰	محصول کار (۳۰ درصد) برنامه کنترل (PLC) بتواند براساس دستورالعمل اجرا کند
۳۲۱۰	نگرش (۵ درصد) - آماده‌سازی - مدیریت ابزارآلات - توانایی ترکیب جهات - دقت زمان
۳۲۱۰	ایمنی (۵ درصد) - ایمنی فردی - ایمنی تجهیزات

10. Karmel, T. (2007). Vocational and Training in Australian School. Australian Education Researcher, 34(3), 101-118.
11. Mansfield, B. (1989). Competence and Standards. In J. W. Burke (Ed.), Competency Based Education and Training. Great Britain: The Falmer Press.
12. Messick, S. (1995). Validity of Psychological Assessment. Validation of Inferences from Person's Response and Performance
13. MOE. (2009). Kurikulum Standard Kolej Vokasional Kementerian pelajaran Malaysia: Konsep kurikulum.
14. MOE. (2011). Transformasi Pendidikan Vokasional Kementerian Pelajaran Malaysia. NCVER. (2012). Guidelines for assessing competence in VET. Western Australia.
15. Norton, R. E, Harrington, L. & Gill, J. (1976). Performance Based Teacher Education: The State of The Art. American Association for Vocational Instructional Materials.
16. Pickford, R. & Brown, S. (2006). Assessing Skills and Practice. Great Britain: Routledge. Stokking, K. Schaaf, 17. M.v.d, Jaspers, J. Erkens, G. (2004). Teachers Assessment of Students' Research Skills. British Educational Research Journal, 30(1), (2004):93-116
18. Tuxworth, E. (1989). Competency Based Education and Training. In J. W. Burke (Ed.), Background and origins. Great Britain: Falmer Press.
19. Waugh, K. & Gronlund, N. E. (2013). Assessment of students Achievement (10th ed).

شایستگی دانش‌آموزان را دشوار می‌سازد، سیستم نمره‌دهی بسیار کلی می‌باشد و هیچ بازخوردی به دانش‌آموزان با توجه به عملکردشان داده نمی‌شود. بنابراین برای افزایش اعتبار سیستم ارزشیابی باید از یک سری دستورالعمل‌های استاندارد از معیارهای مرجع برای ارزشیابی شایستگی استفاده شود. علاوه بر این، شاخص‌های استاندارد می‌توانند به معلمان کمک کنند تا دانش‌آموزان را به‌طور نسبی ارزشیابی و به دانش‌آموزان برای ارزشیابی خود کمک کنند. در نهایت ارزشیابی کیفی باید معتبر، قابل اعتماد، عادلانه و سازگار باشد.

قدردانی

این مقاله تحت حمایت مالی وزارت آموزش و پرورش عالی (MOHE)، مالزی است.

بازخورد نمی‌دهند. دانش‌آموزان تنها از نمره خود مطلع می‌شوند بدون آنکه نظری از معلمان در کسب شایستگی دریافت کنند. قابل ذکر است که این گزارش توسط معلمان تا پایان ترم نگه داشته می‌شود و بازخوردی به دانش‌آموزان داده نمی‌شود. با این حال به عقیده و تجاس (۱۹۹۸)، (پیکفورد و براون، ۲۰۰۶) بسیاری از دانش‌آموزان در استفاده از بازخورد ضعیف عمل می‌کنند و به همین دلیل فقط به نمره علاقه‌مند هستند.

گاهی اوقات دانش‌آموزان با خواندن آنچه که معلمان در رابطه با عملکردشان نوشته‌اند، بی‌تفاوت می‌باشند. از آنجایی نظرات معلمان به ویژه در رابطه با کارهای عملی به دانش‌آموزان کمک می‌کند عملکردشان را بهبود دهند. ارزشیابی مبتنی بر شایستگی فرصتی برای دانش‌آموزان به منظور دریافت بازخورد از عملکردشان فراهم می‌کند. (بلنک ۱۹۸۲).

علاوه بر این، مجموعه‌ای از استانداردها در ارزشیابی کیفیت قانونی بودن، عدالت، قابلیت اطمینان و سهولت استفاده باید در نظر گرفته شود. (مسیک، ۱۹۹۵).

ارزشیابی مؤثر از مهارت‌های عملی باید معتبر، قابل اعتماد، سازگار، عادلانه، فراگیر، کنترل‌پذیر، فراتر از اختلاف، همراه با توسعه و آموزنده، همراه با بازخورد، انگیزشی، کارآمد، لذت‌بخش، زیبا در سادگی آن، آسان برای محاسبه، بدون عارضه، صرفه‌جویی در زمان و مختصر باشد. (پیکفورد براون، ۲۰۰۷). همچنین استاکینگ (۲۰۰۴) اظهار بنابرین، برای دریافت نتایجی با کیفیت خوب و ارزیابی دقیق روند ارزشیابی، نیاز به تعیین معیارهای مرجع استاندارد برای معلمان و دانش‌آموزان نیز می‌باشد.

۳. براساس معیارها و بالاتر از معیارهای تعیین شده
۲. براساس معیارهای تعیین شده
۱. براساس برخی از معیارهای تعیین شده
۰. برخلاف معیارهای تعیین شده

نتیجه‌گیری

امتحان همواره بخشی از روند آموزش بوده است و با آموزش رابطه نزدیکی دارد و هرگز به پایان نمی‌رسد. به طور کلی، هنوز ارزشیابی مبتنی بر شایستگی نتوانسته جای خودش را سیستم آموزشی پیدا کند و ارزشیابی سنتی در حال اجراست. به هر حال، عدم وجود منبع معتبر برای تبیین یک‌سری کاربرگ کیفی کارگاهی، سیستم استاندارد برای تعیین شایستگی دانش‌آموزان و معیارهای کل‌نگر تعیین سطح

ارزشیابی مبتنی بر شایستگی: مفاهیم، مسائل و توصیه‌های بین‌المللی

مقدمه

در مقابل، نظریات دیگری وجود دارند که تفاوت افراد را در استعداد، نه فقط زمانی، بلکه بیشتر روانی^۱ می‌پندارند و معتقدند که استعدادها تابعی از علاقه‌ها، سلیقه‌ها و خواست‌های افراد هستند و نظام انگیزشی افراد در فراگیری مهارت‌ها و شایستگی‌ها از نظام روانی آن‌ها تبعیت می‌کند [یوسفی، ۱۳۸۴].

تعاریف و مفاهیم شایستگی

در زمینه شایستگی تعاریف متعددی در منابع مختلف ارائه شده‌اند. شایستگی «توانایی انجام کار به‌طور مؤثر و کارا در یک محیط واقعی کار براساس استاندارد از قبل تعیین شده است [اسمعیلی، ۱۳۸۸]. فرهنگ آکسفورد، شایستگی را به عنوان قدرت، توانایی و ظرفیت انجام دادن وظیفه تعریف می‌کند [شصتی، ۱۳۸۹]. شایستگی عبارت است از توانایی انجام کار برابر استاندارد عملکرد که توسط دنیای کار برای هر شغل تعیین می‌شود و حداقل‌هایی است که معیار شایستگی قرار می‌گیرند [آزاد، ۱۳۹۵].

مؤمنی مهموئی و همکارانش (۱۳۸۷) در مقاله «برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش عالی» این توضیحات و تعاریف را درباره شایستگی ارائه کرده‌اند: «شایستگی عبارت است از هرگونه دانش، مهارت یا ویژگی شخصی که یک فرد را قادر می‌سازد تا عملکرد موفقیت‌آمیزی را به نمایش بگذارد.»

«آموزش مبتنی بر شایستگی» اخیراً در بعضی کشورها مورد توجه قرار گرفته است. در این نوع آموزش، تقریباً همه افراد در صورت داشتن زمان کافی و فراهم بودن شرایط می‌توانند به شایستگی برسند. هدف این نوع آموزش آن است که افراد به شایستگی‌های موردنظر بر اساس استانداردهای تعیین شده در برنامه درسی دست یابند.

واژه «competence» و همچنین «competency» به کیفیت و میزان برخورداری از صفت شایسته بودن اشاره دارند. «فرهنگ آکسفورد» در تعریف کلمه «competence» به عنوان صفت، آن را «برخورداری از دانش و توانایی انجام موفقیت‌آمیز بعضی از کارها» تعریف می‌کند و به عنوان صفت برای افراد به فردی اطلاق می‌کند که کارآمد و توانمند باشد [یوسفی، ۱۳۸۴].

آموزش مبتنی بر شایستگی، به تفاوت استعداد افراد، بیشتر نگاه تفاوت زمانی دارد. در این دیدگاه و بر مبنای پذیرش این منطق، شایستگی حرفه‌ای جنبه بود و نبود ندارد، بلکه شایستگی به‌عنوان مسیری در نظر گرفته می‌شود که یک نقطه آغازین دارد و در تداوم مسیر به نقطه‌ای می‌رسیم که حداقل شایستگی برای پذیرفته شدن در حرفه وجود دارد. این مسیر تا حد شایستگی و تسلط حد عالی که نقطه پایانی دقیقی نمی‌توان برای آن قائل شد، ادامه می‌یابد [یوسفی، ۱۳۸۴، ش ۲].

کلیدواژه‌ها:

ارزشیابی شایستگی،
سنجش شایستگی،
آموزش شایستگی،
آموزش فنی و حرفه‌ای،
توصیه‌های بین‌المللی



انجام بعضی کارها، همه چیز باید به روشنی تعریف شده باشد و استانداردها نیز به طور گسترده، از طریق عملکرد اندازه گیری شده و دارای اعتبار قابل دسترس باشند.

۴. شایستگی برآوردی است از آنچه شخص در یک لحظه خاص می تواند انجام دهد.

شایستگی (صلاحیت) در لغت به عنوان درخور، سزاوار، کفایت کننده، قابل پذیرش، آمادگی کافی برای وارد شدن به یک حرفه خاص مطرح شده است و ارتباط مستقیمی با داشتن گواهی در آن حرفه دارد.

اصطلاح شایستگی برای توصیف مجموعه ای از رفتارها به کار می رود که ترکیب واحدی از دانش، مهارت ها، توانایی ها و انگیزه ها را منعکس می کنند و با عملکردی در نقش سازمانی مرتبط هستند، معمولاً دو تعریف مرتبط در زمینه شایستگی ارائه می شود: اولی نشانگر توانایی فرد برای انجام کارهای مربوط به شغل به گونه ای اثربخش است، و دومی

شایستگی ویژگی قابل اندازه گیری یک شخص است که با عملکرد اثربخش در شغل، سازمان و فرهنگ خاص ارتباط دارد.

وقتی ما درباره شایستگی فکر می کنیم، آنچه معمولاً به ذهن می آید، دانش، مهارت ها و توانایی هاست. شایستگی ها توسط بسیاری از مردم به عنوان خصوصیات فردی تعریف می شوند. برخی بر قابل آموزش بودن آن ها، تأکید دارند. دیگران اعتقاد دارند، شایستگی تا اندازه ای داده شدنی (ذاتی) است و آموختنی نیست. **تایت (۱۹۹۶)** شایستگی را آنچه مردم می توانند انجام دهند، نه آنچه آن ها می دانند تعریف می کند که مبتنی بر دلایل زیر است:

۱. اگر شایستگی در ارتباط با انجام دادن است، پس بایستی زمینه ای داشته باشد.

۲. شایستگی یک نتیجه است و آنچه را که فرد می تواند انجام دهد، توصیف می کند، نه فرایند یادگیری را که فرد دارد طی می کند.

۳. به منظور اندازه گیری صحیح توانایی شخص در

عبارت است از آنچه فرد برای عملکرد اثربخش نیاز دارد. این دو تعریف خیلی به یکدیگر نزدیک، اما متفاوت‌اند. دومی در بردارنده آن چیزی است که برای موفقیت در شغل لازم است، در حالی که اولی با آنچه فرد به عنوان فعالیت مهم در شغل خود انجام می‌دهد، ارتباط دارد [شصتی، ۱۳۸۹].

ارزشیابی مبتنی بر شایستگی

«ارزشیابی» فرایندی است به منظور دست آوردن شواهد به وسیله یک یا تعدادی ابزار و قضاوت براساس این شواهد به منظور استنتاج در مورد شایستگی یک فرد. ارزشیابی هنگامی که بر شایسته بودن یا شایسته نبودن مبتنی باشد، اندکی روشن‌تر از این می‌شود و بیان می‌کند، شواهد کافی که بشود از آن استنباط کرد که آیا یک فرد شایسته است، وجود دارد، یا شواهد برای استنباط از شایستگی فرد در زمان حال ناکافی است؛ اگرچه آن‌ها ممکن است به شایستگی برسند (نهایتاً به شایستگی می‌رسند)، یا از شواهدی که اکنون در دسترس است، غیرمحتمل است که آن فرد در زمان حاضر شایسته باشد.

استفاده از «الگوی شایستگی‌های خاص و فناوری» از زمان **بابیت و چارترز** به طور مداوم افزایش یافته است. دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت حرفه‌ای نخستین اقتباس‌کنندگانی بودند که تحلیل وظایف را برای مشخص کردن مهارت‌ها یا شایستگی‌هایی که باید فراگرفته شوند، مورد استفاده قرار دادند. علاقه آن‌ها به این روش سال‌ها ادامه داشت. مثلاً، «مرکز ملی تحقیقات تعلیم و تربیت حرفه‌ای» در دانشگاه ایالتی «واهایو»، نمونه‌ها و راهنمایی در خصوص کاربرد مواد درسی مبتنی بر شایستگی منتشر می‌کند. برنامه بهداشتی در دانشگاه فلوریدا نیز بر این اساس طراحی شده است. همچنین، تعدادی از برنامه‌های تربیت معلم مبتنی بر شایستگی تدوین شده‌اند. الگوی شایستگی‌های خاص و فناوری، هر زمانی که یک یا چند رفتار مورد یادگیری را بتوان از طریق تحلیل وظایف مشخص کرد، مورد استفاده قرار می‌گیرد.

در الگوی شایستگی‌های خاص و فناوری، عملکردهای مطلوب به صورت هدف‌های رفتاری یا عملکردی و یا شایستگی‌های صراحت یافته، فعالیت‌های یادگیری برای تحصیل هر هدف طرح‌ریزی شده و عملکرد فراگیرنده، به عنوان مبنایی برای پیشروی از یک هدف به هدف دیگر

مورد بررسی قرار می‌گیرند. به این ترتیب، الگوی مبتنی بر شایستگی‌های خاص از طریق یادگیری وظایف، فعالیت‌ها و مهارت‌های خاص تسلسلی و قابل نمایش، نشانگر اعمالی است که باید به وسیله دانش‌آموزان یادگرفته و اجرا شوند، مشخص می‌شود. مقبولیت این الگو موجب کاربرد غلط آن در تلاش برای به کارگیری آن در تمامی هدف‌های کلی تعلیم و تربیت شده است. منتقدان برنامه درسی معتقدند، اجرای آن برای دانش‌آموزان و معلمان به طور یکسان خسته کننده است. این محدودیت زمانی یک مشکل تلقی می‌شود که الگوپردازان نظام آموزشی بکوشند از آن برای تمامی هدف‌های تربیتی استفاده کنند. بنابراین چنین انتقادی می‌تواند بر هر الگوی برنامه درسی وارد آید و وارد نیز می‌شود [مؤمنی، شریعتمداری و نادری، ۱۳۸۷].

اهمیت ارزشیابی مبتنی بر شایستگی

یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که فرد تجربیات مناسب داشته باشد و موقعی مفیدتر می‌شود که در زمینه به کارگیری بسیاری از تجربیات به میزان کافی انعطاف داشته باشد (رفتار مناسب و شایسته). تغییرات ایجاد شده در روش‌های یادگیری و تدریس که در این کتاب پیشنهاد شده‌اند، در دو جنبه مهم مشکلاتی زیادی را به وجود آورده‌اند: اولین تغییر «تبدیل یادگیری انفرادی به یادگیری گروهی» است و دوم «حرکت از یادگیری غیرفعال به فعال» است. بهترین یادگیری آن است که بتوان آن را در موقعیت‌هایی مورد استفاده قرار داد که «انتقال» نامیده می‌شود [جان فریمن، ۱۳۸۳: ۱۵۱].

وظیفه معلم این است که بین علم و دانش‌آموز همانند یک رابط و راهنما عمل کند و برای اینکه در این امر مهم، بیشترین اثر را داشته باشد، باید از انواع شیوه‌های آموزشی، ناهماهنگی‌ها و فردیت کودکان آگاه باشد [همان، ص ۱۷۵].

ارزشیابی مبتنی بر شایستگی در حوزه‌های پزشکی کاربرد زیادی دارد. به نظر می‌رسد پژوهش‌های انجام شده و مقالات نگاشته شده در این زمینه بیش از سایر زمینه‌ها در کشور باشد، اما با وجود اهمیت این موضوع، هنوز در بسیاری از زمینه‌ها مورد توجه قرار نگرفته است. **یوسفی** (۱۳۸۴) در مقاله خود بیان داشته که آموزش مبتنی بر شایستگی در حوزه آموزش علوم پزشکی بیشتر و مفصل‌تر از سایر حوزه‌ها مورد استقبال و استفاده قرار گرفته است و

فنون و شیوه‌های این نوع آموزش در آموزش پزشکی توسعه قابل توجهی یافته است.

تحقق اهداف آموزش و پرورش منوط به کسب شایستگی از سوی دانش‌آموزان است. تحقق این هدف در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، به ویژه کسب مهارت توسط دانش‌آموزان برای اشتغال در بازار کار، از اهمیت بیشتری برخوردار است به گونه‌ای که بعضی از کشورها توجه به شایستگی را محور آموزش‌های فنی و حرفه‌ای خود قرار داده اند.

به محض اینکه استانداردها در موقعیت مناسب باشند، سؤال در مورد سودمندی و اثربخشی آن‌ها برای اهداف مورد نظر مطرح می‌شود. بحث در اینجا سنجش روشی است که استانداردها، صلاحیت‌های حرفه‌ای را ارزیابی می‌کنند. هدف اصلی ارزشیابی استانداردها موارد زیر است:

- تشخیص پیشرفتی که قبلاً اتفاق افتاده است؛
- استنباط اجرای موفقیت‌آمیز فرد در حوزه/محدوده/حیطه گواهی شایستگی.

این اهداف اساسی ارزشیابی، اهداف سیستم جدید را نشان می‌دهند. ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای به منظور انتخاب بهتر اهداف یا تعیین مسیر مستقیم برای هر شخصی که توان بالقوه‌ای را برای توسعه در یک مسیر مشخص دارد، نیست. صلاحیت‌های حرفه‌ای ممکن است درباره این جنبه‌ها آگاهی بدهد، اما آن‌ها اهداف اصلی نیستند و نباید اجازه داده شود که بر توسعه به زبان اهداف اصلی تأثیر بگذارند. همچنین، اگر صلاحیت‌ها در این ارزشیابی مفیدند، از این منظر یک امتیاز مثبت است تا اینکه یک ضرورت باشد.

مؤلفه‌های ارزشیابی مبتنی بر شایستگی شامل این موارد است: گروه‌بندی کارها برای ارزشیابی؛ تعیین توالی ارزشیابی گروه‌های کاری؛ درجه‌بندی صلاحیت و شایستگی؛ تعیین معیار ارزشیابی کلی صلاحیت‌های حرفه‌ای؛ تعیین سطح شایستگی انجام کار؛ تعیین ابزارهای سنجش برای ارزشیابی شایستگی کار؛ تعیین زمان سنجش کار؛ تعیین شرایط ارزشیابی کار؛ تعیین استاندارد عملکرد کاری؛ تعیین زمان انجام کار و ارزشیابی؛ تعیین معیار ارزشیابی در یک کار و یک گروه کار؛ تهیه نمونه ارزشیابی کار [اسمعیلی، ۱۳۸۸].

به عقیده میسکو (۱۹۹۹)، مسئولان آموزش به سختی تلاش می‌کنند تا آموزش مبتنی بر شایستگی را در محیط‌های آموزشی اجرا کنند و از

روش‌های جدیدی برای حل مشکلاتی بهره بگیرند و آن‌ها را با شرایط محلی سازگار کنند. معلمان طرز کار با ملزومات جدید را به طور جدی فرا می‌گیرند. آن‌ها روش‌های آموزشی خود را مرور می‌کنند و تغییرات و دگرگونی‌هایی در فعالیت‌هایشان به وجود می‌آورند. میسکو همچنین نتیجه می‌گیرد که معلمان هنوز مشکلاتی را در اجرای بخش‌های اصلی آموزش مبتنی بر شایستگی تجربه می‌کنند.

بالاکریشان (۲۰۰۵) مزایای آموزش مبتنی بر شایستگی را برای فراگیران به شرح زیر می‌داند:

- اطمینان و اعتماد به نفس کسب خواهند کرد.
- بر حوزه‌های خاص تسلط می‌یابند.
- در مورد عمق و وسعت شایستگی مورد نیاز آگاهی خواهند یافت.
- فرصت کافی می‌یابند که سطح خاصی از شایستگی را کسب کنند و در صنایع متناسب به آسانی به کار گرفته شوند [مؤمنی، شریتمنداری و نادری، ۱۳۸۷].

سنگلا و همکاران (۲۰۰۵) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که دپارتمان‌های منابع انسانی در جست‌وجوی دانش‌آموختگان شایسته‌ای هستند که دانش، مهارت و گرایش‌های مناسبی را برای انجام وظایف در یک زمینه خاص و درون یک فرهنگ سازمانی دارا باشند [پیشین].

روش‌ها و ابزار سنجش شایستگی

انواع سنجش مبتنی بر شایستگی شامل این موارد است:

۱. **مشاهده عملکرد:** در این نوع سنجش تمرکز ارزیاب بر فرایند انجام کار است که اثبات شایستگی عملکرد براساس فرایند و رویه کاری هم نامیده می‌شود.

۲. **آزمون مهارت:** در این نوع سنجش تمرکز ارزیاب بر نمونه کار، نمونه مهارت یا انجام یک پروژه است.

۳. **شبیه‌سازها:** در این نوع سنجش تمرکز ارزیاب بر محصول نهایی یا مشاهده فرایند انجام کار است.

۴. **آزمون کتبی عملکردی:** در این سنجش تمرکز ارزیاب بر نتایج محاسبات و عملیات انجام شده است [کنفرانس آموزش و تربیت، ۱۳۹۵].

شیوه‌های ارزشیابی ابزارهایی هستند که به وسیله آن‌ها ما شواهد را به دست می‌آوریم؛ برای مثال: از طریق گردآوری شواهدی که به‌طور طبیعی در

مبهم است و دلیل این ابهام آن است که شایستگی مفاهیم و کاربردهای متفاوت و متنوعی دارد.

سیصد نفر از نمایندگان صنعت، کارفرمایان، اتحادیه‌های تجاری، مدیران آموزشی، مربیان، معلمان، کارآموزان و دانش‌آموزان و دیگر استفاده‌کنندگان ارزشیابی مبتنی بر شایستگی از همهٔ ایالات و مناطق مورد مطالعه قرار گرفتند. پاسخ‌دهندگان عموماً از ارزشیابی مبتنی بر شایستگی رضایت داشتند، اما جنبه‌های خاصی را نیازمند به بهبود می‌دیدند. چهار موضوع به این شرح به‌طور مداوم برای شاغلان پدیدار شد: تمایل به نمره‌بندی نتایج؛ نیاز به ارزشیابی دانش به اندازهٔ مهارت‌ها؛ نگرانی دربارهٔ کیفیت سیستم‌های ارزشیابی و استانداردهای شایستگی؛ نیاز به بررسی منابع، یک چالش اصلی فراروی پاسخ‌دهندگان، نیاز به راهبردهایی برای پل‌زدن روی شکاف بین «شایستگی» و «عالی بودن» (تعالی) است. بسیاری از یادگیرندگان، انجمن‌های مشاورهٔ آموزش صنعت و معلمان، مربیان و ارزشیابان باید ارزشیابی نمره‌ای را به عنوان یک شیوهٔ برانگیختن کارکنان و یادگیرندگان مدنظر قرار دهند. پاسخ‌دهندگان نگران از دست دادن آموزش و یادگیری دانش از طریق آموزش و ارزشیابی مبتنی بر شایستگی بودند. راه‌حلی که توسط شاغلان شناسایی شد این بود که استانداردهای شایستگی باید به اندازهٔ کافی منعکس‌کنندهٔ نیاز به ارزشیابی ترکیبی دانش، مهارت، نگرش و اخلاق باشند.

توصیه‌های بین‌المللی در مورد ارزشیابی مبتنی بر شایستگی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای

توصیه‌نامه‌های «سازمان جهانی کار» و «یونسکو»، ترجمه شده توسط معاونت پژوهش‌های اجتماعی - فرهنگی «مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی» (۱۳۹۴) حاوی نکات، راهنمایی‌ها و توصیه‌هایی در مورد ارزشیابی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای است که بندهایی از آن را در این قسمت آورده‌ایم:

● ارزشیابی به عنوان یک اصل کلی باید متضمن کیفیت و هموار بودن عملکرد آموزش فنی و حرفه‌ای باشد که به‌وسیلهٔ مطالعات مروری پیوسته و اقدامات مداوم در جهت پیشرفت و نظارت بر پیشرفت، نگهداری و حفظ استانداردها صورت می‌گیرد و از طریق مطالعهٔ مروری پیشرفت ثابت و دائم کارکنان،

محل کار اتفاق می‌افتند؛ از طریق تنظیم فعالیت‌های خاص ساختارمند در محل کار؛ از طریق کاربرد شبیه‌سازی‌ها در نوعی از محیط کار مصنوعی؛ یا از طریق کاربرد تکنیک‌های پرسشگری. در عمل، احتمالاً سیستم‌های ارزشیابی مجبور می‌شوند که از بیش از یکی از این شیوه‌ها برای گردآوری شواهد موجود استفاده کنند. چون شواهد گردآوری شده از یک منبع واحد برای استنباط دقیق از شایستگی فرد ناکافی خواهد بود.



مشکلات فراروی ارزشیابی مبتنی بر شایستگی

در بخشی از مقالهٔ «تربیت و آموزش حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی در هلند» آمده است: «یکی از مشکلات آموزش مبتنی بر شایستگی، ارزشیابی شایستگی‌ها در موقعیت‌های کاری و یک تمرین متمرکز بر کار و وقت‌گیر است. استاندارد کردن آن‌ها مشکل است و غالباً شامل مشاهدات ساختمانده به جای امتحانات کلاسی است.»

با وجود ویژگی‌ها و نقاط مثبت ارزشیابی مبتنی بر شایستگی، مشکلات و ابهاماتی هم در این مورد وجود دارند. از جمله اینکه شایستگی اصطلاحی

* پی‌نوشت

1. Psychological

* منابع

۱. کنفرانس آموزش و تربیت حرفه‌ای آسیا و اقیانوسیه، توسعه مهارت‌های کار برای آینده، (۱۳۹۴). آموزش‌وپرورش کیفی و توسعه مهارت‌ها برای آینده پایدار. ترجمه ابراهیم آزاد. کوالالمپور (مالزی).
۲. آزاد، ابراهیم (۱۳۹۵). «آموزش براساس شایستگی». ویژه‌نامه رشد آموزش فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر انتشارات و تکنولوژی کمک‌آموزشی. شهرپور.
۳. اسمعیلی، مهدی (۱۳۸۸). مقدمه‌ای بر ارزشیابی مبتنی بر شایستگی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر تألیف فنی‌وحرفه‌ای.
۴. فریمن، جان (۱۳۸۳). اساس کیفی تعلیم‌وتربیت، رشد شایستگی. ترجمه داوود ریحانی. انتشارات دانشگاه شهید باهنر کرمان.
۵. شصتی، ثمانه، (۱۳۸۹). «آموزش مبتنی بر شایستگی». فصل‌نامه راهبردهای آموزش. دوره ۳، شماره ۲. تابستان.
۶. معاونت پژوهش‌های اجتماعی - فرهنگی (۱۳۹۴). توصیه‌نامه‌های سازمان جهانی کار و یونسکو. مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
۷. مومنی، مهموئی؛ شریعتمداری، علی؛ نادری، عزت‌الله (۱۳۸۷). «برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش عالی». پژوهش‌نامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد. شماره هفدهم، زمستان.
۸. — (۱۳۸۸). «طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای مقطع کارشناسی رشته آموزش ابتدایی». دو فصل‌نامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی. دوره ۱، شماره ۲. پاییز.
۹. یوسفی، علیرضا (۱۳۸۴). «آموزش (تربیت) مبتنی بر شایستگی». مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی.
10. Booth, Robin (2000). Competency Based Assessment - One minute wonder or here to stay? Practitioners' attitudes to competency based assessment and the complexities of implementation Vocational Education and Assessment centre, TAFE NSW.
11. Wageningen University & Research Centre; Stoas Research, Wageningen; Department of Human Resources Studies, Tilburg University (2004). Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. Education and Competence Studies. Journal of Vocational Education and Training, 56 (4), pp. 523-538.
12. HUGH GUTHRIE (2009) Competence and competency-based training: What the literature says. NATIONAL CENTRE FOR VOCATIONAL EDUCATION RESEARCH.

رشته تحصیلی در آن منظور شده است.

● اعضا باید براساس گفت‌وگوی اجتماعی، سیاست‌های خود را در موضوعات یادگیری مادام‌العمر، مهارت‌آموزی، و آموزش و توسعه منابع انسانی سازگار با سیاست‌های اجتماعی، مالی و اقتصادی، تنظیم و بازبینی کنند و به کار گیرند. در این توصیه‌نامه:

● واژه «یادگیری مادام‌العمر» همه فعالیت‌های یادگیری در طول زندگی را برای توسعه شایستگی‌ها و صلاحیت‌ها دربرمی‌گیرد.

● واژه «شایستگی» شامل دانش، مهارت و دانش علمی و تجربی در حد تسلط در یک زمینه خاص است.

● واژه «صلاحیت» توانایی تخصصی یا حرفه‌ای یک کارگر است که در سطح بخشی، ملی و بین‌المللی به رسمیت شناخته است.

● واژه «استخدام‌پذیری» به شایستگی‌ها و صلاحیت‌های قابل جابه‌جایی که ظرفیت فرد را برای استفاده از فرصت‌های مهارت‌آموزی و آموزش به منظور اطمینان و حصول کار شایسته ارتقا می‌دهد، امکان پیشرفت در بنگاه‌های اقتصادی و بین مشاغل را فراهم می‌سازد و از عهده تغییرات فناوری و شرایط محیط کار برمی‌آید، اشاره دارد. علاوه بر موارد فوق، در این توصیه‌ها آمده است که برای به رسمیت شناختن شایستگی و صدور گواهی مهارت باید:

● با مشورت شرکای اجتماعی و با استفاده از چارچوب صلاحیت‌های ملی، اقداماتی برای ارتقا، توسعه و سرمایه‌گذاری در یک سازوکار شفاف به منظور سنجش، صدور گواهی‌نامه و به رسمیت شناختن مهارت‌ها، شامل یادگیری قبلی، تجارب پیشین صرف‌نظر از کشور محل یادگیری یا رسمی یا غیررسمی بودن آن، اتخاذ شود.

● چنین روش سنجشی باید عینی، غیرتبعیض‌آمیز و در ارتباط با استانداردها باشد.

● چارچوب ملی باید شامل یک نظام قابل اعتماد از صدور گواهی‌نامه‌ها باشد که اطمینان دهد، گواهی‌نامه قابل جابه‌جایی است و در بخش‌های گوناگون اقتصادی، صنایع، بنگاه‌های اقتصادی و مؤسسات آموزشی به رسمیت شناخته می‌شود. لازم است بخش‌هایی ویژه هم به منظور حصول اطمینان از شناسایی و صدور گواهی‌نامه مهارت‌ها و صلاحیت‌ها برای کارگران مهاجر طراحی شوند.

امکانات و تسهیلات، برنامه‌ها و مهم‌تر از همه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان حاصل می‌شود.

● ضرورت دارد کسانی که دارای معلولیت جسمی و ذهنی هستند، با توجه به آن ناتوانی وارد محیط جامعه و حرف موجود در آن شوند. برای آن‌ها باید فرصت‌های آموزشی برابر در دسترس باشد و همانند کسانی که معلولیت ندارند، وارد نظام آموزش فنی‌وحرفه‌ای شوند تا بتوانند صلاحیت‌ها و شایستگی‌های یک حرفه را به دست آورند و توان بالقوه و بهینه‌سازی مشارکتشان به عنوان نیروی کار را درک کنند. البته برای این کار مؤسسات خاص و سنجش پیشرفت تحصیلی به خصوصی مورد نیاز است.

همچنین طی بندهای ۶۸ تا ۷۱ توصیه‌نامه‌های سازمان جهانی کار و یونسکو، ترجمه شده توسط معاونت پژوهش‌های اجتماعی - فرهنگی مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی (۱۳۹۴)، توصیه‌هایی در مورد سنجش در آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای وجود دارند که معمولاً در ارزشیابی شایستگی مورد توجه قرار می‌گیرند. این موارد به شرح زیرند:

● در فرایند یاددهی - یادگیری، سنجش/ارزشیابی باید بخش جدایی‌ناپذیر این فرایند باشد و عملکرد اصلی آن تضمین دسترسی به برنامه‌های آموزشی مناسب برای پیشرفت فراگیرنده مطابق با علاقه‌ها، توانمندی‌ها و شایستگی آنان در دنیای کار باشد.

● کارایی و عملکرد فراگیرندگان باید براساس یک پایه کلی ارزشیابی سنجیده شود که در آن، مشارکت در کار کلاسی، علاقه‌ها و نگرش‌ها، استعداد کسب مهارت‌های علمی و شایستگی‌ها، صلاحیت‌ها و پیشرفت نسبی در نظر گرفته می‌شود و مجوز برگزاری آزمون‌های استعداد، امتحان ورودی و آزمون‌های دیگر داده شده است.

● فراگیرندگان باید در ارزشیابی و سنجش پیشرفت تحصیلی خودشان شرکت کنند و این نظام باید دارای سازوکار بازخوردی درون‌ساخته برای شناسایی مشکلات یادگیری و اصلاح آن باشد.

● ارزشیابی مداوم فرایند یاددهی - یادگیری، ازجمله ارزشیابی تکوینی، باید با مشارکت معلمان، مدیران، فراگیرندگان و نمایندگان زمینه‌های حرفه‌ای مرتبط انجام گیرد تا تضمین کند برنامه‌ها مؤثر هستند، مهارت‌ها و دانش کسب شده نیازهای محیط کار را برآورده می‌کنند و پیشرفت‌های اخیر

چارچوب صلاحیت حرفه‌ای ملی و نقش آن در ارزشیابی یادگیری

مقدمه

کلیدواژه‌ها:

چارچوب صلاحیت حرفه‌ای، سطوح صلاحیت، توصیف‌کننده‌های سطوح، گواهی‌نامه صلاحیت حرفه‌ای، مراکز سنجش ملی.

تعاریف

• **چارچوب صلاحیت حرفه‌ای ملی:** چارچوبی است ملی و توافق شده که در آن ارتباط بین مدارک تحصیلی، گواهی‌نامه‌های مهارت و تجارب حرفه‌ای سنجش‌پذیر با عناوین حرفه‌ها و مشاغل (دنیای کار) براساس استانداردهای طبقه‌بندی ملی مشاغل و سطوح تحصیلی به نحوی انعطاف‌پذیر برقرار می‌شود. سندی رسمی و قانونی برای ممیزی و ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای نیروی انسانی به منظور ورود به بازار کار است و حسب شرایط هر کشور دارای سطوحی تعریف شده است.

• **صلاحیت حرفه‌ای:** مجموعه‌ای از شایستگی‌های حرفه‌ای که دارنده آن براساس سطوح مرتبط با آن شایستگی‌ها، در چارچوب صلاحیت حرفه‌ای ملی، مورد ارزیابی و ممیزی قرار می‌گیرد و علاوه بر مدرک تحصیلی، به دریافت گواهی‌نامه صلاحیت حرفه‌ای در آن سطح نائل می‌آید.

• **شایستگی حرفه‌ای:** ترکیب درهم تنیده دانش (هدایت عمل^۱، نشان دادن عمل^۲، و تفسیر و تعمیم عمل^۳)، مهارت‌های مرتبط با کاربرد دانش و نگرش که توسط استانداردهای عملکرد در دنیای کار ارزیابی و تأیید می‌شود.

• **توصیف‌کننده‌های سطوح صلاحیت حرفه‌ای:** دانش، مهارت، نگرش و شایستگی‌های حرفه‌ای سنجش‌پذیر و مورد توافق ذی‌نفعان، سیاست‌گذاران و ارائه‌کنندگان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای برای هر سطح که اساس ارزیابی و

ارتباط آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با دنیای کار از طریق نیاز سنجی‌های شغلی و حرفه‌ای برای برنامه‌ریزی و تعیین رشته‌های تحصیلی - حرفه‌ای و تهیه برنامه‌های درسی برقرار می‌شود و انتظار می‌رود، مهارت‌آموختگان با صلاحیت حرفه‌ای دارای سازگاری افقی، عمودی و جغرافیایی شغلی وارد بازار کار شوند. مطالعات نشان می‌دهند که صرف نیازسنجی کفایت لازم را برای این سازگاری ندارد و نشانگر آن نیز بی‌کاری مهارت‌آموختگان است که در بسیاری از موارد در سطح آموزش‌های متوسطه فنی و حرفه‌ای مصداق دارد. سؤال اصلی این است که: برای تضمین کیفیت که به طور خودکار متضمن این سازگاری‌ها، باشد چه باید کرد؟

از دهه ۱۹۸۰ که موضوع تدوین معیار ملی صلاحیت حرفه‌ای مطرح شد تاکنون تقریباً ۱۳۵ کشور از ۱۷۵ کشور عضو سازمان ملل متحد با طراحی چارچوب صلاحیت حرفه‌ای ملی و تشکیل نهاد ملی سیاست‌گذار توانسته‌اند ارتباط کیفیت آموزش‌ها را با معیارهای این چارچوب تضمین کنند. به عبارت روشن‌تر توانسته‌اند، ارزشیابی یادگیری (سنجش عملکرد یا شایستگی) را با شاخص‌های سطوح صلاحیت حرفه‌ای ملی هماهنگ کنند و چرخه تضمین کیفیت را در فرایند آموزش و ارزشیابی برقرار سازند. در این نوشتار با معرفی چارچوب صلاحیت حرفه‌ای ملی ایران قصد داریم این اثر را نشان دهیم.

ممیزی ملی برای اعطای گواهی نامه قرار می گیرد.

• **سازگاری افقی**^۸: تناسب نوع رشته‌های تحصیلی - حرفه‌ای و شایستگی‌های حرفه‌ای تحت آموزش با نیازهای مشاغل موجود در دنیای کار.

• **سازگاری عمودی**^۹: تناسب سطح مهارت‌ها و شایستگی‌های رشته‌های تحصیلی - حرفه‌ای برای تصدی یک شغل در دنیای کار.

• **سازگاری جغرافیایی**^{۱۰}: تناسب نوع رشته‌های تحصیلی - حرفه‌ای و سطح مهارت‌ها و شایستگی‌ها با نیازهای منطقه‌ای.

اهداف چارچوب صلاحیت حرفه‌ای

دو دسته هدف وجود دارند: اهداف اولیه که ناشی از سازگاری برنامه‌های درسی با سطوح صلاحیت و محتوای توصیف کننده‌های هر سطح هستند، و اهداف ثانویه که از وجه ممیزی و ارزیابی مدارک تحصیلی و گواهی نامه‌های شایستگی حاصل می‌شوند. موضوع این نوشتار بررسی اثر اهداف اولیه بر ارزشیابی یادگیری در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای رسمی است.

اهداف اولیه:

• تضمین کیفیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از طریق انطباق سطوح صلاحیت حرفه‌ای با مسیر توسعه حرفه‌ای و نظام درس‌گذاری مدرسه‌ای؛
• ایجاد ارتباط بین محتوای سنجش عملکردی (شایستگی) و محتوای سطوح صلاحیت حرفه‌ای؛
• مقایسه‌پذیر کردن نتایج ارزشیابی یادگیری با توصیف کننده‌های سطوح صلاحیت حرفه‌ای؛
• ایجاد تسهیل و انعطاف برای یادگیرندگان به منظور حرکت در مسیرهای متفاوت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای (رسمی، غیررسمی و سازمان نیافته).

اهداف ثانویه:

• حمایت از یادگیری‌های مادام‌العمر از طریق به حساب آوردن یادگیری‌های قبلی و تجارب افراد و ارتقای آنان؛
• تسهیل حرکت دانش‌آموختگان و مهارت‌آموختگان به صورت افقی و عمودی بین سطوح تحصیلی و مهارتی در سطح ملی و بین‌المللی؛
• معرفی صلاحیت‌های حرفه‌ای سطوح متفاوت ملی در سطح بین‌المللی برای اعتباردهی به مدارک تحصیلی و گواهینامه‌های حرفه‌ای؛
• یکپارچه‌سازی توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛
• استانداردسازی فعالیت‌های حرفه‌ای در سطح ملی برای کمک به توسعه پایدار؛

• یکسان‌سازی سطوح صلاحیت در کشور از طریق استانداردسازی شایستگی‌های حرفه‌ای؛

• مشارکت ارائه‌کنندگان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، تدوین استانداردهای حرفه‌ای و ارزشیابی؛

• یکپارچه‌سازی اعطای صلاحیت حرفه‌ای ملی از طریق اثبات شایستگی‌ها در سطح ملی؛

• فراهم آوردن شرایط رتبه‌بندی مراکز ارائه دهنده آموزش؛

• تنوع بخشی به انواع آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از طریق محاسبه تجارب شخصی افراد در ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای؛

• هم‌گام‌سازی صلاحیت‌های نیروی انسانی با اقتضات اقتصادی؛

• تسهیل حرکت نیروی کار فراتر از مرزها از طریق اعطای گواهینامه‌های صلاحیت حرفه‌ای در تراز بین‌المللی.

توصیف کننده‌های سطوح و پیامدهای یادگیری

• پیامدهای یادگیری ناشی از آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای در تمام سطوح و برای هر صلاحیت عبارت‌اند از مجموعه‌ای از:

• **دانش**^{۱۱}

• **مهارت**^{۱۲}

• **نگرش**^{۱۳}

• **شایستگی حرفه‌ای**^{۱۴}

که به صورت درهم تنیده شایستگی خود را نشان می‌دهد. بر این اساس:

• **دانش** عبارت است از درک و فهم مفاهیم، اصول و رویه‌ها.^{۱۵}

• **مهارت** عبارت است از کاربرد دانش.^{۱۶}

• **نگرش** عبارت است از شوق و تعهد انجام کار و نشان دادن رفتارهای معطوف به عاطفه.

• **شایستگی حرفه‌ای** عبارت است از کاربرد مهارت در یک زمینه خاص شغلی و یا حرفه‌ای.^{۱۷}

اثبات شایستگی حرفه‌ای برای هر یک از سطوح از طریق ارزیابی پیامدهای یادگیری به صورت درهم تنیده انجام می‌شود. به این معنی که نتایج تعیین صلاحیت حرفه‌ای در تمام سطوح مستلزم ارزیابی دانش، مهارت، نگرش و شایستگی حرفه‌ای در همان سطوح توسط ارزیابی برونی^{۱۸} و با معیارها^{۱۹} و توصیف کننده‌های^{۲۰} همان سطوح انجام خواهد شد.

بدیهی است توصیف‌کننده‌های سطوح عبارتهایی کلی‌اند که مصداق آن‌ها به رشته‌های تحصیلی - حرفه‌ای مرتبط است. توصیف‌کننده‌های سطوح صلاحیت شامل پیامدهای یادگیری هستند که به صورت دانش، مهارت و شایستگی‌های حرفه‌ای در برنامه‌درسی وجود دارند، آموزش براساس آن‌ها انجام می‌شود و ارزیابی هم برای اثبات شایستگی براساس همین پیامدها خواهد بود. بدیهی است، پیامدهای یادگیری در هر یک از سطوح صلاحیت براساس تعریف یکسان‌اند، اما مصداق آن منطبق با آن رشته تحصیلی - حرفه‌ای

است که یادگیرندگان در مسیر آن قرار گرفته‌اند. بنابراین، توصیف‌کننده‌ها در سطح کلی تعریف می‌شوند، ولی مصداق آن باید بعد از تشکیل مرکز ملی راهبردی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای^{۲۱} (نهاد ملی) و سازمان‌دهی بوردهای تخصصی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و رسمی، غیررسمی، آموزش‌های عالی فنی و حرفه‌ای، و مرکز ملی سنجش، در فرایندی ملی «روایی سنجی»^{۲۲} و «اعتبارسنجی»^{۲۳} شود، جدول ۱ معیارهای سنجش کلی را برای هر یک از سطوح در قالب رفتارهای صلاحیتی قابل سنجش به صورت پیشنهادی تعریف می‌کند.

جدول ۱. توصیف‌کننده‌های کلی سطوح صلاحیت حرفه‌ای برای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای

سطوح صلاحیت	دانش و مهارت	شایستگی حرفه‌ای
۱	- دانش پایه ابتدایی در یک زمینه شغلی - مهارت‌های اساسی شناختی و عملی برای انجام کارهای تکراری	کارکردن تحت نظارت با اندازه‌ای از استقلال در زمینه شغلی مرتبط
۲	- دانش یک سلسله مفاهیم ساده و تدابیر کلی در یک زمینه شغلی - ارتباط دادن دانش به سایر زمینه‌های شغلی روزمره	استفاده از مراحل دانش و مهارت تمرین شده برای حل مسائل جدید
۳	- دانش عملی و نظری وسیع در یک زمینه شغلی و حرفه‌ای - یک سلسله مهارت‌های شناختی و عملی لازم برای حل مسائل مشخص در یک زمینه شغلی و حرفه‌ای	استفاده از فرایند دانش و مهارت برای حل یک مشکل و تعمیم آن به حالت‌های خاص و سایر زمینه‌ها حرفه‌ای و شغلی
۴	- دانش تخصصی در رشته و موضوعات کاربردی - پیاده کردن و ارتباط دادن دانش در حوزه عمل و در زمینه‌های حرفه‌ای	سازمان‌دهی جامع و استفاده از دانش تخصصی برای حل مسئله در زمینه‌های شغلی و حرفه‌ای
۵	- دانش تخصصی، عملی و نظری در یک زمینه حرفه‌ای - یک سلسله جامع مهارت‌های شناختی و عملی لازم برای حل خلاقانه مسائل انتزاعی	مدیریت و نظارت در زمینه‌های شغلی و حرفه‌ای
۶	- دانش تخصصی وسیع در زمینه‌های شغلی و حرفه‌ای - استفاده از مهارت‌های حرفه‌ای، روش‌ها و مواد در رابطه با زمینه‌های شغلی و حرفه‌ای	سازمان‌دهی جامع و استفاده از دانش تخصصی در حل مسائل مرتبط با زمینه‌های شغلی و حرفه‌ای
۷	- دانش عالی تخصصی به عنوان اساس تفکر ابتکاری و تحقیق - انتخاب و استفاده از مهارت‌ها، روش‌ها، عملکردها و مواد در ارتباط با زمینه‌های شغلی و حرفه‌ای	استفاده از تفکر تحلیلی و ارزیابی و ترکیب ایده‌ها و مفاهیم برای حل مسائل در زمینه‌های شغلی و حرفه‌ای
۸	- فهم عمومی و دقیق موضوعی و رشته‌ای شامل فهم دقیق نظریه‌های اساسی، اصول و مفاهیم - استفاده از پیشرفته‌ترین مهارت‌ها و روش‌های تخصصی لازم شامل فرضیه‌ها و ارزیابی آن‌ها برای حل مسائل مهم در تحقیق و نوآوری برای تعریف دوباره و توسعه دانش تخصصی موجود	کاربرد رویکرد ترکیبی و جامع برای تحلیل، ارزیابی و تفسیر ایده‌ها، اطلاعات و مسائل جدید و پیچیده در زمینه‌های شغلی و حرفه‌ای



سطوح صلاحیت حرفه‌ای^{۲۴}

براساس مطالعه تطبیقی، در سایر کشورها به ویژه اروپا، برای چارچوب صلاحیت حرفه‌ای یک نظام صلاحیت حرفه‌ای هشت سطحی پیشنهاد می‌شود که حداکثر تطابق را با نظام آموزشی و تربیت فنی و حرفه‌ای رسمی در دوره متوسطه و آموزش‌های عالی فنی و حرفه‌ای در کشور دارد و از سهولت لازم برای تطبیق با آموزش‌های غیررسمی فنی و حرفه‌ای نیز برخوردار است.

مسیرهای آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای

مسیرهای آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای در یک نظام صلاحیت حرفه‌ای هشت‌گانه در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای مطابق جدول ۲ خواهد بود.

جدول ۲. مسیرهای آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای

آموزش‌های عالی فنی و حرفه‌ای	آموزش غیررسمی فنی و حرفه‌ای	آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای	سطوح صلاحیت حرفه‌ای ملی
گواهی‌نامه صلاحیت/ دکتری حرفه‌ای	-	-	۸
گواهی‌نامه صلاحیت/ کارشناسی ارشد حرفه‌ای مهندس ارشد حرفه‌ای	-	-	۷
گواهی‌نامه صلاحیت / مهندس حرفه‌ای	-	-	۶
گواهی‌نامه صلاحیت/ کاردان ارشد حرفه‌ای، کمک مهندس	-	-	۵
گواهی‌نامه صلاحیت / کاردان حرفه‌ای تکنسین	-	-	۴
-	گواهی‌نامه صلاحیت/ کمک تکنیسین	گواهی‌نامه صلاحیت/ دیپلم، کمک تکنیسین	۳
-	گواهی‌نامه صلاحیت/ کارگر ماهر	گواهی‌نامه صلاحیت	۲
-	گواهی‌نامه صلاحیت/ کارگر ساده	گواهی‌نامه صلاحیت	۱

تعریف، قلمرو و گواهی نامه صلاحیت حرفه‌ای^{۲۵} و ارتباط آن با برنامه‌های درسی شاخه فنی و حرفه‌ای

گواهی نامه‌های صلاحیت حرفه‌ای برحسب قرار گرفتن در مسیرهای متفاوت آموزش دارای ارزش‌های زمانی و جایگاهی متفاوتی هستند. در طول دوره سه ساله متوسطه دوم شاخه فنی و حرفه‌ای، هر سال ۱۰ پودمان در قالب دو درس ۳۰۰ ساعته و جمعاً در سه سال، ۳۰ پودمان و ۶ درس با ارزش زمانی ۱۸۰۰ ساعت با محتوای شایستگی‌های حرفه‌ای به صورت کارگاهی تدریس می‌شود که در تطبیق با سطوح صلاحیت حرفه‌ای معادل سطح‌های ۲ و ۳ است.

• **گواهی نامه سطح ۱ صلاحیت حرفه‌ای:** ۳۰۰ تا ۶۰۰ ساعت آموزش عملی (شایستگی فنی^(۲۶)) برای یک حرفه^(۲۷) در سطح ۱ مهارت نظام طبقه‌بندی ملی مشاغل^(۲۸) (۲۰۰۸ isco، گروه شغلی ۹)

• **گواهی نامه سطح ۲ صلاحیت حرفه‌ای:** ۹۰۰ ساعت آموزش عملی (شایستگی فنی^(۲۹)) برای یک حرفه^(۳۰) در سطح ۲ مهارت نظام طبقه‌بندی ملی مشاغل^(۳۱) (۲۰۰۸ isco، گروه‌های شغلی ۴، ۵، ۶، ۷ و ۸) که شامل درس‌های کارگاهی سال دهم (۱۰/۱ و ۱۰/۲) و درس کارگاهی (۱۱/۱) سال یازدهم می‌شود.

• **گواهی نامه سطح ۳ صلاحیت حرفه‌ای:** ۹۰۰ ساعت آموزش عملی (شایستگی فنی) برای یک حرفه در سطح ۲ مهارت نظام طبقه‌بندی ملی مشاغل کشور (گروه‌های شغلی ۴، ۵، ۶، ۷ و ۸) به نحوی که حرفه سطح ۳ صلاحیت حرفه‌ای در امتداد حرفه سطح ۲ صلاحیت حرفه‌ای در یک مسیر توسعه حرفه‌ای قرار گیرد. به عبارت بهتر، حرفه انتخابی سطح یک صلاحیت حرفه‌ای پیش‌نیاز حرفه انتخابی سطح دو صلاحیت حرفه‌ای است که شامل درس کارگاهی سال یازدهم (۱۱/۲) و درس‌های کارگاهی (۱۲/۱ و ۱۲/۲) سال دوازدهم است.

• **گواهی نامه سطح ۴ صلاحیت حرفه‌ای:** ساعت آموزش عملی (شایستگی فنی) برای یک حرفه در سطح ۳ مهارت نظام طبقه‌بندی ملی مشاغل (گروه شغلی ۳) به نحوی که حرفه انتخابی در سطح ۴، در مسیر توسعه حرفه‌ای تکمیل‌کننده شایستگی‌ها در حرفه‌های انتخابی سطح ۳ صلاحیت حرفه‌ای باشد.

• **گواهی نامه سطح ۵ صلاحیت حرفه‌ای:** ۹۰۰ ساعت آموزش عملی (شایستگی فنی) برای یک حرفه در سطح ۴ مهارت نظام طبقه‌بندی ملی مشاغل (گروه شغلی ۳) به نحوی که حرفه انتخابی

در سطح ۵، در مسیر توسعه حرفه‌ای تکمیل‌کننده شایستگی‌ها در حرفه‌های انتخابی سطح ۴ صلاحیت حرفه‌ای باشد.

• **گواهی نامه سطح ۶ صلاحیت حرفه‌ای:** ۹۰۰ ساعت آموزش عملی (شایستگی فنی) برای یک حرفه در سطح ۴ مهارت نظام طبقه‌بندی ملی مشاغل (گروه شغلی ۲) به نحوی که حرفه انتخابی در مسیر توسعه حرفه‌ای سطح ۵ صلاحیت حرفه‌ای باشد.

• **گواهی نامه سطح ۷ صلاحیت حرفه‌ای:** ۱۸۰۰ ساعت آموزش عملی (شایستگی فنی) برای یک حرفه در سطح ۴ مهارت نظام طبقه‌بندی ملی مشاغل (گروه شغلی ۲) به نحوی که حرفه انتخابی در مسیر توسعه حرفه‌ای سطح ۶ صلاحیت حرفه‌ای باشد.

• **گواهی نامه سطح ۸ صلاحیت حرفه‌ای:** ۱۸۰۰ ساعت آموزش عملی (شایستگی فنی) برای یک حرفه در سطح ۴ مهارت نظام طبقه‌بندی ملی مشاغل (گروه شغلی ۱) به نحوی که حرفه انتخابی در مسیر توسعه حرفه‌ای سطح ۷ صلاحیت حرفه‌ای باشد.

مسیر توسعه حرفه‌ای^{۳۲}

در نظام آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای امکان دریافت مدارک تحصیلی از دیپلم تا دکترا در حرفه‌ای به صورت ناپیوسته با شرط اثبات شایستگی و گذر تجربی از هر سطح صلاحیت به سطح بعدی فراهم است.

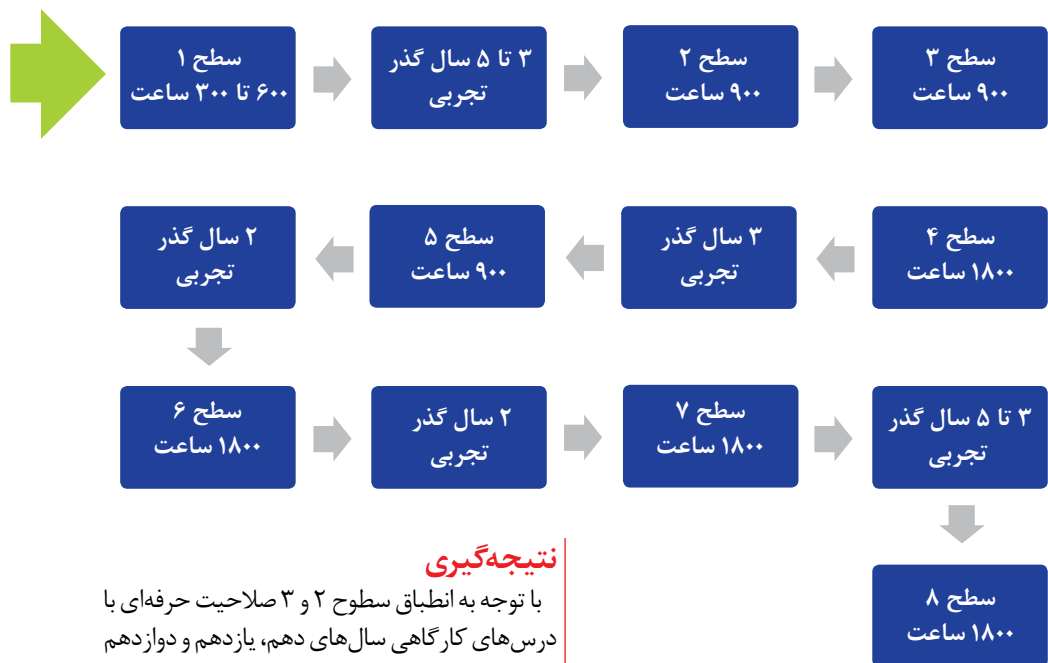
به نحوی که ورودی‌های نظام آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای که بعد از دوره متوسطه اول شروع می‌شود، می‌توانند در مسیر توسعه حرفه‌ای همراه با آموزش و طی گذر تجربی (کار واقعی و کسب تجربه) مسیر ارتقای صلاحیت حرفه‌ای را همراه با دریافت گواهی نامه و مدرک تحصیلی طی کنند. بدیهی است موضوع گذر تجربی در این نوع آموزش‌ها به‌عنوان یک اصل باید مورد توجه قرار گیرد.

• سایر ملاحظات درخصوص مسیر توسعه حرفه‌ای به این شرح‌اند:
- هر ۹۰۰ ساعت معادل یک سال در نظر گرفته شده است.

- گذر تجربی تا آخرین مرحله بدون احتساب سطح ۱ به ۲ صلاحیت ۱۰ تا ۱۲ سال خواهد بود.
- طول دوران آموزش به صورت رسمی و غیررسمی و گذر تجربی ۲۲ تا ۲۴ سال خواهد بود.

* پی‌نوشت‌ها

1. National qualification framework
2. Qualification
3. Professional competency
4. Knowledge to guide action (know that)
5. Knowledge to reflect action (know why)
6. Knowledge to interpret action (know how)
7. Descriptors of level
8. Horizontal matching
9. Vertical matching
10. Geographical matching
11. Knowledge
12. skill
13. Attitude
14. professional competency
15. Understanding concept, principal and procedure
16. Application of knowledge
17. Application of skill in an occupation or other context
18. External assessment
19. criteria
20. Descriptors of level
21. NCSTVET
22. validity
23. reliability
24. Qualification levels
25. Certificate of qualification
26. technical competency
27. occupation
28. international system classification of occupation (isco)
29. technical competency
30. occupation
31. international system classification of occupation (isco)
32. career path



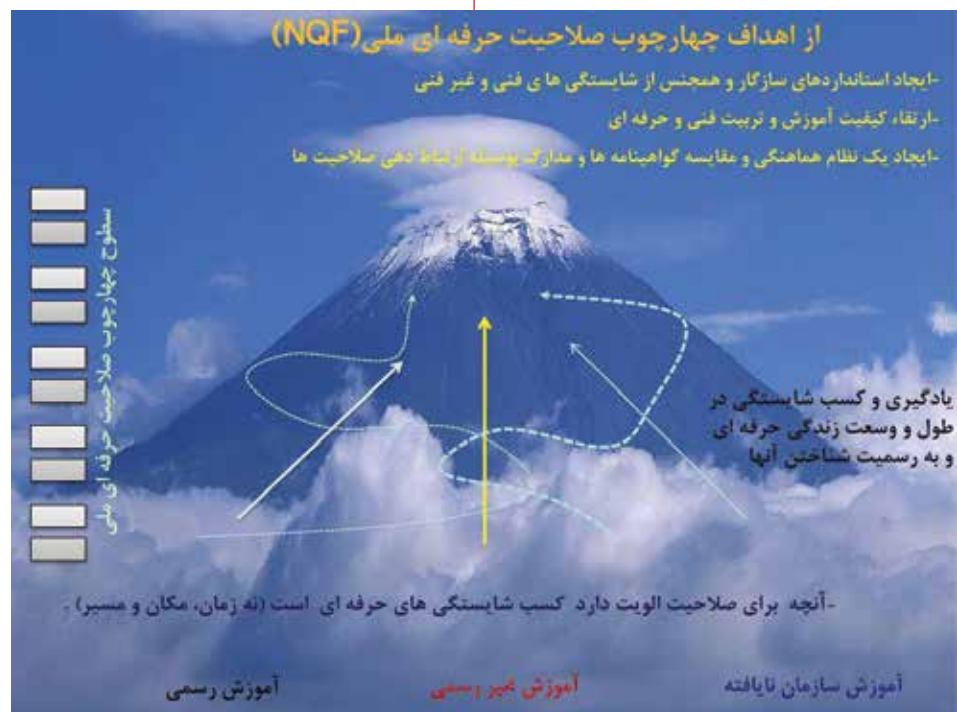
نتیجه‌گیری

با توجه به انطباق سطوح ۲ و ۳ صلاحیت حرفه‌ای با درس‌های کارگاهی سال‌های دهم، یازدهم و دوازدهم شاخه فنی و حرفه‌ای به لحاظ زمانی در برنامه درسی رشته‌های تحصیلی - حرفه‌ای و محتوایی در قالب شایستگی‌های حرفه‌ای و اجرای سنجش مبتنی بر شایستگی در فرایند اجرای آموزش، انتظار می‌رود که کیفیت آموزش پاسخ‌گوی ارزشیابی براساس توصیف‌کننده‌های سطوح صلاحیت باشد. به هر حال این سازگاری بر ارزشیابی یادگیری مدرسه‌ای تأثیر کیفی دارد.

- پختگی کامل همراه با تجربه کاری در مرز ۴۰ سالگی برای نیروی کار در حد دکترای حرفه‌ای به شرط گذر موفق و اثبات شایستگی خواهد بود.
- سن ورود به آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای ۱۵ سال است که معادل پایان دوره تحصیلی اول متوسطه است.

* منابع

۱. آزاد، ابراهیم (۱۳۷۸). چارچوب صلاحیت ملی ایران. دفتر طرح و برنامه‌های درسی، سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور. نگارش هفتم. تهران.
۲. _____ (۱۳۹۵). چارچوب صلاحیت حرفه‌ای ملی ایران. دفتر مطالعات اجتماعی مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. نگارش هشتم. تهران.
3. Qualification frameworks from concept to implementation (2012), European Training Foundation (ETF)
4. Qualification frameworks in Europe (2015) European center for the development of vocational training (cedefop)
5. Level -setting and recognition of learning outcomes (2015) UNESCO
6. Felix Rauner and others (2013) competence development and assessment in TVET (COMET), Springer
7. Ron Tuck, (2007) An introductory Guide to national Qualification frameworks ,ILO
8. Global inventory of regional and national Qualifications frameworks (2015) unesco institute for lifelong learning (UIL)



اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی در آموزش های فنی و حرفه ای

مقدمه

معیارهای عمده یک نظام ارزشیابی خوب عبارت اند از:

روایی^۱: اندازه گیری عملکرد هنگامی مطلوب است که مناسب و فاقد هر گونه اضافات و کمبودها باشد. اندازه گیری هنگامی دارای اعتبار است که واقعاً آنچه را در حدود اندازه گیری آن است، به شکل درست و صحیح اندازه گیری کند (یعنی اندازه گیری باید استاندارد عملکرد حرفه ای انتخاب شده را اندازه گیری کند).

پایایی^۲: ارزشیابی باید در اندازه گیری آنچه مورد نظر است، تداوم داشته باشد و در زمان های متفاوت نتایج مشابه ارائه دهد. (یعنی بتواند این استانداردها را به صورت یکنواخت و ناوابسته به یک مکان یا دستگاه خاص، ارزشیابی کند).

عاری بودن از هر گونه تعصب: معیار عاری بودن از هر گونه تعصب دو عنصر مهم را در برمی گیرد: اولین مورد به مسائل مربوط به برخوردهای منصفانه با دانش آموزان می پردازد و مورد دوم نیز مسائل مربوط به ذهنی بودن قضاوت های یک

شخص را درباره عملکرد دیگران مورد توجه قرار می دهد. از یک نظر، ارزشیابی عملکرد هنگامی عاری از هر گونه تعصب خواهد بود که با دانش آموزان برخورد منصفانه و عادلانه ای صورت گیرد.

به منظور نظام بخشی به تصمیمات درخصوص ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی در شاخه فنی و حرفه ای، می باید اصول حاکم بر آن که ناظر بر تحقق شایستگی ها و دستیابی به سطوح شایستگی ها و صلاحیت های حرفه ای ملی ایران است، مدنظر برنامه ریزان درسی و هنرآموزان قرار گیرد.

اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نقش بازدارندگی و هدایتگری دارند و تکالیف لازم به منظور تحقق این اصول برای نظام آموزشی، هنرستان، هنرآموز و ... دارای اهمیت است. اگر ابزار ارزشیابی در سطح منطقه و براساس استانداردهای محلی یا ملی و یا بانک سؤالات امتحان درست شود و نتایج نیز دارای اعتبار وسیع باشند، ضروری است کارشناسان مراکز ملی سنجش و هنرآموزان منطقه، آموزش های کافی را در زمینه مدیریت و طراحی ارزشیابی دیده باشند.

کلیدواژه ها:

ابزارهای ارزشیابی، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، تکالیف عملکردی، شایستگی، فرایندمحوری و نتیجه محوری



اگر قرار باشد ابزارهای ارزشیابی استاندارد شده و به صورت متمرکز تدوین شوند، لازم است این کار توسط متخصصان ارزشیابی و به کمک افرادی که استانداردهای حرفه را تدوین کرده‌اند، صورت پذیرد. خطا در تعیین روایی و اعتبار آزمون‌های ملی دارای اثرات منفی بسیاری خواهد بود. 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، ممکن است تدوین برنامه‌های درسی با اهداف نظام آموزشی، موقعیت‌های اقتصادی و نیز فناوری موجود جامعه ایران تناسب نداشته باشد و از کارایی لازم برخوردار نباشد.

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی در شاخه فنی و حرفه‌ای ناظر بر تحقق شایستگی‌ها و دستیابی به سطوح شایستگی‌ها و صلاحیت حرفه‌ای ملی ایران به شرح زیر است:

۱. تنوع ابزارها و روش‌ها در بهره‌گیری از شایستگی‌های پایه در موقعیت‌های گوناگون

ابزارها و روش‌های سنجش پیشرفت تحصیلی و شایستگی‌های حرفه‌ای و عمومی متنوع‌اند. استفاده از روش‌ها و ابزارهای گوناگون برای جمع‌آوری اطلاعات در مورد وضعیت یادگیری دانش‌آموزان موجب افزایش اعتبار نتایج ارزشیابی می‌شود. هنرآموزان با توجه به هدف‌ها، ماهیت درس و نوع موارد ارزشیابی، انواع متفاوت روش‌های ارزشیابی (مانند پرسش‌های شفاهی، آزمون‌های عملی، انواع پرسش‌های عینی و انشایی، روش‌های مشاهده رفتار، پوشه‌های مجموعه کار، ارائه مقاله و طرح، گزارش مربوط به فعالیت‌های تحقیقاتی، ارزشیابی عملکردی، ارزشیابی مستمر، انواع دست‌ساخته‌ها، روش خودسنجی و ...) را به خدمت می‌گیرند.

۲. شواهد کافی و متنوع برای قضاوت

قضاوت در خصوص دستیابی هنرجویان به اهداف برنامه درسی، با ارائه شواهد کافی و متنوع میسر خواهد بود. در صورتی که روش‌ها و ابزارهای مناسب، از جمله آزمون‌های شفاهی و کتبی، آزمون‌های عملکردی (آزمون شناسایی، آزمون کتبی عملکردی در موقعیت‌های شبیه‌سازی شده، نمونه کار)، پروژه و ... به خدمت گرفته شوند، جمع‌آوری اطلاعات درباره

کمیت و کیفیت آموخته‌های هنرجویان، به منظور تحقق اهداف یادگیری، به درستی انجام خواهد شد. انواع «آزمون‌های شفاهی و کتبی» شامل صحیح - غلط، جور کردنی، چند گزینه‌ای و تشریحی، تنها برای حوزه شفاهی متناسب با سطح شایستگی مورد نظر مناسب هستند.

«آزمون‌های عملکردی» فرایند و نتایج یادگیری دانش‌آموزان را به طور مستقیم مورد سنجش قرار می‌دهند. این آزمون‌ها با دانش و مهارت سر و کار دارند. با توجه به اینکه در آزمون‌های عملکردی موقعیتی فراهم می‌شود که دانش‌آموز می‌تواند مهارت و دانش کسب کرده را از خود بروز دهد، این آزمون ابزار بسیار خوبی برای آگاهی از میزان شناخت و مهارت هنرجوست. علاوه بر آن، هر نوع فعالیت یا کار خلاقانه هنرجو که از طریق آن می‌تواند، آنچه را آموخته است به نمایش بگذارد یا بیان کند، مورد توجه قرار می‌دهد. ارزشیابی به صورت مستمر و عملکردی، مبتنی بر عمل خواهد بود.

با استفاده از ابزارهای مناسب و متفاوت، می‌توان شواهد کافی برای قضاوت فراهم ساخت.

توجه به تفاوت‌های فردی آنان نیاز دارد. توجه به روش‌هایی به منظور نوآوری و خلاقیت و تأکید بر آن‌ها، با توجه به واقعیت‌های دنیای کار و رقابت سالم، ضروری است.

۴. نقش خودآگاهی و خودارزیابی در دستیابی به سطوح شایستگی بالاتر

رفع کاستی‌ها و دستیابی به سطوح بالاتر شایستگی در هر یک از حوزه‌های یادگیری با تأکید بر خودآگاهی، خودارزیابی و تصمیم‌گیری از سوی هنرجویان امکان‌پذیر خواهد بود.

در «ارزشیابی شایستگی عمومی و حرفه» درصدی از قضاوت توسط هنرجو صورت خواهد گرفت. افزایش نگرش مطلوب نسبت به مدرسه، افزایش علاقه به یادگیری، افزایش بهداشت روانی (اعتمادبه‌نفس، افزایش روحیه انتقادپذیری و کاهش اضطراب و ...)، فراهم شدن فرصت نقد و ارزیابی عملکرد هنرجویان توسط خود آنان و هم‌سالانشان از ویژگی‌های این ارزشیابی در رسیدن به شایستگی‌های فنی و غیرفنی است و می‌تواند به تصمیم‌گیری از سوی هنرجویان بینجامد. شرایط عملکرد هنرآموزان و آموزش و رشد توانایی مهارت خود ارزیابی، در شرایط محیط مدرسه تأثیرگذار خواهد بود.

در ارزشیابی شایستگی عمومی و حرفه، ۱۰ تا ۲۰ درصد قضاوت توسط هنرجو انجام خواهد پذیرفت و تکالیف کاری همراه با سطح بندی شایستگی‌های حرفه‌ای و عمومی خواهد بود.

خود ارزیابی هنرجو با درک رسیدن از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب دارای ارزش و خودبخشی از هدف ارزشیابی است که در آن، شایستگی‌های فنی و غیرفنی توأمان اتفاق می‌افتند.

فهم روش‌های جبران کاستی‌ها در رسیدن به شایستگی و امکان ارزشیابی مجدد در صورت نیاز تا پایان سال تحصیلی، از ویژگی‌های این نوع ارزشیابی است.

۵. عدم استفاده از شرایط اضطراب‌آور

شرایط ارزشیابی مبتنی بر این اصل است و با توجه به ارزشیابی مستقل هر پودمان و امکان جبران برای هر پودمان، اتمام هر مرحله و موکول نشدن آن به پایان سال تحصیلی تا رسیدن به شایستگی، شرایط اضطراب را به شدت کاهش می‌دهد.



۳. ارزشیابی متنوع، منعطف و مستمر با توجه به وجوه متفاوت یادگیری هر یک از هنرجویان

ارزشیابی با توجه به نوع محتوا و شایستگی، نوع مخاطب و ... متفاوت خواهد بود. ارزشیابی مراحل ساخت یک قطعه، ارزشیابی مراحل پرورش یک گیاه، یا تهیه و ارائه یک کار هنری، با ارزشیابی از یک فعالیت ورزشی متفاوت است.

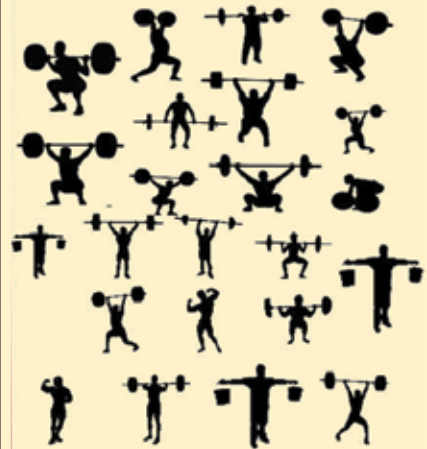
زمان نیز در ارزشیابی، با توجه به محتوا و نوع مخاطب، می‌باید متفاوت باشد. زمان در ارزشیابی مراحل پرورش گیاه انعطاف زیادی نیاز دارد.

آموزش مبتنی بر شایستگی به تفاوت استعداد افراد، بیشتر نگاه تفاوت زمانی دارد و به دنبال دادن فرصت زمانی برای رسیدن به شایستگی است که اتفاق خواهد افتاد.

هم‌چنین ارزشیابی مستمر که در طول سال تحصیلی اتفاق می‌افتد، شرایط را برای برنامه‌ریزی هنرآموزان به‌منظور رفع کاستی‌های احتمالی برخی هنرجویان با شرایط جسمی، عقلی و روانی متفاوت آماده و فرصت جبران را فراهم می‌سازد. اجرای این اصل به امکانات متناسب با محتوا و تعداد هنرجویان رشته‌ها، شکیبایی هنرآموزان، آموزش‌های مستمر برای نهادینه شدن روش‌های نو ارزشیابی در اجرا، آمادگی‌های جسمی، عقلی و روانی هنرجو، و ... با

استاندارد آموزش

چگونه فرد برای اخذ صلاحیت، تربیت می شود؟



استاندارد ارزشیابی

چه زمانی فرد، صلاحیت شاغل شدن را دارد؟



رکورد ورود به مسابقات قهرمانی کشور: مجموع یک ضرب و دو ضرب ۳۴۵ کیلوگرم
رکورد ورودی آسیای: مجموع یک ضرب و دو ضرب ۴۱۰ کیلوگرم
رکورد ورودی المپیک: مجموع یک ضرب و دو ضرب ۴۵۰ کیلوگرم

استاندارد شایستگی

چه کارها یا چه مراحل در حرفه، فرد باید انجام دهد؟



از کم و کیف یادگیری درس های متفاوت، قرار گیرند تا قضاوت در مورد وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان براساس معیارهای یکسان انجام شود و تحت الشعاع برداشت های کلی تصمیم گیرندگان قرار نگیرد.

اما نکته مهم، مشارکت کارفرما و یا به عبارت دیگر، مشارکت متولی کار (تعیین کننده استاندارد) یا دنیای کار است که می باید به طور جدی در امر ارزشیابی و پررنگ تر از سایر ذی نفعان مورد توجه باشد. بدون تردید تدوین شایستگی هایی که بتوانند هم در عرصه آموزش و هم در حوزه کار مناسب باشند، امری دشوار و مستلزم هماهنگی کارفرمایان، برنامه ریزان و دست اندرکاران نظام آموزشی است.

۷. حفظ نقش هنرستان و هنرآموز در ارزشیابی

در فرایند ارزشیابی، نقش محوری و تصمیم سازی هنرستان و هنرآموز در چارچوب سیاست های کلی آموزش و پرورش حفظ خواهد شد. ارزشیابی نهایی گروه کاری توسط تیمی از هنرآموزان انجام می شود. در این ارزشیابی نظر هنرآموزان در مورد ارتقای تحصیلی هنرجویان از اهمیت بیشتری برخوردار است و ضرورت دارد، هنرآموزان از هدف ها و انتظارات درس ها و نشانه های تحقق آن ها آگاهی داشته باشند تا براساس آن بتوانند، برای ارتقای هنرجویان به پایه بالاتر قضاوت صحیحی داشته باشند. همچنین، با توجه به شناخت هنرجو، شایستگی های غیر فنی همچون مدیریت منابع، مدیریت زمان و ... را آموزش

روش سنجش از کل به جزء، به گونه ای که کل پودمان مورد سنجش قرار گیرد، اطلاع داشتن از نحوه آزمون، سنجش غیر نمونه ای^۲ و تغییر مقیاس سنجش از کمی به کیفی، به تحقق این اصل کمک می کند. شرایط ارزشیابی مبتنی بر شرایط ذکر شده در استاندارد ارزشیابی بوده و منصفانه است. تغییر ساختار نمره دهی (شایسته است - شایسته نیست)، توجه به اقدامات اصلاحی و جبرانی در فرایند آموزش، و اینکه ارزشیابی ابزاری برای یادگیری است، از مزایای ارزشیابی مبتنی بر شایستگی است. کتاب همراه هنرجو، با هدف کاهش حافظه محوری، کاهش وابستگی به کتاب درسی در کارهای عملی، و تسهیل سنجش و ارزشیابی اهداف اصلی، تدوین شده است و اعتماد به نفس، سلامت روانی و تقویت خود پنداره مثبت را برای هنرجو به همراه خواهد داشت.

۶. مشارکت سایر هنرجویان و والدین در سنجش

به منظور تبیین و منعکس کردن ظرفیت های وجودی و وجوه توانایی های متفاوت هر یک از هنرجویان، از مشارکت سایر هنرجویان برای سنجش قضاوتی در فرایندهای ساخت، طراحی، تعمیر، نصب، تحلیل و اپراتوری استفاده خواهد شد و شرایطی که هنرجو بتواند از یادگیری ها و عملکردهای خود و دیگران ارزشیابی (قضاوت) داشته باشد، فراهم می شود. لازم است اولیا نیز در جریان ملاک های ارزشیابی



عوامل افزایش دهنده درستی سنجش شایستگی

دهند و قضاوت کنند. هر گونه ضعف در شناخت شایستگی های درس و یا ضعف در تولید و انتخاب فعالیت های جبرانی، تهدیدی در سر راه توفیق ارزشیابی است.

نقطه ضعف این روش زمانی مشاهده می شود که هنرآموزان از کاربرد انواع گوناگون ارزشیابی سر باز زنند و به همین علت در بهبود آموزش خود دچار مشکل شوند. در رویکرد شایستگی (به ویژه بر مبنای تلفیقی و کل گرا)، مدرسه ها ناگزیر باید به سازمان دهی مجدد خود دست بزنند. آن ها نباید تنها به ارائه مجموعه دانشی ثابت و استاندارد شده اکتفا کنند، بلکه باید با همکاری سازمان ها و کارفرمایان به برگزاری دوره های تخصصی بپردازند.

۸. نتیجه محور و فرایند محور

در ارزشیابی مبتنی بر شایستگی^۴ نمره دهی هر پودمان شامل دو بخش «ارزشیابی فرایندی یا مستمر» و ارزشیابی «نتیجه ای یا پایانی» است. در ارزشیابی مستمر، براساس ارزشیابی مراحل انجام کار در کتاب درسی و با توجه به فرایند یاددهی - یادگیری، نمره داده می شود. در سنجش شایستگی ها هم ارزشیابی فرایند محور به کار گرفته می شود. تقویت اعتماد به نفس، تحکیم آموخته های دانش آموزان، تعیین نقاط قوت و ضعف هنرجویان در فرایند یاددهی - یادگیری، از هدف های ارزشیابی مستمر هستند. یکی از چالش های ارزشیابی فرایندی یا مستمر، نهادینه کردن روش های ارزشیابی مستمر برای مدیران، هنرآموزان و هنرجویان است. همچنین، استفاده از شیوه های گوناگون این نوع ارزشیابی باید جزء وظایف هنرآموزان قرار گیرد.

در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نتیجه محور، جمع آوری

و تحلیل نظام دار شواهد درباره میزان دستیابی یادگیرنده به مراتبی از شایستگی یا نتایج یادگیری، به منظور قضاوت و تصمیم گیری درباره ارتقای هنرآموزان به پایه یا دوره بالاتر صورت می گیرد. اما آنچه در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شایستگی محور اتفاق می افتد، جمع آوری و تحلیل نظام دار شواهدی از دستیابی یادگیرنده به مراتبی از شایستگی در فرایند تربیت در طول دوره/ سال تحصیلی است که برای قضاوت در مورد ارزش آن ها براساس ملاک ها و سطوح عملکرد تعیین شده در هدف ها به منظور اصلاح و هدایت یادگیری/ارتقای آنان به پایه ها/دوره های تحصیلی بالاتر صورت می گیرد. رعایت استاندارد عملکرد تکالیف کاری به عنوان نتیجه فرایند یاددهی - یادگیری تلقی می شود. برخی از نتایج باید در دنیای کار (کارآموزی) ارزشیابی شوند.

۹. کارگروهی و حل مسئله

پروژه به هنرجویان این امکان را می دهد که آزمایش کنند، تصمیم بگیرند، ایده ها را بررسی کنند و دنبال راه حل هایی بگردند. مهم تر از همه، درباره خود و دنیای اطراف خود مطالعه کنند. پروژه گروهی مستلزم شرکت گروه در برنامه ریزی، تحقیق، بحث گروهی و ارائه محصول است. فرایند ارزشیابی در بستر کارگروهی و موقعیت های جدید حل مسئله، علاوه بر آنکه وجه رقابت زایی با رقابت جویی را به حداقل می رساند، زمینه شکوفایی هنرجویان را نیز فراهم می کند. همکاری، هماهنگی و کار تیمی کلیدی برای موفقیت در همه مراحل زندگی خواهد بود.

حل مسئله مستلزم دو شایستگی غیر فنی «تفکر منطقی» و «تفکر خلاقانه» است. این روش ذات کارهای واقعی است و بیشتر در چالش های واقعی از آن استفاده می شود. فراگیری شایستگی های غیر فنی در این روش اهمیت دارد.

۱۰. ارزشیابی به عنوان بخش جدایی ناپذیر فرایند یاددهی - یادگیری

هر نوع تدریس هنرآموز به یادگیری منتهی نمی شود. گرچه «آموزش» مجموعه ای از فعالیت هایی است که در پی تسهیل یادگیری هستند، آنچه برای هنرآموز در امر آموزش اهمیت دارد، شناخت یادگیرنده و تسهیل یادگیری برای اوست. لذا آموزش و یادگیری ضمن ارتباط با یکدیگر، دو فرایند مستقل اند. بر این اساس، ارزشیابی از آموزش هنرجو و میزان

یادگیری ضرورت دارد تا بازده برنامه‌های آموزشی روشن شود. به همین دلیل، ارزشیابی جزء لاینفک فرایند یاددهی - یادگیری محسوب می‌شود، نه حلقه جدا و مفقود یادگیری. ارزشیابی باید در خدمت آموزش قرار گیرد. در صلاحیت حرفه‌ای معلمان نیز، رسیدن به استاندارد ارزشیابی ضروری است.

از نتایج ارزشیابی پیشرفت تحصیلی برای برنامه‌ریزی نظام آموزشی، اصلاح و بهبود برنامه‌ها و روش‌ها و آموزش و رشد حرفه‌ای هنرآموزان استفاده می‌شود، این نتایج تنها به عنوان نقطه پایانی تلقی نمی‌شوند. از ویژگی‌های بارز ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توجه به ارزشیابی به مثابه ابزاری برای یادگیری، تأکید بر معیارها و ملاک‌های موفقیت‌آمیز در فرایند آموزش، توجه به روند پیشرفت تحصیلی هنرجو به جای توجه افراطی به آزمون‌های پایانی و افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی - یادگیری است.

۱۱. بهره‌گیری از تکالیف عملکردی در سنجش

در استاندارد ارزشیابی حرفه، ارزشیابی و سنجش مبتنی بر واقعیات و شرایط موجود خواهد بود؛ انجام رفتار یا وظیفه خاصی که تلفیقی از دانش، مهارت و نگرش است. عملکرد هنرجو در فرایند کار و براساس استاندارد عملکرد، و همچنین میزان شایستگی هنرجو براساس پایین‌تر از حد انتظار، در حد انتظار و بالاتر از حد انتظار، سنجیده می‌شود. تکالیف عملکردی طی چند مرحله کاری در یک واحد یادگیری انجام می‌پذیرند و شایستگی در آن پودمان را، با توجه به حداقل نمره قبولی هر مرحله، شایستگی در ایمنی، بهداشت و توجهات زیست محیطی، و اخذ میانگین مراحل، محقق می‌سازد. هنرآموزان باید دقت داشته باشند، محتوای تکالیف عملکردی در ارزشیابی باید با مسائل دنیای واقعی یادگیرنده و تجربه‌های زندگی هم‌سو باشد و توانایی او را در حل مسائل و چالش‌ها مورد ارزیابی قرار دهد.

در زمینه تربیت حرفه‌ای، این جهت‌گیری، یعنی حرکت از برنامه درسی موضوع محور به برنامه درسی شایستگی محور، ضرورت به شمار می‌رود. در حقیقت، تغییرات پدیدآمده 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 شده‌است و بر این اساس بازنگری در برنامه‌های درسی را مورد توجه قرار داده‌اند.

به طور 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 برخوردارند و می‌توانند 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.

۱۲. کسب تمامی شایستگی برای اخذ صلاحیت

زمانی هنرجو شایسته دریافت مدرک صلاحیت حرفه‌ای می‌شود که در تمامی پودمان‌ها گواهی‌نامه شایستگی دریافت کرده باشد و در پودمان زمانی گواهی‌نامه شایستگی دریافت می‌کند که در تمامی کارها، شایستگی انجام کار را با توجه به استاندارد عملکرد داشته باشد.

در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، بر اجرای شایستگی‌های غیرفنی همراه با شایستگی‌های فنی تأکید می‌شود و این تأکید که در تمام مراحل آموزش به صورت تلفیقی جریان دارد و در هر تکلیف کاری، زیر عنوان‌های ایمنی و بهداشت و توجهات زیست محیطی ارائه می‌شود. در ارزشیابی هر واحد یادگیری، ارزشیابی از شایستگی‌های غیر فنی اشاره شده، به صورت مستقل مورد تأکید است و رعایت نکردن آن، به معنای قبول نشدن در کل واحد یادگیری است. در واقع، ارزشیابی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به صورت تربیت یکپارچه دیده می‌شود. شایستگی‌های حرفه‌ای دنیای کار بر استاندارد عملکرد استوار است. آن سطح شناخته شده و قابل قبول برای انجام یک کار در یک حرفه یا شغل، استاندارد عملکرد آن کار نامیده می‌شود. استاندارد عملکرد شرایط انجام کار، عملکرد و معیار ارزیابی نکات کلیدی محسوب می‌شود.

در حقیقت، آموزش و مهارت‌آموزی مبتنی بر شایستگی، شیوه‌ای مبتنی بر پیامد است. به عبارت دیگر، برنامه‌ریزی و یادگیری مبتنی بر شایستگی در قلمرو شغلی به معنای شناسایی شایستگی‌هایی است که با عملکرد آینده فرد ارتباط مستقیم دارند.

* پی‌نوشت‌ها

1. Validity
2. reliability
3. non Sampling

۴. تعریف شایستگی برگرفته از مبانی نظری تحول بنیادین عبارت است از: مجموعه صفات و توانایی‌هایی که یادگیرنده با ترکیب و هماهنگ کردن دانش، نگرش، گرایش (میل)، باور، اراده و مهارت‌های مرتبط با ساخت‌های شش‌گانه، به صورت یک کل سازمان یافته، در وجود خود فعالیت می‌بخشد و امکان عملکرد موفقیت‌آمیز و آگاهانه را در جهت درک رابطه‌ها و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران براساس معیارهای اسلامی فراهم می‌کند (عمل)

* منابع

۱. جداول استاندارد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی رشته‌های فنی و حرفه‌ای (۱۳۹۵). دفتر تألیف کتب درسی فنی و حرفه‌ای و کار دانش.
۲. «راهنمای معلم در ارزشیابی توصیفی». سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۵). دفتر تألیف کتاب‌های درسی عمومی و متوسطه نظری.
۳. سند برنامه درسی ملی رشته‌های متفاوت در نظام ۶-۳-۳، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
۴. شورای راهبردی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای (۱۳۹۵). ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر شایستگی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای ویژه‌نامه رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش. دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی. شهرپور.
۵. صفوی، امان‌الله (۱۳۷۳). «ارزشیابی پیشرفت تحصیلی».
۶. کفاشان، محمد (۱۳۹۵). «آموزش شایستگی‌های غیر فنی در دوره دوم متوسطه». ویژه‌نامه رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش. دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی. شهرپور.
۷. مرجانی، بهناز (۱۳۹۵). «گذر از برنامه درسی سنتی به برنامه‌ریزی مبتنی بر شایستگی»، رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش. دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی. زمستان.

تحلیل و بررسی نمرات درسی شاخه فنی و حرفه‌ای در نظام دو ساله هنرستان (وضعیت فعلی)

چکیده

آزمون پیشرفت تحصیلی در شاخه فنی و حرفه‌ای فعالیتی هدفمند و ابزاری مهم برای ارزشیابی دانش و مهارت‌های عملکردی هنرجویان در شاخه فنی و حرفه‌ای همانند سایر دوره‌های تحصیلی، به‌شمار می‌روند. این آزمون‌ها که با هدف تعیین میزان پیشرفت هنرجویان در یادگیری مطالب درسی و نیز تشخیص مشکلات احتمالی در فرایند یادگیری طراحی و اجرا می‌شوند، با اهداف یادگیری درس‌های رشته‌های فنی و حرفه‌ای متناسب هستند. مقاله حاضر، ضمن پرداختن به نتایج آزمون‌های پیشرفت تحصیلی هنرجویان ۳۶ رشته شاخه فنی و حرفه‌ای مربوط به سال ۹۲-۱۳۹۱، چگونگی تحلیل نتایج این آزمون‌ها را به اجمال و به‌صورت کلی بررسی می‌کند.

مقدمه

تحقق اهداف آموزشی، علاوه بر فراهم‌سازی بستر مناسب، تولید محتوای درسی و تأمین نیروی انسانی لازم، سنجش و ارزشیابی مداوم آموخته‌ها در قالب برگزاری آزمون‌های متنوع را می‌طلبد. اگرچه آزمون در وهله اول و از دید عموم، ابزاری - نه چندان خوشایند - در دست هنرآموز برای سنجش میزان محفوظات تعبیر می‌شود، اما چنانچه آزمونی با دقت و معیارهای لازم طراحی شود، به ابزاری مناسب



کلیدواژه‌ها:

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، رشته‌های فنی و حرفه‌ای، آزمون، تجزیه و تحلیل نمرات.

برای نظارت و اصلاح فرایند یادگیری و عاملی مؤثر در ارتقای کمی و کیفی آموزش تبدیل می‌شود. در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، مهم‌ترین نکته، اندازه‌گیری دقیق دانش و مهارت‌های عملکردی است که در چارچوب اهداف هر ماده درسی قرار دارند.

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به دو شاخه فنی و حرفه‌ای، و کار دانش تقسیم شده‌اند که در شاخه فنی و حرفه‌ای رشته‌های تحصیلی - حرفه‌ای، براساس طیفی از حرفه‌ها در دنیای کار و در شاخه کار دانش رشته‌های تحصیلی - شغلی براساس استانداردهای مشاغل وابسته و هم‌خانواده طراحی شده‌اند و مورد نیاز بازار کارند. درس‌های ارائه شده در رشته‌های شاخه فنی و حرفه‌ای به سه دسته نظری، نظری - عملی و عملی تقسیم و به‌صورت دروس اصلی و تخصصی در سال‌های دوم و سوم هنرستان ارائه می‌گردند. نحوه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس‌های نظری با استفاده از آزمون‌های مداد - کاغذی در قالب آزمون‌های چندگزینه‌ای، کوتاه پاسخ، جور کردنی و تشریحی، در درس‌های نظری - عملی به صورت کتبی و عملی درهم تنیده، و در درس‌های عملی در قالب کارهای کارگاهی صورت می‌گیرد.

از سال تحصیلی ۸۵-۸۴ تاکنون، واحد پژوهش و ارزشیابی دفتر تألیف و برنامه‌ریزی کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای و کار دانش مجموعه گزارش‌های آزمون‌های پیشرفت تحصیلی سال‌های دوم و سوم هنرجویان شاخه‌های فنی و حرفه‌ای را به تفکیک سال تحصیلی و رشته تهیه می‌کند. علاوه بر این، سؤالات آزمون‌های نهایی نیز به تفکیک رشته، توسط کمیسیون تخصصی برنامه‌ریزی درسی هر رشته تحلیل و نتایج آن به‌صورت گزارش، سالانه ارائه می‌شود. در این نوشتار، بررسی نتایج ارزشیابی تراکمی (پایانی) هنرجویان رشته‌های فنی و حرفه‌ای مورد نظر است. ابتدا فرایند تجزیه و تحلیل آزمون‌های پیشرفت تحصیلی بررسی می‌شود و سپس نتایج آزمون‌های پایانی سال تحصیلی ۹۱-۹۲ را که در آن‌ها یادگیری مکرر هنرجویان در طول یک دوره آموزشی اندازه‌گیری می‌شود، به‌صورت کلی مورد ارزیابی قرار می‌دهیم.

مبانی نظری

کنترل و ارزشیابی مداوم آموخته‌های هنرجویان از محورهای اساسی در برنامه‌ریزی درسی است.

ارزشیابی به فرایندی نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود، به این منظور که تعیین شود: «آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی؟» ارزشیابی پیشرفت تحصیلی فرایندی منظم برای تعیین و تشخیص میزان پیشرفت دانش‌آموزان در رسیدن به اهداف آموزشی است. بنابراین، ارزشیابی در برنامه درسی از اهمیت خاصی برخوردار است، نخستین گامی که در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی برداشته می‌شود، تعیین هدف‌های آموزشی است تا فعالیت‌های آموزشی هنرآموز و هنرجو جهت‌دار و هدفمند شوند. ارزشیابی جریانی مستمر است که هم در ابتدای آموزش، هم در طول آموزش، و هم در پایان آن باید انجام پذیرد. با این پیش‌فرض، ارزشیابی شامل ارزشیابی آغازین، ارزشیابی تکوینی (مستمر) و ارزشیابی تراکمی (پایانی) است [کوهستانی، ۱۳۸۰].

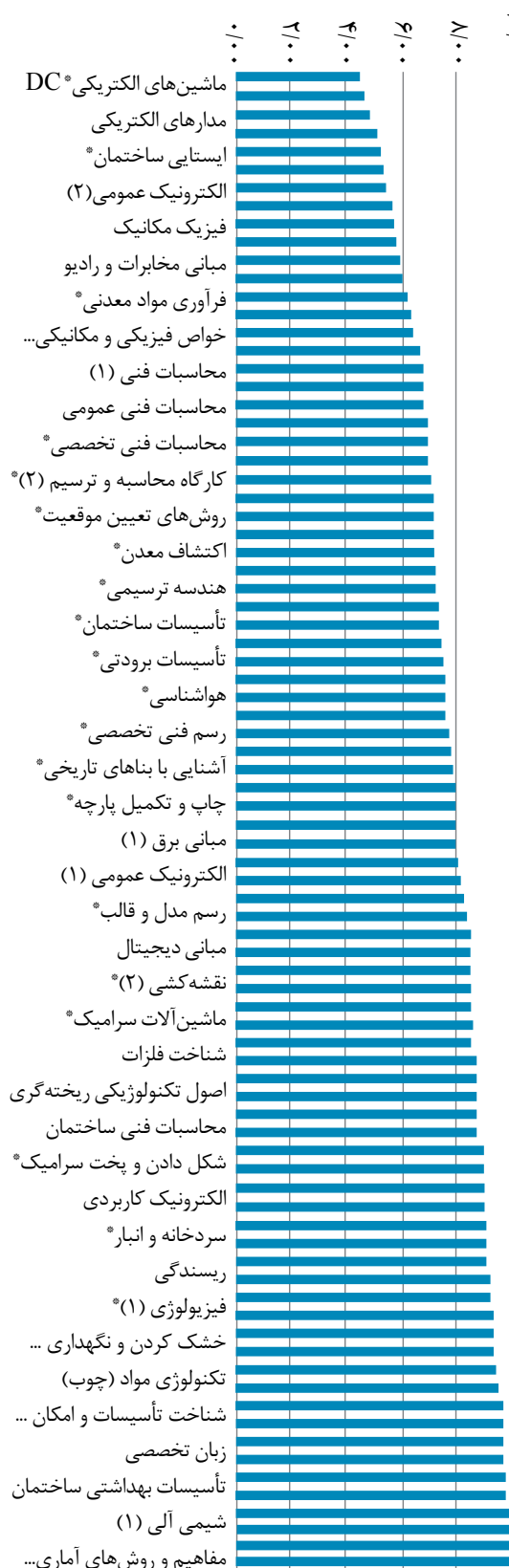
در ارزشیابی پایانی تمام آموخته‌های هنرجویان یا نمونه‌هایی از کل آموخته‌ها ارزشیابی می‌شود و معمولاً از دو نوع آزمون «ملاک مرجع» (با هدف تعیین مقدار کلی یادگیری فراگیرندگان) و آزمون‌های «هنجاری» (با هدف مقایسه عملکرد افراد با یکدیگر) استفاده می‌شود.

در ارزشیابی پایانی درس‌های اصلی و تخصصی رشته‌های فنی و حرفه‌ای، برای ارزشیابی هدف‌های شناختی از آزمون‌های کتبی و برای ارزشیابی هدف‌های مهارتی از آزمون‌های عملکردی (کارگاهی) یا آزمون‌های کتبی - عملکردی استفاده می‌شود.

تحلیل وضعیت نمرات در سه دسته نظری پیچیده، نظری - عملی و عملی - کارگاهی، به صورت کلان و فارغ از رشته‌های تحصیلی، برای مقایسه درس‌ها به‌صورت تفکیکی و میانگین‌های کلی است که نشان‌دهنده کوشش نظام آموزش فنی و حرفه‌ای در رسیدن به اهداف است. بدیهی است، تحقق نیافتن هدف‌ها دلایل زیاده‌تری دارد که در این مقال نمی‌گنجد، اما همین نگاه مقایسه‌ای که هدر رفت منابع را برای تکرار امتحان و کسب نشدن حد نصاب در تحقق اهداف بررسی می‌کند، می‌تواند این فرضیه پژوهشی (حدس آگاهانه) را صورت‌بندی کند که باید برای ارزشیابی و نوع ارائه درس‌ها و سازمان‌دهی محتوا چاره‌ای اندیشد.

وضعیت دروس شاخه‌های فنی و حرفه‌ای میانگین نمرات کشوری در سال ۹۳

وضعیت نمرات میانگین کشوری در سال ۹۳



تحلیل مقایسه‌ای

نتایج

۱. درس‌های نظری

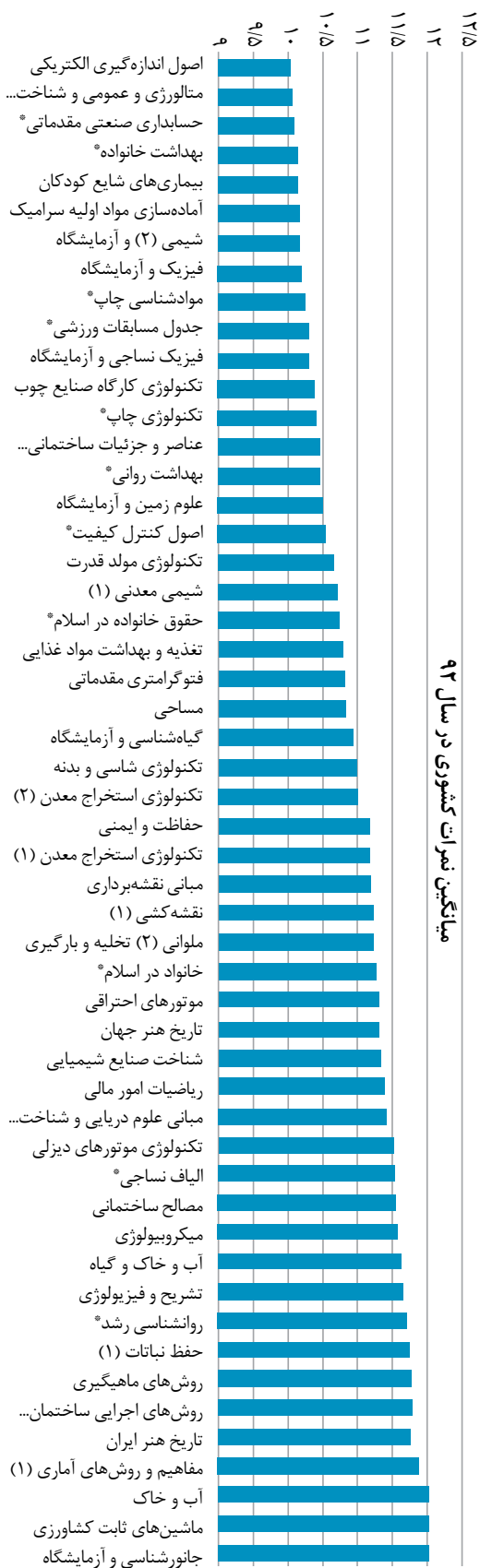
پیچیده

نمودار نشان می‌دهد،
نمره میانگین کشوری ۱۱۶
درس نظری پیچیده در
خرداد ۱۳۹۲ پایین‌تر از ۱۰
است که از دیدگاه ارزشیابی
چنین برداشت می‌شود:
• محتوای امتحان روا
نیست.

• هنرجویان صلاحیت
لازم را در این درس‌ها
ندارند.

به نظر می‌رسد فرض دوم
اعتبار کافی نداشته باشد،
ولی روایی همچنان مورد
تردید است.

۱۱۶ عنوان درسی
میانگین پایین‌تر از نمره
۱۰ دارند و اکثر درس‌ها
نظری یا محاسباتی
هستند.



۲. درس‌های نظری - عملی

نمودار نشان می‌دهد، نمره میانگین کشوری ۵۹ درس نظری - عملی در خرداد ۱۳۹۲ بین ۱۲ تا ۱۰ است که از دیدگاه ارزشیابی چنین برداشت می‌شود:

- محتوای امتحان دارای روایی پایین است.
- هنجاریان صلاحیت لازم را در این درس‌ها ندارند.

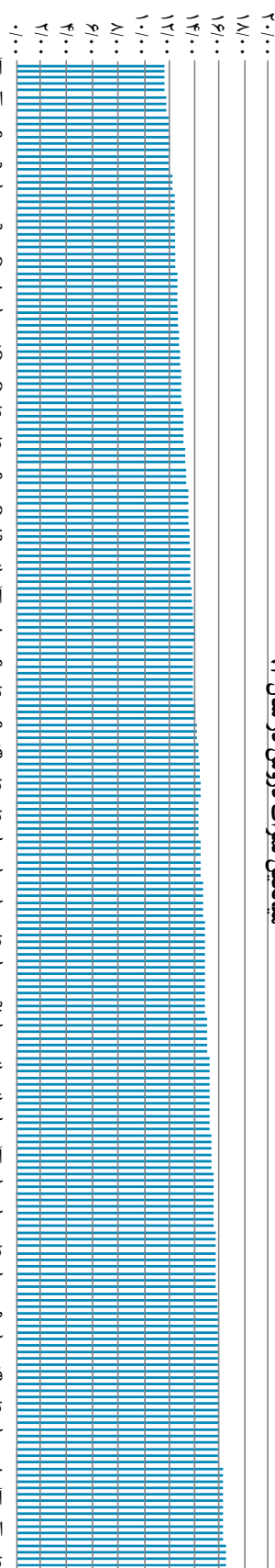
• نمره‌های عملی میانگین نمرات را بالا برده‌اند و به گذر تحصیلی کمک می‌کنند.

به نظر می‌رسد، کماکان فرض دوم اعتبار کافی ندارد، ولی روایی همچنان مورد تردید است و نمره‌های درس‌های عملی در مقایسه با درس‌های نظری از سطح بالاتری برخوردارند.

۵۹ عنوان درسی میانگین ۱۰ و ۱۲ دارند و اکثر درس‌ها نظری یا محاسباتی هستند.

وضعیت دروس شاخه‌های فنی و حرفه‌ای میانگین نمرات کشوری در سال ۹۳

میانگین نمرات دروس در سال ۹۳



۲۶۹ عنوان درسی دارای میانگین بالاتر از نمره ۱۲ هستند. اکثر دروس ها عملی و کارگاهی هستند.

۳. درس‌های عملی - کارگاهی

نمودار نشان می‌دهد، نمره میانگین کشوری ۲۶۹ درس کارگاهی در خرداد ۱۳۹۲ بالاتر از ۱۲ است که از دیدگاه ارزشیابی چنین برداشت می‌شود:

- عملکرد هنرجویان در درس‌های عملی به مراتب بهتر از درس‌های نظری و نظری - عملی است.

- نمره‌های امتحان عملی با میانگین بالای ۱۲ نشان‌دهنده کیفیت عملکرد در دنیای کار است.

- هیچ‌گونه هم‌بستگی بین نمره‌های کار عملی و درس‌های نظری مرتبط وجود ندارد.

به نظر می‌رسد، فرض دوم اعتبار کافی ندارد، ولی فرض‌های اول و دوم قابل دفاع هستند.

۲۶۹ عنوان درسی میانگین بالاتر از نمره ۱۲ دارند و اکثر درس‌ها عملی و کارگاهی هستند.

بحث و نتیجه گیری

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی موضوعی چالش برانگیز است و با دشواری های خاص خود همراه است؛ به ویژه در حوزه آموزش های فنی و حرفه ای که سنجش مهارت های عملکردی و شناختی هنرجویان رشته های فنی و حرفه ای باید متمرکز بر یادگیری انجام گیرد. از سوی دیگر، در آزمون های تراکمی (پایانی) رعایت استانداردهای لازم در طراحی سؤالات آزمون و چگونگی برگزاری آن ها، در قیاس با آزمون های پیشرفت یادگیری، از رسمیت بیشتری برخوردار است. در مورد سؤالات آزمون های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، اصولی که از آن ها تحت عنوان معیارهای کلی ارزشیابی نام برده می شود، «روایی^۱»، «پایایی^۲» و «عینی^۳» هستند.

براساس این اصول، هر آزمون زمانی از معیار روایی برخوردار است که دقیقاً همان چیزی را اندازه گیری کند که باید اندازه گیری شود. در این حالت، آزمون از اعتبار روایی برخوردار است. پایایی یک آزمون، دقت آن در ثبت و اندازه گیری اطلاعات آزمون است و از جمله شواهد آن یکسان بودن نتایج آن در گروه ها یا افراد متفاوت است. طراحی دقیق سؤالات آزمون از عوامل مؤثر در افزایش پایایی آزمون است؛ به گونه ای که هنرجو با خواندن آن ها به راحتی متوجه شود هنرآموز از وی چه می خواهد. در مورد معیار سوم، یعنی عینی بودن، به مرتبط نبودن هر یک از مراحل آزمون با عوامل و شرایط بیرونی می پردازد. آزمون زمانی از معیار عینی برخوردار است که نتایج آن، چه در مرحله اجرا و چه در مراحل ارزشیابی و تفسیر، تا حد امکان به هنرآموز یا طراح آزمون وابستگی نداشته باشد.

با توجه به معیارهای مذکور در طراحی سؤالات آزمون در هنرستان ها، هنرآموز بیش از هر چیز باید بداند طراحی آزمون باید با هدف سنجش کدام یک از مهارت ها و معلومات دانشی هنرجویان انجام شود (روایی) و برای افزایش دقت آزمون نحوه طراحی سؤال و اجرای آزمون باید به چه صورت باشد (پایایی) تا از تأثیر فاکتورهای بیرونی در بررسی نتایج جلوگیری شود (عینی).

حال با توجه به مرور نتایج آزمون های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سال های اخیر هنرجویان رشته های فنی و حرفه ای این پرسش ها مطرح می شود که آیا سؤالات آزمون های برگزار شده از سه معیار روایی، پایایی و عینی برخوردار هستند؟ آیا هنرآموزان یا طراحان سؤالات آزمون های نهایی و داخلی را با توجه به معیارهای مذکور طراحی

● آزمون ها تا چه اندازه در سنجش دقیق مهارت های شناختی و عملکردی هنرجویان سال های دوم و سوم رشته های فنی و حرفه ای موفق بوده اند؟
براساس مطالعات انجام شده می توان گفت که در تمامی رشته های زمینه صنعت، کشاورزی، درسی هایی که ماهیت نظری - کارگامی (عملی) دارند و دانش نظری آن ها کم ترند و جنبه محاسباتی هم ندارند، همچنین درس هایی که فقط جنبه کارگامی دارند، میانگین کشوری نمرات آن ها، نسبت به سایر درس ها و رشته ها، از وضعیت خوب و رضایت بخشی برخوردار است. همچنان که می بینیم، میانگین کشوری این درس ها ۱۴ یا بالای آن است. اما در مورد درس هایی که ماهیت نظری دارند و جنبه محاسباتی آن ها بیشتر است، وضعیت میانگین نمرات کشوری با میانگین زیر ۱۰ یا ۱۰، بیانگر مشکلات هنرجویان در یادگیری و درک و فهم این درس ها است که ممکن است ناشی از عوامل متعددی از جمله بی توجهی و بی علاقه ای هنرجویان به این درس ها، عدم اتخاذ روش تدریس مناسب و بی توجهی برنامه ریزان درسی رشته نسبت به نتایج آزمون ها باشد که پرداختن به آن ها هدف این مقاله نیست.

در این بین، در تعدادی از درس ها که جنبه نظری دارند، ولی مباحث محاسباتی، تحلیلی و فلسفی ندارند، وضعیت میانگین کشوری نمرات هنرجویان با میانگین بالای ۱۲، به مراتب بهتر و رضایت بخش تر از سایر درس های رشته در این دسته (درس ها نظری) است. در مورد درس های پایه مانند درس ریاضی ۲ و ۳ که میانگین نمره ها زیر ۱۰ یا ۱۰ است، وضعیت هنرجویان رشته های فنی و حرفه ای در این درس ها قابل تأمل بوده و نشان دهنده وجود مشکلات زیادی است.

همچنان که نمودارها نشان می دهند، بررسی نتایج آزمون های پیشرفت تحصیلی رشته های فنی و حرفه ای، با وجود پژوهش هایی که واحد پژوهش و ارزشیابی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب های درسی فنی و حرفه ای و کار دانش در سال های اخیر و در ارتباط با ارزشیابی برنامه های درسی قصد شده و اجرا شده رشته های فنی و حرفه ای انجام داده است، این پرسش ها مطرح هستند:

● نتایج آزمون های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی رشته های فنی و حرفه ای تا چه اندازه در برنامه ریزی محتوای درس رشته های فنی و حرفه ای تأثیر گذار بوده اند؟

* منابع

۱. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. مجموعه گزارش های تجزیه و تحلیل آزمون های پیشرفت تحصیلی رشته های فنی و حرفه ای، دفتر تألیف کتاب های درسی فنی و حرفه ای و کار دانش.
۲. سیف، علی اکبر (۱۳۸۲). روش های اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی. نشر دوران. تهران.
۳. کوهستانی، حسینی؛ خلیل زاده امینیان، علی اصغر (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی و پیشرفت تحصیلی. دانشگاه فردوسی مشهد. مشهد.
۴. میرزاحمدی، محمدحسن (۱۳۸۹). «طراحی الگوی مناسب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی رشته های گروه هنر آموزش فنی و حرفه ای براساس مطالعات تطبیقی». فصل نامه مطالعات برنامه درسی. سال پنجم، شماره ۱۷.
۵. وزارت آموزش و پرورش. معاونت آموزش متوسطه، دفتر آموزش فنی و حرفه ای. گزارش تفصیلی آموزش فنی و حرفه ای به تفکیک رشته (۹۳-۹۴).

چارچوب استاندارد ارزشیابی حرفه در نظام جدید آموزشی

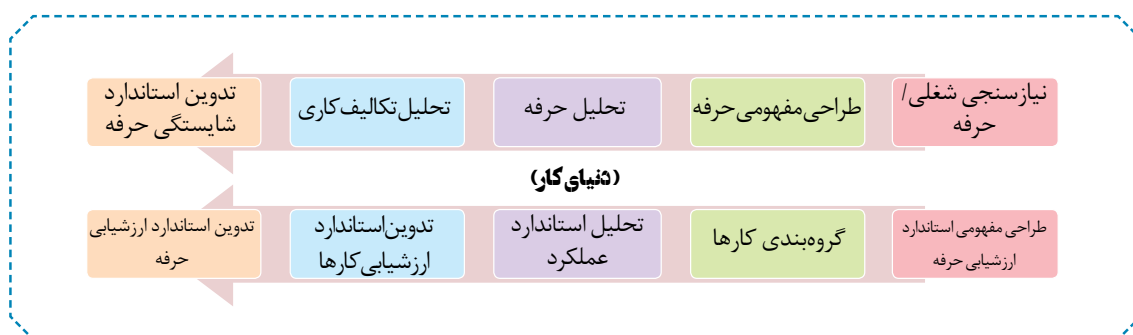
چکیده

ارزشیابی در فرایند توسعه سرمایه انسانی نقش مهمی به عهده دارد. صرف نظر از اینکه آموزش در مؤسسه آموزشی انجام شود، خارج از برنامه های آموزشی رسمی انجام گیرد و یا در حین اشتغال یا برای ارزیابی تجارب حاصل در طول زندگی به کاربرده شود. ارزشیابی از جمله اجزای مهم یادگیری مادام العمر است؛ هم برای افرادی که به روشی برای ارزشیابی و دریافت گواهینامه معتبر در مراحل متفاوت زندگی احتیاج دارند، و هم برای مؤسسات مهارت آموزی که در پی ارتقای برنامه های تحرک پذیری ارزشیابی هستند تا بتوانند سیاست های آموزش درازمدت خود را تحقق بخشند (سازمان همکاری های اقتصادی و توسعه، ۲۰۰۰).

کلیدواژه ها:

ارزشیابی، استاندارد عملکرد، شایستگی، سنجش

بدین منظور پس از بررسی دنیای کار، در بخش اول که شامل نیازسنجی حرفه ای و شغلی، طراحی مفهومی حرفه، تحلیل حرفه، تحلیل وظایف و کارهای مرتبط با وظایف هر حرفه است، استاندارد شایستگی بر مبنای مسیر توسعه حرفه ای در دنیای کار مرتبط با گروه شغلی تدوین شد. در بخش دوم، برای تعیین چارچوب استاندارد، ارزشیابی در پنج مرحله صورت گرفت که عبارت اند از: طراحی مفهومی استاندارد ارزشیابی حرفه، گروه بندی وظایف در سطح صلاحیت ملی و گروه بندی کارهای مرتبط با وظایف، تحلیل استاندارد عملکرد، و تدوین استاندارد ارزشیابی کارها که در نهایت به تدوین استاندارد ارزشیابی حرفه به عنوان یک سند نهایی با عنوان چارچوب استاندارد ارزشیابی حرفه منجر شد.



مقدمه

ارزشیابی باید مستقیماً با استانداردهای شایستگی حرفه‌ای مرتبط باشد و براساس آن‌ها تدوین شود (نه آنکه از استانداردهای آموزشی اقتباس شود). این امر برای ارزشیابی دقیق میزان توانایی فرد ضروری است. از نظر فردی، ارزشیابی می‌تواند به صدور گواهی‌نامه

منجر شود. به افراد کمک می‌کند تا وارد حرفه و شغل خاصی شوند و در آن پیشرفت کنند و در شرایط یادگیری دائمی روشی

را برای ثبت توانایی‌ها و شایستگی‌های افراد در شرایط مختلف و زمان‌های متفاوت به دست دهد. از نظر کارفرمایان، ارزشیابی می‌تواند در استخدام، ارتقا و برنامه‌ریزی برای آموزش‌های داخلی به کار برده شود. از نظر مؤسسات مهارت‌آموزی، ارزشیابی و سنجش روشی برای تعیین کیفیت مهارت‌ها و دانش آموخته شده در برابر شایستگی‌های واقعی مورد نیاز در یک حرفه است. با اعطای گواهی‌نامه به افراد، مؤسسات آموزشی می‌توانند برنامه‌های آموزشی خود را به افراد و کارفرمایان ارائه دهند.

مؤسسات آموزشی و کادر آن‌ها ممکن است در مقابل تدوین ابزار ارزیابی براساس استانداردهای حرفه‌ای و به کار بردن آن‌ها مقاومت کنند. به نظر آن‌ها، این کار حقوق سنتی آن‌ها را از بین می‌برد و انعطاف آن‌ها در ارزشیابی آنچه را که آن‌ها اجزا اصلی یک حرفه می‌دانند، کم می‌کند. این موضوع ضرورت تدوین استانداردهای حرفه‌ای را در گام اول تأیید می‌کند به جای آنکه از هنرآموزان و کارشناسان خواسته شود برنامه درسی را تدوین کنند.

از نظر مؤسسات مهارت‌آموزی، ارزشیابی حرفه روشی برای تعیین کیفیت مهارت‌ها و دانش‌های آموخته شده در برابر شایستگی‌های واقعی مورد نیاز یک حرفه است. بنابراین، استاندارد ارزشیابی حرفه می‌تواند در تعیین صلاحیت حرفه‌ای در بازار کار و استخدام، تضمین کیفیت آموزش و کمک به ارزشیابی کتاب‌های درسی و پیشرفت تحصیلی در دوره‌های آموزشی مؤثر باشد.

هدف از تدوین این مقاله، تبیین چارچوب استاندارد ارزشیابی حرفه در دنیای کار و بهره‌گیری از آن در ارزشیابی کتاب‌های درسی در رشته‌های گوناگون فنی‌وحرفه‌ای می‌باشد. بر این اساس، «دفتر تألیف کتب فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش» سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی از سال ۱۳۹۰ تاکنون در حدود

۳۲ عنوان سند استاندارد ارزشیابی حرفه در رشته‌های متفاوت فنی‌وحرفه‌ای تهیه و تدوین کرده است.

۱. طراحی مفهومی استاندارد ارزشیابی حرفه

تدوین استاندارد ارزشیابی حرفه

تدوین استاندارد ارزشیابی کارها

تحلیل استاندارد عملکرد

گروه‌بندی کارها

طراحی مفهومی استاندارد ارزشیابی حرفه

در طراحی مفهومی استانداردهای ارزشیابی حرفه، اجزای استاندارد ارزشیابی، رویکرد و نوع ارزشیابی، سطح‌بندی شایستگی‌های جزء، نوع و معیار اعطای صلاحیت حرفه‌ای و نحوه ارتباط اجزا با یکدیگر مشخص می‌شود. شایستگی انجام کار ترکیبی از دانش، مهارت و نگرش است. از همین‌رو، ارزشیابی شایستگی و صلاحیت‌های حرفه‌ای باید دارای ویژگی‌های زیر باشد:

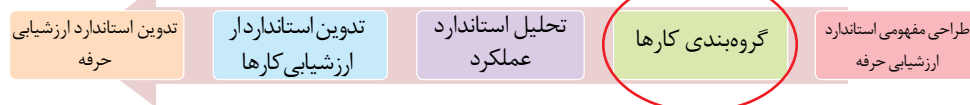
- هم‌خوان با هدف‌های و استاندارد عملکرد کاری؛
- مطابق با سطح صلاحیت مورد نظر؛
- متناسب با سطح شایستگی؛
- ارزشیابی سطوح بالای شناختی؛
- امکان‌پذیر بودن؛
- داشتن روایی؛
- برخورداری از پایایی؛
- دارا بودن انصاف و تعادل؛
- مبتنی بر شواهد مناسب؛
- در برگیرنده تمام جوانب کار.

در پایان این مرحله، الگویی با عنوان «طراحی مفهومی استاندارد ارزشیابی حرفه در سطح صلاحیت» کامل می‌شود (نمون برگ ۶-۱).

نمون برگ ۶-۱- طراحی مفهومی استاندارد ارزشیابی حرفه

ردیف	موضوع	شرح																								
۱	منظور از ارزشیابی	ارزشیابی ☐ Evaluation سنجش ☒ Assessment ارزیابی ☒ Appraisal اندازه‌گیری ☐ Measurement پایش ☐ Monitoring آزمون ☐ Test																								
۲	هدف از ارزشیابی	اعطای گواهینامه شایستگی ☒ اعطای گواهینامه صلاحیت ☒																								
۳	موضوع ارزشیابی	کار (تکلیف کار) حرفه ☒ گروه کاری در حرفه ☒ حرفه ☒ شغل ☒																								
۴	نوع ارزشیابی بر حسب اجزا نظام یاددهی - یادگیری	درونداد ☐ فرآیند ☐ برونداد ☐ پیامد ☒ تأثیر ☐																								
۵	رویکرد ارزشی	کل‌نگر (شایستگی فنی و غیرفنی) ☒ جزءنگر (دانش) ☐ مهارت ☐ نگرش ☐																								
۶	ارزشیابی شونده	فرد (نیروی کار) ☒ برنامه ☐ سازمان ☐																								
۷	معیار مقایسه در ارزشیابی	فراگیرمحور (ارزش افزوده - عملکرد قبلی) ☐ هنجار مرجع ☐ ملاک مرجع ☒																								
۸	ارزشیابی‌کننده	نیروی کار ☐ کارفرما ☐ هم‌تایان ☐ مربی ☐ گروه ☐ ارزشیاب ☒																								
۹	نوع ارزشیابی بر حسب زمان	آغازین ☒ تکوینی ☐ پایانی ☒ پیگیرانه در محل کار ☐																								
۱۰	نوع ارزشیابی از منظر پاسخ	هم‌گرا ☒ واگرا ☒																								
۱۱	نوع ارزشیابی (رسمی/ غیررسمی)	رسمی (مکتوب) ☒ غیررسمی (غیرمکتوب) ☒																								
۱۲	مرجعیت ارزشیابی‌کننده	داخلی (توسط ارائه‌دهنده آموزش) ☐ خارجی (توسط مرکز ملی سنجش) ☒																								
۱۳	مقیاس‌های اندازه‌گیری	اسمی ☐ رتبه‌ای ☒ فاصله‌ای ☐ نسبی ☐																								
۱۴	نوع ارزشیابی (کیفی/ کمی)	کیفی ☒ کمی ☐																								
۱۵	نوع ارزشیابی (مستقیم/ غیرمستقیم)	مستقیم ☒ غیرمستقیم ☐																								
۱۶	ابزارهای سنجش و ارزشیابی	کارپوشه ☐ مصاحبه ☐ پرسش ☐ نمونه‌کار ☐ پروژه ☐ آزمون عملکردی ☐ آزمون ۳۶۰ درجه ☐ روبریک ☐ گزارش ☐ مشاهده ☐ آزمون کتبی ☐ پژوهش موردی ☐ محک‌زنی ☐ فهرست وارسی ☐ ارائه ☐ ایفای نقش ☐ کار گروهی ☐ ☐ ☐																								
۱۷	تعداد سطوح شایستگی جزء (بر مبنای ۴ سطح شایستگی انجام کار)	<table><tr><td>دانش</td><td>۲</td><td>۲</td><td>۴</td><td></td><td></td></tr><tr><td>مهارت (شناختی)</td><td>۴</td><td>۴</td><td>۴</td><td></td><td></td></tr><tr><td>مهارت (روان حرکتی)</td><td>۵</td><td>۴</td><td>۴</td><td></td><td></td></tr><tr><td>نگرش</td><td>۵</td><td>۴</td><td>۴</td><td></td><td></td></tr></table>	دانش	۲	۲	۴			مهارت (شناختی)	۴	۴	۴			مهارت (روان حرکتی)	۵	۴	۴			نگرش	۵	۴	۴		
دانش	۲	۲	۴																							
مهارت (شناختی)	۴	۴	۴																							
مهارت (روان حرکتی)	۵	۴	۴																							
نگرش	۵	۴	۴																							
۱۸	مقیاس‌های استفاده جهت قضاوت در رسیدن به شایستگی جزء	دو سطحی (بلی - خیر) ☐ سه سطحی ☒ چهارسطحی ☐ پنج‌سطحی ☐																								
۱۹	مقیاس‌های استفاده جهت قضاوت شایستگی	دو سطحی (بلی - خیر) ☒ سه سطحی ☒ چهارسطحی ☐ پنج‌سطحی ☐																								
۲۰	اجزا استاندارد ارزشیابی حرفه	تعیین رویکرد و نوع ارزشیابی ☒ گروه‌بندی کارها ☒ تحلیل استاندارد عملکرد کارها ☒ تعیین استاندارد ارزشیابی کار ☒ تعیین معیار ارزشیابی گروه کاری ☒ تعیین معیار اعطای صلاحیت ☒ تعیین ابزار و روش سنجش ☒ تعیین شرایط سنجش ☒																								
۲۱	حداکثر نوبت‌های ارزشیابی	یک نوبت ☐ دو نوبت ☐ سه نوبت ☒																								
۲۲	تعداد واحدها جهت اعطای صلاحیت	۶۰ واحد ☐ ۴۵ واحد ☐ ۳۰ واحد ☒																								

۲. گروه‌بندی کارها^۲

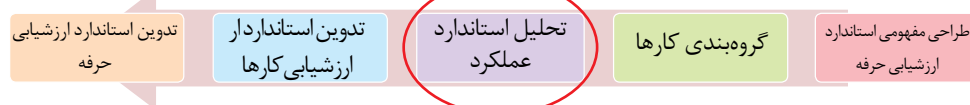


تعلق نمی‌گیرد. ارزشیابی در هر گروه کاری مستلزم کسب شایستگی‌های گروه‌های پیش‌نیاز است. به جای کلمه گروه می‌توان از واحد شایستگی استفاده کرد (نمون برگ ۷-۱). برای نمونه، گروه‌بندی کارها در گروه شغلی صنایع شیمیایی در سطح L۱ آورده شده است. (صفحه بعد)

در نظام صلاحیت حرفه‌ای ملی که براساس سطوح صلاحیت تنظیم شده است، حرکت افقی و عمودی از ویژگی‌های این نظام است. ورود به ارزشیابی در یک سطح صلاحیت مستلزم کسب مدرک صلاحیت سطح قبلی و گذراندن زمان تجربی مورد نیاز آن است.

در این مرحله، کارها با بحث و بررسی‌های دقیق در کمیسیون‌های برنامه‌ریزی، گروه‌بندی و هر

۳. تحلیل استاندارد عملکرد^۳



در این مرحله فرایند استاندارد عملکرد تکالیف کاری در استاندارد شایستگی حرفه مورد تجزیه تحلیل قرار می‌گیرد. به این منظور، از تلفیق رویکردهای تفکر تحلیلی و تفکر سیستمی به طور هم‌زمان بهره گرفته می‌شود. تجزیه و تحلیل با نیت درک و فهم بیشتر موضوع صورت می‌گیرد.

در تکمیل نمون برگ مربوطه چند نکته حائز اهمیت وجود دارد. در سربرگ جدول دو فاکتور سطح صلاحیت و سطح شایستگی کار موردنظر است، سطح صلاحیت سه سطح L۱، L۲ و L۳ به ترتیب به کارگر ماهر، کمک تکنسین و تکنسین اشاره دارد. اما در سطح شایستگی کار، چهار سطح: «دانش، آگاهی، مهارت و تسلط» مدنظر نحوه انجام کار است.

شرایط انجام کار

در این قسمت عامل‌هایی از قبیل زمان انجام کار، مکان، تجهیزات، استانداردها و سایر شرایط لازم برای انجام کار آورده می‌شود.

شاخص‌های اصلی استاندارد عملکرد کار

در این قسمت شاخص معادل واژه «بارم‌بندی» در نظر گرفته شده است. به‌طور اجمالی سه نوع شاخص در استاندارد مدنظر است: شاخص فرایندی، شاخص دروندادی و شاخص محصول.

گروه نام‌گذاری می‌شود. نام‌گذاری گروه‌های کاری براساس مشاغل مندرج در هر واحد حرفه انجام خواهد شد. بدیهی است که مسیر توسعه حرفه‌ای و کدگذاری باید دقیقاً همراه سطوح مهارت نیز مورد توجه قرار گیرد.

به این منظور در گروه‌بندی کارها باید موارد زیر مورد توجه قرار گیرند:

- کارها با توجه به وابستگی‌ها، اولویت‌ها و اهمیت، با یکدیگر گروه‌بندی می‌شوند.
- گروه‌ها با توجه به اهمیت، تعداد کارها، زمان انجام کار، پیچیدگی و سختی، واحدهای می‌شوند. ممکن است در یک گروه کار تنها یک کار قرار گیرد.
- تعداد گروه‌ها حداکثر می‌باشد و پس از گروه بندی کارها، آن‌ها حداکثر در سه مرحله متوالی قرار داده می‌شوند.

• توالی بین گروه‌ها براساس پیش‌نیازها، ساده به مشکل بودن، استقلال در انجام کارها و دیگر عوامل خاص وابسته به حرفه تعیین می‌شود.

زمانی یک شخص شایسته دریافت مدرک صلاحیت حرفه‌ای می‌شود که در تمامی گروه‌های کاری گواهی‌نامه شایستگی دریافت کرده باشد. اگر هنگام ارزشیابی برای یک گروه کاری، شایسته‌بودن در یک کار احراز نشده باشد، به ارزشیابی شونده گواهی‌نامه شایستگی گروه کاری

گروه‌بندی شایستگی‌ها و کارها برای ارزشیابی

نام حرفه:	کارگر عمومی صنایع شیمیایی	کد:	۸۱۳۱۰۱۹۱	سطح:	L۱
نام شغل: متصدی اندازه‌گیری، ثبت و کنترل ارتفاع سطح	کد شغل: ۸۱۳۱۴۵	کد کارها: ۰۱۰۵	واحد: ۶۰	زمان: ۶۰	نوبت سوم
نام شغل: متصدی اندازه‌گیری، ثبت و کنترل شدت جریان	کد شغل: ۸۱۳۱۴۴	کد کارها: ۰۱۰۴	واحد: ۶۰	زمان: ۶۰	نوبت سوم
نام شغل: متصدی اندازه‌گیری، ثبت و کنترل فشار	کد شغل: ۸۱۳۱۴۳	کد کارها: ۰۱۰۳	واحد: ۶۰	زمان: ۶۰	نوبت سوم
نام شغل: متصدی اندازه‌گیری، ثبت و کنترل دما	کد شغل: ۸۱۳۱۴۲	کد کارها: ۰۱۰۲	واحد: ۶۰	زمان: ۶۰	نوبت سوم
نام شغل: متصدی اندازه‌گیری، ثبت و نقشه‌خوانی در صنایع شیمیایی	کد شغل: ۸۱۳۱۴۱	کد کارها: ۰۱۰۱	واحد: ۶۰	زمان: ۶۰	نوبت سوم
نام شغل: متصدی دستگاه‌های جداکننده	کد شغل: ۸۱۳۱۴۰	کد کارها: ۰۴۰۷	واحد: ۶۰	زمان: ۶۰	نوبت دوم
نام شغل: متصدی راکتور و مخازن	کد شغل: ۸۱۳۱۳۹	کد کارها: ۰۴۰۱	واحد: ۶۰	زمان: ۶۰	نوبت دوم
نام شغل: متصدی دستگاه‌های دوار	کد شغل: ۸۱۳۱۳۸	کد کارها: ۰۴۰۲	واحد: ۶۰	زمان: ۶۰	نوبت دوم
نام شغل: متصدی دستگاه‌های حرارتی	کد شغل: ۸۱۳۱۳۷	کد کارها: ۰۴۰۵	واحد: ۶۰	زمان: ۶۰	نوبت دوم
نام شغل: متصدی دستگاه‌های محاسبات در صنایع شیمیایی	کد شغل: ۸۱۳۱۳۶	کد کارها: ۰۴۰۶	واحد: ۶۰	زمان: ۶۰	نوبت دوم
نام شغل: متصدی خدمات ایمنی در آزمایشگاه	کد شغل: ۸۱۳۱۳۵	کد کارها: ۰۶۰۸ - ۰۶۰۱	واحد: ۶۰	زمان: ۶۰	نوبت اول
نام شغل: متصدی تعیین مشخصات مواد شیمیایی	کد شغل: ۸۱۳۱۳۴	کد کارها: ۰۵۰۷	واحد: ۶۰	زمان: ۶۰	نوبت اول
نام شغل: متصدی محلول‌سازی	کد شغل: ۸۱۳۱۳۳	کد کارها: ۰۵۰۵	واحد: ۶۰	زمان: ۶۰	نوبت اول
نام شغل: متصدی محصولات شیمیایی	کد شغل: ۸۱۳۱۳۲	کد کارها: ۰۵۰۸	واحد: ۶۰	زمان: ۶۰	نوبت اول
نام شغل: متصدی تهیه مواد و وسایل آزمایشگاهی	کد شغل: ۸۱۳۱۳۱	کد کارها: ۰۵۰۴	واحد: ۶۰	زمان: ۶۰	نوبت اول

* عناوین گروه‌های کاری و کدهای آن‌ها براساس مشاغل ذیل هر واحد حرفه در فرم ۱-۶ استفاده گردد.

ابزار ارزشیابی

ابزار ارزشیابی برای کارهای مختلف متفاوت است، ولی به‌طور کلی می‌توان از این ابزار برای ارزشیابی کار موردنظر استفاده کرد: پرسش‌نامه، مشاهده، مصاحبه، نمونه کار، کار پوشه (گزارش کار)، رعایت استاندارد، رضایتمندی مشتری، خودارزیابی و ...

تکالیف کاری مرتبط

مطابق گروه‌بندی کارها، ممکن است بعضی از تکالیف کاری در این بخش دارای هم‌خانواده باشند. در نمونه برگ تکمیل شده تحلیل استاندارد عملکرد کار (نمون برگ ۸-۱) «انجام آزمایش‌های محلول‌سازی» برای نمونه آورده شده است. (صفحه بعد)

شاخص فرایندی: چنانکه از نام آن برمی‌آید، کیفیت انجام کار یا فرایند کار مهم است. شاخص دروندادی: انتخاب ابزار و تجهیزات از طرف مجری کار مدنظر قرار می‌گیرد. شاخص محصول: به جواب نهایی و خروجی کار اشاره می‌کند. به عبارت دیگر، چنانچه خروجی کار اهمیت داشته باشد، این شاخص مدنظر قرار می‌گیرد.

نمونه و نقشه کار

چنانچه برای کار موردنظر نقشه خاص موردنظر باشد، با رعایت استاندارد آورده می‌شود. پاسخ‌نامه امتحان همان پاسخ تکلیف کاری است. مثلاً چنانچه موضوع کار ساخت یک چکش یا قاب عکس باشد، نقشه با ابعاد موردنظر است.

تدوین استاندارد ارزشیابی حرفه

تدوین استاندارد ارزشیابی کارها

تحلیل استاندارد عملکرد

گروه‌بندی کارها

طراحی مفهومی استاندارد ارزشیابی حرفه

نمون برگ ۸-۱. تحلیل استاندارد عملکرد کار

نام و نام خانوادگی	شماره ملی	تاریخ ارزشیابی:	نوبت:
کد حرفه	حرفه	کارگر عمومی صنایع شیمیایی	L۱
کد وظیفه	وظیفه	انجام عملیات آزمایشگاهی	G۳
کد کار	کار	محلول سازی	مهارت
		سطح شایستگی	آزمایشگاه

۱. شرایط انجام کار:

مکان: آزمایشگاه
زمان: یک جلسه آموزش (۹۰ دقیقه)
وجود مواد شیمیایی لازم و ابزارآلات شیشه‌ای مورد نیاز - ترازو

۲. نمونه/ نقشه کار/ مراحل پروژه/ رویه انجام کار:

- محاسبه مقدار ماده مورد نیاز
 - انتخاب وسیله و ماده مورد نظر
 - اندازه‌گیری مقدار ماه
 - حل کردن ماده وزن شده در مقدار کمی از حلال
 - انتقال محلول حاصل به بالن حجمی مورد نظر
 - به حجم رساندن محلول تا خط نشانه
۷. نصب برچسب مشخصات محلول ساخته شده

۳. شاخص‌های اصلی استاندارد عملکرد کار:

- اطمینان از سلامت مواد اولیه ساخت محصول
- تهیه محصول مورد نظر با خطای در حد مجاز طبق دستورالعمل
- انجام کار با حداقل ریخت و پاش
- دقت در انجام کار

۴. ابزارهای ارزشیابی:

آزمون کتبی - آزمون عملکردی

۵. ابزار و تجهیزات مورد نیاز انجام کار:

ترازو، پی‌پت، بالن حجمی، بشر، همزن، پوار، هود، وسایل ایمنی

۶. تکالیف کاری مرتبط در گروه کاری/ شغل:

۴. تدوین استاندارد ارزشیابی کار

در این مرحله استاندارد ارزشیابی تکالیف کاری تدوین می‌شود که شامل سطح‌بندی جزء شایستگی‌ها، معیار ارزشیابی و قضاوت در مورد شایستگی انجام کار، ابزار و شیوه سنجش است. در این قسمت بعد از تعیین وظایف و کارها و سطح صلاحیت و شایستگی، مراحل کار به ترتیب در نمون برگ مربوط تنظیم می‌شود. برای هر مرحله کار شرایط عملکرد، شامل ابزار، مواد، تجهیزات، زمان و مکان تعیین می‌شود. در قسمت دیگر نمون برگ نتایج ممکن از انجام

مراحل کار باید آورده شود. این نتایج ممکن است با پیش‌بینی در مورد شایستگی‌های مدنظر متفاوت باشد ولی در هر حال نتایج در این مرحله ثبت می‌شوند. برای ارزشیابی این نتایج به صورت زیر عمل می‌شود: چنانچه تمامی مراحل انجام گرفته و نتایج حاصل آمده باشند، نمره ۳ و در صورتی که در حد متوسط به نتایج رسیده باشد، نمره ۲ و اگر نتایج حاصل در پایین حد انتظار باشد، نمره ۱ منظور می‌شود. در وضعیت دیگر، اگر هر سه مورد انجام شود، نمره ۳، چنانچه دو مورد انجام نشود نمره ۲ و در صورتی

نمون برگ ۹-۱. ارزشیابی کار

نام و نام خانوادگی		شماره ملی		تاریخ ارزشیابی:	نوبت:
کد حرفه	۸۱۳۱۰۱۹۱	حرفه:	کارگر عمومی صنایع شیمیایی	سطح صلاحیت	L۱
کد وظیفه	۸۱۳۱۰۵	وظیفه:	انجام عملیات آزمایشگاهی	گروه کاری/ شغل	G۳
کد کار	۸۱۳۱۰۵۰۵	کار:	محلول سازی	سطح شایستگی	مهارت
کد ملی کار					

ردیف	مراحل کار	شرایط عملکرد (ابزار، مواد، تجهیزات، زمان، مکان و ...)	نتایج ممکن	استاندارد (شاخص ها/ داوری/ نمره دهی)	نمره
۱	اندازه گیری مقدار معینی از ماده	انواع ظروف شیشه ای آزمایشگاهی ۱۰ دقیقه آزمایشگاه	انتخاب صحیح وسایل	انتخاب صحیح در کمتر از ۱۰ دقیقه	۳
			انتخاب صحیح با تأخیر	انتخاب صحیح در بیشتر از ۱۰ دقیقه	۲
			عدم انتخاب صحیح وسایل	عدم انتخاب صحیح وسایل	۱
۲	انجام محاسبات محلول سازی	ابزار محاسبه- ترازو- ماده مورد نیاز ۲۰ دقیقه آزمایشگاه	محاسبات صحیح و توزین درست	محاسبه و توزین صحیح در کمتر از ۲۰ دقیقه	۳
			اشکال در محاسبه یا توزین	خطا در محاسبه یا توزین یا بیشتر از ۲۰ دقیقه	۲
			محاسبه نادرست	محاسبه ناصحیح	۱
۳	تهیه محلول با غلظت مشخص	بشر- آب مقطر- همزن- بالن حجمی- ماده مورد نیاز ۱۰ دقیقه آزمایشگاه	انجام کامل کار	انجام عمل صحیح در کمتر از ۱۰ دقیقه	۳
			انجام کار با تأخیر	انجام عمل صحیح در بیشتر از ۱۰ دقیقه	۲
			انجام کار با خطا	انجام عمل با یک خطای کاری	۱
۴					۳
					۲
					۱
	شایستگی های غیر فنی، ایمنی، بهداشت، توجهات زیست محیطی و نگرش	۱. ایمنی: استفاده از وسایل ایمنی مشخص ۲. نگرش: دقت در محاسبه و انجام کار ۳. توجهات زیست محیطی: انجام عملیات با حداقل ریخت و پاش ۴. شایستگی های غیر فنی: مدیریت مواد و تجهیزات (N66)	اجرای بندهای ۱ الی ۴	۱. پوشیدن لباس- دستکش- عینک ایمنی ۲. تهیه محلول با دقت ۳. ساخت محلول بدون ریخت و پاش ۴. مدیریت مواد و تجهیزات	
			عدم اجرای بندهای ۱ الی ۴		

ارزشیابی کار (شایستگی انجام کار)		بلی ☐
		خیر ☐
معیار شایستگی انجام کار: کسب حداقل نمره ۲ از مراحل ۳ و و کسب حداقل نمره ۲ از بخش شایستگی های غیر فنی، ایمنی، بهداشت، توجهات زیست محیطی و نگرش کسب حداقل میانگین ۲ از مراحل کار		

که فقط به یک عنوان برسد، نمره ۱ لحاظ می‌شود. در ادامه کار شایستگی‌های غیرفنی ایمنی، بهداشت، توجهات زیست محیطی و نگرش مدنظر قرار می‌گیرد و برای آن‌ها نیز نمره‌ای منظور می‌شود. در ادامه یک نمونه استاندارد ارزشیابی کار (نمون برگ ۹-۱) مربوط به کار «انجام آزمایش‌های محلول‌سازی» آورده شده است.

۵. تدوین نهایی استاندارد ارزشیابی حرفه

طراحی مفهومی استاندارد ارزشیابی حرفه

تدوین استاندارد ارزشیابی حرفه

تدوین استاندارد ارزشیابی کارها

تحلیل استاندارد عملکرد

گروه‌بندی کارها

در این مرحله، براساس نتایج ارزشیابی، معیارهای سنجش و قضاوت گروه‌های کاری به منظور اعطای گواهی‌نامه‌های شایستگی و اعطای مدرک صلاحیت حرفه‌ای برای حرفه تعیین می‌شود. سپس تدوین نهایی استاندارد ارزشیابی صورت می‌پذیرد (نمون برگ‌های ۱-۱۰ و ۲-۱۰). محاسبه و قضاوت در مورد شایستگی انجام کار و صلاحیت حرفه‌ای، براساس معیارهای تعیین شده توسط نرم‌افزار انجام می‌شود. در این مرحله گواهی‌نامه‌های شایستگی مورد نیاز برای اعطای مدرک صلاحیت حرفه‌ای مشخص می‌شود.

در ادامه، نمون برگ ۱۰-۲ مدرک صلاحیت حرفه‌ای مربوط به رشته صنایع شیمیایی در سطح L۱ آمده است.

گواهینامه و مدارک اعطایی رشته صنایع شیمیایی						
نام و نام خانوادگی	نام حرفه در سطح صلاحیت	کارگر عمومی صنایع شیمیایی	شماره ملی:		تاریخ ارزشیابی	
			کد	سطح	تعداد	کارها:
			۸ ۱۳ ۱۰ ۱۹ ۱	L ۲	۱۵	۱۶
گواهینامه‌ها						
ردیف	نام گروه کاری / شغل	کد گروه کاری / شغل	کد کارها	شماره گواهینامه	تاریخ اعطای گواهینامه	
۱	متصدی بکارگیری و نگهداری مواد و وسایل آزمایشگاهی	۸ ۱۳ ۱۳ ۱	۰۵۰۴			
۲	متصدی فرآورده‌های شیمیایی	۸ ۱۳ ۱۳ ۲	۰۵۰۸			
۳	متصدی محلول مشترک	۸ ۱۳ ۱۳ ۳	۰۵۰۵			
۴	متصدی تعیین مشخصات مواد شیمیایی	۸ ۱۳ ۱۳ ۴	۰۵۰۷			
۵	متصدی خدمات ایمنی در آزمایشگاه	۸ ۱۳ ۱۳ ۵	۰۶۰۸-۰۶۰۱			
۶	متصدی بکارگیری محاسبات در صنایع شیمیایی	۸ ۱۳ ۱۳ ۶	۰۷۰۲			
۷	متصدی دستگاه‌های حرارتی	۸ ۱۳ ۱۳ ۷	۰۷۰۳			
۸	متصدی دستگاه‌های دوار	۸ ۱۳ ۱۳ ۸	۰۷۰۳			
۹	متصدی کار با راکتور و مخازن	۸ ۱۳ ۱۳ ۹	۰۷۰۵			
۱۰	متصدی دستگاه‌های جدا کننده	۸ ۱۳ ۱۴ ۰	۰۷۰۵			
۱۱	متصدی نقشه‌خوانی در صنایع شیمیایی	۸ ۱۳ ۱۴ ۱	۰۱۰۱			
۱۲	متصدی ثبت و کنترل شرایط عملکرد نهایی	۸ ۱۳ ۱۴ ۲	۰۱۰۲			
۱۳	متصدی ثبت و کنترل شرایط عملکرد فشاری	۸ ۱۳ ۱۴ ۳	۰۱۰۳			
۱۴	متصدی ثبت و کنترل شرایط عملکرد نسبی جریان	۸ ۱۳ ۱۴ ۴	۰۱۰۴			
۱۵	متصدی ثبت و کنترل شرایط عملکرد سطح	۸ ۱۳ ۱۴ ۵	۰۱۰۵			
نام و نام خانوادگی ارزشیابی	امضا	نام و نام خانوادگی تأییدکننده	امضا	نام و نام خانوادگی ارزشیابی نهایی	امضا و مهر	

معیار اعطای مدرک: پس از کسب تمام گواهینامه‌های کاری / مشاغل زیر مجموعه مدرک اعطا می‌گردد.

- * پی‌نوشت‌ها**
1. conceptual Design of Evaluation occupational Standard
 2. Task Grouping
 3. Performance Standard Analysis

* منابع

۱. اسمعیلی، مهدی (۱۳۹۲). طراحی و تدوین فرایند برنامه‌ریزی درسی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش.
۲. اسمعیلی، مهدی (۱۳۸۹). «آموزش مبتنی بر شایستگی»، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
۳. کنشلو طیبه (۱۳۹۳). استاندارد ارزشیابی حرفه گروه شغلی صنایع شیمیایی. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

دفتر تألیف کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای و کار دانش									
دنیای کار - مرحله دهم: تدوین نهایی استاندارد ارزشیابی حرفه									
نمون برگ ۱۰-۱ گواهینامه شایستگی حرفه‌ای - (گروه کاری / شغل)									
نام و نام خانوادگی:	شماره ملی:	کارگر عمومی صنایع شیمیایی	کد:	۸۱۳۱۰۱۹۱	سطح:	L۱	ردیف	کار	تاریخ ارزشیابی:
نام حرفه در سطح صلاحیت:							۱	انجام آزمایش‌های محلول‌سازی	۰۵۰۴
نام گروه کاری / شغل:		متصدی محلول‌سازی	کد:	۸۱۳۱۳۱	نوبت:	اول	۲		
							۳		
							۴		
							۵		
نام و نام خانوادگی ارزشیاب:	امضا	نام و نام خانوادگی تأیید کننده:	امضا	نام و نام خانوادگی ارزشیابی نهایی:	امضا				

معیار اعطای گواهینامه: پس از کسب شایستگی‌های تمام کارها، گواهینامه گروه کاری / شغلی اعطا می‌گردد.

الزامات اجرای شیوه نامه نحوه ارزشیابی مبتنی بر شایستگی

اشاره

کلیدواژه‌ها:

سند تحول بنیادین، آیین نامه آموزشی دوره دوم متوسطه، شیوه نامه نحوه ارزشیابی شایستگی های فنی و غیرفنی

تحول در نظام آموزش و پرورش از موضوعات مهم و اساسی در نظام تعلیم و تربیت است که از منظرهای متفاوت مورد توجه قرار گرفته است که اگر سیاست گذاری و تدوین برنامه ریزی درسی بدون در نظر گرفتن برنامه درسی آموزشی و شرایط اجرایی باشد نخواهد توانست به اهداف از پیش تعیین شده دست یابد. نظام آموزشی ماهیتی پیوسته دارد و برای تحقق اهداف آن می باید همه اجزای آن این ارتباط را با هم حفظ کنند و با مشارکت مستمر و فعال اجزا، به اهداف نهایی برسند.

ساختار نظام آموزشی در کشور ما، تاکنون تغییرات زیادی را به خود دیده است و در نهایت براساس تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، از سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ نظام ۳-۳-۳ به اجرا درآمد و دوره ابتدایی به دو دوره سه ساله و دوره متوسطه نیز به دو دوره سه ساله تقسیم شده است.

با انجام تغییرات در دوره دوم متوسطه، آموزش های فنی و حرفه ای از دو سال به سه سال افزایش یافت و براساس اسناد بالادستی، از جمله سند تحول بنیادین و زیر نظام برنامه درسی ملی، رویکرد برنامه درسی به آموزش و تربیت بر مبنای شایستگی تغییر یافت.

به استناد سند برنامه درسی ملی، حوزه کار و فناوری شامل کسب مهارت های عملی برای زندگی کارآمد و بهره ور و کسب شایستگی های مرتبط با فناوری و علوم وابسته، به ویژه فناوری اطلاعات و ارتباطات، به منظور تربیت فناورانه و زندگی سالم در

فضای مجازی و نیز آمادگی ورود به حرفه و شغل در بخش های گوناگون اقتصادی و زندگی اجتماعی است. این شایستگی ها به چهار دسته تقسیم می شوند:

۱. شایستگی های محوری غیر فنی دنیای کار؛
۲. شایستگی های پایه فنی مورد نیاز نیروی کار حرف و مشاغل گوناگون؛
۳. شایستگی های مربوط به فناوری اطلاعات و ارتباطات؛
۴. شایستگی های مربوط به یادگیری مادام العمر فنی و حرفه ای.

یکی از اجزای مهم در این زنجیره پیوستگی تغییر در نظام آموزشی، موضوع ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است که با توجه به تغییر رویکرد نظام آموزشی، ارزشیابی نیز می باید مبتنی بر شایستگی تعریف و اجرا شود.

در سیاست های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش، در بند ۴-۵ آمده است: «تحول بنیادین شیوه های ارزشیابی دانش آموزان برای شناسایی نقاط قوت و ضعف و پرورش استعدادها و خلاقیت دانش آموزان». طراحی و اجرای نظام ارزشیابی نتیجه محور براساس استانداردهای ملی برای گذر از دوره های تحصیلی، رویکرد ارزشیابی فرایندمحور در ارتقای پایه های تحصیلی دوره ابتدایی، و رویکرد تلفیقی (فرایندمحور و نتیجه محور) در سایر پایه های تحصیلی، از جمله مواردی است که در اسناد بالادستی در خصوص ارزشیابی به آن ها اشاره شده است.

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی چیست و چرا؟

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی جزئی تفکیک‌ناپذیر از فرایند یاددهی - یادگیری محسوب می‌شود که هدف آن کشف مشکلات آموزش و برنامه‌ریزی برای رفع این مشکلات است. به عبارت دیگر، می‌توان آن را یک سلسله فعالیت منظم دانست که در جهت بررسی تغییرات مطلوب در فراگیر انجام می‌شود. بنابراین ارزشیابی پیشرفت تحصیلی تأثیر خود را در ارتقای بهره‌وری دارد و سبب بهبود نظام تعلیم و تربیت خواهد شد. **الف تایلر** می‌گوید: «ارزشیابی وسیله‌ای برای تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌های آموزش مطلوب مورد نظر است.»

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به معنای سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با هدف‌های آموزش از پیش تعیین شده است.

در نظام جدید آموزشی این ارزشیابی مبتنی بر شایستگی تعریف شده است. اما شایستگی چیست؟ شایستگی، «توانایی انجام کار براساس استاندارد» تعریف شده است و شایستگی شامل دانش، نگرش و مهارت است. یعنی فردی را می‌توان گفت به شایستگی رسیده است که برخوردار از این اجزا در حرفه‌اش باشد. وقتی فرد در این راستا ارزشیابی شود و بتواند شایستگی مورد نظر را در این زمینه به اثبات برساند، می‌توانیم بگوییم به شایستگی مورد نظر دست یافته است و می‌توان گواهی‌نامه صلاحیت حرفه‌ای مربوط را به وی اعطا کرد.

فرایند تدوین شیوه‌نامه

با توجه به تبصره ۳ ماده ۲۷ آیین‌نامه آموزشی دوره دوم متوسطه (روزانه)، تدوین شیوه‌نامه نحوه ارزشیابی شایستگی‌های فنی و غیرفنی شاخه‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش به معاونت آموزش متوسطه واگذار شد و در همین راستا تدوین شیوه‌نامه مربوط در دستور کار قرار گرفت. همان‌گونه که همکاران محترم می‌دانند، عنوان‌های درسی در شاخه فنی و حرفه‌ای به چهار بخش درس‌های شایستگی‌های فنی، غیرفنی، عمومی و پایه تقسیم شده است و هر عنوان یکی از درس‌های شایستگی‌های فنی و غیرفنی در پنج فصل تدوین و شیوه ارزشیابی در پایان هر فصل ذکر شده است. تدوین شیوه‌نامه توسط «معاونت آموزش متوسطه»

و «دفتر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای» با مشارکت «دفتر تألیف کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای و کاردانش» و «مرکز سنجش وزارت آموزش و پرورش» در جلسات متعدد کارشناسی صورت پذیرفت. سرانجام، شیوه‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر شایستگی برای سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تدوین و طی بخشنامه‌ای به شماره ۴۰۰/۲۱۱۴۸۲ مورخ ۹۵/۱۱/۳۰ به ادارات کل آموزش و پرورش ابلاغ شد.

براساس این شیوه‌نامه، هنرجویان در پایان هر فصل در ارزشیابی که توسط هنرآموز آماده شده است، شرکت می‌کنند و در جاتی از کسب شایستگی توسط آنان معلوم می‌شود. در نهایت با ثبت نمرات در سامانه نمرات و تبدیل آن به نمره ۰ تا ۲۰، وضعیت تحصیلی هر هنرجو در آن فصل مشخص می‌شود.

قطعا هر تغییری با مقاومت همراه خواهد بود و اجرای این نوع ارزشیابی چون در سال اول اجرایی شدن قرار دارد و در شاخه‌های دیگر هنوز اجرایی نشده است، بازتاب‌های مختلفی را در سطح همکاران و... به همراه خواهد داشت. اما امیدواریم با اهمیتی که همکاران عزیز در هنرستان‌ها به ارتقای کیفیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای می‌دهند و اینکه این آموزش‌ها باید بتوانند به جایگاه واقعی خود برسند، همه با هم دست یاری بدهیم تا بتوانیم در ادامه تغییر و تحول در نظام آموزشی، به‌خصوص در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، گام‌های مؤثری برداریم.

نکات اصلی و تحولی شیوه‌نامه

با توجه به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری آن، تحول در نظام آموزشی با چرخش‌های تحول‌آفرین محقق می‌شود که براساس مبانی نظری سند تحول بنیادین، دو چرخش مربوط به حوزه ارزشیابی عبارت‌اند از:

۱. چرخش از دانش‌آموز منفعل در کلاس درس به مربی فعال در محیط‌های تربیتی؛
۲. چرخش از انباشت اطلاعات و حافظه‌محوری، به کسب شایستگی‌ها در مقام ساحت‌های تربیت. براساس این دو چرخش، برنامه‌ریزی درسی و نیز برنامه‌ریزی آموزشی باید با تغییرات گسترده مواجه شوند. با این رویکرد دیگر هنرآموز و کتاب درسی در آموزش محوریت ندارند و یادگیری هنرجویان و عملکرد آن‌ها در این راستا مورد تأکید است.

باعث اثربخشی بیشتر می‌گردد. **ارتباط شیوه‌نامه با نظام جامع ارزشیابی مبتنی بر شایستگی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش**

نظام جامع ارزشیابی مبتنی بر شایستگی یکی از زیرنظام‌های سند تحول بنیادین است که تاکنون تدوین نشده است. ولی شیوه ارزشیابی شایستگی محور در شاخه فنی و حرفه‌ای می‌تواند تجربه و زمینه‌ای برای تحقق ارزشیابی با رویکرد شایستگی در همه دوره‌ها و درس‌ها شود. این امر ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است که ما باید زمینه تحقق آن را فراهم آوریم.

رابطه شیوه‌نامه با گواهی‌نامه‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای برای کسب اشتغال دانش‌آموختگان

صلاحیت حرفه‌ای هنرجو مجموعه‌ای از شایستگی‌ها شامل دانش، مهارت و نگرش است که به تناسب هر شغل یا حرفه تعیین می‌شود و در فرایند آموزش و تجربه در محیط‌های آموزشی، محیط کاری و جامعه کسب می‌کند و به رفتار حرفه‌ای او تبدیل می‌شود. براساس آیین‌نامه نظام صلاحیت حرفه‌ای، کسب شایستگی‌ها و صلاحیت حرفه‌ای ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است و این شیوه جدید ارزشیابی در شاخه فنی و حرفه‌ای می‌تواند زمینه تحقق و صدور گواهی‌نامه‌های صلاحیت حرفه‌ای را برای دانش‌آموخته فراهم آورد.

نقش گروه‌های آموزشی در ترویج این ارزشیابی

تغییر و تحول در نظام آموزشی مستلزم فراهم آوردن زیرساخت‌هایی برای آن است. لذا زمانی تغییر رویکرد در شیوه ارزشیابی محقق می‌شود که زمینه‌های آن، از جمله تحول در نیروی انسانی، تحول در تجهیزات، فراهم آوردن زیرساخت‌ها و... فراهم شود. تحول در بخش نیروی انسانی نیز نیازمند آموزش همه عوامل دست‌اندرکار در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای اعم از مدیران، معاونان، هنرآموزان، استادکاران و... است. گروه‌های آموزشی با توجه به اینکه به عنوان بازوان آموزش به حساب می‌آیند، می‌توانند در امر آموزش هنرآموزان و ایجاد زمینه تحقق مطلوب این شیوه ارزشیابی مؤثر باشند.

همچنین براساس چرخش دوم نظام آموزشی در شاخه فنی و حرفه‌ای، به دنبال کاهش محفوظات در هنرجویان که بیشتر در حیطه دانشی است، روبه‌رو هستیم و کسب شایستگی و توانایی انجام کار مطابق با استاندارد از هنرجویان توقع می‌رود.

با توجه به گذشت بیش از ۲۳ سال از آخرین تغییرات در آموزش فنی و حرفه‌ای و همچنین تغییرات وسیع فناوری، تغییر در برنامه‌ریزی درسی و آموزش ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. در نظام قبلی آموزش فنی و حرفه‌ای، درس‌های علمی و عملی (دانش و مهارت) از یکدیگر به صورت مجزا برنامه‌ریزی شده بودند که طبیعتاً با توجه به تغییرات گسترده در فناوری، جواب‌گوی نیاز بازار کار نبوده است. در برنامه جدید محتوای درسی در قالب دانش و مهارت در یکدیگر تلفیق شده است که هدف از این تغییر رویکرد آن است که دانش‌آموختگان هنرستان افرادی با مهارت بالاتر و تن‌ورزتر باشند، مهارت‌های سطوح بالاتر را کسب کنند، و به شایستگی در آن رشته برسند.

زمانی این برنامه درسی و آموزشی و رویکرد شایستگی محقق می‌شود که شیوه ارزشیابی در آموزش فنی و حرفه‌ای تغییر کند. ارزشیابی یکی از موضوعات اساسی و کلیدی در فرایند آموزش است. براساس ارزشیابی مطلوب است که مشخص می‌شود، آیا آموزش به درستی محقق شده است یا خیر. ارزشیابی باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموختگان هنرستان و رشته‌های فنی و حرفه‌ای بتوانند نیاز بازار کار را تأمین نمایند.

تأثیر شیوه‌نامه در فرایند یاددهی - یادگیری

ارزشیابی مبتنی بر شایستگی جزئی از فرایند آموزش است و حین آموزش و به صورت فرایندی انجام می‌شود. لذا این شیوه ارزشیابی باعث کاهش استرس در هنرجویان می‌شود. در این شیوه ارزشیابی، صرفاً سطوح دانش مورد ارزشیابی قرار نمی‌گیرد و ارزشیابی تلفیقی از ارزشیابی شایستگی‌های فنی و غیرفنی در هر پودمان است با توجه اینکه ارزشیابی نهایی از پودمان‌ها به صورت مجزا و پس از پایان آن‌ها صورت می‌گیرد، باعث می‌شود که یاددهی بیشتر شود و چون یادگیری با کسب تجربه در فرایند آموزش صورت می‌پذیرد

دوره‌های آموزشی مورد نیاز برای اشاعه و فرهنگ‌سازی شیوه‌نامه

طبیعتاً هرگونه تغییر و تحولی نیازمند فرهنگ‌سازی و آگاه‌سازی است و رویکرد جدید در برنامه شاخه فنی‌وحرفه‌ای به تبیین و توجیه برای همه دست‌اندرکاران این حوزه در استان‌ها، مناطق و هنرستان‌ها نیاز دارد که باید از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی و جلسات تبیینی و توجیهی صورت پذیرد. طی شش ماه گذشته جلسات متعددی برای رؤسای آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و کارشناسان مسئول فنی‌وحرفه‌ای ادارات کل آموزش و پرورش استان‌ها، و به دنبال آن، تعدادی جلسات توجیهی برای کارشناسان فنی‌وحرفه‌ای مناطق، مدیران هنرستان‌ها و گروه‌های آموزشی در سراسر کشور برگزار شده است. ولی با عنایت به نو و بدیع بودن موضوع، برگزاری این دوره‌ها باید بیشتر شود. البته چون ساختار آموزش در سال ۱۳۹۵ به تصویب نهایی رسید، نبودن فرصت کافی برای تدوین شیوه‌نامه ارزشیابی مبتنی بر شایستگی و برگزاری دوره‌های آموزشی توجیهی، ما را با چالش مواجه کرد.

فرایند آموزش و ارزشیابی و شرط قبولی در هر فصل (پودمان)، شرط قبولی در هر درس و نحوه ارزشیابی مجدد (جبرانی)

فرایند آموزش و ارزشیابی در درس‌های شایستگی‌های فنی و غیرفنی به صورت پیوسته و بدون وقفه، از شروع سال تحصیلی آغاز و تا پایان خردادماه ادامه می‌یابد. لذا ارزشیابی هر پودمان

بلافاصله پس از پایان آموزش صورت می‌پذیرد و ارزشیابی پودمان‌ها به دی‌ماه و خردادماه موكول نخواهد شد.

زمانی هنرجو در هر درس از درس‌های شایستگی قبول اعلام می‌شود که در هر پنج فصل (پودمان) از درس مربوط نمره حداقل ۱۲ کسب کند. در این صورت میانگین نمره‌های کسب شده در پنج فصل به عنوان نمره پایانی درس‌های کارنامه تحصیلی هنرجو منظور خواهد شد.

ارزشیابی مجدد صرفاً در فصل یا فصل‌هایی که حداقل نمره موردنظر در آن کسب نشده است، با برنامه‌ریزی هر هنرستان صورت خواهد گرفت و چنانچه هنرجویی به هر دلیل تا پایان خرداد ماه شایستگی لازم را در یک یا چند فصل کسب نکند، می‌تواند تا پایان سال تحصیلی برای ارزشیابی مجدد در آزمون شرکت کند.

ویژگی‌ها و الزامات آیین‌نامه جدید ارزشیابی دوره دوم متوسطه از دیدگاه آموزش مبتنی بر شایستگی

پای صحبت مهندس علی زرافشان، معاون آموزش متوسطه وزارت آموزش و پرورش



اشاره

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دوره دوم آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای دو ویژگی مهم دارد: اولین ویژگی تدوین استانداردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی برای هر فصل (پودمان) در تمام درس‌هاست که شامل تعریف کیفیت، تعیین استاندارد عملکرد و معیارهای ارزیابی تحقق عملکرد می‌شود. دومین ویژگی در نظر گرفتن شرایط منطقه‌ای و تفاوت‌های فردی هنرجویان در موقعیت‌های مختلف در سراسر کشور و میزان تسهیلات و امکانات پشتیبانی‌کننده برای تحقق شایستگی است که به هنرآموزان امکان می‌دهد، براساس ویژگی اول از ابزارهای گوناگون موقعیت محور برای اثبات شایستگی استفاده کنند. به این منظور در خدمت علی زرافشان هستیم تا آیین‌نامه جدید را در تطبیق با این ویژگی‌ها تشریح کنند.

لطفاً نکات اصلی و تحولی آیین‌نامه ارزشیابی دوره دوم متوسطه را بفرمایید؟
آیین‌نامه جدید دوره دوم متوسطه، نسبت به گذشته تغییر چندانی نکرده است.

بله نسبت به گذشته تغییر چندانی نکرده، ولی شیوه‌نامه نحوه ارزشیابی دروس شایستگی‌های فنی و غیرفنی شاخه‌های فنی و حرفه‌ای در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵، برای اجرا به هنرستان‌ها ابلاغ شده است. آیین‌نامه جدید خیلی مبتنی بر شایستگی نیست، زیرا هنوز در آن تغییرات برنامه‌های درسی مشخص نشده است. ما همان آیین‌نامه آموزشی دوره متوسطه قبلی را بازنگری و روزآمد کرده و به تصویب رسانده‌ایم. ولی در مورد ارزشیابی «شایستگی محور» کارهایی انجام شده و الان در مسیر تصویب شورای عالی است. از جمله چارچوب ارزشیابی شایستگی محور توسط «شورای عالی آموزش و پرورش» مبتنی بر سند تحول و مبانی نظری سند و نیز برنامه درسی ملی تعیین شده است. در واقع، آموزش و ارزشیابی

را مبتنی بر شایستگی‌ها تعریف کرده است و در آن شایستگی‌ها به چند بخش تقسیم می‌شوند، شامل: شایستگی‌های پایه، شایستگی‌های فنی و شایستگی‌های غیرفنی. در برنامه درسی ملی چهار سطح شایستگی تعریف شده است. در خود سند تحول نیز برای دانش‌آموزان آموزش مبتنی بر کسب شایستگی‌ها و تربیت شایستگی‌محور تعریف شده است. به همین خاطر، ما براساس آنچه در راهکار ۱۹-۲ سند تحول آمده و در آنجا مشخص شده است که ارزشیابی در دوره‌های تحصیلی و پایه‌های تحصیلی چگونه خواهد بود، ارزشیابی را به دو گروه «ارزشیابی فرایندی» و «ارزشیابی پایانی» یا فرایندی و نتیجه‌گرا تقسیم کرده ایم.

درخصوص راهکار ۱۹-۲ سند تحول، به آقای دکتر ایرج خوش‌خلق سفارش داده شد تا به تبیین علمی آن بپردازد و بررسی کند، ارزشیابی فرایندمحور و نتیجه‌گرا چگونه است. ایشان پس از مطالعه و بررسی اظهار داشت، چون ارزشیابی کاملاً متکی بر برنامه درسی است، اینکه فرایند یاددهی - یادگیری چگونه باشد، ارزشیابی هم باید متناسب با همان فرایند باشد. ایشان ابتدا برنامه درسی شایستگی‌محور را بررسی کرد و درخصوص آن گفت: اگر این آموزش اتفاق بیفتد، چگونگی ارزشیابی هم معلوم خواهد شد.

طبق آنچه از کار آقای دکتر خوش‌خلق در جلسات متعدد و ارائه گزارش پایانی بر می‌آید، این کار پژوهشی و یافته‌های پژوهشی به یک چارچوب اصولی تبدیل می‌شود و مشخص می‌کند که منظور ما از ارزشیابی مبتنی بر شایستگی چه نوع ارزشیابی است. این اصول و چارچوب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، با عنوان اصول و چارچوب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شایستگی‌محور تدوین و به شورای عالی آموزش و پرورش ارائه شد و در بخش تعاریف آن، چگونگی یادگیری شایستگی‌محور و همچنین ارزشیابی پیشرفت تربیتی شایستگی‌محور، ارزشیابی پیشرفت تربیتی نتیجه‌محور و ارزشیابی پیشرفت تربیتی فرایندمحور و ارزشیابی پیشرفت تربیتی با رویکرد تلفیقی بیان شده است. این کلیدواژه‌ها، که دقیقاً در راهکار ۱۹-۲ سند تحول آمده‌اند، و چند کلیدواژه دیگر، مثل ارزشیابی پیشرفت تربیتی، استاندارد ملی، شاخص یا نشانگر شایستگی و بازخورد جزو تعاریف هستند. البته باید تعیین شود، هدف این نوع ارزشیابی‌ها چیست، بر

چه اصولی استوارند و دارای چه بخش‌های دیگری هستند.

تصویب چارچوب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شایستگی‌محور در چه مرحله‌ای است؟

این چارچوب در کمیسیون‌های شورای عالی آموزش و پرورش بررسی و الان از نظر کمیسیون‌های شورای عالی آموزش و پرورش نهایی شده است. یک‌بار هم در شورای عالی آموزش و پرورش مطرح شده، ولی هنوز به تصویب نرسیده است. اگر تصویب شود لازم است آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تربیتی دوره‌های اول و دوم متوسط بر این اساس تهیه شود. البته ما به موازات این فعالیت، آیین‌نامه ارزشیابی تحصیلی و تربیتی دوره اول متوسطه را آماده کرده‌ایم، ولی چون ابتدا باید این مجموعه به تصویب برسد و بعد از آن، آیین‌نامه‌های دوره‌ها تهیه شود، منتظریم که ان‌شاءالله نوبت بررسی آن‌ها برسد.

پس پیش‌نویس آیین‌نامه دوره اول متوسطه الان آماده است؟

بله آماده است.

برای دوره دوم متوسطه چطور؟

بعد از اینکه این چارچوب اعلام شد، لازم است بخش ارزشیابی آیین‌نامه آموزشی دوره متوسطه دوم را که الان به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسیده است، بازنگری کنیم و سپس آن را با چارچوب ارزشیابی شایستگی‌محور تطبیق دهیم.

فکر می‌کنید، براساس همین چارچوب ارزشیابی مبتنی بر شایستگی، چه الزامات اجرایی نیاز باشد؟

الزامات اجرایی آن اولاً تغییر رویکرد در سازمان‌دهی و تألیف محتوای برنامه‌های درسی است. به همین دلیل هم آقای خوش‌خلق ابتدا به سمت برنامه درسی شایسته‌محور رفت و از برنامه شروع کرد. چون ارزشیابی بخشی از برنامه درسی است و اگر اصل برنامه درسی مبتنی بر شایستگی و رویکردش، رویکرد شایستگی‌محور نباشد، طبیعی است که ارزشیابی نمی‌تواند شایستگی‌محور باشد. برعکس، اگر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی باشد، برنامه هم همین‌طور می‌شود. خوش‌بختانه در سازمان پژوهش به موازات کاری که انجام دادیم، دوستان ما اهداف دوره‌های تحصیلی را مبتنی بر شایستگی‌ها تهیه کرده‌اند و مدت‌هاست که این اهداف در کمیسیون‌های شورای عالی

آموزش و پرورش در دست بررسی است و ان شاء الله به زودی برای تصویب در دستور شورای عالی قرار می گیرد. منظورم از برنامه های درسی مفهوم عام برنامه درسی است که مواد آموزشی را هم شامل می شود. لذا اگر برنامه درسی شایسته محور شود محتوای آموزشی ما هم شایسته محور می شوند.

بعد از بازنگری در برنامه درسی، مسئله مهم آموزش معلمان و تغییر نگرش آنان است تا بتوانند از آموزش و ارزشیابی فعلی فراتر بروند. این یک بخش خیلی مهم و اساسی است و البته تغییر محتوا بسیار دشوار است. در این خصوص شخصاً در سازمان با جمعی از همکاران در جلساتی که نزدیک به یک سال به طول انجامید، صحبت کرده ام. معلمان برای اجرای این گونه برنامه های درسی باید با این نگاه آشنا شوند. عین همین تغییر را در دوره ابتدایی داشتیم. ارزشیابی کمی را به ارزشیابی کیفی - توصیفی تغییر دادیم. در واقع داشتیم فرهنگ ۸۰-۹۰ ساله ای را تغییر می دادیم و این خیلی چالش برانگیز بود. کما اینکه وقتی کتاب بخوانیم بنویسیم را عوض کردیم، با چالشی خیلی جدی مواجه شدیم. زیرا چندین نسل با روش کتاب های قبلی آموزش دیده بودند و ما می خواستیم تغییر ایجاد کنیم. تلاش برای این تغییر هنوز هم ادامه دارد. لذا این تغییر نگرش همکاران فرهنگی بسیار کلیدی است و تغییر در نگرش، دانش و مهارت هایشان را شامل می شود که به تدریج اتفاق خواهد افتاد.

اتفاقاً یکی از سؤالات مورد نظر در خصوص دوره های آموزشی مورد نیاز برای اشاعه فرهنگ سازی همین بود که شما پاسخ دادید و اهمیت آن را یادآور شدید. لطفاً بفرمایید، اجرای آیین نامه (بر مبنای چارچوب تهیه شده) چه کمکی به فرایند یاددهی - یادگیری می کند؟

خوش بختانه دفتر تألیف فنی و حرفه ای و کار دانش، با توجه به تغییر ساختار و رسیدن تغییرات ساختاری به پایه دهم و تعریف جدول مواد درسی جدید، از چند سال قبل بحث چارچوب برنامه درسی آموزش های فنی و حرفه ای را تبیین و تدوین کرده و در همان جا به بحث ارزشیابی هم پرداخته است. چون منشأ رجوع به ارزشیابی شایستگی محور آموزش های فنی و حرفه ای است، یعنی آموزش و ارزشیابی شایستگی محور ابتدا از حوزه آموزش های مهارتی و فنی و حرفه ای شروع می شود، بعد به

آموزش های نظری می رسد و گسترش پیدا می کند، لذا همکاران ما در دفتر تألیف فنی و حرفه ای و کار دانش. با توجه به پیشینه و سابقه ای که وجود داشت و همچنین با توجه به کار پنج شش ساله ای که در چارچوب برنامه درسی آموزشی فنی و حرفه ای و کار دانش مبتنی بر سند تحول و اسناد دیگری که در حوزه آموزش های مهارتی وجود دارد انجام داده بودند، الان آماده اند کتاب های درسی جدید را بر مبنای آموزش های شایستگی محور و ارزشیابی شایستگی محور تدوین کنند.

قبلاً کلاس آموزش های نظری از ساعات کارگاهی جدا بود. هنرجویان در کلاس توسط هنرآموز آموزش های نظری را می دیدند و بعد در کارگاه همان ها را عملی می کردند. در حال حاضر تلفیق ایجاد شده و هنرآموز آموزش را در همان کارگاه ارائه می کند و هر بخشی از آموزش به صورت پودمانی جدا انجام می شود. بعد از آموزش، ارزشیابی در پایان هر درس براساس شایستگی های مورد انتظار تعریف می شود و هنرآموزان و هنرجویان باید بر مبنای فرایند آموزش و ارزشیابی کار خود را پیش ببرند. این اقدام خوبی است، زیرا باعث می شود آموزش های فنی و حرفه ای پیشتاز شود و با هموار کردن راه، مفاهیم و روش ها نیز تبیین شوند. ضمناً از این تجربه می توانیم در بخش های دیگر نیز استفاده کنیم.

خوش بختانه هم کتاب های درسی بر این مبنا تبیین شده اند، هم دستورالعمل ارزشیابی پیشرفت تحصیلی برنامه های درسی فنی و حرفه ای و کار دانش مبتنی بر همین موضوع به استان ها و هنرستان های کشور ابلاغ شده اند. امیدواریم که این اقدام منشأ تغییر و تحول در حوزه آموزش و پرورش شود.

رابطه آیین نامه را با گواهی نامه ها و صلاحیت های حرفه ای برای کسب اشتغال دانش آموختگان چگونه می بینید؟

گواهی نامه ها طبیعتاً مبتنی بر آموزش و ارزشیابی اند. گواهی نامه تأیید می کند که این فرد آموزش های خاصی را دیده و ارزشیابی شده است. نتیجه ارزشیابی و آموزش هم در قالب نمره و توصیف بیان می شود. لذا تغییر ارزشیابی به ارزشیابی شایستگی محور می تواند در فرم و شکل گواهی نامه ها تغییر ایجاد کند، ولی محتوای آن تغییر زیادی نخواهد داشت، زیرا در هر حال گواهی می خواهد یک یادگیری را تأیید و اعلام کند. یادگیری قبلاً شکلی داشت و امروز مبتنی بر شایستگی است و

گواهی می‌شود این فرد دارای شایستگی‌هایی است که شبیه ارزشیابی توصیفی درجه‌بندی شده‌اند. درجه‌بندی‌هایی که امروز در کتاب‌های درسی مطرح‌اند، نمره‌ای و ۰ تا ۲۰ نیستند. بلکه درجه کیفی‌اند و چهار سطح برای آن‌ها تعیین شده است که هر کدام تبیین می‌کند، فرد در این موضوع خاص این طیف از یادگیری را کسب کرده است.

آیا این موضوع را به عنوان یک امتیاز می‌بینید؟

یک امتیاز است. به هر حال ارزشیابی شایستگی‌محور از چنین امتیازی برخوردار است.

این چارچوب با سند تحول چه ارتباطی دارد؟

این چارچوب برای تبیین راهکار ۲-۱۹ سند تحول در نظر گرفته شده است. در آنجا بیان شده است که ارزشیابی باید در دوره‌های تحصیلی طراحی شود و نظام ارزشیابی براساس استانداردهای ملی برای گذر از دوره‌های تحصیلی به اجرا درآید. همچنین، رویکرد ارزشیابی فرایند محور در پایه‌های تحصیلی دوره‌های ابتدایی و رویکرد تلفیقی، یعنی فرایند محور و نتیجه محور، در سایر پایه‌های تحصیلی اجرا شوند. اصلاً برای عملیاتی کردن این راهکار بوده که مطالعه آن سفارش داده شده و این اقدامات صورت گرفته است. چارچوبی که تهیه شده در واقع چارچوب تبیین راهکار ۲-۱۹ است و آیین‌نامه‌هایی که از این به بعد نیز تصویب می‌شود، آیین‌نامه‌های راهکار ۲-۱۹ هستند. لذا کاملاً در جهت عملیاتی شدن سند تحول است.

در این میان ذی‌نفعان - کارفرما، والدین و... - چه نقشی دارند؟

خوش‌بختانه برنامه‌های درسی آموزش‌های مهارتی فنی و حرفه‌ای و کاردانش در چارچوب دو گروه از نیازها پیش‌بینی شده‌اند: نیازهای بازار کار و نیازهای آموزش. در نیازهای بازار کار، حوزه اشتغال و دغدغه‌ها و نیازهای ذی‌نفعان مورد توجه قرار گرفته که این موضوع در برنامه‌ها نشان داده است. اتفاقاً در همان ارزشیابی که باید انجام شود، بخشی مربوط به این است که باید بگویند: آیا نیرویی که در پایه دهم تربیت شده، شایستگی‌های مورد نظر بازار کار را کسب کرده است یا نه؟ زیرا برنامه درسی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نیاز بازار کار را از همین ذی‌نفعان دریافت کرده است و این‌ها گفته‌اند که چه می‌خواهند و سپس برنامه درسی بر مبنای آن نیازها

تبیین شده‌اند.

بخش دوم نیاز آموزشی است که به نیاز دانش‌آموزان، نیاز آموزش و پرورش، نیاز تعلیم و تربیت و نیاز حوزه‌ها و موضوعات یادگیری بر می‌گردد. این نیازها هم خوش‌بختانه در چارچوب برنامه درسی ملی منظور شده‌اند. بنابراین اگر ارزشیابی بخواهد انجام شود، قطعاً باید چارچوب برنامه درسی پایه دهم را ببیند و بر مبنای آن ارزشیابی را به عمل آورد. به ما بگوید که در هر بخش تا چه حد توفیق پیدا کرده‌ایم که به اهدافمان دست یابیم یا کجاها ناموفق بوده‌ایم. کجا را باید اصلاح کنیم و کجا به اصلاح نیاز ندارد و به اهداف مورد نظرمان دست پیدا کرده‌ایم.

اگر صحبت خاص دیگری هست، بفرمایید.

این موضوع چون یکی از موضوعات تحولی در آموزش و پرورش است و می‌خواهد ما را از وضع موجود به سمت سند تحول و برنامه درسی ملی سوق بدهد، طبیعی است که به تدبیر نیاز است. در مرحله بعد صوری می‌خواهد، چون تغییر نگرش‌ها اولاً کار دشواری است و بعد هم زمان‌بر است. لذا باید جامعه فرهنگی کشور و علاقه‌مندان به حوزه تعلیم و تربیت برای دستیابی به اهداف شایستگی‌محور صوری به خرج بدهند تا بتوانیم این تغییر را در طول زمان مدیریت کنیم و پیش ببریم و ان شاء الله شاهد تغییر و تحول جدی در این حوزه باشیم.

البته اینکه از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای آغاز شده خیلی خوب است. من تصور می‌کنم کاری که در پایه دهم اجرا شده، مثل بقیه برنامه‌های درسی جدید است که پژوهشگاه تعلیم و تربیت در مرحله اجرا آن‌ها را ارزشیابی می‌کند. ما نیاز داریم این تغییر رویکرد را نیز ارزشیابی کنند و نتایج آن را از این نظر که آیا ما توانسته‌ایم ارزشیابی شایستگی‌محور و آموزش شایستگی‌محور را در برنامه‌های درسی خودمان بروز بدهیم یا نه، اعلام کنند؛ اینکه چقدر توانسته‌ایم ارزشیابی شایستگی‌محور را در کتاب‌ها تبیین کنیم و این ارزشیابی تا چه حد توانسته است به ارتقای کیفیت یادگیری بچه‌ها کمک کند. ما حتماً به چنین ارزشیابی نیاز داریم، زیرا به ارتقا و بهبود کاری که شروع کرده‌ایم، کمک خواهد کرد.

از فرصتی که در اختیار ما گذاشتید، سپاس‌گزارم.

راهنمای عملی هنر آموزان در ارزشیابی مبتنی بر شایستگی درس های کارگاهی



مقدمه

۱. درس های مشترک گروه های تحصیلی:
نقشه کشی فنی رایانه ای؛ عناصر و زبان بصری؛ آب، خاک و گیاه؛ ارتباط مؤثر.

۲. دو کارگاه هشت ساعته در هر شاخه
فنی و حرفه ای

۳. درس دانش فنی پایه در شاخه فنی و حرفه ای
(ب) شایستگی های غیر فنی (شاخه های
فنی و حرفه ای و کار دانش): الزامات محیط کار.

بر اساس این روش، هر درس کارگاهی از پنج پودمان و هر پودمان از یک تا دو واحد یادگیری (تکالیف کاری) تشکیل شده است که شامل سه تا شش مرحله کاری است و هنرجویان در فرایند یادگیری باید در آن ها شایستگی لازم را کسب کنند (جدول های ۱ و ۲)

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در نظام جدید آموزشی دوره دوم متوسطه مبتنی بر شایستگی است که در راستای زمینه سازی اجرای راهکار «۲-۱۹» سند تحول بنیادین آموزش و پرورش اتخاذ شده است. هدف نهایی ارزشیابی مبتنی بر شایستگی یادگیری و کسب توانایی انجام وظایف و کارهای شغلی و حرفه ای است.

به منظور تحقق هدف های این ارزشیابی، شیوه نامه نحوه ارزشیابی درس های شایستگی های فنی و غیر فنی شاخه های فنی و حرفه ای در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ برای اجرا به هنرستان ها ابلاغ شد. مواد درسی موضوع این شیوه نامه عبارتند از:

الف) شایستگی های فنی (شاخه فنی و حرفه ای)

کلیدواژه ها:

استاندارد ارزشیابی مبتنی بر شایستگی، حداقل نمره قبولی، مراحل کاری، نمره مستمر، واحد یادگیری

جدول ۱. پودمان ۱
استاندارد ارزشیابی
درس «نگهداری و تعمیر
سیستم‌های سرمایشی و
گرمایشی مکاترونیکی»
رشته مکاترونیک
(نمونه‌ای از پودمان با یک
واحد یادگیری)

استاندارد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر شایستگی			
درس «نگهداری و تعمیر سیستم‌های سرمایشی و گرمایشی مکاترونیکی»			
رشته تحصیلی: مکاترونیک	پایه: دهم	سال تحصیلی: ۹۷-۱۳۹۶	
کد رشته: ۰۷۸۸۱۰	کد درس: ۰۷۸۸۱۰۰۲۱۰	کد کتاب: ۲۱۰۴۸۰	
نام فصل/پودمان ۱- ساخت کولر آبی مکاترونیکی			
واحد یادگیری ۱: ساخت کولر آبی مکاترونیکی			
ردیف	مراحل کاری	حداقل نمره قبولی	نمره
۱	سیم کشی	۱	
۲	نصب موتور	۲	
۳	راه اندازی کولر به صورت دستی	۲	
۴	راه اندازی کولر به صورت دستی	۲	
	ایمنی، بهداشت، شایستگی حرفه‌ای و توجهات زیست محیطی*	۱	
	میانگین مراحل	۲	
	نمره شایستگی واحد یادگیری از ۳		
نمره مستمر از ۵			
نمره شایستگی پودمان از ۳			
نمره پودمان از ۲۰			

جدول ۲. پودمان ۲
استاندارد ارزشیابی
درس «تولید محتوای
الکترونیک و برنامه‌سازی
رشته شبکه و نرم‌افزار
رایانه (نمونه‌ای از پودمان
با دو واحد یادگیری)

استاندارد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر شایستگی			
درس «تولید محتوای الکترونیک و برنامه سازی»			
رشته تحصیلی: شبکه و نرم افزار رایانه	پایه: دهم	سال تحصیلی: ۹۷-۱۳۹۶	
کد رشته: ۰۶۸۸۱۰	کد درس:	کد کتاب: ۲۱۰۲۹۰	
نام فصل/پودمان ۱- طراحی گرافیکی			
واحد یادگیری ۱: کار با ابزارهای ساده گرافیکی			
واحد یادگیری ۲: کار با ابزارهای پیشرفته گرافیکی			
ردیف	مراحل کاری	حداقل نمره قبولی	نمره
۱	آماده سازی سند گرافیکی	۱	
۲	تصویر سازی با استفاده از اشکال هندسی	۲	
۳	تصویر سازی با استفاده از ابزارهای ترسیمی	۳	
۴	استفاده از متن	۴	
۵	استفاده از ماسک	۵	
	ایمنی، بهداشت، شایستگی حرفه‌ای و توجهات زیست محیطی*	۲	
	میانگین مراحل		
	نمره شایستگی واحد یادگیری از ۳		
نمره مستمر از ۵			
نمره شایستگی پودمان از ۳			
نمره پودمان از ۲۰			

از سه نمره واحد یادگیری را اخذ کند. اگر پودمان موردنظر بیش از یک واحد یادگیری داشته باشد و هنرجویی در این پودمان در یک واحد یادگیری نمره دو و در دیگر واحد یادگیری نمره سه را کسب کند، نمره واحد یادگیری سه ثبت خواهد شد. این نمره هنگام محاسبه نمره پودمان بر مبنای ۲۰، در ضریب پنج ضرب خواهد شد (مطابق جدول ۳).

همان گونه که در جدول‌ها مشاهده می‌شود، برای هر مرحله کاری حداقل نمره قبولی (پایین تر از حد انتظار (۱) - در حد انتظار (۲) تعیین شده است. هنرآموز نمره هر مرحله کاری را برای هر هنرجو در جدول ثبت می‌کند. (پایین تر از حد انتظار (۱)، در حد انتظار (۲)، بالاتر از حد انتظار (۳)) زمانی هنرجو شایستگی کسب می‌کند که دو نمره

جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش، علم و فناوری
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

استاندارد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر شایستگی

درس «...»

رشته تحصیلی:	پایه: دهم	سال تحصیلی: ۱۳۹۶-۹۷
کد رشته:	کد درس:	کد کتاب:

نام فصل/پودمان ۱-

واحد یادگیری:

ردیف	مراحل کاری	حداقل نمره قبولی	نمره ردیف	مراحل کاری	حداقل نمره قبولی	نمره ردیف
۱		۱	۱		۱	۱
۲		۱	۲		۲	۲
۳		۲	۳		۳	۳
۴		۱	۴		۲	۴
۵		۱	۵		۲	۵
	ایمنی، بهداشت، شایستگی غیرفنی و توجهات زیست محیطی*	۲		ایمنی، بهداشت، شایستگی غیرفنی و توجهات زیست محیطی*	۲	۲
	میانگین مراحل		۲	میانگین مراحل		۳
	نمره شایستگی واحد یادگیری از ۳	۳		نمره شایستگی واحد یادگیری از ۳	۳	۳

نمره مستمر از ۵

نمره شایستگی پودمان از ۳

نمره پودمان از ۲۰

۳
۳
۱۶

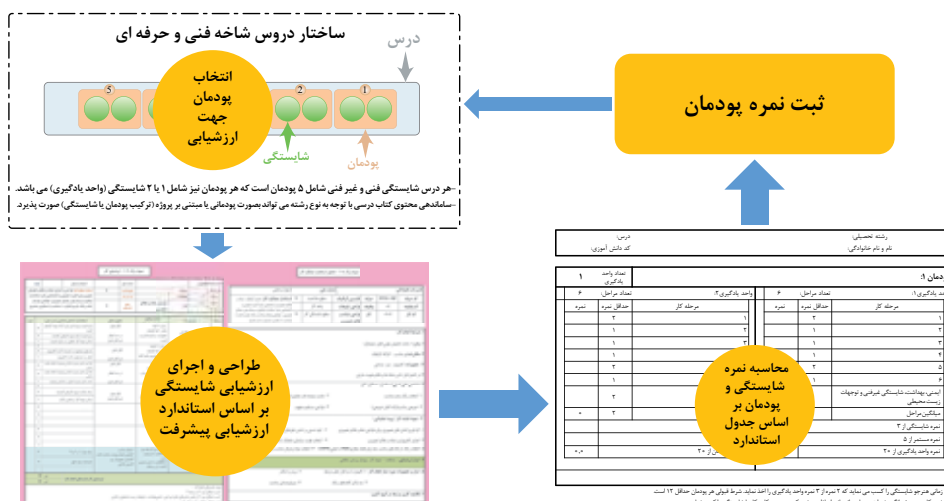
جدول ۳. نمونه تکمیل شده یک پودمان (با دو واحد یادگیری) در استاندارد ارزشیابی مبتنی بر شایستگی

قبولی در هر واحد یادگیری علاوه بر کسب میانگین دو از سه در مراحل کاری، دارای دو شرط اصلی زیر است:

۱. کسب حداقل نمره قبولی در هر مرحله کاری
 هنرجو می باید در هر مرحله کاری حداقل نمره قبولی آن مرحله را کسب کند. برای مثال، در جدول ۴، اگرچه هنرجو میانگین دو را کسب کرده، اما چون حداقل نمره قبولی را در مرحله چهار کسب نکرده است، در این واحد یادگیری نمره قبولی نمی گیرد.

«نمره مستمر»^۲ براساس نظر هنرآموز برای هر پودمان بین صفر تا پنج ثبت می شود.
 نمره پودمان بر مبنای ۲۰، از مجموع نمره پودمان از سه (با ضریب پنج) و نمره مستمر از پنج محاسبه خواهد شد. (قسمت انتهایی جدول ۳). محاسبه این نمرات با استفاده از «فایل اکسل» ابزار کمک هنرآموز به سهولت امکان پذیر است.
 نمره کلی درس که میانگین نمرات پودمان هاست، زمانی ثبت می شود که هنرجو در تمامی پودمان ها حداقل نمره ۱۲ کسب کرده باشد.

تصویر ۱. مراحل نمره دهی پودمان براساس ارزشیابی مبتنی بر شایستگی



جدول ۴. نمونه‌ای از
نگرفتن نمره قبولی در
واحد یادگیری و پودمان
احراز نکردن حداقل نمره
قبولی
قبول نشدن در واحد
یادگیری و پودمان

استاندارد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر شایستگی			
درس			
رشته تحصیلی:	پایه:	سال تحصیلی:	
کد رشته:	کد درس:	کد کتاب:	
نام فصل/پودمان ۱-			
واحد یادگیری ۱:			
ردیف	مراحل کاری	حداقل نمره قبولی	نمره
۱		۱	۲
۲		۱	۳
۳		۱	۳
۴		۲	۱
	ایمنی، بهداشت، شایستگی غیرفنی و توجهات زیست محیطی*	۲	۲
	میانگین مراحل	۲	۲
	نمره شایستگی واحد یادگیری از ۳		۱
	نمره مستمر از ۵		۵
	نمره واحد یادگیری از ۲۰		۱۰
	نمره پودمان از ۲۰		

عدم احراز حداقل نمره قبولی

عدم قبولی در واحد
یادگیری و پودمان

۲. کسب حداقل نمره قبولی دو در «ایمنی، بهداشت، شایستگی‌های غیرفنی و توجهات زیست محیطی»

به منظور ارزشیابی ایمنی، بهداشت، شایستگی‌های غیرفنی و توجهات زیست محیطی، ردیفی در جدول در نظر گرفته شده که حداقل نمره قبولی آن برای تمامی واحدهای یادگیری در همه رشته‌ها دو منظور شده است. هنرآموزان و هنرجویان باید توجه داشته باشند که این ارزشیابی از مراحل مهم و حیاتی و به صورت مستقل مورد تأکید است و رعایت نکردن آن به معنای عدم قبولی در کل واحد یادگیری است.

چرا رعایت موارد ایمنی و بهداشت و ارگونومی شرط لازم کسب شایستگی حرفه ای است؟

- * بر اساس آمار سازمان تأمین اجتماعی در سال ۱۳۹۴، تعداد حوادث ناشی از کار ۱۸۷۸۶ مورد بوده است.
- * بر اساس آمار سازمان پزشک قانونی در سال ۱۳۹۴، تعداد حوادث ناشی از کار منجر به فوتی ۱۴۹۴ مورد بوده است.

برخی از حوادث ناشی از کار در چند ماه گذشته ایران:

- تصادف دو قطار مسافربری در سمنان
- آتش‌سوزی و ریزش ساختمان پلاسکو در تهران
- انفجار معدن زمستان یورت در آزادشهر گلستان
- حادثه انفجار کوره ذوب در کهگیلویه و بویراحمد

کدامیک مسئول هستند؟

کارگر، کارفرما، نظام اقتصادی، نظام آموزشی یا ...

هنرآموزان دقت داشته باشند، در ثبت نمره هر درس در سیستم سناد، بعد از انتخاب پودمان مورد نظر، تنها نمره شایستگی پودمان (از سه) و نمره مستمر (از پنج) ثبت و براساس آن نمره کل محاسبه می‌شود.
(تصویر ۲)


 جمهوری اسلامی ایران
 وزارت آموزش و پرورش

دوره دوم متوسطه
کاربرگ ورود نمره های پودمان
شایستگی های فنی و غیر فنی
(فرم هنرآموز : ۴۱۰/۱۱)

اداره کل : تهران (شهر تهران)
 منطقه : شهر
 آموزشگاه :
 سال تحصیلی : ۱۳۹۵-۹۶

کد و عنوان درس : ۴۱۱۱۱ - حسابداری وجوه نقد و تحریر دفاتر قانونی
 شماره و عنوان پودمان : ۴۱۱۱۱ - حسابداری دریافت ها
 هنرآموز :
 کلاس : حسابداری

ردیف	کد ملی	نام و نام خانوادگی	نام پدر	نمره مستمر		نمره شایستگی		ملاحظات
				به عدد	به حروف	به عدد	به حروف	
۱								
۲								
۳								
۴								
۵								
۶								
۷								
۸								
۹								
۱۰								
۱۱								
۱۲								
۱۳								
۱۴								

* نمره مستمر عددی بین صفر تا ۵ می باشد. (با اعشار ۵/ گرد شود)
 ** نمره شایستگی یکی از اعداد (۳- بالاتر از حد انتظار، ۲- احراز شایستگی و ۱- عدم احراز شایستگی) می باشد.

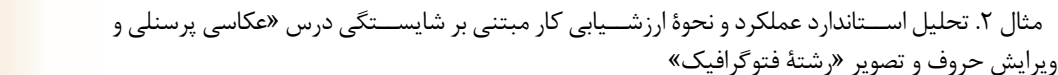
نام و نام خانوادگی هنرآموز:
 امضاء
 تاریخ :

مدیر هنرستان
 مهر و امضاء
 امضاء

تاریخ گزارش : سامانه دانش آموزی سناد

تصویر ۲. کاربرگ
ورود نمره‌های پودمان
(مخصوص هنرآموز)

مثال ۱. تحلیل استاندارد عملکرد و نحوه ارزشیابی کار مبتنی بر شایستگی درس «تولید به روش تغییر فرم دستی و ماشینی» رشته ماشین ابزار



مثال ۲. تحلیل استاندارد عملکرد و نحوه ارزشیابی کار مبتنی بر شایستگی درس «عکاسی پرسنلی و ویرایش حروف و تصویر» (رشته فتوگرافیک)

۱. طراحی و اجرای نظام ارزشیابی نتیجه‌محور براساس استانداردهای ملی برای گذر از دوره‌های تحصیلی و رویکرد ارزشیابی فرایندمحور در ارتقای پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی و رویکرد تلفیقی (فرایندمحور و نتیجه‌محور) در سایر پایه‌های تحصیلی.

۲. در ارزشیابی مستمر
هنرآموزان می‌توانند براساس
ارزشیابی مراحل انجام کار
در کتاب درسی و با توجه به
فرایند یاددهی - یادگیری نمره
دهند.

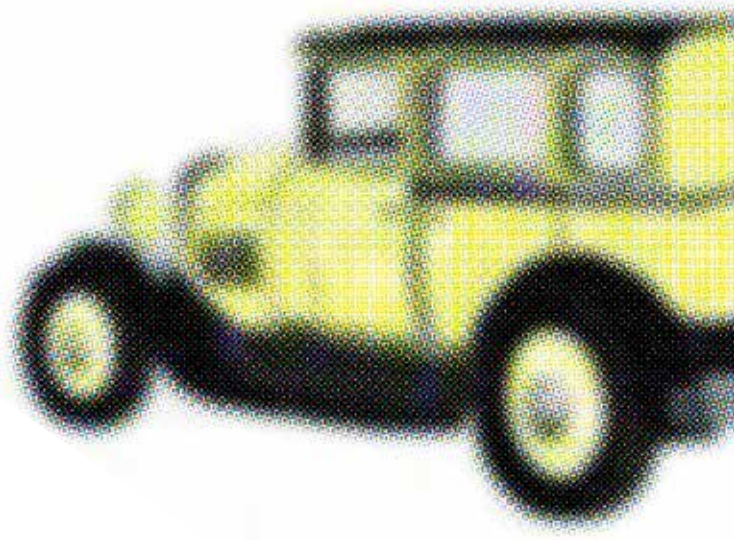
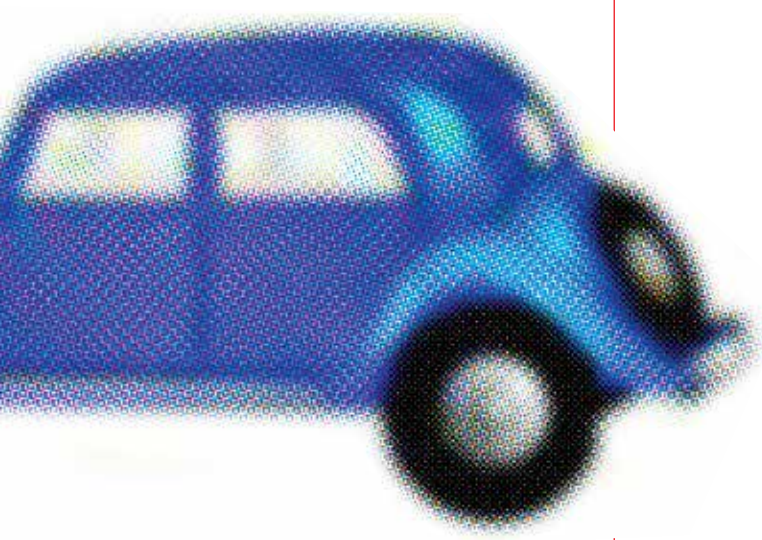
۱. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. «جدول استاندارد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی رشته‌های فنی و حرفه‌ای» دفتر تألیف کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای و کار دانش (۱۳۹۵).

۲. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. «راهنمای هنرآموز رشته‌های شاخه فنی‌وحرفه‌ای در نظام جدید». دفتر تألیف کتاب‌های درسی فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش (۱۳۹۵).

۲. معاونت آموزش متوسطه.
(شیوهنامه نحوه ارزشیابی
دروس شایستگی فنی
و غیرفنی شاخه‌های
فنی‌وحرفه‌ای و کار دانش برای
سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵)
دفتر آموزش فنی‌وحرفه‌ای
(۱۳۹۵).



اصلاحات ارزشیابی: گذشته، حال و آینده



مقدمه

اهمیت ارزشیابی در حدی است که دفاتر ثبت نام مراکز فنی و حرفه‌ای، برای گزینش افراد به اطلاعات مربوط به ارزشیابی نیاز دارند. علاوه بر این، نتایج ارزشیابی برای مقامات بالا دستی نیز اهمیت فراوانی دارد. زیرا براساس اطلاعات جمع‌آوری شده از ارزشیابی، می‌توانند میزان اثربخشی نظام آموزشی اجرا شده در کشور را با سایر کشورها مقایسه کنند و این تنها بخشی از ویژگی و کارایی ارزشیابی را نشان می‌دهد.

«ارزشیابی» یکی از پرمعناترین واژه‌ها در فرهنگ آموزش است. این واژه برای افراد مختلف معانی متفاوتی دارد. برای مثال، برای دانش‌آموزان مترادف با اضطراب، فشار جسمی و روحی، حس رقابت، موفقیت، شکست، قضاوت، عدالت، انصاف، استاندارد و مسئولیت است و برای معلمان، مسئولیت‌پذیری در اجرای ارزشیابی، داشتن قضاوت عادلانه در مورد عملکرد دانش‌آموزان و تعیین نمره معنی می‌دهد.

کلیدواژه‌ها:

ارزشیابی، پژوهش، کارکرد ارزشیابی، یادگیری، آزمون



دخالت‌های ذی‌نفعان متعدد در فرایند ارزشیابی، مشکلات بسیاری را در نظام آموزشی به وجود می‌آورد. برای مثال، سیاست‌گذارانی که به دنبال ایجاد یک نظام آموزشی تراز بین‌المللی هستند که نیازهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی را برآورده کند، به این نتیجه رسیده‌اند که ظرفیت کلاس‌ها و نیازهای دانش‌آموزان با مدل‌های متفاوت ارزشیابی محدود شده است. اگرچه ذی‌نفعان این حوزه بسیاری از هدف‌های کلی مربوط به آموزش را در راستای ایجاد یک نظام یادگیری با سطوح کیفی بالا به اشتراک می‌گذارند، اما برای رسیدن به سطح کیفی بالا در یادگیری، باید ظرفیت و نیازهای واقعی کلاس درس در نظر گرفته شود.

در مقاله حاضر این موضوعات مورد بحث و بررسی قرار گرفته و همچنین راه‌حلی در این خصوص ارائه شده‌اند.

هر چند ارزشیابی همیشه با تنش و هیجان زیادی همراه است، اما می‌توان آن را به شیوه‌ای هدفمند ارائه کرد تا مؤثر و کارآمد واقع شود. برای مثال، ارزشیابی را می‌توان به صورت تکوینی و تراکمی، رسمی و غیررسمی، داخلی و خارجی، معتبر و نامعتبر، شفاهی و کتبی و بر محوریت شاخص‌های مرجع به‌طور متمرکز و غیرمتمرکز برگزار کرد. ارزشیابی را می‌توان برای رتبه‌بندی، گزینش افراد در زمینه‌های گوناگون، و تعیین میزان شایستگی افراد در یک مهارت خاص به کار برد. با توجه به تئوری و تفکر غالب در هر نظام آموزشی، ملاک‌ها و معیارهای ارزشیابی متفاوت هستند و موضوع ارزشیابی مورد توجه بسیاری از محققان این حوزه در هر گوشه‌ای از دنیاست.

در این مقاله، رویکردهای مختلف پژوهشی مورد بررسی قرار گرفته‌اند تا «فرایند ارزشیابی» مورد ارزیابی قرار گیرد. علاوه بر این، در مقاله حاضر ما به دنبال شناسایی و توصیف طبیعت سیاست‌های ارزشیابی هستیم تا نقاط ضعف و قوت فلسفه‌های مربوط به ارزشیابی را شناسایی کنیم.

در بخش بعدی مقاله، برخی از فرضیه‌ها و موضوع‌های مرتبط با هدف‌ها و طبیعت ارزشیابی بررسی می‌شوند و سپس نگاهی کلی به تاریخچه ارزشیابی در آموزش، اصلاحات ایجاد شده و تأثیر ایده‌های متعدد در نظام آموزشی ارائه خواهد شد.

کارکرد ارزشیابی

واژه «ارزشیابی» به مجموعه فعالیت‌هایی گفته می‌شود که برای طبقه‌بندی اطلاعات و به‌کارگیری اطلاعات مرتبط با دانش، مهارت و نگرش یک فرد انجام می‌گیرند. روش‌های متعددی برای گروه‌بندی کارکرد ارزشیابی وجود دارد. به‌طور عمده دو کارکرد اصلی دارد:

۱. ارزشیابی عملکرد افراد یا تعیین میزان اثربخشی نظام آموزشی؛
۲. بهبود یادگیری.

ارزشیابی در راستای سنجش توانایی و یا تعیین میزان ظرفیت دانش‌آموزان برای ورود به حرفه و مدرسه خاص صورت می‌گیرد. همچنین، در حوزه دیگری می‌توان از ارزشیابی برای تعیین شایستگی افراد در یک شغل یا حرفه مشخص استفاده کرد؛ مانند آزمون‌های خلبانی. براساس ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان یک مبنای کیفی تعیین کرد و به کمک آن، مقدار منابعی را که باید به‌طور مستقیم از طرف دولت به یک مدرسه اختصاص داده شود، تعیین کرد. خانواده‌ها نیز می‌توانند از نتایج حاصل از ارزشیابی به منظور انتخاب مدرسه مناسب برای بچه‌های خود بهره بگیرند.

در مقیاس کلان، «گرایش‌ها در علوم و ریاضیات بین‌المللی»^۱ (TIMSS)، «انجمن بین‌المللی برای ارزشیابی دستاوردهای آموزش»^۲ (IEA)، «برنامه برای ارزشیابی دانش‌آموزان»^۳ (PISA) و مطالعات تطبیقی مشابه، در واقع ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان کشور برای ارزشیابی اثربخشی یک نظام آموزشی محسوب می‌شوند. البته نحوه ارائه تحلیل‌های مربوط به ارزشیابی، به هدف‌های شنودگان آن بستگی دارد.

ارزشیابی را می‌توان یک پژوهش در نظر گرفت. در هر پژوهش می‌توان اطلاعات به‌دست آمده را با به‌کارگیری ابزارهای معتبر و قابل اعتماد طبقه‌بندی کرد و سپس مورد تحلیل و بررسی قرار داد و در نهایت همه نتایج به‌دست آمده را برای یک هدف مشخص به‌کار گرفت. روش‌های متنوعی در حوزه پژوهش وجود دارند که شامل پژوهش‌های ارزیابانه (ارزیاب‌محور)، تحقیق‌محور و تفسیر‌محور می‌باشد. در هر یک از این روش‌ها، سؤالات پژوهشی معینی مطرح هستند.

معمول‌ترین نوع پژوهش در حوزه ارزشیابی، پژوهش «ارزیابانه» یا «ارزیاب‌محور» است. در این روش ابتدا شواهد و اطلاعات طبقه‌بندی می‌شوند و سپس براساس تحلیل‌های انجام شده و نتایج به‌دست آمده، تصمیم‌گیری صورت می‌گیرد. اما در روش پژوهش «تحقیق‌محور» باید به دنبال علت و معلول یادگیری و روابط متقابل بین متغیرها باشیم. این روش رویکردی علمی در رابطه با ارزشیابی دانش‌آموزان ارائه می‌دهد که شامل شناسایی متغیرهای مرتبط، طبقه‌بندی داده‌ها و تحلیل آن‌هاست. از این طریق می‌توان ارتباط بین متغیرها و عامل‌های متخلف را با یکدیگر تعیین کرد. به‌عنوان یک نتیجه، از این روش می‌توان برای روش‌های آماری استفاده کرد.

روش پژوهش «تفسیر‌محور» (تفسیری) همواره به دنبال توصیف و تشریح یک پدیده اجتماعی است. ارزشیابی تحصیل دانش‌آموزان مدرسه، یک مثال ساده از کاربرد این روش است. براساس علوم رفتاری و اجتماعی، در روش پژوهش تفسیری، ارزشیابی میزان یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند هدف پژوهش در نظر گرفته شود.

در کل محققان تمایل کمتری به نتایج واقعی ارزشیابی در مقایسه با عامل‌های اجتماعی که طبیعت ارزشیابی را شکل می‌دهند، دارند. بنابراین یک مطالعه تفسیری - مثلاً در رابطه با امتحان موسیقی - ممکن است همراه با تحلیل و بررسی طراحی آزمون، تعیین محدوده ابزارهای مورد نیاز برای آزمون، شیوه انجام ارزشیابی توسط آزمونگر، نقش و مسئولیت بخش‌های متفاوت، پیامدهای خروجی، دلایل انتخاب یک نوع ابزار موسیقی مشخص، نحوه تعیین معیارهای ارزشیابی و... باشد. روش پژوهش «بحرانی» موضوعات را از لحاظ عدالت و انصاف اجتماعی بررسی می‌کند.

اخيراً در پژوهش‌های صورت گرفته، جدول‌های رتبه‌بندی تدوین می‌کنند؛ به همان شکلی که برای رتبه‌بندی تیم‌های ورزشی و بازیکنان یک رشته ورزشی نیز صورت می‌گیرد. برای مثال، در سیستم رتبه‌بندی، مقایسه‌ای از عملکرد دانش‌آموزان براساس نوع مدرسه‌ای که در آن تحصیل کرده‌اند، و یا نظام آموزشی که در آن حضور دارند، ارائه می‌شود و برای اینکه نتایج به آسانی قابل هضم باشند، پیچیدگی‌های ذاتی ارزشیابی دانش‌آموزان و مدرسه یا عملکرد سیستم در تحلیل و بررسی مورد ارزیابی قرار نمی‌گیرند و حذف می‌شوند.

به هر حال، اگر هدف ارزشیابی فراهم آوردن داده و اطلاعات از عملکرد دانش‌آموزان برای خانواده‌هایشان، معلمان و یا دیگر ذی‌نفعان باشد - که این اطلاعات ممکن است باعث توسعه یادگیری دانش‌آموزان شود - تنها ساده‌سازی نحوه ارائه داده‌ها کافی نیست. برای تصمیم‌گیری درست، به شواهدی نیاز داریم که با استفاده از ابزارهای ارزشیابی کیفی و کمی دسته‌بندی شده باشند و به شکلی تحلیل و ارائه شوند تا یک مجموعه‌ای از راهبردها و تئوری‌های آموزشی را فراهم آورند که از طراحی و ایجاد زمینه‌هایی برای توسعه یادگیری دانش‌آموزان پشتیبانی کنند.

ارزشیابی را می‌توان از زوایای مختلف سیاسی، اجتماعی، آموزشی و غیره نگاه کرد که هر کدام کارکردهای متفاوت شامل نمره‌دهی، گزینش افراد، تعیین مقدار شایستگی، تعیین درجه استادی دارند. حتی می‌توان از آن در راستای تدوین یک راهنمای تحصیلی برای دانش‌آموزان بهره برد. علاوه بر مواردی که ذکر شد، از ارزشیابی می‌توان برای پیش‌بینی توسعه اجتماعی، آموزشی، صنعتی و مانند آن استفاده کرد.

نمره‌دهی

نمره‌دهی رتبه‌بندی دانش‌آموزان از لحاظ پیشرفت و موفقیت‌های تحصیلی و فیلتر کردن دانش‌آموزان موفق از دیگر دانش‌آموزان را شامل می‌شود. «ارزشیابی تشخیصی» کمک می‌کند، ضعف‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان در یادگیری معلوم شود. در این صورت می‌توان یک برنامه جامع جبرانی مناسب برای دانش‌آموزان به منظور پوشش دادن ضعف‌ها و بهبود توانایی آن‌ها طراحی کرد. با به کارگیری «ارزشیابی تجربی» می‌توان تعیین

کرد که آیا دانش‌آموزان یک شایستگی معینی از سطوح از پیش تعیین شده برای هدف‌های موردنظر - برای مثال گرفتن مدرک - را کسب کرده‌اند یا نه؟ قابل ذکر است که کتابچه راهنما، سلسله اطلاعاتی را برای دانش‌آموزان به منظور اتخاذ تصمیمات مهم در دوران تحصیلی فراهم می‌آورد که در رسیدن به پاسخ پرسش‌هایی مانند کدام درس را برداریم؟ یا: کدام مسیر شغلی را انتخاب کنیم؟ آن‌ها را راهنمایی می‌کند.

«ارزشیابی پیشگویانه» به گونه‌ای طراحی می‌شود که در آن ارتباط بین استعداد و توانایی دانش‌آموزان با دانش و مهارت خاص در یک شغل مشخص را نشان می‌دهد، و نیز کمک می‌کند تا آینده دانش‌آموزان را در آن مهارت خاص پیش‌بینی کنیم. آزمونی که از دانش‌آموزان به عمل می‌آید، ممکن است تنها برای تعیین صلاحیت آن‌ها و مدرک دادن باشد. تعیین محدوده کارکرد ارزشیابی به مدل‌های ارزشیابی ارائه شده بستگی دارد. اگر هدف از طراحی ارزشیابی، گزینش دانش‌آموزان باشد، ارزشیابی را می‌توان به گونه‌ای طراحی کرد که دانش‌آموزان در شرایط تجربی به صورت عادلانه و منصفانه ارزیابی شوند.

به طور کلی، اگر یک برنامه درسی و فرایند ارزشیابی واحد وجود داشته باشد، می‌توان همه دانش‌آموزان را براساس یک سلسله وظایف مشابه در یک زمان مشخص و در شرایط تکراری ارزیابی کرد. همچنین می‌توان سیستم نمره‌دهی یا رتبه‌بندی معینی را به طور مداوم در ارزیابی آن‌ها به کار برد. معمولاً ارزشیابی در پایان هر واحد درسی اجرا می‌شود که ممکن است به صورت تکوینی - تراکمی باشد.

اما «ارزشیابی گزینشی» (گزینش‌محور) به یک سیستم نمره‌دهی نیاز دارد، تا عملکرد دانش‌آموزان را براساس یک سلسله معیارهای مرجع در شرایط تجربی بسنجد. با این حال، اگر هدف از ارزشیابی شناسایی باشد، مدل آن می‌تواند با ارزشیابی گزینشی تفاوت بسیاری داشته باشد، و نیازی نیست که ارزشیابی در شرایط استاندارد شده به طور رسمی همراه با ایجاد استرس فراوان برگزار شود. شاخص‌های یادگیری دانش‌آموزان در یک دوره مطالعاتی معمول می‌تواند پایه ارزشیابی را بدون نیاز به آزمون‌ها و ابزارهای دیگر فراهم سازد. با تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده از پژوهش‌ها می‌توان به

مجموعه‌ای از راهبردهای مؤثر در توسعه یادگیری دانش‌آموزان دست یافت که در طراحی یک برنامه جامع به منظور بهبود یادگیری دانش‌آموزان اثربخش خواهد بود.

مروری تاریخی

ارزشیابی رسمی اولین بار قبل از میلاد مسیح در چین ثبت شد. این آزمون‌ها به‌طور منظم و با قاعده برای گزینش مقامات به منظور استخدام در بخش خدمات اجتماعی در امپراتوری چین به‌عمل می‌آمدند.

برای دست یافتن به این منصب‌ها رقابت شدیدی بین افراد جریان داشت و فرایند آزمون به صورت فکری و فیزیکی دقیق انجام می‌گرفت. خانواده‌های ثروتمند برای آمادگی دانش‌آموزان پسرشان در این امتحان، از معلم‌های خبره استفاده می‌کردند.

در طول قرن‌ها، امتحان و آزمون به‌طور فزاینده‌ای فرموله شد. در انتهای سلسله «چینگ»^۵ در چین در قرن نوزدهم، آزمون‌ها بر محور توانایی افراد در نوشتن یک «انشای هشت‌بخشی»^۶ در رابطه با تجربیاتشان طرح‌ریزی می‌شدند. امتیاز بیشتر به افرادی تعلق می‌گرفت که به مهارت‌های بلاغی (بیان مطلب با سخن شیوا و رسا)، ادبی و ساختار شاعرانه و مهارت خطاطی تسلط بیشتری داشتند.

تأکید روی ادبیات کلاسیک و نوشتن بلاغی، از ویژگی‌های ارزشیابی در مدارس معتبر، مانند مدرسه «هارو»^۷ در انگلیس در ابتدای قرن نوزدهم بوده است. از این آزمون‌ها برای ثبت‌نام دانش‌آموزان در مدرسه و برای ترفیع به درجات و سطوح بالاتر استفاده می‌شود. انگیزه برگزاری آزمون در این مدارس تلاش برای ایجاد سیستم رقابتی و شایسته‌سالاری به جای ارزشیابی براساس امتیاز و حمایت افراد بالادستی بوده است. قرن بیستم با افزایش آزمون‌ها و امتحانات همراه بوده است. ایده این که یادگیری انسان می‌تواند به‌طور هدفمند سنجیده شود، برخاسته از مطالعه علمی محققان روان‌شناسی است.

ارزشیابی به‌عنوان ابزار تشخیصی، ضعف و قوت دانش‌آموزان را از لحاظ هوش، شخصیت، استعداد و رفتار اجتماعی با ایجاد شناخت عاطفی و روانی شناسایی می‌کند. ابتدا از سال ۱۹۳۰، هیئت آموزش در آمریکا تطبیق آزمون‌های استاندارد شده را آغاز کرد و در مقیاس کلان و بین‌المللی، «یونسکو»

و دیگر مراکز آموزشی به مطالعات مقایسه‌ای دستاوردها و یافته‌های دیگر ملت‌ها پرداختند. در ادامه، ایده‌های مربوط به شاخص‌ها و استانداردهایی که در قرن نوزدهم در آموزش ایجاد شده بودند، در انتهای قرن بیستم به یک محرک قدرتمند برای اصلاح برنامه و فرایند ارزشیابی مبدل شدند. براساس نتایج مقایسه‌های بین‌المللی انجام شده و با استقرار یک چارچوب بین‌المللی برای اهداف یادگیری و جدول رتبه‌بندی از عملکرد دانش‌آموزان نتایج قابل قبولی به‌دست آمد. اگرچه این نتایج واکنش‌های شدید را از سوی مدعیان این حوزه به دنبال داشته است.

دو موضوع اصلی در این واکنش‌ها نمایان بود: موضوع اول به این نکته اشاره داشت که ارزشیابی باید به‌صورت طبیعی و معتبر صورت گیرد. بر این اساس، آزمون‌ها تمایل دارند که جنبه‌های جامع یادگیری را نادیده بگیرد که در این حالت با موقعیت زندگی واقعی نامرتبط است.

موضوع دوم ارزشیابی برای یادگیری است و تئوری‌هایی مانند تئوری‌های گیبس و سیمسون را مورد بحث قرار می‌دهند که ارزشیابی برای یادگیری فراگیرنده را قادر می‌سازد خودارزیابی، خودارجایی، خوداصلاحی و خودتحلیلی را انجام دهد.

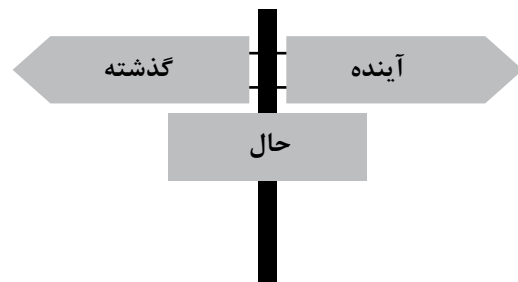
به‌طور کلی، به فرایند تمرکز روی ارزشیابی در جهت یادگیری، به‌جای جمع‌آوری داده و اطلاعات، «ارزشیابی در خدمت یادگیری» می‌گویند. در نظام آموزشی به این شکل، معلمان تشویق می‌شوند، شیوه ارزشیابی برای یادگیری را برای دانش‌آموزان تشریح کنند و به دنبال ایجاد روحیه خودارزیابی در دانش‌آموزان از طریق دادن بازخورد ارزشیابی به آن‌ها باشند. با انجام این کار، دانش‌آموزان فرامی‌گیرند که چگونه یادگیری‌شان را ارزیابی کنند، چگونه توانایی‌های خود را توسعه دهند، چطور فعالیت‌های خود را مورد قضاوت قرار دهند، و در ادامه چه کاری انجام دهند تا یادگیری‌شان توسعه یابد. توانایی دانش‌آموزان در ارزیابی کارهایشان، با به‌دست گرفتن کنترل یادگیری‌شان مرتبط است. همه این موارد پایه‌گذار یک اصل برای یادگیری مادام‌العمر می‌باشد. به‌طور کلی، مدافعان روش ارزشیابی برای یادگیری، ادعا می‌کنند اگر این روش به درستی اجرا شود، می‌تواند افراد شایسته و توانمند تربیت کند.

* پی‌نوشت‌ها

1. Trends in International Mathematics and Science Study
2. Programme for International Student Assessment
3. International Association for the Evaluation of Educational Achievement
4. Qing
5. "eight-legged" essay
6. Harrow

* منابع

1. Berry, R. (2006). Activating learners using the learner autonomy approach: An action research on the relevance of teaching to classroom practice. *Curriculum Perspectives*, 26(3), 34-43.
2. Berry, R. (2008a). *Assessment for learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
3. Berry, R. (2008b). From theory to practice: Curriculum for autonomous learning. In M. F. Hui &
4. D. Grossman (Eds.), *Improving teacher education through action research*. New York: Routledge.
5. Berry, R. (2011). Assessment trends in Hong Kong: Seeking to establish formative assessment in an examination culture. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(2).
6. Biggs, J., & Watkins, D. A. (2001). The paradox of the Chinese learner and beyond. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
7. Black, P. J. (1998). *Testing: Friend or foe? Theory and practice of assessment and testing*. London: The Falmer Press.
8. Broadfoot, P. (2009). Foreword. In C. Wyatt-Smith & J. J. Cumming (Eds.), *Educational assessment in the 21st century: Connecting theory and practice* (pp. v-xii). New York: Springer.
9. Bush, G. (2006). Learning about learning: From theories to trends. *Teacher Librarian*, 34(2), 14-18.
10. Clarke, S. (2001). *Unlocking formative assessment*. Abingdon: Hodder & Stoughton.
11. Gibbs, G., Simpson, C., & Macdonald, R. (2003). *Improving student learning through changing assessment - a conceptual and practical framework*.
12. Paper presented at the European Association for Research into Learning and Instruction Conference, Padova, Italy, Aug 2003.
13. Gipps, C., McCallum, G., & Hargreaves, E. (2000). *What makes a good primary school teacher? Expert classroom strategies*. London: Routledge Falmer.
14. Hsü, I. C. Y. (2000). *The rise of modern China*. New York: Oxford University Press.
15. McGighe, J., & Wiggins, G. (2004). *The understanding by design handbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
16. Morris, P., & Adamson, B. (2010). *Curriculum, schooling and society in Hong Kong*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
17. Roach, J. (1971). *Public examinations in England 1850-1900*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.
19. Stiggins, R. J. (2004). *Classroom assessment for student learning*. Portland, OR: Assessment Training Institute.
20. Sutherland, G. (1996). Assessment: Some historical perspectives. In H. Goldstein & T. Lewis (Eds.), *Assessment: Problems, developments and statistical issues* (pp. 9-20). Chichester, England: Wiley.



سیاست‌گذاری ارزشیابی و سیاست‌های پیاده‌سازی

سیاست‌گذاری در آموزش چندان آسان نیست. به دلیل اینکه سیاست‌ها غالباً متأثر از اهداف متناقض و مختلفی هستند که به واسطه‌ی ذی‌نفعان در سطوح محلی، منطقه‌ای و بین‌المللی ارزش‌گذاری می‌شوند، سیاست‌گذاران مجبور هستند در راستای به دست آوردن رضایت گروه‌های دارای علاقه‌های متفاوت، با آن‌ها بحث و گفت‌وگو داشته باشند. سیاست‌ها غالباً یک سلسله از ارزش‌ها و جهات آموزش را منعکس می‌کنند. اگر بر سیاستی تأکید می‌شود، هیچ ضمانتی وجود ندارد که آن سیاست به‌صورت صادقانه در هر کلاسی در نظام آموزشی اجرا شود. از آنجا که سیاست بر زمینه‌های مختلفی تأثیر می‌گذارد، روند تهیه برنامه غالباً بسیار پیچیده است. برای مثال، توسعه‌دهندگان برنامه درسی سیاست را طبق فرض‌های متداول از یک مجموعه از موضوعات مرتبط تفسیر می‌کنند. در حالی که مسئولان ارزشیابی، ابزارهای مربوط به آزمون را براساس نقطه نظر، منابع و ظرفیت‌های موجود طراحی می‌کنند. همچنین منتشر کنندگان، مواد آموزشی را با نگاه به قابلیت عرضه در بازار توسعه می‌دهند.

در این میان، مدارس سیاست‌های برنامه را با اخلاق، صفات و شخصیت انسان تطبیق می‌دهند و معلمان به‌عنوان مهم‌ترین رکن اجرایی در فرایند آموزش، به‌وسیله طراحی و تدریس درس‌ها به شیوه‌ای که عقاید آموزشی‌شان و درک‌شان از نیازها ایجاب می‌کند، برنامه‌ها را اجرا می‌کنند. دانش‌آموزان نیز به شیوه‌ای بسیار فردی یاد می‌گیرند. معنی این شرایط آن است که مقصود سیاست ممکن است به واسطه تغییر زمان دچار تغییر شود. به عبارت دیگر، سیاست‌هایی که آن‌ها در کلاس پیاده کرده‌اند، در طول زمان دستخوش تغییر می‌شود.

سامانه ثبت نمرات

درس‌های شایستگی‌های فنی و غیرفنی

هدف‌گذاری شد. لذا برنامه‌ریزی صورت گرفت تا ضمن ارتقای امنیت، صحت و سرعت بیشتر در ثبت نمرات، بهبود نظارت ستادی و دریافت گزارشات آنی از وضعیت تحصیلی هنرجویان که یکی از خلأ‌های اساسی سامانه سابق ثبت نمرات بود نیز حاصل آید. همچنین، ضروری بود به گونه‌ای برنامه‌ریزی شود که این سامانه به تبیین هر چه بیشتر نحوه ارزشیابی جدید و سهولت اجرای آن نیز کمک کند.

بعد از بررسی‌های کارشناسی متعدد و برگزاری جلسات هماهنگی با مرکز برنامه‌ریزی، نیروی انسانی و فناوری اطلاعات، «سامانه نام‌نویسی دانش‌آموزان»^۲ (سناد) به‌عنوان سامانه ثبت نمرات ارزشیابی درس‌های شایستگی‌های فنی و حرفه‌ای در نظر گرفته شد. در ادامه به تشریح نحوه ثبت نمرات در سامانه «سناد» می‌پردازیم.

گام‌های ثبت نمره در سامانه سناد

برای ثبت نمرات در سامانه سناد باید از برداشته شدن سه گام مقدماتی مطمئن شده باشیم و سپس در سه مرحله به ثبت نمرات بپردازیم که در ادامه آن را شرح خواهیم داد. تصویرهای ۱ تا ۳ صفحه اصلی سامانه سناد، صفحه ورود مدارس و صفحه آغازین پنل مدارس را نمایش می‌دهند.

مقدمه

ارزشیابی یکی از اجزای جدایی‌ناپذیر و پراهمیت آموزش است. ارزشیابی را دقیقاً باید به فصل میوه‌چینی تشبیه کرد! باغدار بیشترین حساسیت و دقت را در زمان برداشت به خرج می‌دهد.^۱ فرصت تغییر نظام آموزشی کشور براساس سند تحول بنیادین در آموزش‌های فنی و مهارتی قدر دانسته شد و به تغییر رویکرد در آموزش انجامید. این تغییر رویکرد زمانی اثرگذار می‌شد که در ارزشیابی نیز نمایان شود. در مورد ارزشیابی مبتنی بر شایستگی مطالب زیادی وجود دارند که بیان همه آن‌ها از مأموریت این نوشتار خارج است. در اینجا می‌خواهیم نحوه ثبت نتایج ارزشیابی درس‌های شایستگی‌های فنی و غیرفنی را مرور کنیم.

در زمان تدوین آیین‌نامه ارزشیابی (بخش‌نامه شماره ۴۰/۲۱۱۴۸۲ مورخ ۱۳۹۵/۱۱/۳۰) یکی چالش‌های مورد بررسی سامانه ثبت نمرات و چگونگی عملیاتی کردن این نحوه ارزشیابی در آن بود. تغییر نحوه ارزشیابی به‌عنوان فرصتی برای بهبود خدمات و کاربری سامانه ثبت نمرات نیز

کلیدواژه‌ها:

ارزشیابی شایستگی‌محور، سامانه سناد، ثبت نمرات پودمان‌ها



تصویر ۱. نمای کلی از صفحه اصلی سامانه سناد به آدرس <http://snd.medu.ir>

تصویر ۲. صفحه ورود مدارس و هنرستان‌ها به سامانه سناد



تصویر ۳. صفحه اصلی سناد هنرستان‌ها



گام مقدماتی اول

مطمئن شوید کلاس‌ها و گروه‌های هر رشته به صورت درست تعریف شده باشند و تقسیم‌بندی هنرجویان در گروه‌ها و کلاس‌ها با تقسیم‌بندی اجرا شده در هنرستان یکسان باشد. گروه‌ها و کلاس‌های تعریف شده از طریق «منو: امور دفترداری: مدیریت امور کلاس‌ها» قابل مشاهده است (تصویر ۴)

تصویر ۴. لیست گروه‌های تعریف شده در هنرستان



در صورتی که به تغییراتی در نام گروه و یا احیاناً حذف گروه نیاز باشد، می‌توان از ستون عملیات به این اقدام دست زد. همچنین اگر بخواهیم گروه جدیدی (با توجه به ظرفیت‌های تخصیص داده شده) تعریف کنیم، باید از قسمت «کلاس‌های مدرسه» اقدام کنیم.

گام مقدماتی دوم

مطمئن شوید درس‌های شایستگی‌های فنی و غیرفنی (الزامات محیط کار، درس مشترک گروه، دو کارگاه ۸ ساعته، دانش فنی پایه) هر گروه به صورت کامل تخصیص داده شده است. همچنین لازم است هنرآموز هر درس - گروه نیز تعریف شده باشد (تصویر ۵)



تصویر ۵. تخصیص درس‌های شایستگی‌های فنی و غیرفنی به گروه‌ها

گام مقدماتی سوم

لازم است هنرآموزان گرامی حتماً مفاد بخشنامه ارزشیابی را مطالعه کرده باشند و مطابق با «جدول استاندارد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر شایستگی» درس مربوط، به ارزشیابی تک تک هنرجویان بپردازند. جدول‌های مذکور برای تمامی رشته‌ها و درس‌های جدید فنی و حرفه‌ای در آدرس‌های زیر موجودند:

- وبگاه دفتر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای (<http://tve.medu.ir>) لینک «استقرار ساختار ۳-۳-۳ در دوره دوم متوسطه»
- وبگاه دفتر تألیف کتاب‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش (<http://tvoccd.medu.ir>) لینک «ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر شایستگی در نظام جدید»

گام‌های اصلی

۱. دریافت لیست ورود نمرات و تکمیل آن

اولین گام برای ثبت نمرات در سامانه دریافت فهرست ورود نمرات پودمان‌های درس‌های شایستگی‌های فنی و غیرفنی است. این فرم که به فرم ۱۰/۱۱ موسوم است، از طریق این آدرس قابل دریافت است (تصویر ۶):

«امور دفتر داری، مدیریت کلاس‌ها».



تصویر ۶. دریافت لیست نمرات از طریق منو مدیریت کلاس‌ها

پس از کلیک روی «لیست نمرات» وارد صفحه‌ای می‌شویم که می‌توان لیست پودمان‌های این درس را برای گروه مورد نظر به تفکیک هر پودمان و یا به صورت کلی دریافت کرد (تصویر ۷).

تصویر ۷. صفحه دریافت
لیست خام ورود نمرات
(فرم ۱۱/۴۱۰)



پس از کلیک روی دکمه، موردنظر، فرم ۴۱۰/۱۱ نمایش داده می‌شود و قابل چاپ کردن است.

تصویر ۸. صفحه چاپ فرم
هنر آموز (۴۱۰/۱۱)



۲. تکمیل لیست نمرات یودمان‌ها توسط هنرآموزان

بعد از چاپ لیست خام ورود نمرات، لازم است این لیست‌ها در اختیار هنرآموز مربوطه قرار داده شود و آن‌ها با توجه به آیین‌نامه ارزشیابی و جدول استاندارد ارزشیابی درس و ارزشیابی صورت گرفته، نمره هر هنرجو را در فرم وارد کنند. دو نکته در تکمیل فرم موردنظر حائز اهمیت است و در انتهای هر لیست نیز تذکر داده شده است: نمره مستمر عددی بین صفر تا ۵ است و با اعشار ۰/۵ گرد و ثبت می‌شود. نمره شایستگی به صورت عددی و بدون ضریب در فرم وارد می‌شود. عدد ۱ به معنای عدم احراز شایستگی، عدد ۲ به معنای احراز شایستگی، و عدد ۳ به معنای بالاتر از حد انتظار است و باید ثبت شود.

لازم به ذکر است، اگر هنجاری به هر دلیلی در ارزشیابی پودمان مورد نظر غایب بود، باید در لیست نمرات در «ستون به عدد» حرف «غ» و در «ستون به حروف» کلمه «غایب» نوشته شود.

بعد از اتمام ورود نمرات در فرم لازم است هنرآموزان گرامی لیست نمرات را امضا کنند و برای ثبت نمرات در سامانه تحویل مدیر هنرستان دهند.

کتابخانه و اسناد

کتاب: **تاریخ و تمدن ایران** - ۷۷۳۱۱ - طبع: **کتابخانه و اسناد**

نویسنده: **دکتر محمد علی** - ۷۷۳۱۱ - طبع: **کتابخانه و اسناد**

موضوع: **تاریخ و تمدن ایران**

کلاس: **تاریخ و تمدن ایران**

کتابخانه و اسناد

کتاب: **تاریخ و تمدن ایران** - ۷۷۳۱۱ - طبع: **کتابخانه و اسناد**

نویسنده: **دکتر محمد علی** - ۷۷۳۱۱ - طبع: **کتابخانه و اسناد**

موضوع: **تاریخ و تمدن ایران**

کلاس: **تاریخ و تمدن ایران**

کتاب: **تاریخ و تمدن ایران** - ۷۷۳۱۱ - طبع: **کتابخانه و اسناد**

نویسنده: **دکتر محمد علی** - ۷۷۳۱۱ - طبع: **کتابخانه و اسناد**

موضوع: **تاریخ و تمدن ایران**

کلاس: **تاریخ و تمدن ایران**

کتاب: **تاریخ و تمدن ایران** - ۷۷۳۱۱ - طبع: **کتابخانه و اسناد**

نویسنده: **دکتر محمد علی** - ۷۷۳۱۱ - طبع: **کتابخانه و اسناد**

موضوع: **تاریخ و تمدن ایران**

کلاس: **تاریخ و تمدن ایران**

کتاب: **تاریخ و تمدن ایران** - ۷۷۳۱۱ - طبع: **کتابخانه و اسناد**

نویسنده: **دکتر محمد علی** - ۷۷۳۱۱ - طبع: **کتابخانه و اسناد**

موضوع: **تاریخ و تمدن ایران**

کلاس: **تاریخ و تمدن ایران**

کتاب: **تاریخ و تمدن ایران** - ۷۷۳۱۱ - طبع: **کتابخانه و اسناد**

نویسنده: **دکتر محمد علی** - ۷۷۳۱۱ - طبع: **کتابخانه و اسناد**

موضوع: **تاریخ و تمدن ایران**

کلاس: **تاریخ و تمدن ایران**

برای وارد کردن نمرات در سامانه لازم است در پنل هنرستان، از طریق «منو امور دفتری» وارد «لینک ثبت نمرات» شد (تصویر ۱۰). در این مرحله لازم است از طریق مسئولان فناوری مناطق، یک کد کاربری و گذرواژه برای هنرستان ایجاد شود. لازم به ذکر است، این کد با کدی که در حال حاضر هنرستان‌ها برای ورود به پنل هنرستان خود در سامانهٔ سناد استفاده می‌کنند، تفاوت دارد.

یک فیلم آموزشی در این زمینه توسط شرکت پشتیبان سامانهٔ سناد تهیه شده که از صفحهٔ ورود مدارس به سامانه سناد قابل دریافت است.

[illegible]

پس از ورود به قسمت لیست نمرات، به صفحه‌ای وارد می‌شویم که لیست گروه‌های تعریف شده مشاهده می‌شود با انتخاب هر گروه، فهرست درس‌های تخصیص داده شده به گروه نمایش داده خواهد شد (تصویر ۱۱)

تصویر ۱۱. صفحه لیست گروه‌ها و درس‌های تعریف شده برای هر گروه



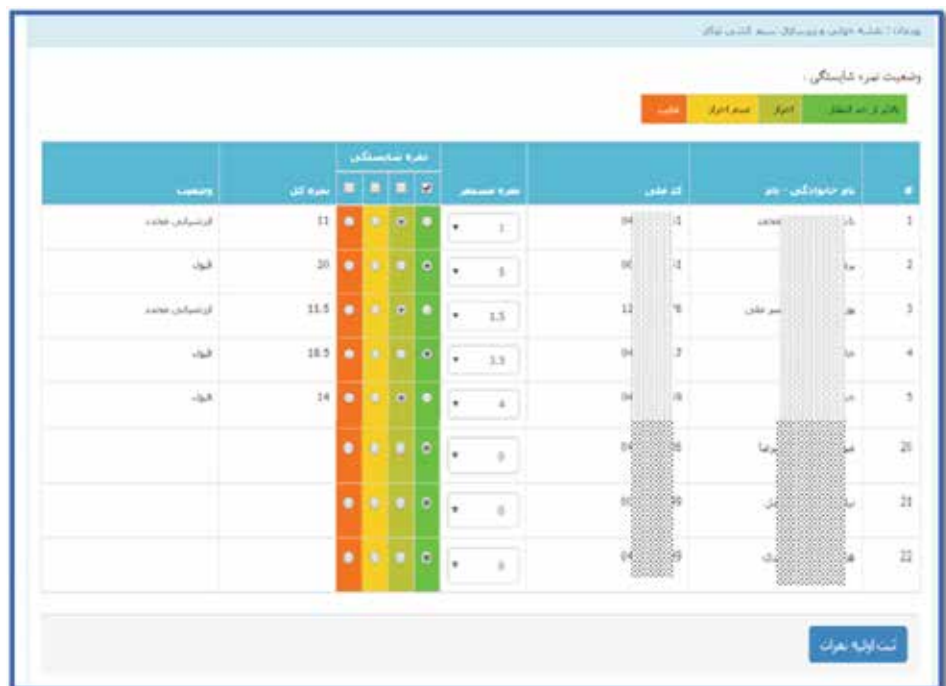
با کلیک روی دکمه ثبت نمرات جلوی هر درس، به صفحه ورود نمرات پودمان‌های آن درس انتقال پیدا می‌کنیم. با کلیک روی دکمه ثبت نمره جلوی هر پودمان، لیست هنرجویان آن گروه ظاهر می‌شود و می‌توان نمرات هنرجویان را وارد و سپس ثبت کرد.

لازم به ذکر است، برای راحت بودن کاربران دو نوع روش ورود نمره در نظر گرفته شده است: روش اول به کمک ماوس و روش دوم به کمک صفحه کلید. برای فعال کردن ثبت نمره توسط صفحه کلید لازم است ابتدا تیک چک باکس «وارد کردن نمره به صورت تایپی» را فعال و سپس بر روی ثبت نمره پودمان مورد نظر کلیک کنید (تصویرهای ۱۲، ۱۳ و ۱۴)

تصویر ۱۲. صفحه ورود نمرات پودمان‌های هر درس



تصویر ۱۳. ورود نمرات پودمان (به کمک موس)



تصویر ۱۴. ورود نمرهٔ پودمان (به کمک صفحه کلید)

صفحه نمایش: ورود نمرهٔ پودمان (به کمک صفحه کلید)

#	نام خانوادگی - نام	کد ملی	نمره مسافر	نمره شبانه‌نگی	نمره کل	وضعیت
1	...	0	1	1	8	ارزشیابی مجدد
2	...	0	1	2	12.5	قبول
3	...	1	0	2	12	قبول
4	...	0	1	2	11	ارزشیابی مجدد
21	...	0	0	0	0.00	
22	...	0	0	0	0.00	

ثبت اولیه نمرات

بعد از وارد کردن نمرات باید در انتهای صفحه دکمهٔ «ثبت اولیهٔ نمرات» را کلیک کرد. سپس سامانه با پیش نمایش نمرات وارد شده به منظور اطمینان از ثبت نهایی نمرات می‌پرسد که می‌توان نمرات وارد شده را ثبت کرد و یا در صورت مغایرت نمرات وارد شده باید انصراف داد. لازم به ذکر است، بعد از ثبت نمرات تا زمان اعلام سامانه، امکان تغییر نمرات وجود خواهد داشت و دکمهٔ «ثبت نمره» در جلوی هر پودمان به تغییر نمره تبدیل خواهد شد.

تصویر ۱۵. پیش نمایش تأیید نمرات وارد شده

ثبت نهایی نمرات

کاربر محترم لیست دانش آموزان به همراه نمرات وارد شده برای ایشان را مشاهده می‌کند. برای تأیید زنگ دکمه ثبت نهایی کلیک کنید. **وقت تأیید نباید از این مرحله به مرحله ثبت نهایی نمرات دانش آموزان از این پودمان می‌پاشد**

#	نام خانوادگی - نام	کد ملی	نمره مسافر	نمره شبانه‌نگی	نمره کل	وضعیت
1	...	51	1.00	اجزای	11.00	ارزشیابی مجدد
2	...	51	5.00	بالای از حد انتظار	20.00	قبول
3	...	76	1.50	اجزای	11.50	ارزشیابی مجدد
4	...	17	3.50	بالای از حد انتظار	18.50	قبول
20	...	36	0.00	بالای از حد انتظار		
21	...	39	0.00	بالای از حد انتظار		
22	...	49	0.00	بالای از حد انتظار		

انصراف ثبت

نکتهٔ پایانی

در این شیوه از ارزشیابی و نیز در طراحی سامانه در ابتدای راه هستیم. با وجود پیش‌بینی‌های لازم و ضروری، وجود برخی اشکالات دور از ذهن نیست. از همهٔ هنرآموزان و عوامل آموزشی و اداری هنرستان‌ها خواهشمندیم، با نظرات گرانبه خود راهنمای ما باشند.



نام:
 نام خانوادگی:
 نام پدر:
 کد ملی:

شاخه: فنی و حرفه ای
 رشته: ۷۸۸۱۰ - مکترونیک
 پایه: دهم

اداره کل:
 منطقه:
 آموزشگاه:
 سال تحصیلی: ۹۵-۹۶



دوره دوم متوسطه
 کارنامه موقت تحصیلی

ردیف	کد درس	نام درس (عمومی و پایه)	واحد	نمره نهایی	نوبت اول		نوبت دوم		نمره سالانه	نتیجه	ملاحظات
					مستمر	پایانی	مستمر	پایانی			
۱	۱۰۰۱۱	تعلیمات دینی (دینی، اخلاق و قرآن) ۱	۲	۱۶.۲۵	۲۰	۱۷	۱۶	۱۵	۱۶.۲۵		
۲	۱۰۰۲۲	عربی، زبان قرآن ۱	۱	۱۱.۲۵	۱۴	۹	۱۳	۱۱	۱۱.۲۵		
۳	۱۰۰۳۱	فارسی ۱	۲	۱۵.۲۵	۲۰	۱۳.۷۵	۲۰	۱۳.۵	۱۵.۲۵		
۴	۱۰۰۸۲	زبان خارجی ۱	۳	۱۰.۲۵	۱۰	۸.۵	۱۶	۹.۵	۱۰.۲۵		
۵	۱۰۰۹۱	تربیت بدنی ۱	۲	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰		
۶	۱۰۱۳۱	جغرافیای عمومی و استان شناسی	۲	۱۲.۵	۱۸	۱۲	۱۴	۱۱	۱۲.۵		
۷	۸۸۶۱۰	ریاضی ۱	۲	۶.۷۵	۸	۱۰.۵	۵	۴.۷۵	۶.۷۵	مردود	
۸	۸۸۹۰۰	فیزیک	۲	۱۲	۱۲	۹	۲۰	۱۱.۵	۱۲		
۹	۹۹۹۹۰	انضباط	۲	۱۹.۵	۲۰	۱۹			۱۹.۵		

ردیف	کد درس	نام درس (شایستگی فنی و غیر فنی)	واحد	نمره نهایی	بودمان					نمره سالانه	نتیجه	ملاحظات
					۱	۲	۳	۴	۵			
۱	۷۸۸۱۱	نصب و راه اندازی مصنوعات مکترونیک	۸	۱۸.۷۵	۱۹	۱۹	۱۸	۱۹	۱۸	۱۸.۷۵		
۲	۷۸۸۱۲	نگهداری و تعمیر سیستم های گرمایشی و سرمایشی مکترونیک	۸	۱۸	۱۵	۱۸	۱۹	۱۸	۲۰	۱۸		
۳	۷۸۸۱۷	دانش فنی پایه (مکترونیک)	۳	۱۴.۲۵	۱۴	۱۴.۵	۱۴	۱۴.۵	۱۴	۱۴.۲۵		
۴	۸۸۰۴۰	نقشه کشی فنی رایانه ای (مکانیک)	۴	۱۹	۲۰	۲۰	۱۸	۱۹	۱۸	۱۹		
۵	۸۸۱۱۰	الزامات محیط کار	۲	۱۴.۵	۱۲	۱۲	۱۸	۱۲	۱۴.۵			

تعداد واحد درسی	جمع نمرات	معدل سال	مسئول ثبت نمرات:	مدیر هنرستان:
۶۷۸	۱۶.۱۴	امضاء	مهر و امضاء	

تاریخ گزارش: ۱۳۹۶/۴/۲۸

این گزارش برای اطلاع هنجرو و اولیاء وی صادر شده است.

ریز نمرات دروس شایستگی های فنی و غیر فنی

نوع درس	کد و نام درس	شماره	نام بودمان	مستمر	شایستگی	نمره کلی	نتیجه
تخصصی	۷۸۸۱۱ - نصب و راه اندازی مصنوعات مکترونیک	۱	نصب و راه اندازی سیستم های مکترونیک برنامه پذیر	۴	۳	۱۹	قبول
		۲	پرداخت کاری ساده	۴	۳	۱۹	قبول
		۳	مونتاژ کاری	۳	۳	۱۸	قبول
		۴	جوش کاری با قوس الکتریکی و الکترود روپوش دار	۴	۳	۱۹	قبول
		۵	نصب و راه اندازی ساز و کارهای حرکتی	۳	۳	۱۸	قبول
تخصصی	۷۸۸۱۲ - نگهداری و تعمیر سیستم های گرمایشی و سرمایشی مکترونیک	۱	ساخت کولر آبی مکترونیک	۵	۲	۱۵	قبول
		۲	ساخت دمنده مکترونیک	۳	۳	۱۸	قبول
		۳	ساخت ماشین جوجه کشی (انکوباتور)	۴	۳	۱۹	قبول
		۴	نصب و راه اندازی سیستم های فتوولتائیک	۳	۳	۱۸	قبول
		۵	نصب و راه اندازی آبگرمکن خورشیدی	۵	۳	۲۰	قبول
تخصصی	۷۸۸۱۷ - دانش فنی پایه (مکترونیک)	۱	کنترل	۴	۲	۱۴	قبول
		۲	مکانیک (نیرو و ویژگیهای آن)	۴.۵	۲	۱۴.۵	قبول
		۳	مکانیک (اجزاء ماشین)	۴	۲	۱۴	قبول
		۴	الکترونیک	۴.۵	۲	۱۴.۵	قبول
		۵	برنامه نویسی	۴	۲	۱۴	قبول
تخصصی	۸۸۰۴۰ - نقشه کشی فنی رایانه ای (مکانیک)	۱	نقشه خوانی	۵	۳	۲۰	قبول
		۲	ترسیم نقشه	۵	۳	۲۰	قبول
		۳	نقشه برداری از روی قطعه	۳	۳	۱۸	قبول
		۴	کنترل کیفیت نقشه	۴	۳	۱۹	قبول
		۵	ترسیم پروژه با رایانه	۳	۳	۱۸	قبول
تخصصی	۸۸۱۱۰ - الزامات محیط کار	۱	محیط کار و ارتباطات انسانی	۲	۲	۱۲	قبول
		۲	فناوری در محیط کار	۲	۲	۱۲	قبول
		۳	محیط و قوانین کار	۳	۳	۱۸	قبول
		۴	ایمنی و بهداشت محیط کار	۳	۳	۱۸	قبول
		۵	مهارت کاربرایی	۲	۲	۱۲	قبول

* نمره کلی بودمان به این شرح محاسبه می گردد: نمره مستمر + (نمره شایستگی × ۵) = نمره کلی بودمان
 * حداقل نمره قبولی در بودمان ها دوازده می باشد.
 * هنجرو در صورتی در یک درس از درس های شایستگی فنی و غیر فنی قبول اعلام می گردد که در هر پنج بودمان، حداقل نمره دوازده را کسب کرده باشد.
 * ارزشیابی مجدد صرفاً در بودمان هایی صورت خواهد گرفت که هنجرو حداقل نمره قبولی (دوازده) را کسب نکرده است.

* منابع

معاونت آموزش متوسطه: «شیوه نامه نحوه ارزشیابی دروس شایستگی فنی و غیر فنی شاخه های فنی و حرفه ای و کار دانش برای سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶، دفتر آموزش فنی و حرفه ای (۱۳۹۵).

* پی نوشت ها

۱. برگرفته از یادداشت خانم فاطمه کردی آموزگار ابتدایی
 2. <http://snd.medu.ir>

جایگاه و اهمیت ارزشیابی مبتنی بر شایستگی در تولید و اشتغال

پای صحبت دکتر محمدیان، معاون وزیر و رئیس سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی



اشاره

آنچه در پی می آید حاصل گفت و گویی است که با حجت الاسلام و المسلمین دکتر محی الدین بهرام محمدیان معاون وزیر و رئیس سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی درباره جایگاه و اهمیت ارزشیابی مبتنی بر شایستگی در تولید و اشتغال انجام شده

است. ایشان در این گفت و گو، ضمن تأکید بر اهمیت ارائه آموزش های فنی و حرفه ای و جایگاه آن در شکوفایی اقتصاد، تولید و اشتغال و اینکه تربیت منابع انسانی ماهر باید براساس شناسایی نیازهای مشاغل و هرم شغلی کشور باشد، بر نحوه ارزشیابی در رشته های فنی و مهارتی و تأثیر ارزشیابی مبتنی بر شایستگی در تولید و اشتغال اشاره کرده اند.

○ رشد: جایگاه و اهمیت آموزش های فنی و حرفه ای در سال اقتصاد مقاومتی، تولید و اشتغال چیست؟

• محمدیان: به اعتقاد ما پایه اقتصاد و تولید ثروت و دستیابی به منابع کمیاب، تولید و اشتغال است. یعنی آنچه که از نگاه اسلامی موجب مالکیت و درآمد مشروع می شود کسب و کار حلال است. این کار شقوق متفاوتی دارد. بخشی از کارها، تولیدی و بخشی خدماتی هستند. بخشی از کارهای تولیدی در حوزه صنعت و بخشی در حوزه کشاورزی است. با توجه به اینکه فضای مجازی فراهم شده است، بخشی از مشاغل خدماتی در حوزه کسب و کار و تجارت الکترونیکی اتفاق می افتند. اقتصاد مقاومتی یعنی اینکه ما بتوانیم برای استحصال منابع کمیاب و استفاده بهینه از آنها سیاست گذاری کنیم. در استفاده بهینه، مصرف بهینه نیز مهم است و هم ارزش افزوده.

در اقتصاد مقاومتی توجه به مزیت‌های نسبی داخل کشور یک ضرورت اجتناب ناپذیر است. باید ببینیم در چه زمینه‌هایی مزیت نسبی داریم: تا در تولید یا، در ارائه خدمت، به آن توجه و بر آن تأکید کنیم. نکته دیگر در اقتصاد مقاومتی، مدیریت به منظور کاهش هزینه تمام شده تولید است تا بتواند با اتکا به آن مزیت نسبی، در بازار، قدرت رقابت با کالاهای تولیدات مشابه وارداتی را داشته باشد. البته، کاهش هزینه‌های تولید تحت تأثیر آموزش است. یعنی کسانی که تولیدکنندگان آموزش دیده و حرفه‌ای هستند، هزینه‌های تولیدشان کمتر است.

همچنین اگر بتوانند از منابع داخلی استحصال کنند و آن را به ثروت و ارزش افزوده تبدیل کنند و منابع را خام عرضه نکنند، یک مزیت برتر است. برای مثال، اگر در استخراج از معدن یا تولید نفت، صنایع بالا دستی و پایین دستی را خودمان ایجاد کنیم و نیروهای کار تولیدی آموزش لازم را ببینند تا بتوانیم ماده خام را به فرآورده تبدیل کنیم، در این صورت خام فروشی نخواهیم کرد و از سرمایه خودمان استفاده بهینه به عمل می‌آوریم و تولید می‌کنیم. بنابراین نیروهای کار مولدی نیازمند آموزش هستند. آموزش‌ها باید ناظر بر نیازهای بازار کار باشند و بتوانند نیازهای بنگاه‌هایی را که ایجاد اشتغال می‌کنند، تولید خدمات دارند، یا تولید جدیدی را ارائه می‌دهند، برآورده کنند. مثلاً اگر ما در حوزه تولیدات کشاورزی یا تولیدات صنعتی نیاز داریم داخل کشور با اتکا به مزیت‌های خودمان چیز جدیدی را ایجاد و تولید کنیم، باید آموزش‌های لازم را به نیروی کاری که در مدرسه تحصیل می‌کند، ارائه دهیم.

لذا باید ابتدا حرف تولیدی مورد نیاز برای آموزش را شناسایی، سپس ویژگی‌های شاغل هر حرفه را تجزیه و تحلیل و براساس آن‌ها برنامه‌های آموزشی مناسب را طراحی و تدوین کنیم.

ضرورت‌های تولید را در راستای توسعه اقتصادی شناسایی کنیم و ببینیم چه چیزهایی باید تولید کرد که تولید بهینه اتفاق بیفتد. اینجا علاوه بر استانداردهای شغل، استانداردهای دیگری نیز هستند و آن استاندارد آموزش است.

بعد از تعیین استانداردهای آموزش و استاندارد شغل، باید ملاحظه شود آیا کسانی که آموزش دیده‌اند، به مهارت‌های موردنظر دست یافتند و در میدان عمل می‌توانند مهارت‌های خود را که ما به

آن‌ها شایستگی‌های پایه فنی و غیرفنی می‌گوییم، عملی کنند یا خیر. یعنی اگر این شایستگی‌ها به دست آمدند، در این صورت استانداردهای شغلی با آموزش ادغام شده‌اند و خروجی آن یک فعالیت صحیح و درست و یا یک تولید بهینه شد، فرد شاغل به شایستگی دست پیدا کرده و کالاهای تولید شده توسط او در بخش‌های متفاوت حتی ارایه خدمات، استاندارد است. به عبارت دیگر ارزشیابی‌های شایسته محور، ما را به تولیدات استاندارد نزدیک می‌کند و یا تولیدات ما را با استاندارد منطبق می‌کند. البته در این بین ما تنها به «کار» توجه نداریم بلکه در کنار تولید باید به شایستگی‌های غیرفنی از جمله «اخلاق حرفه‌ای» و... نیز توجه شود. در اخلاق حرفه‌ای، علاوه بر رضایتمندی و احترام به شخصیت مشتری، باید به شخصیت و کرامت تولید کننده و مولد و نیز به کسانی که سرمایه‌گذار هستند، احترام گذاشت. اقتصاد مقاومتی با احترام به کار ایرانی و صاحبان سرمایه گره خورده است و باید در آموزش‌های فنی و مهارتی به این مجموعه به صورت یکجا و درهم تنیده توجه کنیم تا سرمایه، نیروی کار، استانداردها و رضایت مشتری با هم لحاظ شوند.

○ نقش برنامه‌های درسی فنی و حرفه‌ای در تولید و اشتغال چیست؟

• ما باید نیازهای بازار کار را شناسایی کنیم و در آموزش به آن‌ها پاسخ بدهیم. در واقع، نیازها در حوزه فنی و حرفه‌ای به زبان آموزش تحقق می‌یابد یعنی برنامه‌های آموزشی و درسی ما باید این نیازها را به زبان آموزش ترجمه کنیم تا برنامه را تولید کنیم. در اینجا لازم است که نیازها را مشخصاً از صاحبان حرف، صنایع و بنگاه‌های اقتصادی تولیدی و تجاری بگیریم و از زبان آن‌ها بشنویم که چه آموزش‌هایی را احتیاج دارند. همچنین، برای طراحی برنامه درسی از کارشناسان و صاحب‌نظران و خبرگان اهل فن، صاحبان حرف و صنایع استفاده می‌کنیم. ایجاد انسجام بین نیازهای گروه‌های مختلف تبدیل به برنامه درسی شود.

در برنامه درسی، روش اشاعه برنامه و روش آموزش برنامه، ویژگی‌ها و مهارت‌های هنرآموزان (یاددهندگان)، و در عین حال نظام اجرای ارزشیابی شایسته‌محور را باید پیش‌بینی و طراحی کنیم. علاوه بر این‌ها تجهیزات لازم، امکانات کارگاهی، فضای مناسب و سازمان‌دهی انسانی مناسب نیز

در اجرای آموزش‌ها مطرح هستند که به اعتقاد من هشت سرفصل را شکل می‌دهند و در مجموع می‌شوند برنامه درسی.

از طرف دیگر، استانداردهایی که ما امروز در کشور تهیه و تدوین کرده‌ایم استانداردهای ملی ما هستند، به تعبیری توسط وزارت کار و رفاه امور تأمین امور اجتماعی و سایر دستگاه‌های دیگر اعلام شده‌اند. ما باید این استانداردها را به روزآوری و کارآمد و مؤثر کنیم. این مجموعه باید به لحاظ ملی مجدداً طراحی شود و برنامه درسی به این نیازها توجه کند.

اما نکته مهم‌تر این است که ما نباید نیروی انسانی جوانی را که در اختیار داریم، تنها برای اشتغال ملی آموزش بدهیم. البته احتمال اینکه در آینده سرریز منابع انسانی هم داشته باشیم، وجود دارد. یعنی آموزش دیدگانی خواهیم داشت که می‌توان به عنوان نیروی کار صادر کرد. با توجه به این موضوع باید استانداردهای بین‌المللی، ایسکو ۲۰۰۸ (ISCO۲۰۰۸) را هم در برنامه ببینیم.

○ نقش ارزشیابی مبتنی بر شایستگی در کیفیت بخشی به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را چگونه می‌بینید؟

• ارزشیابی روش‌های گوناگونی دارد. مثلاً در دبستان و دبیرستان در رشته‌های نظری ارزشیابی‌ها عمدتاً، ارزشیابی‌های تکوینی هستند و گاهی نیز مبتنی بر حافظه هستند. در بعضی جاها هم کارهای آزمایشگاهی، کتابخانه‌ای یا کارگاهی اتفاق می‌افتند. اما در رشته‌های فنی و حرفه‌ای دانش این روش به تنهایی کافی نیست. این دانش باید با مهارت تلفیق شود و لذا ارزشیابی شایسته‌محور، یعنی به ظهور رسیدن دانش فنی که در ذهن و دست دانش‌آموز و هنرجو اتفاق افتاده باید، نشان داده شود.

برای مثال هنرجوی اتومکانیک حفظ می‌کند که عملکرد احتراق در موتور خودرو چگونه انجام می‌شود، و یا چهار عمل اصلی برای انتقال قدرت چیست؟ انتقال نیرو چگونه به قسمت‌های دیگر منتقل می‌شود. بنابراین دانش‌آموز این‌ها را حفظ می‌کند و شاید با وسایل شبیه‌سازی و رایانه‌ای هم یاد می‌گیرد، که این باید بیاید روی خودرو این مراحل را ببیند و عمل کند. مثلاً خودروهای قدیمی کاربراتوری بودند، اما حالا خودروها انژکتوری یا الکترونیکی شده‌اند. هنرجو باید بتواند کار کند یا مثلاً سیستم برق ماشین می‌خواند. این‌ها را خوب

هم حفظ است و خوب هم می‌تواند در نقشه نشان بدهد حالا در میدان عمل واقعی.

«شایسته محوری» یعنی رساندن هنرجو به سطحی که بتواند شایستگی خودش را نشان بدهد. هم به لحاظ فنی و هم به لحاظ اخلاق حرفه‌ای. به علاوه، باید نسبت به ایمنی و مسائل زیست محیطی حساس باشد. اینکه یک تکنسین (کارگر ماهر) یا مهندس وقتی وارد کارگاه‌ها می‌شود، اولین چیزی که ما انتظار داریم، به عنوان شایستگی از خودش نشان دهد، رعایت ایمنی است. یعنی همین که وارد کارگاه شد، از کلاه، لباس کار و کفش ایمنی استفاده کند، به واریسی محیط کارگاه بپردازد، به نگهداری و سرویس و نحوه استفاده از تجهیزات کارگاه، ابزار آلات و وسایل دقت کند، فرایند کار را درست انجام دهد تا به تولید برسد، و بعد از کنترل کیفیت برچسب لازم را روی محصول نهایی بزند. مهندس ناظر یا مدیر پروژه وقتی به شایستگی می‌رسد که بتواند همه این‌ها را در عمل انجام دهد.

ارزشیابی شایسته‌محور این گونه است، نه اینکه هنرجو یک ورقه کتبی بنویسد یا یک توضیح شفاهی بدهد یا مثلاً در کارگاه انجام کاری را نشان دهد. او باید بتواند در میدان عمل کار را انجام دهد و شایستگی‌های خود را در اندازه‌های کوچک و قابل قبول به نمایش بگذارد. اگر هنرجو به شایستگی رسیده باشد، تضمین کننده کیفیت محصول تولیدی است و اگر نتواند تضمین کننده کیفیت در تولید باشد، نمی‌تواند رضایت مشتری را جلب کند. اگر رضایت مشتری جلب نشود، تولید ملی یا نمی‌گیرد. اگر تولید ملی پا نگیرد، به جای صادرات، مصرف داخلی و واردات خواهیم داشت و با واردات بی حساب و کتاب کالای خارجی اقتصاد مقاومتی اتفاق نمی‌افتد.

○ موضوع کنکور و ارزشیابی مبتنی بر شایستگی چه برخوردهایی دارند؟

• کنکور باید برچیده شود. من معتقدم ستون خیمه کنکور باید کشیده شود. کنکور استعداد کش است. کنکور زمانی راه حل بود که ما مشکل انتخاب دانشجو داشتیم و تعداد داوطلبان از تعداد صندلی‌های دانشگاه بیشتر بود. یعنی مثل قرعه‌کشی عمل می‌کرد و راه حق نبود. راه حل دیروز، خودش امروز تبدیل به مشکل شده است. این راه حل برای لحظه بحرانی بود. امروز که چنین نیست.

دانشگاه‌های ما امروز صندلی‌های خالی دارند. ما به شغل و کار نیاز داریم. در واقع، ما امکانات داریم، دانشجو استعداد دارد و کشور هم نیازمند است. دانشجو باید با توسعه متوازن هدایت شود. یعنی هدایت دانشجو باید متناسب با برنامه‌های توسعه و مبتنی بر توسعه متوازن باشد. امکانات را دولت باید فراهم کند و فرد هم باید علاقه و استعداد داشته باشد، نه فقط علاقه.

باید آمایش سرزمین داشته باشیم و آینده اشتغال کشور را دستگاه‌های سیاست‌گذاری مثل سازمان برنامه و بودجه، وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی، وزارت صنایع و دستگاه‌های خدماتی دیگر رقم زنند. باید بگویند که ما در آمایش سرزمین، مثلاً برای چشم انداز سال ۱۴۰۴ یا برای ۲۰ تا ۵۰ سال آینده، به چه شغل‌هایی نیاز داریم و این شغل‌ها کجا باید متمرکز شود. مثلاً ما قصد داریم رشته‌های کشاورزی را توسعه دهیم. ابتدا باید بدانیم که رشته‌های کشاورزی در کدام استان‌ها و با کدام محصولات مزیت نسبی دارند. ما باید مزیت‌های نسبی و بازار را بشناسیم و بر این اساس آموزش بدهیم.

لذا، کنکور برای این بود که تراکم دانشجو پشت درهای دانشگاه‌ها را هدایت کند. الان که این شرایط وجود ندارد این مشکل را داریم که جوان ساکن آذربایجان شرقی می‌خواهد پزشکی بخواند و چون در شهر خودش نمی‌تواند در این رشته تحصیل کند، مجبور است خوابگاه بگیرد و در یزد درس بخواند. این که نمی‌شود. دانشگاه یزد خودش علاقه‌مند و داوطلب دارد. بلکه زمانی ممکن است صندلی‌های دانشگاه یزد در آن رشته از نیروی بومی پر نشود و آمایش سرزمینی می‌گوید ما ۵۰ تا جراح ناباروری نیاز داریم که محل ناباروری در یزد متمرکز است. از این ۵۰ نفر، ۲۰ نفر از یزد تأمین می‌شوند و ۳۰ دانشجوی دیگر باید از سایر شهرها بیایند و یا مثلاً دانشگاه تبریز، دانشکده صنایع دستی فرش دارد و ممکن است نتواند آن ۳۰۰-۲۰۰ دانشجوی این رشته را از خود تبریز بگیرد.

کنکور فنی و حرفه‌ای هم باید متناسب با شرایط فنی و حرفه‌ای طراحی شود، نه کتبی و یک ساعته. فنی و حرفه‌ای یعنی دانش - مهارت - شایستگی. این‌ها را باید بسنجیم. در هر صورت کنکور معیوبی که الان وجود دارد، استعداد کش است و منابع انسانی و مادی را هدر می‌دهد. امروز اگر برچیده

بشود، از فردا برچیدنش سود بیشتری دارد.

○ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی برای ترویج و آموزش ارزشیابی مبتنی بر شایستگی چه راهکارهایی دارد؟

• اشاعه برنامه‌ها نیازمند برگزاری کلاس‌های توجیهی و دوره‌های آموزشی است. در برنامه درسی، ارزشیابی یکی از مراحل یادگیری است و ما آن را از این مرحله جدا نمی‌بینیم. لذا وقتی که فرایند یادگیری - یاددهی را طراحی می‌کنیم، ارزشیابی را در آنجا جاسازی کرده‌ایم و نهادینه شده است و معلم یا مربی و استاد کار یا هنرآموز باید آن را در فرایند یادگیری - یاددهی و ایجاد مهارت رعایت کند. لذا اولین قدم در اشاعه ارزشیابی مبتنی بر شایستگی تثبیت آن در خود برنامه است. ثانیاً آموزش‌های ضمن خدمت یا پیش از خدمت برای مربیان و هنرآموزان ارائه دهیم. ثالثاً، در مقام اجرا، معاونت‌های آموزشی این کار را انجام دهند. چهارمین کاری که می‌توانیم انجام دهیم این است که بر سودمند بودن ارزشیابی‌های شایسته محور تاکید کنیم تا این موضوع برای مردم جا بیفتد.

مثلاً اگر فردی کتاب علائم راهنمایی و رانندگی را بخواند و یاد بگیرد، قسمت فنی‌اش را هم حفظ کند و چندی هم با یک خودروی کوچک رانندگی کند، آیا می‌تواند کامیون براند؟ خیر. در ارزشیابی شایستگی محور، او باید بتواند با ماشین بزرگ در خیابان‌های شهر رانندگی کند. به علاوه، امتحان دیگری هم از او می‌گیرند: رانندگی تپه. چون همیشه در خیابان صاف رانندگی نمی‌کند و گاهی باید به گردنه‌ها برود، از روی تپه بگذرد، کنار تپه ممکن است یخ‌بندان باشد و یا تپه سربالایی داشته باشد. یعنی او باید عملاً نشان دهد که بلد است و یا مثلاً در کارگاه ریخته‌گری باید یاد بگیرد چگونه کوره را روشن کند. این کار را ابتدا باید در کنار هنرآموز و استاد کار یاد بگیرد و بعد به طور مستقل عمل کند. او باید قادر باشد مواد مذاب را در قالب بریزد و قالب‌بندی را یاد بگیرد. در کتاب نوشته است که قالب دو یا سه تکه دارد و مغزی فلان جاست، اما عملاً نشان نمی‌دهد. ما باید این ارزشیابی را ترویج کنیم. تولید و ضمانت کیفیت زمانی میسر است که عامل کار صلاحیت و شایستگی داشته باشد و صلاحیت و شایستگی باید احراز شود.

الگوی ارتباط‌دهی سطوح شایستگی و عناصر آن

مقدمه

وجه مشترک تعاریف شایستگی و کاردانی این است که حاصل ترکیب دانش، مهارت و نگرش مطلوب در انجام کار است؛ ترکیبی که عمده‌تاً به وسیله آموزش مبتنی بر شایستگی حاصل می‌آید. آموزش مبتنی بر شایستگی مدلی از آموزش است که امروزه به دلایل برخورداری از اثر بخشی لازم در بهبود بهره‌وری مورد توجه برنامه‌ریزان آموزشی و درسی قرار گرفته است.

شایستگی دارای مراتب و سطوحی است که در سطح‌بندی‌های متفاوت، چهار سطح توافق و کاربرد بیشتری پیدا کرده است. همچنین، شایستگی دارای اجزا و عناصری است که در یک دیدگاه شامل دانش، مهارت و نگرش و در دیدگاه دیگری براساس اسناد تحولی، شامل علم، عمل، ایمان، و اخلاق و تفکر است.

مفهوم «الگو»^۱ ناظر بر طرحی ذهنی است که امکان تفکر و تأمل نظری یا عملی را در عرصه‌ای معین یا در مورد چیز خاصی فراهم می‌آورد. الگوهای مطرح شده در این نوشتار از نوع تبیینی‌اند که سعی در توصیف رابطه بین اجزای «شایستگی» با سطوح آن دارند. واژه شایستگی در فرهنگ لغات عمومی به معنای لیاقت، کاردانی، مهارت و تبحر و در فرهنگ لغات تخصصی مدیریت به معنی صلاحیت، اهلیت، قابلیت و توانایی آمده است. همچنین، در متون دینی و مدیریت اسلامی اصل شایستگی و کفایت به عنوان اصلی مترقی برای اداره امور جامعه مطرح شده و در ابعاد متفاوت مورد تأکید قرار گرفته است. در این خصوص در «سوره نساء» آیه ۵۸ شایستگی به عنوان اهلیت، و مدیریت به عنوان امانت معرفی شده است: «ان الله یامرکم ان تودوا الامانات الی اهلها».

کلیدواژه‌ها:

سطوح شایستگی، عناصر شایستگی، مهارت، دانش، نگرش

مفهوم شایستگی

واژه شایستگی ابتدا توسط شرکت «AT&T»، یکی از بزرگ‌ترین شرکت‌های مخابراتی در دنیا در حوزه سازمانی به کار برده شده است. در دهه ۱۹۶۰ میلادی رویکرد شایستگی به صورت رسمی آغاز به کار کرد و «دانشگاه هاروارد» در این بین نقش اصلی را داشت.

واژه شایستگی در فرهنگ لغات عمومی به معنای لیاقت، کاردانی، مهارت و تبحر است و در اصطلاح توانایی انجام کار برابر استاندارد تعریف شده است. فرهنگ آکسفورد (۲۰۰۵) شایستگی را قدرت و ظرفیت انجام یک وظیفه تعریف کرده است.

انواع شایستگی‌ها

شایستگی حرفه‌ای: فردی که از دانش، مهارت و توانایی لازم برای انجام شغل برخوردار است، می‌تواند مسائل و وظایف شغلی خود را به طور مستقل و انعطاف‌پذیر انجام دهد، و توان برنامه‌ریزی برای آینده در حوزه کاری خود را دارد، از این شایستگی برخوردار است.

شایستگی فنی: یعنی جذب و همگون کردن قابلیت‌های شناختی و مهارت‌های حرکتی در چارچوب و مقررات مورد نیاز شغل.

شایستگی روش‌شناسی: عبارت است از توانایی خودآگاه‌سازی و جذب یادگیری‌های بنیادی و کسب تکنیک‌های مورد نیاز کار.

شایستگی‌های فردی: توانایی عکس‌العمل و دریافت بازخورد در مقابل عمل خویش. این شایستگی موجب شناخت خود، تقویت حس مسئولیت‌پذیری، گسترش علاقه‌های فردی و خودراهبری می‌شود.

شایستگی اجتماعی: به معنی توانایی همکاری و هم‌زیستی با دیگران از طریق جذب و یادگیری مهارت‌های پایه ارتباطی و همکاری است.

همچنین، با نگاهی به مباحث مطرح شده در «سند مبانی نظری و فلسفه تعلیم و تربیت» (مصوب ۱۳۹۰) درمی‌یابیم که مفهوم شایستگی مورد توجه سیاست‌گذاران و طراحان این سند بوده است. در «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» نیز یکی از مفاهیم کلیدی مفهوم شایستگی است. در بخش کلیات این سند در تبیین مفهوم «تعلیم و تربیت» آمده است: رسیدن به مراتبی از حیات طیبه مستلزم کسب «شایستگی»‌های پایه دانسته شده

است». در سند مبانی نظری سند تحول منظور از شایستگی مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های ناظر بر همه جنبه‌های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) است که متریان در جهت درک و عمل برای بهبود مستمر موقعیت خود (برای دستیابی به مراتب حیات طیبه) باید آن را «کسب» کنند.

اصطلاح شایستگی برای توصیف مجموعه‌ای از رفتارهایی به کار می‌رود که ترکیبی پیچیده و واحدی از دانش، مهارت، توانایی‌ها و انگیزه را منعکس می‌کند و با عملکرد در یک نقش خاص مرتبط است. **کاتانو** و همکارانش (۲۰۰۱) دریافته‌اند که در اکثر تعریف‌های شایستگی گروه‌هایی از رفتارهای مرتبط یا (KSAO^۲)‌هایی مورد نیاز با جنبه عملیاتی قلمداد می‌شوند.

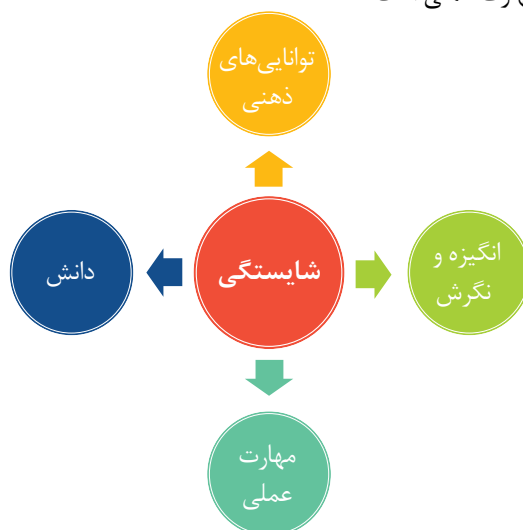
● Knowledge: دانش و ساختار فنی و تخصصی شغل که مستقیماً در عملکرد شغلی دخالت دارد.

● Skills: مهارت و توان انجام وظایفی که بر استفاده از ابزار و تجهیزات و ماشین‌آلات مورد نیاز است.

● Abilities: توانایی و قابلیت انجام فعالیت‌های جسمی و ذهنی مورد نیاز وظایفی که ابزار و تجهیزات در آن دخیل نیستند و غالباً کاربرد اصول علمی و مبتنی بر دانش کار را منعکس می‌کنند؛ مانند توانایی تجزیه و تحلیل عوامل مؤثر در تقاضا.

● other characteristic: ویژگی‌های دیگر شامل انگیزه، تمایلات، و خلق و خوست.

در مجموع می‌توان ادعا کرد که شایستگی ترکیبی پیچیده از انگیزه، توانایی‌های ذهنی، دانش کاربردی و مهارت عملی است.





تعریف عملیاتی شایستگی

به مجموعه اثبات شده‌ای از دانش، مهارت و نگرش مورد نیاز برای انجام یک «تکلیف کاری»^۲ براساس استاندارد، شایستگی گویند که در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به سه دسته فنی، غیرفنی^۴ و عمومی تقسیم می‌شود.

سطوح شایستگی

صرف نظر از اینکه یک تکلیف کاری در چه سطحی از صلاحیت حرفه‌ای انجام می‌شود، در هر محیط کاری ممکن است انجام هر کار با کیفیت مشخصی مورد انتظار باشد. سطح کیفی شناخته شده از یک شخص در محیط کار را سطح شایستگی مورد انتظار و نیاز گویند.

سطح شایستگی انجام کار معیار اساسی «ارزشیابی» است. بین کشورهای مختلف نظام‌های سطح‌بندی شایستگی گوناگونی وجود دارند، اما نظام چهار سطحی معمول‌ترین آن‌ها به نظر می‌رسد.

یکی از شناخته‌ترین این سطح‌بندی‌ها «سطح‌بندی شایستگی وهبا» (۲۰۰۸) شامل چهار سطح است:

- سطح یک شایستگی: آگاهی^۵
 - سطح دو شایستگی: دانش^۶
 - سطح سه: مهارت^۷
 - سطح چهار: تسلط^۸
- در نمودار ۱ جزئیات این سطح‌ها نشان داده شده است.

سطح ۱

دانش‌تنی‌های پایه، دارای آگاهی و توانایی کار تنها تحت سرپرستی سطح پایه، فهرست کردن، تشخیص، سؤال کردن، توانایی کسب اطلاعات، و نیازمند سرپرست بودن

سطح ۲

دانش فنی انجام کار، توانایی انجام کار بدون سرپرستی به‌طور مستقل، توصیف، مشارکت، توضیح، کار با استفاده از خطوط راهنما و تشخیص زمان ارجاع به راهنما

سطح ۳

ماهر و قادر به آموزش و هدایت دیگران، توانایی برنامه‌ریزی و تحلیل، پاسخ‌گویی در برابر کارهای خود، سروکار داشتن با سطح وسیعی از کارها و فعالیت‌ها، کشف راه‌های افزایش مشارکت خود و دیگران، فراهم کردن خطوط راهنما و هدایت، ارائه شایستگی به دیگران، تعیین چشم‌انداز بیرونی

سطح ۴

خبرگی در انجام کار و آموزش دیگران، ایجاد، نوآوری، سازگاری، عیب‌یابی، هدایت و راهنمایی دیگران، اقتباس چشم‌انداز بلندمدت

نمودار ۱

فضای حالت در شایستگی

در آموزش مبتنی بر شایستگی دو عنصر «شایستگی» و «آگاهی» در عمل مورد توجه قرار می‌گیرند. هنرجو در فرایند یاددهی - یادگیری در چهار حالت قرار می‌گیرد:

حالت اول: آگاهی ندارد و شایسته هم نیست. از این حالت تحت عنوان منطقه خطر نام برده می‌شود، به این معنی که هنرجو/ یادگیرنده باید به سرعت از آن گذر کند.

حالت دوم: آگاهی دارد، ولی هنوز هنرجو/ یادگیرنده شایسته نیست. از این حالت به عنوان منطقه عبور و گذر نام برده شده است.

حالت سوم: آگاهی دارد، و شایسته است. این حالت ناحیه هدف آموزشی برای شایستگی محسوب می‌شود و قرار است هنرجو/ یادگیرنده با کسب دانش، آگاهی پیدا کند، با به کار بستن آن ماهر شود و با کاربرد آن در محیط‌های متفاوت به شایستگی نائل شود.

حالت چهارم: مربوط به کسانی است که ممکن است آگاهی نداشته باشند، اما شایستگی پیدا کنند که در نظام‌های آموزشی استاد - شاگردی چنین است.

حالت‌های مزبور در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱.

شایسته	غیرشایسته	
۴: از راه کشف (درک مستقیم) می‌داند و انجام می‌دهد	۱: نمی‌داند که نمی‌داند	غیرارادی
۳: می‌داند و انجام می‌دهد آنچه را که نیاز دارد	۲: می‌داند که نمی‌داند	آگاه و ارادی

با توجه به سطوح بیان شده در هدف‌های یادگیری و عملکردی (شامل عناصر دانشی، نگرشی و مهارتی)، به همراه سطوح شایستگی‌ها، دو الگوی تبیینی پیشنهاد می‌شود. مدل‌ها و الگوها بیانگر رفتار نظام‌ها و فرایندها هستند. با طراحی الگو آسان‌تر می‌توان فکر کرد. این دو الگو سعی دارند توصیف کنند که هدف یادگیری در چه سطحی از شایستگی قرار دارد تا براساس آن بتوان روش مناسبی برای تحقق آن هدف انتخاب کرد.

الگوی ۱

این الگو که مبتنی بر طبقه‌بندی هدف‌های یادگیری **مارزانو** است، سه نظام^۹ و یک «حیطه» دانشی^{۱۰} دارد، که هر سه برای تفکر و یادگیری لازم‌اند. این سه نظام عبارت‌اند از:

● نظام شخصی^{۱۱}

● نظام فراشناختی^{۱۲}

● نظام شناختی^{۱۳}

هنگامی که در انجام یک کار جدید اختیار و حق انتخاب وجود دارد، نظام شخصی تصمیم می‌گیرد که آیا رفتار فعلی ادامه یابد یا فرد مشغول فعالیت جدیدی شود.

نظام فراشناختی، هدف‌ها را یکپارچه می‌کند (در یک مجموعه واحد) و مسیر دستیابی آن‌ها را تا تحقق تمام و کمال و بدون اشکال هدف‌ها تعقیب می‌کند.

نظام شناختی همه اطلاعات ضروری و لازم را پردازش می‌کند و حیطه دانشی، محتوا و مضمون را پوشش می‌دهد (جدول ۲).

جدول ۲.

نظام شخصی		
باور و اعتقاد به اهمیت دانش	باور و اعتقاد به کارایی	هیجان‌ات مربوط به دانش

نظام فراشناختی			
تعیین هدف‌های یادگیری	نظارت بر اجرای دانش (تحقق بخشیدن)	نظارت بر وضوح و روشنی	نظارت بر دقت و درستی

نظام شناختی			
بازیابی دانش	«ادراک» ^{۱۴} (فهم)	تجزیه و تحلیل	«به‌کارگیری دانش» ^{۱۵} (بهره‌برداری دانش)
- فراخوانی - اجرا	- استنتاج - تفسیر و تحلیل - بازنمایی	- جور کردن - دسته‌بندی کردن - مطالعه مقدار و نوع خطا (تحلیل خطا) - تعمیم دادن - تصریح کردن (معین کردن)	- تصمیم‌گیری - حل مسئله - تحقیق آزمایشگاهی - پژوهش

حوزه دانشی		
اطلاعات	روندهای ذهنی	روندهای فیزیکی (بدنی)

حوزه دانشی

در آموزش سنتی قدیم تمرکز اغلب آموزش‌ها بر بخش دانش بود. همواره فرض بر این نهاده شده بود که دانش‌آموزان، قبل از اینکه درباره موضوعی به‌طور جدی و واقعی بتوانند فکر کنند، به مقدار قابل‌توجهی دانش نیاز دارند. متأسفانه، در کلاس‌های درس سنتی و قدیمی، آموزش به‌ندرت فراتر از انباشت و تراکم دانش حرکت می‌کرد و قفسه ذهنی دانش‌آموزان که پر از حقایق دانشی بود، بعد

از آخرین امتحان به سرعت خالی می‌شد. دانش عاملی اصلی و حیاتی در تفکر است. بدون داشتن اطلاعات کافی درباره موضوع یادگیری، عملکرد نظام‌های دیگر خیلی ضعیف می‌شود و قادر به مهندسی فرایند یادگیری نخواهد بود. یک خودروی قدرتمند با آخرین فناوری روز دنیا نیازمند سوخت است تا بتواند حرکت کند. بنابراین می‌توانیم بگوییم که دانش عبارت است از سوختی که فرایند تفکر را توانمند و آن را قدرتمند می‌سازد.

در این الگو دانش در سه طبقه معرفی می‌شود:

۱. اطلاعات^{۱۶}

۲. روندهای ذهنی^{۱۷}

۳. روندهای فیزیکی^{۱۸} (بدنی)

به عبارت ساده‌تر، مشخص کردن اینکه اطلاعات مفهوم چه دانشی را به ما می‌دهد و روندها، چگونگی دستیابی به آن را مشخص می‌کنند.

اطلاعات

اطلاعات شامل «سازمان‌دهی ایده‌ها»^{۱۹}، مانند اصول تعمیم، و «جزئیات»^{۲۰}، مانند واژگان (اصطلاحات واژه‌ای) و حقایق (واقعیت) است. اصول تعمیم اهمیت دارند، زیرا به ما اجازه می‌دهند، اطلاعات زیادی را با تلاش کمتری و با دسته‌بندی مفاهیم، ذخیره کنیم. برای مثال، شخصی ممکن است هرگز دربارهٔ **اکباش**^{۲۱} چیزی نشنیده باشد. اما وقتی که دریابد این حیوان نوعی سگ است، می‌فهمد که کمی هم دربارهٔ آن می‌داند.

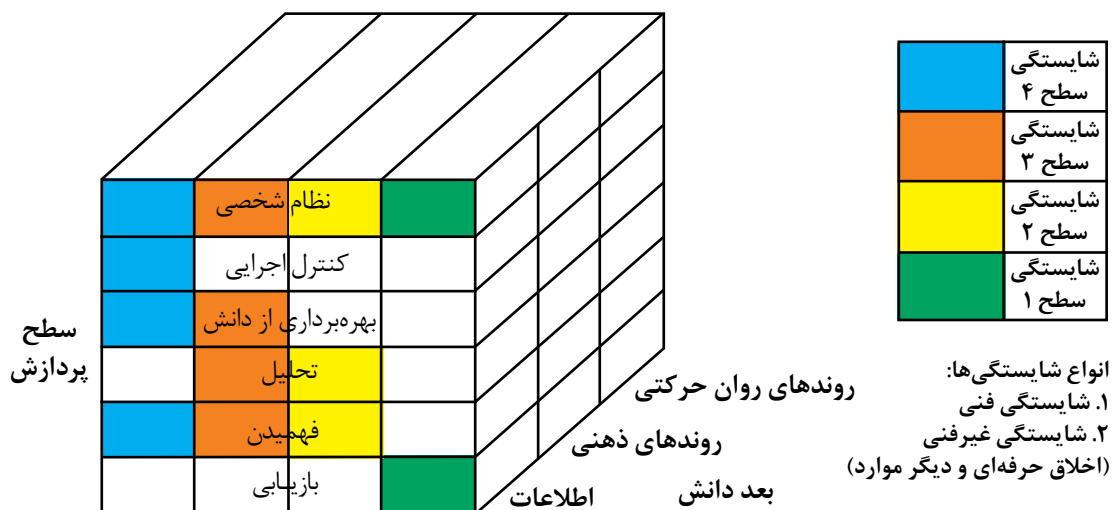
روندهای ذهنی

روندهای ذهنی می‌توانند فرایندها و مهارت‌های پیچیده‌ای را مرتب و منظم یا محدود کنند. نوشتن یک راهنما یا دستور کار کوتاه برای ساده‌تر کردن کارها، مانند تکنیک‌ها، الگوریتم‌ها و استفاده از قوانین ساده، نمونه‌هایی از فعالیت‌های ذهنی

هستند. خواندن نقشه یک تکنیک است، زیرا شامل مجموعه‌ای از فعالیت‌هایی است که به رعایت نظم خاص نیاز ندارد. محاسبات و تقسیم‌های طولانی که از نظم استوار و محکم پیروی می‌کنند و تغییر شرایط روی آن‌ها اثر نمی‌گذارد، یک الگوریتم است. قانونی مرتبط با سرمایه‌داری که برای موارد خاص به کار می‌رود، نمونه‌ای از قوانین ساده است.

روندهای بدنی (فیزیکی)

اندازه و درجه (شکل و نقش) روندهای بدنی برای یادگیری با توجه به موضوع یادگیری متفاوت است. برای مثال، روند فیزیکی لازم برای مطالعه کردن کتاب تنها مستلزم حرکت چشم به سمت چپ و راست و هماهنگی مختصری برای ورق زدن کتاب است. به عبارت دیگر، آموزش حرفه‌ای و بدنی (جسمی) نیازمند فرایندهای فیزیکی گسترده و پیچیده‌ای است؛ همانند آنچه در بازی تنیس یا ساختن یک قطعه از لوازم منزل صورت می‌گیرد. نیرومندی (قدرت)، تعادل، چالاکی دستی، و به طور کلی، سرعت از عوامل مؤثر در کارایی فرایندهای فیزیکی هستند. بسیاری از فعالیت‌هایی که دانش‌آموزان در اوقات فراغتشان از آن‌ها لذت می‌برند، مانند ورزش یا بازی‌های رایانه‌ای، نیازمند اجرای روندهای فیزیکی مشخص و معینی هستند.



نمایه الگوی ۱. اجزای شایستگی و ارتباط آن‌ها با سطوح شایستگی

الگوی ۲

در این الگو که از طبقه‌بندی اهداف یادگیری بلوم استفاده شده است، سعی در تبیین بین عناصر شایستگی (دانش و مهارتی و نگرشی) و سطوح آن دارد.

عناصر شایستگی	مثال
علم (دانشی)	۱. دانش «بازشناسی و یادآوری آموخته‌ها» ۲. درک و فهم «تفسیرها، ترجمه‌ها، و خلاصه‌های اطلاعات معین»
	۱. اصطلاحات متداول را می‌داند. ۲. مفاهیم اساسی را می‌داند. ۳. روش‌ها را می‌داند. ۱. اصول را می‌فهمد. ۲. نظریه‌ها را می‌داند. ۳. قوانین را می‌فهمد.
تفکر و عمل (مهارت)	۱. کاربرد «به‌کارگیری اطلاعات در موقعیتی متفاوت از آنچه عیناً آموخته و فهمیده شده است» ۲. تجزیه و تحلیل «تجزیه کل به اجزای ترکیبی برای شناخت عناصر تشکیل دهنده آن» ۳. ترکیب «ترکیب اجزا برای تشکیل چیزی نو» ۴. ارزشیابی «تصمیم‌گیری، قضاوت یا انتخاب مبتنی بر معیارها و منطق عقلی»
	۱. ساختار یک اثر هنری را تجزیه و تحلیل می‌کند. ۲. جدول‌ها و نمودارها را تجزیه و تحلیل می‌کند. ۳. یک متن ادبی را تجزیه و تحلیل می‌کند. ۱. اصول و قواعد را با یکدیگر ترکیب می‌کند. ۲. طرح جدیدی ابداع می‌کند. ۳. مطالب را با یکدیگر ترکیب می‌کند.
	۱. یک اثر هنری را ارزشیابی می‌کند. ۲. روش‌های تدریس را ارزشیابی می‌کند. ۳. قوانین یادگیری را ارزشیابی می‌کند.
	۱. از ابزار و وسایل تراشکاری آگاهی دارد. ۲. از لحاظ جسمی برای تراشکاری آمادگی دارد. ۳. به تراشکاری تا حدودی علاقه دارد. ۴. با کمک استادکار تراشکاری می‌کند.
	۱. به تنهایی تراشکاری می‌کند. ۲. به تنهایی نقاشی ساختمان انجام می‌دهد. ۳. به تنهایی می‌سازد.
	۱. با دقت موتور مولد را سیم‌پیچی می‌کند. ۲. با دقت رادیو تعمیر می‌کند. ۳. با دقت جوشکاری می‌کند. ۴. هماهنگی حرکات «آمیختن بیش از یک مهارت و انجام هماهنگ آن‌ها» ۵. عادی شدن «انجام کامل یک مهارت یا بیشتر به آسانی و به‌طور خودکار»
	۱. با دقت موتور مولد را سیم‌پیچی می‌کند. ۲. با دقت رادیو تعمیر می‌کند. ۳. با دقت جوشکاری می‌کند.
	۱. با هماهنگی چشم و دست مجسمه می‌سازد. ۲. با هماهنگی چشم و دست چکش می‌سازد. ۳. با هماهنگی چشم و دست و گوش ارکستر را رهبری می‌کند.
	۱. با مهارت رانندگی می‌کند. ۲. با مهارت تراکتور شخم می‌زند. ۳. با مهارت قالی می‌بافد.

عنصر شایستگی	مثال
۱. دریافت «آگاهی و توجه غیرفعال به پدیده یا محرک معین»	۱. نسبت به اهمیت یادگیری آگاهی نشان می‌دهد. ۲. نسبت به نیازهای انسان و مسائل اجتماعی حساسیت نشان می‌دهد. ۳. با دقت به فعالیت‌های کلاس توجه می‌کند.
۲. واکنش «پذیرش انتظارات از طریق توجه یا واکنش نسبت به محرک‌ها یا پدیده‌ها»	۱. قوانین مدرسه را رعایت می‌کند. ۲. برای انجام کاری ویژه داوطلب می‌شود. ۳. از مطالعه شعر و ادب لذت می‌برد.
۳. ارزش‌گذاری «نشان دادن رفتاری منطبق بر عقیده در موقعیت‌هایی که اجباری برای اطاعت در میان نباشد»	۱. به نقش علم زندگی روزمره ارجحیت می‌دهد. ۲. نسبت به رفاه و آسایش دیگران علاقه نشان می‌دهد. ۳. خود را در قبال پیشرفت اجتماعی متعهد می‌داند.
۴. سازمان‌بندی «نشان دادن رفتار حاکی از تعهد نسبت به ارزش‌ها»	۱. نقش برنامه‌ریزی منظم در حل مسئله را می‌شناسد. ۲. مطابق توانایی‌ها علایق و اعتقادات خویش برنامه‌ای برای زندگی خود تدوین می‌کند.
۵. تبلور «رفتار کلی مبتنی بر ارزش‌های درونی شده»	۱. برای انجام کار مستقل از خود اعتماد به نفس نشان می‌دهد. ۲. در فعالیت‌های گروهی عملاً همکاری می‌کند. ۳. عادات خوب بهداشتی را جذب می‌کند.

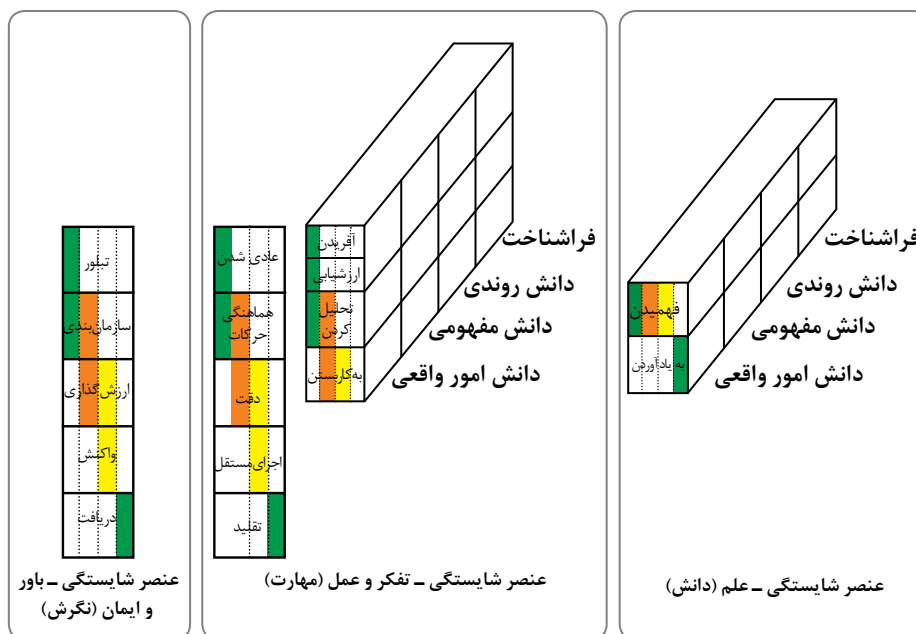
* پی‌نوشت‌ها

- Model
- Knowledge, Skills, Abilities, other characteristics
- Task
- یکی دیگر از عنوان‌های این دسته از شایستگی‌ها، شایستگی‌های مشترک و محوری استخدام‌پذیری است.
- Awareness
- knowledge
- skill
- Mastery
- System
- Knowledge Domain
- Self-System
- Metacognitive System
- Cognitive System
- Comprehension
- Knowledge Utilization
- Information
- Mental Procedures
- Physical Procedures
- Organizaing Ideas
- Details
- Akbash

* منابع

- اسمعیلی، مهدی (۱۳۹۲). طراحی و تدوین فرایندهای برنامه‌ریزی درسی در آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای. دفتر تألیف کتاب‌های درسی فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش.
- آقابابایی، حسن (۱۳۹۳). چارچوب مهارت‌های تفکر در طبقه‌بندی جدید مارزانو از اهداف آموزشی.
- نبی‌زاده، محمدعلی [بی‌تا]. بررسی نقش آموزش مبتنی بر شایستگی در آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای.
- دیانتی، محمد و عرفانی، مریم (۱۳۸۸). «شایستگی، مفاهیم و کاربردها». مجله تدبیر. شماره ۶. تیرماه.
- اسمعیلی، مهدی (۱۳۸۸). مقدمه‌ای بر آموزش مبتنی بر شایستگی، دفتر تألیف کتاب‌های درسی فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش.
- فیض، مهدی (۱۳۹۴). «تأملی بر مفهوم شایستگی». روزنامه اطلاعات. ۱۲ مهر.
- جوادی، محمدجعفر [بی‌تا]. شایستگی‌های عام در برنامه درسی، کار حرفه‌ای و پرورش شایستگی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران.

- Four stages of competency-wikipedia contributors, The Free Encyclopedia. 3Mar.2010. web 4Mar.2010
- http://yabaloii.blogfa.com/post-8.aspx
- competencies and KSAO, s Ottawa. public 1998
- kersted, J. (-2 years, Journal (of25) Rewriting the discovery of grounded theory after 1996 Locke, k



شایستگی سطح ۴
شایستگی سطح ۳
شایستگی سطح ۲
شایستگی سطح ۱

انواع شایستگی‌ها:

۱. شایستگی فنی
۲. شایستگی غیرفنی، شامل (اخلاق حرفه‌ای، مدیریت منابع یادگیری، مادام‌العمر، نوآوری، کارآفرینی و...)

نمایه الگوی ۲. اجزای شایستگی و ارتباط آن‌ها با سطوح شایستگی

با توجه به تجربه‌های سایر کشورها و تجربه‌های داخلی، الگوی ۱ توصیه می‌شود.

تجربه ارزشیابی مبتنی بر شایستگی در هنرستان



کلیدواژه‌ها: مقدمه

اینفوگرافی، شایستگی، ارزشیابی، پودمان، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، یاددهی - یادگیری

به نیاز بازار کار است.

در همین زمینه، به منظور ارزیابی بازخورد روش جدید ارزشیابی در اجرا، با طرح ۹ پرسش کلیدی از آقایان **مصطفی سفیدروح**، هنرآموز هنرستان شهید رجایی منطقه ۱۸ تهران، و **محمد لطفی نیا**، کارشناس دفتر تألیف و برنامه‌ریزی درسی رشته صنایع چوب و مبلمان، **محمد جلالی**، هنرآموز رشته کشاورزی، و خانم **اعظم جهانگیری**، هنرآموز رشته انیمیشن، پاسخ‌های داده شده جمع‌بندی و برای مخاطبان علاقه‌مند در این ویژه‌نامه درج شده است.

فرایند ارزشیابی عملکردی مبتنی بر «شایستگی محوری» در نظام آموزشی جدید متوسطه دوره دوم سه ساله شاخه فنی و حرفه‌ای برای درس‌های فنی و غیرفنی، با شروع سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ در پایه دهم به اجرا درآمد که هدف‌های آن، آموزش و تدریس با روش «فعالیت‌محور» و درهم تنیدگی (دانش، مهارت و نگرش) برای کسب شایستگی در سطح مورد انتظار برنامه درسی و در نهایت، تربیت و پرورش نیروی کار شایسته و دارای صلاحیت حرفه‌ای به منظور توسعه منابع انسانی و پاسخ‌گویی

پرسش و پاسخ‌ها

۱. آیا ارزشیابی مبتنی بر شایستگی بر

کاهش اضطراب هنرجویان تأثیر داشته است؟

اضطراب و دلهره دانش‌آموزان در امتحان تاکنون به‌خاطر تعداد زیاد درس‌ها، حجم زیاد محتوا، کمبود وقت کافی برای مطالعه و یادگیری به‌خاطر انباشته شدن مطالب در روزهای قبل از امتحان، حفظ کردن محض و کلمه به کلمه مطالب (صرفاً برای پاسخ‌گویی به سؤالات) و... بوده است. این شرایط باعث می‌شود فرایند یادگیری اتفاق نیفتد و دانش‌آموز همواره در جلسه امتحان با دلهره و اضطراب روبه‌رو شود. حال که ارزشیابی مبتنی بر شایستگی حین آموزش و در پایان آموزش هر پودمان (دانش، مهارت و نگرش) به صورت یکپارچه انجام می‌گیرد، فشار کمتری به هنرجو وارد می‌شود و اضطراب و نگرانی او تا حد زیادی قبل از آزمون از بین می‌رود. زیرا به تدریج درمی‌یابد، در این روش برای انجام کارها باید به دانسته‌ها، شایستگی‌ها و خودباوری خود متکی باشد، نه حفظ کردن و به‌خاطر سپردن مطالب برای قبولی در آزمون و مجاز شدن در امتحان عملی (کارگاهی).

از طرف دیگر، چون آزمون در نظام قبل فقط در چند ساعت محدود و مشخص برگزار می‌شد، هنرجو دچار اضطراب و نگرانی می‌شد. حتی در برخی موارد یک هنرجو لایق و با ظرفیت بالا برای انجام مهارت، به دلیل مطالعه کم یا در شب امتحان درس خواندن، موفق به گذراندن درس نمی‌شد. اما چون در روش ارزشیابی مبتنی بر شایستگی، صلاحیت و شایستگی هنرجو مورد سنجش قرار می‌گیرد و با گذر از هر پودمان، حتی اگر موفق به کسب نمره قبولی نشود، به آموزش و یادگیری پودمان بعدی وارد می‌شود و می‌تواند پودمان افتاده را مجدداً امتحان بدهد، این روش در ایجاد انگیزه برای یادگیری و از بین رفتن اضطراب و نگرانی هنرجو بسیار مؤثر است.

۲. آیا هدف‌های شایستگی تحقق یافته‌اند؟

برنامه تدوین شده برای بررسی سطح شایستگی هنرجویان بسیار مفید و مؤثر است. زیرا دانش، مهارت و نگرش هنرجویان سنجش و ارزشیابی می‌شود. ولی چون این روش در پایه دهم برای اولین بار در دوره سه ساله نظام جدید دوره متوسطه دوم شاخه فنی و حرفه‌ای به اجرا درآمده است، هنوز مدیران، معاونان، هنرآموزان، هنرجویان و عوامل

اجرایی دست‌اندرکار هنرستان شناخت کافی از بایدها و نبایدها ندارند و کاستی‌هایی کم و بیش لمس و مشاهده می‌شوند. برای مثال، اطلاع کم هنرآموزان از روش ارزشیابی، چگونگی انجام ارزشیابی پایانی، تغییرپذیری با رویکرد جدید، ناکافی بودن زیرساخت‌ها و تجهیزات رایانه‌ای برای رشته صنایع چوب، همچنین مواردی مانند کوتاهی در خرید مواد اولیه مورد نیاز قبل از شروع سال تحصیلی، در دسترس نبودن کتاب‌های درسی اصلی، مناسب نبودن بودجه سرانه و سایر موارد مشابه، بر تحقق صددرصد هدف‌های شایستگی تأثیر گذار بوده است. یقیناً در سال‌های آتی این مشکلات تا حدود زیادی مرتفع خواهند شد.

بنابراین، در مورد تحقق اهداف شایستگی شاید هنوز زود است قضاوت درستی کرد، ولی با اجرای ارزشیابی تعدادی از پودمان‌ها به‌طور قطع می‌توان گفت، بسیاری از هدف‌های مورد انتظار تحقق یافته‌اند. با این حال، چون رسیدن به هدف‌های مدنظر عملکرد هنرجویان به‌صورت یکپارچه در ابعاد متفاوت (دانش، مهارت، نگرش‌ها، گرایش‌ها و باورها) بسیار سخت و زمان‌بر است، داوری در مورد برخی از شایستگی‌های غیرفنی برای هنرآموزان مشکل است. در مجموع، با توجه به اجرای روش جدید ارزشیابی و اطلاع کم مسئولان اجرایی از جزئیات این روش که به تازگی اطلاع یافته‌اند، هدف‌های شایستگی آن گونه که مورد انتظار است، تحقق نیافته‌اند و در صورت آگاهی کامل مسئولان، قطعاً هدف‌های موردنظر تحقق می‌یابند.

۳. آیا مدیران، خانواده‌ها و... در اجرا

همراهی داشته‌اند؟

با توجه به استقرار نظام جدید برای اولین بار در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ (پایه دهم) نظام جدید سه ساله دوره متوسطه دوم شاخه فنی و حرفه‌ای در هنرستان‌ها، به دلیل برگزار نشدن دوره توجیهی قبل از شروع سال تحصیلی برای مدیران، معاونان فنی، سرپرستان و کارکنان بخش‌های متفاوت هنرستان، و حتی هنرآموزانی که در تابستان ۱۳۹۵ دوره توجیهی آموزش کتاب‌های درسی جدید التالیف پایه دهم را گذراندند، تنها تا حدودی با روش ارزشیابی جدید آشنا هستند، و از طرفی ابلاغ نشدن به موقع بخشنامه دستورالعمل اجرایی ارزشیابی، و سردرگمی همکاران دست‌اندرکار آموزشی، انجام ارزشیابی در



نوبت اول سال تحصیلی جاری به تعلیق در آمد. ارتباط با خانواده هنرجویان بیشتر از طریق حضور در جلسات انجمن اولیا و مربیان، کلاس‌های آموزش خانواده، مراجعات مکرر اولیا در طول سال تحصیلی و یا تماس تلفنی با ارائه توضیحات توسط همکاران و آگاهی تدریجی، تاحدودی شکل گرفت و اغلب خانواده‌ها در اجرای طرح در حد بضاعت خود با مسئولان همکاری و همراهی داشتند. برای مثال، اکثر هنرجویان رشته صنایع چوب و مبلمان هنرستان شهید رجایی منطقه ۱۸ تهران در محله یافت‌آباد که در این منطقه سکونت دارند، به دلیل موقعیت منطقه که یکی از قطب‌های فعال صنعتی در زمینه ساخت‌وساز و عرضه محصولات تولیدی صنایع چوب (مبلمان خانگی، اداری، تزئینات چوبی، سرویس خواب و...) است، با آگاهی و شناخت، دید باز و علاقه‌مندی به‌خاطر آشنایی بیشتر با این رشته، دست به انتخاب آن زدند. همین امر باعث شد که اولیای هنرجویان، هنرآموزان و حتی مدیران نیز در اجرا هم‌فکر و یاور یکدیگر باشند. تهیه رایانه، طراحی نرم افزارهای آموزشی مرتبط با رشته صنایع چوب و مبلمان، نظارت بر انجام تکالیف، تهیه ابزارهایی مانند لباس کار، ماسک، عینک ایمنی، متر، مته، دریل شارژی و... توسط اولیا به منظور برطرف کردن کمبود ابزار هنرستان، نمونه‌ای از همراهی و مساعدت آنان است.



۴. آیا در نظام اداری و سامانه، اصلاحات انجام گرفته است؟

نظام اداری و سامانه با اندک تأخیر اصلاح شد، ولی اطلاع‌رسانی این تغییرات به سطوح پایین‌تر به ترتیب از مدیر به معاون و هنرآموز به کندی صورت گرفت. البته سامانه ثبت نمرات با دیگر سامانه‌های آموزش و پرورش زیاد هماهنگ نیست. اکثر مدیران در حال حاضر یک نمون برگ تهیه کرده‌اند و هنرآموزان نمرات پنج پودمان (مستمر و پایانی) را در آن ثبت می‌کنند تا به محض اصلاح سامانه، نمرات ثبت شوند.

یکی دیگر از مشکلات موجود در اجرای ارزشیابی این بود که مستندات نمره و ارزشیابی هنرجویان باید در سامانه‌های دانش‌آموزی «سناد» و «دانا» ثبت می‌شد، اما امکان ثبت نتایج براساس دستورالعمل چگونگی ارزشیابی مبتنی بر شایستگی، وجود نداشت. لذا لازم است هرچه سریع‌تر نگارش جدید

سامانه دانا به مدارس ارسال شود. از طرف دیگر، در سال تحصیلی به دلیل ابلاغ دیر هنگام بخشنامه دستورالعمل ارزشیابی، بین همکاران سردرگمی به‌وجود آمد و این موضوع به هنرجویان هم منتقل شد که به ایجاد دلهره در آنان انجامید. البته با ابلاغ چگونگی دستورالعمل اجرایی ارزشیابی هنرجویان و با توجه و آشنایی با هدف‌ها و روش اجرا، این مشکل تا حدودی برطرف شد. در رشته کشاورزی، همواره در ابتدای سال تحصیلی، چون هنرجویان به صورت گروهی در کارگاه‌ها آموزش می‌بینند، به راحتی می‌توان با کار گروهی و مشارکتی ارزشیابی به صورت فرایندی در طول سال تحصیلی انجام داد و هنرجویان با یادگیری تدریجی مهارت، دانش و... در هر پودمان، بدون اضطراب و دلهره، مراحل آموزش را طی می‌کنند و نگرانی روز امتحان برای آن‌ها وجود ندارد. البته استفاده درست و بجا از کتاب همراه هنرجو در آزمون، یکی از عوامل مهم کاهش اضطراب و نگرانی و دلهره است. زیرا با همراه داشتن این کتاب در جلسه امتحان و به کمک آن، وی بدون داشتن دغدغه و دلهره و فراموشی مقیاس‌ها و اعداد جدول‌ها و روابط کاربردی، ریاضی، فیزیک و... کار خود را انجام می‌دهد و از آزمون لذت می‌برد.

۵. چه چالش‌هایی در رشته‌ای که شما آموزش می‌دهید، در اجرای ارزشیابی مبتنی بر شایستگی وجود دارند؟

رشته صنایع چوب و مبلمان رشته‌ای نسبتاً پرهزینه است. به دلیل کمبود بودجه‌های جاری هنرستان، امکان سپردن پروژه‌های درسی به هر هنرجو وجود ندارد و باید پروژه‌ها گروهی انجام گیرند که روند ارزشیابی را مختل خواهد کرد. از طرف دیگر، محصولات ساخته شده در این رشته مخاطب عام و قابلیت بازیافت یا فروش دارند، ولی به دلیل قوانین حاکم بر آموزش و پرورش، معمولاً یا دوباره برش می‌خورند و تا حدودی مورد استفاده قرار می‌گیرند، یا در جایی انبار و مستهلک می‌شوند. اگر سازوکار درستی برای فروش محصولات پایه‌ریزی نشود، می‌توان محصولات ساخته شده در کارگاه را به هنرجو یا سایر افراد به قیمت مناسب فروخت و از محل درآمد آن، هزینه خرید مواد اولیه مورد نیاز پروژه‌های بعدی را تأمین کرد. این طرح مزایای زیادی دارد، مانند تکمیل کامل پروژه به دلیل عرضه

آن به خود هنرجو، تمایل و دقت بیشتر هنرجویان در امر ساخت، و افزایش مهارت یادگیری و خودباوری هنرجویان در ساخت و ساز.

با توجه به برنامه ریزی صورت گرفته قرار بر این است که هنرجویان در پایه دهم با دستگاه های خطرزایی مانند دستگاه های برش کار نکنند (البته در پایه های ۱۱ و ۱۲ همه هنرجویان با ماشین آلات صنایع چوب سروکار دارند) و قطعات برش خورده را فقط مونتاژ می کنند و استادکار رشته هم باید برای کل هنرجویان (یا حداقل گروه های تعیین شده برای کارگاه) وقت خود را صرف آماده کردن قطعه کار کند که هم زمان بر است و هم طاقت فرسا.

یکی از مهم ترین چالش ها در این رشته زمان بسیار کم کلاس هاست. زیرا برای کسب مهارت و شایستگی به فعالیت و کار زیاد نیاز است و مطالب موجود در کتاب ها با زمان بندی موجود در برنامه ریزی های صورت گرفته درسی با هم تناسب ندارند. نیاز است زمان درس های تخصصی بیشتر شوند تا کیفیت کسب شایستگی ها نیز افزایش یابد و زمان درس های عمومی غیر ضروری کاهش یابد.

چالش دیگر در آموزش و ارزشیابی مبتنی بر شایستگی در رشته های کشاورزی، مغایرت شروع سال تحصیلی و ایام حضور هنرجویان در هنرستان با برخی از فعالیت های عملی پیش بینی شده در برنامه های درسی است. به دلیل اینکه گیاهان زراعی، باغی، دام و طیور و آبزیان، موجوداتی زنده هستند و از نظر فصل رشد و تکثیر و سایر عملیات، تولید و پرورش و نگهداری آن ها در زمان های خاصی انجام می پذیرد که غالباً مصادف با تعطیلات نوروزی، تابستانی یا ایام امتحانات هنرجویان است. برای مثال، فصل کاشت، داشت و برداشت بسیاری از محصولات زراعی و یا باغی در مناطق گوناگون آب و هوایی متفاوت است. به همین دلیل در صورت خرید تجهیزات با فناوری پیشرفته، می توان از تأسیسات و تجهیزات مدرن کشاورزی بهره گرفت و تا حدودی بخشی از این مشکلات را برطرف کرد. از دیگر چالش های موجود در آموزش و ارزشیابی رشته های گروه کشاورزی و غذا، فرسودگی و قدیمی بودن امکانات و تجهیزات موجود در کارگاه های آموزشی هنرستان هاست. با توجه به هزینه بالای تجهیز کارگاه های نوین آموزش کشاورزی، ضروری با نوسازی هنرستان های کشاورزی، کارگاه های جدیدی طبق استاندارد با تجهیزات ایمن احداث کرد.

۶. کدام دوره های آموزشی مورد نیازند؟

دوره های آموزشی برای رسیدن به اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در دو سطح عمومی و تخصصی ارائه می شوند:

دوره های عمومی:

- آشنایی با ارزشیابی مبتنی بر شایستگی و تفاوت آن با دیگر روش های معمول؛
- آشنایی با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش برای همه همکاران هنرستان؛
- آموزش دوره های شهروندی الکترونیکی؛
- آموزش برنامه نویسی با رایانه؛
- آموزش طراحی سایت.

دوره های تخصصی:

- آموزش نرم افزارهای تخصصی مرتبط با صنایع چوب و مبلمان؛
- آموزش ماشین آلات پیشرفته صنایع چوب؛
- آشنایی با یراق آلات جدید و کاربرد آن ها در رشته صنایع چوب و مبلمان؛
- طراحی و ساخت کابینت آشپزخانه به سبک کلاسیک و جدید؛
- آموزش آشنایی با هنرهای سنتی چوبی برای استفاده در ساخت و ساز محصولات صنعتی.

علاوه بر دوره های توجیهی که برای کتاب های جدید التالیف مختص هنرآموزان برگزار می شوند، لازم است دوره هایی برای کارشناسان فنی و حرفه ای ادارات آموزش و پرورش، سرگروه های آموزشی رشته های گوناگون، مدیران فنی و مهارتی، سرپرستان و استادکاران، معاونان اجرایی و دفترداران هنرستان ها برگزار شود تا فرایند ارزشیابی مبتنی بر شایستگی به درستی جا بیفتد. بهتر است این دوره ها حضوری باشد.

تا به حال چند نسل از هنرآموزان با روش ارزشیابی «نتیجه محور» فعالیت دانش آموزان را مورد ارزیابی و سنجش قرار داده اند. ولی با آموزش درس ها برای کسب شایستگی های فنی و غیرفنی و انجام فرایند ارزشیابی مبتنی بر شایستگی هر پودمان در حین و پایان آموزش در نظام جدید دوره متوسطه دوم شاخه فنی و حرفه ای، لازم است برای هنرآموزان دوره های تخصصی اجرا شود تا تسلط و مهارت کافی را برای اجرا کسب کنند و به ارائه یک فایل «pdf» یا اسلاید (پاورپوینت) بسنده نشود.



۷. پیشنهادتان برای یاددهی - یادگیری بهتر کتاب راهنمای هنرآموز چیست؟

• برای افزایش کارایی کتاب راهنما بهتر است نرم افزار و فیلم هایی آموزشی از شایستگی های کتاب درسی تهیه و همراه کتاب راهنما در اختیار هنرآموز قرار گیرد.

• ابتدا کتاب درسی اصلی تدوین و تألیف، سپس مطالب آموزشی متناسب با سرفصل های کتاب درسی برای کتاب راهنما تهیه و تدوین شود. همچنین، ساختار کتاب مطابق کتاب اصلی طراحی شود و در تألیف این دو کتاب مؤلف یا مؤلفان مشترک باشند.

• تدوین مطالب مشابه و هماهنگ با کتاب اصلی باشد.

• پاسخ پرسش های کتاب اصلی مربوط به فعالیت ها در راهنما آورده شود.

• تعدادی پرسش که ممکن است هنرجویان مطرح کنند، به همراه پاسخ آن ها پیش بینی و طراحی شود.

• تعدادی فعالیت و پرسش جدید که در کتاب اصلی وجود ندارند، طراحی شود.

• فهرست کتاب ها و مقالات به روز و جدید برای دانش افزایی هنرآموزان تهیه و به آن ها ارائه شود.

• معنای مفاهیم و اصطلاحات پیچیده ای که در کتاب اصلی درج شده است و معادل سازی آن ها به زبان انگلیسی، آورده شود.

• در رشته انیمیشن، به دلیل آماده نشدن کتاب درسی، در حال حاضر از جزوه و سرفصل های قبلی استفاده می شود. کتاب دانش فنی ارائه شده، همان جزوه درس کارگاه انیمیشن ۱ است و درس طراحی و زبان بصری تنها کتاب درسی تخصصی این رشته است. بنابراین پیشنهاد می شود، ابتدا کتاب اصلی تألیف، و به موازات آن، کتاب راهنمای هنرآموز فصل به فصل تألیف شود. همچنین، در هر فصل، ابتدا به کاربرد وسایل و تجهیزات پرداخته شود و پس از آن شرح مطالب و روش تدریس آورده شود.



۸. به منظور آشنایی هنرجویان با ارزشیابی مبتنی بر شایستگی چه مواردی را پیشنهاد می کنید؟

• برای آشنایی هنرجویان و خانواده آنان، می توان بروشور و نرم افزارهایی با موضوع ارزشیابی مبتنی بر شایستگی تهیه و در اختیار آنان قرار داد.

• از فعالیت های کارگاهی با حضور کارشناسان و هنرآموزان فیلم تهیه کرد و از طریق رسانه های تصویری صدا و سیما در زمان مناسب برای مخاطبان پخش کرد.

• ارزشیابی هنرجویان به صورت مستقل برای هر تکلیف کاری (پودمان)، ضمن آموزش و پایان آموزش از «دانش، مهارت و نگرش» انجام پذیرد، نه به صورت زمان محدود (آزمون وار).

• چون روش ارزشیابی شایستگی در سه سطح (بالتر از حد انتظار، شایسته بودن و شایسته نبودن) پیش بینی شده است، این نوع ارزیابی و سنجش برای هنرآموزان سخت است و ترجیح دارد از روش چهار سطحی که معمول ترین آن هاست، استفاده شود.

• تا زمانی که هنرآموز و مدیر از هدف های این نوع روش ارزشیابی اطلاعات کاملی برای فهم و درک مشترک به دست نیآورده اند، امکان ندارد بتوانند اطلاعات مناسب و مفیدی برای آشنایی هنرجویان به آنان انتقال دهند. از این رو ضروری است دوره های آموزشی مؤثر و مناسبی برای هنرآموزان و مدیران در مورد محاسن و معایب روش ارزشیابی مبتنی بر شایستگی، در مقایسه با شیوه ارزشیابی گذشته، در ابعاد همه جانبه برگزار شود.

۹. از بسته آموزشی (کتاب همراه هنرجو و...) تا چه میزان در هنرستان استفاده شده است؟

حفظ کردن مطالب، ارقام، روابط محاسباتی و اطلاعات پایه، برای اشتغال هنرجو در بازار کار، کاربرد ندارد. زیرا او باید با استفاده از دانش و مهارت خود و با قدرت تحلیل، حل مسئله و نگرش، خواسته های کاری خویش و کارفرما را برآورده سازد. در حالی که کتاب همراه هنرجو ابزاری است که به هنرجو روش درست تحلیل و ارزیابی مسائل را یاد می دهد و روابط محاسباتی و اطلاعات مقدماتی را در اختیار هنرجو قرار می دهد تا قوه ابتکار، خلاقیت و توان جست و جوی او برای محاسبات و عملیات کارگاهی بالا رود. در این صورت، نمره ارزشیابی بر مطالب از پیش حفظ شده و دانسته های سطحی متکی نخواهد

چند پیشنهاد

■ برای هر پودمان آموزشی کتاب و پوسترهایی تهیه و در سطح هنرستان‌ها توضیح شود.

■ بسیاری از مطالب آموزشی را می‌توان در یک «اینفوگرافی» به راحتی به هنرجو منتقل کرد. به این منظور باید اینفوگراف‌ها توسط تیمی از متخصصان گرافیک، به همراه متخصصین هر رشته گردآوری و تهیه شوند.

■ برآورد دقیقی از هزینه خرید مواد اولیه برای هر هنرجو در هر رشته تحصیلی تهیه و با توجه به آن بودجه مناسب اختصاص داده شود.

■ به دلیل کمبود بودجه‌های جاری هنرستان، امکان سپردن پروژه‌های درسی به هر هنرجو وجود ندارد و باید پروژه‌ها گروهی انجام گیرند که این کار روند ارزشیابی را مختل خواهد کرد. تنها راه چاره تخصیص بودجه مناسب است.

■ محصولات ساخته شده در کارگاه‌ها (بعضی از رشته‌ها مانند: صنایع چوب، تراشکاری، کشاورزی و...) که قابلیت ساخت محصول دارند) به هنرجو یا سایر افراد به قیمت مناسب فروخته شود و درآمد حاصل برای خرید مواد اولیه پروژه‌های بعدی به مصرف برسد.

■ رشته‌هایی مانند صنایع چوب، با توجه به سختی کار در کارگاه و خطرناک بودن دستگاه‌های برش، به هنرآموز، استادکار، انباردار و سرپرست بخش نیاز دارند تا در کنار هم بتوانند، ۳۰ هنرجو را هدایت و کنترل کنند.

متأسفانه تا به امروز کتاب هنرجو برای هنرجویان انیمیشن تهیه نشده است، ولی هنرآموزان نمونه کتاب و نمونه تصویرهای متفاوتی برای هنرجویان تهیه و به آن‌ها معرفی می‌کنند. همچنین نمونه انیمیشن‌های موفق را نیز سر کلاس به هنرجویان نشان می‌دهند.

کتاب همراه هنرجو در رشته کشاورزی یکی از مواد مناسب و خوب بسته‌های آموزشی درس‌های مبتنی بر شایستگی است که در صورت آموزش نحوه استفاده آن به هنرجویان، نقش بسیار مهمی در پیشبرد و تحقق اهداف شایستگی دارد. به ویژه آنکه با حذف لزوم حفظ کردن اعداد و ارقام و روابط و قوانین کاربردی، باعث کاهش اضطراب و دلهره هنرجویان در امتحان می‌شود.

بود. برای مثال، آزمون‌های کتاب باز روش مناسبی برای سنجش معلومات و توانمندی‌های دانش‌آموزان هستند و این روش در کاهش اضطراب آن‌ها بسیار تأثیرگذار است.

امید است، همان‌طور که در اکثر دانشگاه‌های دنیا آزمون‌ها با روش کتاب باز برگزار می‌شوند و هدف آن‌ها سنجش تحلیلی و نگارشی دانشجویان در برخورد با مسائل است، این نگرش نوین در نظام آموزش و پرورش به خدمت گرفته شود و در دانشگاه‌های کشور نیز مورد استفاده قرار بگیرد.

کتاب همراه هنرجو در اکثر آزمون‌های هنرستان شهید رجایی، با توجه به علاقه‌مندی مدیر هنرستان به این امر، در آزمون همراه هنرجویان بوده است. البته مخالفت‌هایی هم از جانب بعضی از هنرآموزان نسبت به این شیوه برگزاری وجود دارد و حتی شنیده شده است که در بعضی از هنرستان‌ها، با مخالفت مدیر هنرستان، هنرجویان از داشتن کتاب همراه هنرجو سر جلسه امتحان محروم بوده‌اند که این مقاومت در برابر تغییر از نگاه قدیمی به آموزش ناشی می‌شود و جا دارد در این زمینه جلسات توجیهی بیشتری برگزار شود.

نکته مثبت دیگری که می‌توان به آن اشاره کرد، تمرکز و توجه به امر آموزش با رایانه و نرم افزارهای آموزشی است که خوش‌بختانه بسترهای اولیه آن، با هوشمندسازی مدرسه‌ها در سال‌های گذشته، فراهم شده است. با توجه به نیاز تمامی رشته‌ها به سایت رایانه و همچنین وجود سه پایه تحصیلی برای هر رشته، بهتر است هر رشته یک سایت مختص به خود داشته باشد تا هنرآموزان هر رشته بدون دغدغه زمانی و تغییر پیوستگی و سلسله مراتب تدریس، هنرجویان را از مزایای آموزش با رایانه بهره‌مند سازند. در هنرستان مورد مطالعه، با وجود داشتن سه سایت رایانه، باز برای هنرجویان کمبود ساعت آزاد وجود داشت.

مبحث مورد توجه دیگر، نصب نکردن نسخه مناسب نرم افزار «کیچن درا» برای آموزش کتاب «طراحی و ساخت کابینت آشپزخانه» بود که با پیگیری‌های شخصی مشخص شد، شرکت ارائه دهنده این نرم‌افزار تمایل دارد، نسخه‌های رایگان آن را در سطح هنرستان‌های کشور نصب و آموزش‌های لازم را ارائه دهد، ولی فعلاً مانع نصب این نرم‌افزار شده‌اند.





ارزشیابی مبتنی بر شایستگی براساس آموزه‌های نیندی و سند تحول بنیادین

مقدمه

قابل توجه این تأکیدات است؛ بدین معنا که تناسب فرایند آموزش و ارزشیابی از نکات کلیدی در سند تحول است.

بر همین اساس، در آموزش‌های فنی و حرفه ای و کاردانش، مبنا و هدف آموزش کسب شایستگی است و لذا برای اطمینان از رسیدن به هدف، باید ارزشیابی نیز مبتنی بر کسب شایستگی صورت پذیرد. برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی که مبتنی بر کسب شایستگی باشد ابزارهایی وجود دارد، از جمله:

● **سنجش عملکردی:** این نوع سنجش شامل سنجش کتبی عملکردی، شناسایی، شبیه‌سازی شده، نمونه کار، پروژه‌های طولانی مدت، ۳۶۰ درجه‌ای و... می‌باشد.

● **سنجش مشاهده‌ای:** این سنجش براساس فهرست‌وارسی، مقیاس‌های درجه‌بندی، واقع‌نگاری و... صورت می‌گیرد.

● **سنجش عاطفی:** شامل پرسش‌نامه، سنجش تفکیک معنایی، نگرش با مقیاس لیکرت، مصاحبه و... می‌باشد.

● **سنجش تکمیلی:** مصاحبه با کارفرما، مشاهده در حین کار، سنجش پیرو و... از مصادیق این نوع سنجش می‌باشند. از این نوع سنجش برای اطمینان

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به معنای بررسی توانایی دانش‌آموز (هنرجو) در انجام اموری است که او طی یک جلسه یا یک نیم‌سال یا یک سال تحصیلی فراگرفته است. شایستگی به معنای توانایی انجام کار براساس استاندارد است که شامل شایستگی‌های فنی و غیرفنی می‌شود.

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی به موضوع ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توجه خاصی شده است، از جمله: تأکید بر استفاده از انواع روش‌ها و ابزارهای مطلوب، ارائه شواهد متنوع و انجام مستمر و منعطف ارزشیابی با توجه به تفاوت‌های فردی؛ توجه به خودآگاهی، خودارزیابی و تصمیم‌گیری دانش‌آموزان؛ حفظ شأن و کرامت انسانی؛ وجود امکان مشارکت اولیا و مربیان در امر سنجش؛ مراقبت نسبت به نقش محوری مدرسه و معلم؛ طراحی و اجرای نظام ارزشیابی نتیجه‌محور مبتنی بر استانداردهای ملی؛ اتخاذ رویکرد ارزشیابی فرایندمحور در دوره ابتدایی و رویکرد تلفیقی در سایر دوره‌ها؛ تأکید بر کار گروهی و فعالیت جمعی و حل مسئله؛ ارائه گزارش عملکرد تحصیلی و تربیتی دانش‌آموز با همکاری خود دانش‌آموز و اولیای مدرسه و والدین. «تبئیت از نظام و شیوه آموزشی در امر ارزشیابی» از نکات

کلیدواژه‌ها:

شایستگی، ارزشیابی، سند تحول بنیادین، عمل صالح، حُسن فعلی، حُسن فاعلی، اتقان و استواری.

مدل کوه یخ شایستگی



ارزش و پاداش ندارند و عالم بی عمل مانند زنبور بی عسل است که فاقد ارزش است. به تعبیر قرآن، عالمی که به علم خویش عمل نکند، مانند حماری است که باری از کتاب و علوم گوناگون بر او بار شده است که این علوم هیچ گرهی از کار او باز نمی کنند (جمعه / ۵). همچنین، قرآن کریم درجه همه افراد، اعم از نیکوکار و بدکار را در روز قیامت وابسته به عملکرد آنها می داند و می فرماید: «همه افراد در روز قیامت براساس عملکردشان درجات و مراتبی دارند و پروردگار تو از عملکرد آنها غافل نیست (انعام / ۱۳۲).

در جای دیگر می فرماید: «هر کس در گرو اعمال خویش است» (مدثر / ۳) و سهم انسان را چیزی جز اعمال او نمی داند (نجم / ۳۹).

همچنین، در خصوص اصالت عمل و شایستگی های عملی و رفتاری انسان ها روایات فراوانی وجود دارد، از جمله: امام صادق (علیه السلام) اعمال و رفتار افراد و اقوام را ملاک برتری آنها می داند و می فرماید: «إِنَّمَا تَفَاضَلُ الْقَوْمُ بِالْأَعْمَالِ» [حکیمی، ۱۳۷۸، ج ۱: ۲۹۵]. یعنی هر قومی با اعمالش برتری می یابد. درجایی دیگر می فرماید: هنگامی که پیامبر خدا (صلی الله علیه و آله و سلم) مکه را فتح کرد، بر بلندای کوه صفا ایستاد و فرمود: ای

از شایستگی موردنظر در محیط کار واقعی و نیز در کارآموزی و کارورزی استفاده می شود.

● **سنجش همه جانبه (ترکیبی):** شامل کارپوشه، ۳۶۰ درجه ای و دیگر موارد سنجش است. این نوع سنجش ها برای سنجش کلی حوزه های یادگیری استفاده می شوند.

نمونه هایی از روش های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر کسب شایستگی از این قرارند:

● **سنجش آغازین:** برای ارزیابی ورودی تعیین صلاحیت حرفه ای انجام می شود.

● **سنجش تکوینی:** برای اصلاح یادگیری صورت می گیرد.

● **سنجش تشخیصی:** برای شروع آموزش و معمولاً در محیط آموزش انجام می گیرد.

● **سنجش تراکمی:** در انتهای تکالیف کاری و پودمان ها و سطوح صلاحیت حرفه ای صورت می پذیرد.

● **سنجش تکمیلی:** برای کارآموزی و کارورزی و عملیات میدانی انجام می شود.

در فرهنگ دینی ما نیز به فعالیت های کاربردی، عملیاتی و عامل بودن به دانسته ها برای عالمان و فراگیرندگان بسیار تأکید شده است، به اندازه ای که هرگاه علوم کاربردی با عمل همراه نباشند، ذره ای

چرایی و فلسفه کسب شایستگی‌ها با نگاهی به سند تحول

در فرهنگ اسلامی، غایت مشترک همه نهادهای اجتماعی و تربیتی و مقصود نهایی همه فعالیت‌های فردی و جمعی و غایت ارسال همه انبیای الهی و انزال کتاب‌های آسمانی، حرکت بشر در مسیر کمال شایسته خویش، یعنی وصول به مراتبی از حیات طیبیه [سند تحول، ص ۱۲۹] و جامعه صالح [همان، ص ۱۳۴] و در نهایت قرب الهی [همان، ص ۱۵۲] است. لذا هدف کلی جریان تربیت در کشور ما نیز باید آماده ساختن متریان برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب و مدارجی از این هدف مهم و مقدس در همه ابعاد باشد. [همان، ص ۱۵۲ و ۳۳۶ و ۴۴۳]. بر این اساس، نظام تربیت رسمی و عمومی کشور به عنوان یک نهاد اجتماعی و فرهنگی سازمان یافته، مهم‌ترین عامل انتقال، بسط و پیشرفت فرهنگ عمومی است که مسئولیت آماده‌سازی و تربیت همه متربیان (افراد بین سنین ۶ تا ۱۸ سال) را برای تحقق مرتبه قابل قبولی از «حیات طیبیه در همه ابعاد فردی و اجتماعی و در همه ساحت‌ها و شؤون تربیتی (اعتقادی، عبادی و اخلاقی - سیاسی و اجتماعی - زیستی و بدنی - زیباشناختی و هنری - اقتصادی و حرفه‌ای) را برعهده دارد تا زمینه شکل‌گیری و پیشرفت پیوسته هویت انسانی، اسلامی و ایرانی همه احاد جامعه را فراهم سازد [همان، ص ۳۳۶ و ۴۴۳]. در سند تحول نیز رسالت اصلی نظام تربیت رسمی و عمومی کشور فراهم آوردن زمینه نظام‌مند عادلانه کسب شایستگی‌های فردی، خانوادگی و جمعی لازم برای عموم افراد جامعه، به منظور دستیابی به مرتبه قابل قبولی از آمادگی برای تحقق «حیات طیبیه» در همه ابعاد معرفی شده است [همان، ص ۳۳۷].

از آنجا که اولاً انسانیت انسان در گرو تحقق مراتبی از حیات طیبیه و قرب الهی است. ثانیاً: قرب الهی امری آگاهانه، اختیاری و اکتسابی است که خود افراد، در همین جهان و با همین باورها و اعمال برای خود حاصل می‌کنند، لذا نظام تربیت رسمی و عمومی کشور نیز موظف است زمینه و بستر کسب این شایستگی‌ها را برای احاد جامعه فراهم کند؛ اما کسب این شایستگی‌ها منوط و مشروط به عمل آگاهانه و آزادانه خود متربی است. یعنی در واقع «کسب» بیانگر تلاش آگاهانه و ارادی است که متربی برای تحقق و پیشرفت ظرفیت‌های وجودی

بنی‌هاشم و ای بنی‌عبدالمطلب، من فرستاده خدا به سوی شما هستم. هرگز نگویید محمد از ماست (تا به واسطه این انتساب دست از عمل شایسته بردارید) به خدا قسم هیچ یک از شما و یا غیر شما از من نیست مگر پرهیزکاران نیکوکار و عمل من متعلق به خود من است و عمل شما نیز از آن شماست [همان، ص ۲۹۳].

علم حتی اگر، علم قرآن و علم توحید باشد، اگر با عمل و کاربرد همراه نباشد و رفتار ما را اصلاح نکند، مستوجب خشم و عذاب الهی است. کما اینکه پیامبر اکرم (صلی‌الله علیه و آله و سلم) فرمودند: «هرکس قرآن را فرا گیرد ولی به آن عمل نکند و حب دنیا و زینت‌های آن را برقرآن و دستورات آن ترجیح دهد، مستوجب خشم و عذاب الهی است [همان، ج ۲: ۸۳].

بنابراین، آنچه که باید در بوته آزمایش و ارزشیابی نهاده و شایستگی افراد براساس آن مشخص شود، عمل افراد است به لحاظ شایستگی و نیکویی و لاغیر. زیرا اگر عمل فرد، صالح و شایسته باشد، بیانگر علم و آگاهی او نیز هست. ولی برعکس، داشتن دانش و آگاهی فرد هرگز دلیل عملکرد شایسته او نیست.

چنانچه خداوند متعال در خصوص فلسفه آفرینش می‌فرماید: «لِيَبْلُوكُمُ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا» و در جای دیگر می‌فرماید: «لِيَبْلُوكُمُ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا».

پس همه آنچه که روی زمین است زینتی برای زمین است، ولی این زینت‌ها (مخلوقات و زیبایی‌های آنها) علت و غایت آفرینش نیستند، بلکه فلسفه و غایت آفرینش این است که شایستگی افراد به لحاظ «حسن عمل» آزموده شود نه به لحاظ کثرت علم بدون عمل و یا کثرت عمل بدون حسن و نیکویی. تا شایستگی مقام قرب الهی و بهشت جاودان به واسطه حیات طیبیه و اعمال نیک و شایسته برایشان فراهم شود. پس، در نهایت ملاک «حسن عمل» است نه کثرت عمل.

در مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز به طرق متفاوت بر توانایی انجام کار توسط دانش‌آموزان تأکید شده است.

در این مقاله سعی شده است ضرورت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به شیوه کسب شایستگی عملکردی، از منظر فلسفه و چرایی درسند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری آن در علوم و معارف اسلامی، توضیح داده شود.



آن نادیده گرفت و یا آن را در حد معین و محدودی متوقف کرد، بلکه کسب شایستگی فرایندی است که می‌تواند تا لحظه مرگ و حتی پس از آن و تحت تأثیر آثار افکار و اعمال اختیاری و آگاهانه فرد در دنیا، صعود و نزول مستمر داشته باشد.

پس نظام تربیت رسمی و عمومی کشور باید از طریق ایجاد مدارس صالح، منعطف، پویا، بالنده و هدفمند زمینه کسب این شایستگی‌های لازم را در متربیان فراهم کند، به گونه‌ای که هر مدرسه و محیط آموزشگاهی، خود جلوه‌ای از تحقق مراتب حیات طیبیه و نمونه آشکاری از جامعه صالح باشد. جامعه صالح جامعه‌ای است که بر روی کردن به خدا در حالت تسلیم و رضا استوار باشد نه بر روابط نژادی، خویشاوندی یا قبیله‌ای و نه روابط انتفاعی و ستمگرانه. در این جامعه، که بُعد اجتماعی حیات طیبیه به شمار می‌آید، پیوندها، خشونت‌آمیز یا انتفاعی نیستند بلکه ارتباط میان اعضای آن‌ها به ارزش‌های انسانی و اخلاقی مبتنی بر معرفت، محبت و اطاعت از خدا معطوف و استوار است.

خویش انجام می‌دهد، ولی ظرفیت وجودی امری از پیش تعیین شده و جبری نیست، بلکه همانند ظرفی خالی است که باید توسط افکار و اعمال اختیاری و آگاهانه خود فرد پر شود.

لذا شایستگی و کسب آن در نظام تربیت رسمی و عمومی کشور، اولاً: متربی محور است، یعنی رسیدن به شایستگی و در نتیجه تحقق مراتبی از حیات طیبیه برعهده خود فرد است. ثانیاً: تحت تأثیر و در تعامل با عناصر موقعیت و برای درک و اصلاح مداوم آن از سوی خود متربی است. ثالثاً: جریانی مداوم، پیوسته و مادام‌العمر است [همان، ص ۴۴۰]. زیرا برای تحقق حیات طیبیه و غایت آن، یعنی «قرب الهی» است که خود نهایت و پایانی ندارد. بنابراین، «کسب شایستگی» حقیقی است دو مراتب که با افکار، باورها و اعمال اختیاری خود متربی و در تعامل مستمر با عوامل گوناگون محیطی، خانواده، اجتماع و دوستان، سیاست، فرهنگ، اقتصاد و... شکل می‌گیرد و نمی‌توان و نباید متربی را به قبول یا انکار آن مجبور کرد یا نقش علل و عوامل گوناگون را در

پس:

۱. منظور از شایستگی‌ها ترکیبی از صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌های فردی و جمعی ناظر به همه جنبه‌های هویت است که متریان در جهت درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی، برای بهبود مستمر آن براساس نظام معیار اسلامی، باید آن‌ها را «کسب» کنند.

۲. منظور از «کسب شایستگی‌ها» عمل آگاهانه و اختیاری متریان طی فرایند مستمر تربیت است که آنان در زمینه‌های معرفتی، انگیزشی، ارادی و عملی فراهم شده از سوی مربیان، برای تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی خویش در راستای شکل‌گیری و پیشرفت جامعه صالح انجام می‌دهند [همان، ص ۱۳۸].

نکته مهم اینکه اولاً: تحقق حیات طیب به عنوان غایت تربیت، امری ذومراتب و دارای ابعاد فردی و اجتماعی و شئون گوناگون عقیدتی، سیاسی و اجتماعی، زیستی و بدنی، زیبا شناختی و هنری و سرانجام اقتصادی و حرفه‌ای است که در طول زندگی و در همین دنیا و با اعمال و افکار اختیاری تک تک افراد جامعه صورت می‌پذیرد [همان، ص ۳۵۹].

۳. متولی اصلی بسترسازی برای کسب شایستگی‌ها و تحقق آن‌ها، نظام تربیت رسمی و عمومی کشور است که مدرسه صالح جلوه‌ای آشکار از چنین حیات طیب‌ای است.

۴. ارزشیابی از وضعیت تربیتی متریان در راستای تحقق این هدف متعالی (حیات طیب) در همه شئون و ابعاد، براساس شایستگی‌های تعیین شده برای هر مرحله، براساس سن، شرایط بلوغ جسمی، رشد اجتماعی، استانداردهای برنامه درسی و نظر مربیان صورت می‌گیرد [همان، ص ۳۴۹].

اهمیت و ضرورت ارزشیابی به عنوان یک سنت قطعی و تخلف‌ناپذیر الهی و بشری در مبانی نظری سند تحول بنیادین

امتحان و ارزشیابی و تلاش برای تعیین میزان موفقیت افراد در کسب شایستگی‌ها، برای رسیدن به اهداف موردنظر کل نظام هستی و نیز نظام تربیت رسمی و عمومی کشور، امری عقلانی و الهی است و بدون آن ارتقای علمی و فنی فراگیرندگان و متریان و به تبع آن، واگذاری مسئولیت به آن‌ها، امری زشت

و غیرعادلانه است. بر این اساس است که سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی کشور یکی از وظایف مهم نظام پژوهش و ارزشیابی کشور را ارتقای سطح تربیت از طریق تدارک فرصت‌های تربیتی عادلانه برای دستیابی همه متریان به مراتبی از حیات طیب براساس تغییر و تحولات در عرصه‌های گوناگون و با توجه به شاخص‌های دینی، ملی و بین‌المللی می‌داند.

همچنین، در آیات و روایات اسلامی، امتحان و ارزشیابی سنتی قطعی و تخلف‌ناپذیر برای همه انسان‌ها، اعم از مؤمن و کافر و در همه زمان‌ها، محسوب می‌شود، به گونه‌ای که بدون آن بحث از بهشت و جهنم، پاداش و کیفر، تشویق و تنبیه و تحقق عدالت تشریعی به ویژه در عالم آخرت و در نهایت مشخص کردن مؤمنان و مجاهدان راستین از مدعیان دروغین صبر و جهاد، ممکن نخواهد بود [قلم/ ۱۷؛ اعراف/ ۱۶۸؛ بقره/ ۲۴۹؛ محمد/ ۳۱].

و این آزمون الهی گاهی با خیرات و گاهی با شرور، گاهی با گشایش نعمت و انواع خوشی‌ها و برخورداری‌هاست و گاهی با تنگی معیشت (ترس، ناامنی و ضرر و زیان مالی و جانی) [انبیاء/ ۳۵؛ بقره/ ۱۵۵؛ فجر ۱۵ و ۱۶].

لازم به ذکر است، امتحان الهی اعم از خوشی‌ها و ناخوشی‌ها، همگی عادلانه و براساس استعدادها و توانایی‌های الهی افراد و به قدر وسع و توان آن‌ها و متناسب با داده‌های تکوینی و تشریعی الهی به انسان‌هاست [انعام/ ۱۵۲؛ مؤمنون/ ۶۲؛ مائده/ ۴۸؛ انعام/ ۱۶۵].

بنابراین، تکلیف و امتحان الهی نه بیش و نه پیش از وسع و توان افراد است و نه بیش و نه پیش از داده‌ها و الطاف الهی، بلکه به اندازه وسع و توان افراد و بعد از اتمام حجت‌ها و آگاه کردن افراد و توانمندسازی آن‌هاست.

لذا افرادی که با وجود دانایی و توانایی، در آزمون و امتحان الهی و در عرصه عمل و رفتار مردود شوند، هم در دنیا و هم در آخرت قطعاً باید منتظر کیفر الهی و مشاهده عینی آثار و نتایج اعمال خویش باشند و گرنه عدالت و حکمت الهی و فلسفه هستی تحقق نخواهد یافت. از سوی دیگر، افرادی که به عهد و پیمان خود عمل کرده و در ادعای خود مبنی بر ایمان و صبر در راستای تحقق امر و نهی الهی پایدار باشند و صداقت خویش را با اعمال و رفتار نیکو و با کیفیت خویش اثبات نموده و از امتحان

الهی روسفید بیرون آمده باشند، قطعاً هم در دنیا و هم در آخرت حقیقت اعمال و رفتار خود و آثار و نتایج آن‌ها را به‌عنوان پاداش دریافت خواهند کرد. بر همین اساس، یکی از نام‌های قیامت در قرآن نیز «تَبْلَى السَّرَائِرُ» [طارق/ ۹؛ محمد/ ۳۱؛ بقره ۲۴۹] است؛ یعنی روزی که حقیقت افراد و صدق و کذب آن‌ها در اظهار ادعایشان آشکار می‌شود، چه اهل بهشت باشند چه اهل جهنم، چه مؤمن باشند چه کافر، چه مجاهد راستین و صابر باشند و چه مدعی دروغین ایمان، صبر و جهاد. البته این آشکارسازی حقیقت افراد قطعاً بعد از امتحان و اتمام حجت‌های گوناگون الهی صورت می‌گیرد، کما اینکه رسیدن همه انبیا و اولیای الهی به مقام نبوت و امامت مردم، پس از اثبات لیاقت و شایستگی عملی آن‌ها و با امتحانات سخت و دشواری همراه بوده است که قطعاً از عهده انسان‌های معمولی ساخته نیست [بقره/ ۱۲۴]. بنابراین، امتحان و ارزشیابی در زبان و فرهنگ دینی:

اولاً: یک سنت قطعی و تخلف‌ناپذیر است.

ثانیاً: عادلانه و به اندازه وسیع و توان افراد و بعد از همه الطاف و داده‌های تکوینی و تشریعی الهی است.^۱

ثالثاً: مبتنی بر اعمال و رفتار اختیاری و آگاهانه افراد است که در همین دنیا انجام می‌دهند.

کیفیت (اتقان و استواری عمل)، ملاک شایستگی و مقبولیت

در مکتب نورانی اسلام، خدمت به جامعه و گره‌گشایی از کار مردم از مهم‌ترین ارزش‌ها و عبادات الهی و بلکه از مهم‌ترین اجزای عبادت محسوب می‌شود. اما آنچه از خودِ کار و عمل مهم‌تر است، دو رکن اصلی آن است که بدون هر کدام، کار نه ارزش دارد و نه اجر و پاداش و چه بسا ممکن است موجب ضرر و زیان مالی و جانی و سبب هدر رفت منابع شود و در نهایت خسارات جبران‌ناپذیری در پی داشته باشد. در این صورت، شخص عامل هم در پیشگاه خداوند متعال و هم در مقابل مردم باید ضامن و پاسخ‌گو باشد و قطعاً کیفر و مجازات دنیوی و اخروی در پی خواهد داشت. این دو رکن عبارت‌اند از:

۱. کیفیت عمل و انطباق آن با اصول و قواعد علمی و فنی کار یعنی اتقان، استواری و بی‌عیب و نقص

بودن کار است. به عبارت دیگر قالب و ساختار عمل باید بدون عیب و ایراد و در نهایت اتقان و استواری باشد (حُسن فعلی).

۲. نیت و انگیزه شخص عامل که هدفش از انجام کار باید خدمت و گره‌گشایی از کار خود، خانواده و جامعه و در جهت رضای خداوند متعال باشد (حُسن فاعلی).

قطعاً هیچ کدام از این دو رکن نباید فدای زیاده‌خواهی، حرص و طمع، تفاخر و تکاثر، ریا و خودنمایی، عجله و شتاب، تنبلی و بی‌حوصلگی و... فرد یا افرادی شود.

بنابراین، اگر در عباداتی مانند نماز، روزه، زکات، حج و جهاد یا اعمال و خدمات مانند طبابت، تدریس و تعلیم، کار در مزرعه، کارگاه، اداره یا هر عرصه دیگری، اصول و قواعد کار رعایت نشود و کیفیت فدای سرعت و سود و منافع شخصی شود و کار یا خدمت با عیب و نقص به مردم ارائه شود و با قصد ریا و خودنمایی و تفاخر و تکاثر صورت گیرد، قطعاً این کار و عبادت چه نماز و جهاد باشد و چه کار در مزرعه و کارگاه، در هر حال، باطل و فاقد ارزش و چه بسا موجب عقاب و مجازات الهی است. لذا قرآن کریم با تأکید بر حُسن عمل می‌فرماید: «لِيَتْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا» (تا شما را بیازماید که کدام یک از شما نیکوکارتر است) و نفرموده است: «أَكْثَرُ عَمَلًا» و **امام صادق (علیه السلام)** در تفسیر این آیه فرمودند: «أَحْسَنُ عَمَلًا». یعنی عمل درست‌تر و نیکوتر، نه عمل بیشتر.

پس آنچه که به عمل اصالت و ارزش می‌دهد کثرت آن نیست، بلکه انگیزه و نیت مقدس فاعل (حسن فاعلی) و کیفیت، اتقان، استواری، بی‌عیب و نقص بودن آن و رعایت همه نکات علمی، فنی، زیست‌محیطی، ایمنی و بهداشتی و... (حسن فعلی) آن است. چه بسا یک کار سست و معیوب، هم منابع و سرمایه‌ها را هدر دهد و هم سلامتی و حیات انسان‌ها را به خطر بیندازد. مثلاً چنانچه برای احداث یک جاده، زیرسازی لازم صورت نگیرد، آسفالت استاندارد به کار نرود، پل‌ها با استاندارد ساخته نشوند و یا در اجرای یک پروژه ساختمانی، نقشه‌ها و مراحل اجرایی کار درست و متقن صورت نگیرد، آهن‌آلات و مصالح طبق اصول و استانداردهای لازم به کار گرفته نشود، تأسیسات آب و برق با عجله و همراه با عیب و نقص اجرا شود و یا در یک مزرعه کشاورزی شخم مناسب، بذر اصلاح شده، آبیاری

مَاءً غَدَقًا» (و اگر جن و انس در راه درست پایداری کنند، قطعاً آبی گوارا بدیشان می‌نوشانیم) و مصادیق این پایداری، اتقان و استواری کارها و تلاش برای انجام کار با کیفیت و استاندارد است و قطعاً یکی از مصادیق این آب گوارا، پیروزی و کامیابی و رشد و توسعه فراگیر و همه‌جانبه و موفقیت در امور است. بر همین اساس است که خداوند نتیجه استقامت را رهایی از بیم و اندوه می‌داند.

پس هرگز نباید به خاطر منافع شخصی، کم‌حوصلگی و تنبلی یا زیاده‌خواهی، کار ناقص و معیوب تحویل مردم داد و وقت و منابع آن‌ها و گاهی سلامتی آن‌ها را به خطر انداخت. و چه زیبا فرمود پیامبر اکرم (صلی‌الله علیه و آله و سلم): «سَلُوا اللَّهَ السَّدَادَ وَ سَلُوهُ مَعَ السَّدَادِ سَدَادَ الْعَمَلِ». (از خداوند استواری و دوری از سستی و تنبلی و همراه با آن اتقان و استواری در کارها را طلب نمایید) [الحیاء، ج ۱، ص ۲۷۴] علت اصلی تأکید فرهنگ اسلامی ما بر اتقان و استواری در کارها این است که خداوند متعال جهان را محکم و استوار و بدون عیب و خلل و به دور از هرگونه ضعف و سستی و با قواعدی محکم و استوار ساخته است و از بندگان نیز انتظار استواری، استقامت، اتقان، محکم کاری و دوری از عیب و نقص و تنبلی در امور را دارد.

ارزیابی عملکرد برای اثبات کیفیت و اتقان در امور

بدون شک یکی از بهترین راه‌ها برای اثبات اتقان و استواری کارها، بی‌عیب و نقص بودن طرح‌ها و برنامه‌ها، صداقت و پاک دستی افراد، توانمندی و شایستگی کارگزاران، ارزیابی از عملکرد افراد و طرح‌هاست.

این ارزیابی گاهی با آزمون عملی و فنی و مشاهده آثار و نتایج کار است، گاهی با مشاهده و بررسی میدانی از آثار و نتایج عملکردها و گاهی نیز با ارسال نمایندگان و بازرسان امین و صادق برای بررسی آثار و نتایج کسب و کارها. لذا امام علی (علیه‌السلام) در نامه ۵۳ «تهج البلاغه» به مالک اشتر دستور می‌دهد افراد خاصی را مأمور کند تا از وضع معیشت مردم مخصوصاً افراد ضعیف مطلع شوند تا برای گره‌گشایی از کار آن‌ها اقدامات لازم صورت گیرد. «مأموران امین، فروتن و خدا ترس خود را برای رسیدگی به احوال ایشان گسیل بدار تا کارهای آن‌ها را به تو گزارش کنند.»

و در جای دیگری از همین نامه می‌فرماید: «نباید

به موقع صورت نگیرد یا در تعمیر یک وسیله نقلیه اصول و استانداردهای لازم رعایت نشود و سود و منافع شخصی و تعجیل در کار سبب تحویل کار بی کیفیت، معیوب، ناقص و سست شود، چه بسا خسارات جبران‌ناپذیری برای محیط‌زیست، سلامتی افراد، هدر دادن منابع و اتلاف وقت در پی داشته باشد که شخص عامل در دنیا و آخرت باید پاسخ‌گو و مسئول باشد.

بر همین اساس است که پیامبر اکرم (صلی‌الله علیه و آله و سلم) حتی در مورد احداث قبور اموات نیز دستور بر اتقان و استواری و بی عیب و نقص بودن می‌دادند. لذا امام صادق (علیه‌السلام) به نقل از پیامبر گرامی اسلام (صلی‌الله علیه و آله و سلم)



می‌فرمایند: «وَلَكِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ عَبْدًا إِذَا عَمَلَ عَمَلًا أَحْكَمَهُ» (خداوند بنده‌ای را دوست دارد که هرگاه کاری را انجام دهد، آن را محکم و استوار سازد). [الحیاء، ج ۱، ص ۲۷۴] طبیعی است که هرچه کار و عمل با کیفیت‌تر، استوارتر و بی‌عیب و نقص‌تر باشد، به همان نسبت، دشوارتر و در نتیجه ارزش و نیز پاداشش بیشتر خواهد بود. امام علی (علیه‌السلام) نیز فرموده است: «أَفْضَلُ الْأَعْمَالِ مَا أَكْرَهْتَ نَفْسَكَ عَلَيْهِ» (برترین اعمال کاری است که خودت را برای انجامش به زحمت بیندازی) [الحیاء، ج ۱، ص ۲۷۴]. آری کار با کیفیت و بی‌عیب و نقص سخت و دشوار است، ولی ثمره و نتیجه شیرینی دارد (صبر تلخ است ولیکن بر شیرین دارد). لذا خداوند متعال می‌فرماید: «وَأَنْ لَّوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لَأَسْقِيَنَّهُمْ

خادم و خائن نزد تو یکسان باشند و گرنه خائن در خیانت خود گستاخ‌تر و خادم از خدمت خود مأیوس می‌شود.» بنابراین برای اصلاح امور و تحقق عدالت فراگیر و توسعه همه جانبه در همه عرصه‌های اخلاقی، تربیتی، عملی و آموزشی باید از عملکردها توسط افراد امین، صادق، کار بلد و پرهیزکار ارزیابی به عمل آید، و گرنه فساد به تدریج در همه نهادهای اجتماعی و در سطح جامعه گسترش می‌یابد و بنیان جامعه را فاسد و ویران می‌کند. این امر در نهاد بسیار مهم تعلیم و تربیت که اساس اقتدار، سلامت، رشد و توسعه فراگیر و گسترش اخلاق و معنویت در این نظام شکل می‌گیرد، بسیار مهم‌تر است.

از این‌رو، ارزیابی از عملکرد هنرآموزان، مربیان و کارگزاران آموزش و پرورش از یک‌سو و ارزیابی از توانایی‌ها و شایستگی‌های عملی، فنی و اخلاقی هنرجویان و فراگیرندگان توسط معلمان، دبیران و هنرآموزان از سوی دیگر، از وظایف مهم نظام تعلیم و تربیت است تا کیفیت آموزش و پرورش نسل‌های حال و آینده جامعه فدای کمیت‌ها، مدرک‌گرایی و اغراض خاص جناحی و گروهی نشود و شایستگی و توانمندی و تفکر و تعقل جای خود را به مدرک‌گرایی ندهد. چون نتیجه نادیده گرفتن شایستگی‌های فراگیرندگان و تنبلی و سستی در این زمینه، سبب ظهور کارگزاران، مهندسان، پزشکان، استادکاران و معلمانی است که سواد و توانایی لازم برای انجام درست و بی‌عیب و نقص امور را ندارند. آن‌گاه جاده‌ها و ساختمان‌ها ناامن خواهند شد، پزشکان در طبابت کیفی و مؤثر ناتوان خواهند شد، حاکمان و کارگزاران درد مردم را درک نخواهند کرد، زمین‌های کشاورزی و دیگر منابع طبیعی هدر خواهند رفت و در نهایت جامعه غرق در فساد و اسراف و بی‌عدالتی خواهد شد. لذا ارزیابی از عملکرد نهاد تعلیم و تربیت به مراتب از سایر نهادهای اجتماعی و اقتصادی دیگر مهم‌تر و اساسی‌تر است.

نتیجه‌گیری

نظام تربیت رسمی و عمومی کشور ما باید زمینه‌ساز شایستگی‌هایی باشد که احاد جامعه بتوانند به مدد آن‌ها به صورتی فعال در همه عرصه‌های حیات فردی و اجتماعی از جمله حیطه بسیار مهم کسب و کار و معیشت و اقتصاد خانواده و جامعه مداخله و مشارکت داشته باشند و این نوع تربیت، پیش‌نیاز حضور فعال همه افراد جامعه در فرایند تحقق مراتبی از حیات طیبیه در

همه ابعاد است. این فرایند باید مداوم و مادام‌العمر و از گهواره تا گور باشد. این هدف امکان‌پذیر نیست، مگر از طریق نهادهای آموزشی، فرهنگی و تربیتی اجتماعی، اعم از رسمی و غیررسمی و در رأس همه آن‌ها، نهاد بسیار مهم تعلیم و تربیت رسمی و عمومی کشور (مدارس، دبیرستان‌ها و هنرستان‌ها) در کنار نهاد اجتماعی و پایه‌ای خانواده. از جمله این موارد، تلاش اختیاری و آگاهانه احاد جامعه برای کسب شایستگی‌های علمی، فنی و اخلاقی در درک درست از شرایط اجتماعی، ارتباط فعال و شایسته با خود، خدا، مردم و سایر مخلوقات الهی، درک و حساسیت اخلاقی و ارزشی نسبت به مسائل و مشکلات جامعه و محیط پیرامون، نقد خود و دیگران و سازوکارهای اجتماعی، تحمل نقد و داشتن سعه‌صدر و بالا بودن حلم و مداراست.

در این صورت افراد جامعه می‌توانند پیوسته بر مبنای نظام معیار (تعالیم نورانی اسلام و فهم عالمان و فقه‌های عامل و عادل و متقی از آن‌ها)، وضع موجود را نقد کنند و به اصلاح و بهبود آن همت گمارند و به مراتبی از «حیات طیبیه» و وضع مطلوب زندگی بشری و در نهایت به مراتبی از قرب الهی به عنوان غایت و هدف تربیت الهی نائل آیند. همه آیات قرآن و روایات معصومان (علیهما السلام) در خصوص امر به معروف و نهی از منکر، تعاون، همدلی، همکاری، جهاد و مبارزه و نیز توجه خاص به نیازمندان و گرفتاران و حل مشکل آنها، تلاش احاد جامعه برای دخالت و داشتن نقش در تعیین سرنوشت خویش و جامعه، کار و تولید و مذمت بی‌کاری و تنبلی، مسئولیت‌پذیری در اداره زندگی خود و جامعه و اصلاح روابط با خود، خدا، مردم و طبیعت و ده‌ها مورد دیگر، همگی مؤید لزوم کسب این شایستگی‌های علمی، فنی و اخلاقی برای احاد جامعه هستند. نظام اسلامی باید با تشکیل نهاد اجتماعی تعلیم و تربیت رسمی و عمومی (مدارس و هنرستان‌ها) و دیگر نهادهای فرهنگی و تربیتی مانند دانشگاه‌ها، حوزه‌های علمیه، مراکز فنی و حرفه‌ای، صدا و سیما و دیگر رسانه‌های ارتباطی، زمینه تحقق این هدف مهم، یعنی تحقق مراتبی از «حیات طیبیه» و جامعه صالح را فراهم آورد، به گونه‌ای که همه متربیان و افراد جامعه بتوانند با کسب این شایستگی‌ها (افکار، مهارت‌ها و عملکردها) به طور مادام‌العمر به توسعه ظرفیت‌های وجودی خود و جامعه مبادرت ورزند و آزادانه و آگاهانه هر نوع کمال شایسته‌ای را که بتواند آن‌ها را به غایت خلقت و تربیت انسان، یعنی قرب الهی و مراتب مختلف آن است، برساند [سند تحول بنیادین، ص ۲۴۷، ۲۴۸، ۳۳۷، ۴۳۷ و ۴۳۸].

* پی‌نوشت

۱. الطاف و داده‌های تکوینی مانند عقل، فطرت، وجدان، حواس پنجگانه - الطاف و نعمت‌های تشریحی الهی مانند انبیای الهی و ائمه اطهار (ع) و کتب آسمانی.

* منابع

۱. قرآن کریم
۲. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰.
۳. مبنای نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰.
۴. الحیاء: حکیمی، محمدرضا و برادران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، چاپ سوم.

تغییرات نظام آموزش فنی و حرفه‌ای در ایران

پای صحبت مهندس عزیز خوشینی، پیشکسوت و نخستین
مدیرکل دفتر آموزش فنی و حرفه‌ای پس از پیروزی انقلاب اسلامی

اشاره

(دانش و مهارت، نگرش)، موتورهای محرک رشد اقتصادی و توسعه اجتماعی به حساب می‌آیند و سرمایه‌گذاری در این راه، سرمایه‌گذاری برای آینده تلقی می‌شود. از این رو همه کشورهای جهان از جمله ایران ناچارند هر چند سال یکبار ساختار و محتوای نظام آموزشی رسمی خود را در همه زمینه‌ها، به ویژه آموزش فنی و حرفه‌ای تغییر و تحول دهند.

آموزش و پرورش به روش جدید با ساختار مدرسه، معلم و کلاس درس، حدود ۱۵۰ سال پیش در کشورها شکل گرفت و قبل از آن دانش آموزان در مکتب خانه یا مسجد تنها خواندن و نوشتن را یاد می‌گرفتند و بعد از آن تاکنون ساختار آموزش و پرورش ما تغییرات فراوانی با هدف بهتر شدن پیدا کرده است.

در این گفتار سعی شده است، تغییرات ناشی از تغییر نظام آموزشی دوره متوسطه فنی و حرفه‌ای در گذشته و حال مورد توجه قرار گیرد. تغییرات در قوانین و مقررات، در ساختار آموزشی، در منابع و مواد آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی و تغییرات در تعداد درس‌ها، از جمله مواردی هستند که به آن‌ها پرداخته می‌شود. این بررسی در قالب پرسش‌هایی مطرح خواهد شد تا مخاطبان بتوانند، به درکی کلی از موضوعات اصلی تغییر در آموزش فنی و حرفه‌ای برسند.

آنچه در پی می‌آید، حاصل گفت‌وگو و نشست صمیمانه‌ای است که با مهندس عزیز خوشینی، از پیشکسوتان فنی و حرفه‌ای و اولین مدیرکل اداره کل فنی و حرفه‌ای پس از انقلاب اسلامی ایران، درخصوص تغییرات نظام آموزش فنی و حرفه‌ای در ایران انجام شده است. ایشان در این گفت‌وگو ضمن پاسخ به سؤالات به موارد زیر اشاره کرد.

نظام آموزشی کشورها برای پاسخ‌گویی به اهداف و آرمان‌ها، همواره در طول دهه‌ها دست‌خوش تغییراتی می‌شود. این اهداف و آرمان‌ها متناسب با تغییرات نظام‌های برنامه‌های توسعه (اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی) خود نیز تغییر می‌کنند.

از یک طرف، با توجه به تغییرات فناوری و پیچیدگی‌های دنیای کار در کشورها، به همراه ظهور چالش‌ها و مفاهیمی جدید و رسیدن به شاخص استانداردهای توسعه و تحقق این هدف‌ها و آرمان‌ها، ضرورت دارد افراد کشور در هر بخش از زندگی اجتماعی و حرفه‌ای خود به‌طور مستمر، دانش، مهارت و نگرش خود را توسعه دهند تا در جامعه دانش‌محور، زندگی و کار هدفمند باشد. بنابراین آموزش و مهارت‌آموزی عاملی است برای پیشرفت فردی، افزایش بهره‌وری و تسهیل مشارکت در زندگی، که محصول این آموزش‌ها



کلیدواژه‌ها:

تغییرات نظام آموزشی،
آموزش فنی و حرفه‌ای،
دوره دوم متوسطه

۱. تغییرات در قوانین و مقررات کشوری مرتبط با نظام آموزش فنی و حرفه‌ای چگونه بوده است؟

جدول ۱. رویدادنگاری برخی از قوانین و مقررات اصلی مرتبط با آموزش‌های فنی و حرفه‌ای

تاریخ	موضوع	توضیحات
۱۳۴۹	تصویب قانون کارآموزی	توجه به آموزش‌های غیررسمی فنی و حرفه‌ای و تربیت کارگر حرفه‌ای و تشکیل شورای عالی کارآموزی
۱۳۵۸	تصویب قانون اساسی	اصول ۲۸، ۳ و ۴۳ توجه به اشتغال و نیروی انسانی و کار مورد نیاز جامعه
۱۳۵۹	تصویب قانون شورای عالی هماهنگی فنی و حرفه‌ای	تصویب آئین‌نامه اجرایی و تشکیل شورای هماهنگی در نخست وزیری توسط شورای عالی انقلاب و تشکیل آن در ۱۳۶۰
۱۳۵۹	تصویب تشکیل سازمان فنی و حرفه‌ای کشور	توسط شورای عالی انقلاب از جمع‌بندی مراکز تعلیمات حرفه‌ای، صندوق کارآموزی، کانون کارآموزی
۱۳۶۲	ایجاد ردیف مستقل در بودجه کشور	منظور کردن آموزش فنی و حرفه‌ای در کشور به عنوان یک بخش مستقل در بودجه کشور
۱۳۶۶	تصویب قانون اهداف و وظایف آموزش و پرورش	ماده ۳- تعیین آموزش‌های علمی - عملی (فنی و حرفه‌ای) در کنار آموزش نظری در دوره متوسطه و تبیین اهداف آن
۱۳۶۸	تصویب قانون برنامه اول توسعه	تبصره ۲۴- ایجاد نهاد متمرکز در سیاست‌گذاری آموزش‌های فنی و حرفه‌ای
۱۳۶۹	تصویب آیین‌نامه شورای علمی کاربردی	مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی
۱۳۶۹	تصویب قانون کار	فصل پنجم آموزش و اشتغال - مبحث کارآموزی و توجه به آموزش‌های غیررسمی مواد ۱۰۷ تا ۱۱۸
۱۳۷۲	تصویب تشکیل شورای عالی آموزش‌های کاربردی	ادغام شورای عالی هماهنگی فنی و حرفه‌ای و شورای علمی - کاربردی توسط شورای عالی اداری براساس تبصره ۲۴ قانون برنامه اول توسعه
۱۳۷۳	تصویب قانون برنامه دوم توسعه	مواد ۵ و ۷- تربیت نیروی انسانی مورد نیاز و افزایش کمیت و کیفیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در کنار دیگر آموزش‌ها
۱۳۷۴	تصویب آیین‌نامه آموزش‌های علمی - کاربردی	مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی. این آموزش اعم از فنی و حرفه‌ای و علمی کاربردی است.
۱۳۷۹	تصویب قانون برنامه سوم توسعه	ماده ۱۵۱- تشکیل ستاد هماهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای و انحلال شورای عالی کارآموزی، شورای عالی هماهنگی فنی و حرفه‌ای و شورای عالی علمی و کاربردی
۱۳۸۴	تصویب قانون برنامه چهارم توسعه	ماده ۵۵- توجه مجدد به ایجاد نهاد ستاد هماهنگی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای کشور
۱۳۸۹	تصویب سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش	• توجه به حرفه آموزی و مهارت بر همه، دانش‌آموزان و همه دوره‌های تحصیلی • برنامه جامع کارآفرینی برای تمامی دوره‌های تحصیلی به‌ویژه دوره متوسطه
۱۳۹۰	تصویب قانون برنامه پنجم توسعه	ماده ۲۱- تشکیل نظام فنی و حرفه‌ای کشور و تأسیس نهاد هماهنگ کننده
۱۳۹۰	تصویب انتزاع آموزش‌شده‌های فنی و حرفه‌ای از وزارت آموزش و پرورش	براساس ماده ۲۳ قانون برنامه پنجم توسعه کشور
۱۳۹۰	تصویب تشکیل دانشگاه فنی و حرفه‌ای	براساس بند ۱۱۰ قانون بودجه ۱۳۹۰ کشور، دانشگاه فنی و حرفه‌ای با استفاده از ۱۶۵ آموزش‌شده فنی و حرفه‌ای منتزع شده از آموزش و پرورش تشکیل شد.
۱۳۹۰	ابلاغ سیاست‌های کلی کشور در بخش اشتغال	بند ۲- رسمیت بخشیدن به نظام آموزشی فنی و حرفه‌ای کشور به عنوان یک زیر نظام آموزشی در کنار آموزش عالی و آموزش و پرورش
۱۳۹۲	سیاست‌های کلی تحول در آموزش و پرورش	تقویت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای
۱۳۹۶	برنامه توسعه ششم کشور	• افزایش سهم آموزش‌های مهارتی در کشور • اجرای سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش • تنظیم رابطه اشتغال و تحصیل

۲. تغییرات در اسناد بین‌المللی مرتبط با نظام آموزش فنی و حرفه‌ای چگونه بوده است؟

جدول ۲. برخی از اسناد مهم بین‌المللی در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای

سال	عنوان سند	هدف
۱۹۴۸	بیانیه جهانی حقوق بشر	توجه به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و اشتغال در مواد ۲۳-۲۶
۱۹۷۴	توصیه‌نامه بازنگری شده در مورد آموزش فنی و حرفه‌ای	نقش آموزش فنی و حرفه‌ای در صلح و دوستی بین کشورها
۱۹۷۸	توصیه‌نامه اولین کنگره توسعه و بهبود آموزش فنی و حرفه‌ای	مشارکت آموزش فنی و حرفه‌ای در مردم سالاری شدن آموزش و پیشرفت اجتماعی
۱۹۸۹	کنوانسیون آموزش فنی و حرفه‌ای	ارتقا و توسعه آموزش فنی و حرفه‌ای
۱۹۹۹	توصیه‌نامه دومین کنگره آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای	تهیه چشم‌اندازی برای قرن بیست و یکم
۲۰۰۲	توصیه‌نامه مشترک سازمان جهانی کار و یونسکو	احیای همکاری‌های بین‌المللی و ارتقای آموزش فنی و حرفه‌ای
۲۰۰۴	نظرات خبرگان بین‌المللی یونسکو برای توسعه پایدار	یادگیری برای کار، شهروندی و پایداری پذیری
۲۰۰۶	توصیه‌نامه ۱۹۵، توسعه منابع انسانی	آموزش، مهارت‌آموزی و یادگیری مادام‌العمر
۲۰۱۲	توصیه‌نامه سومین کنگره آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای	ساختن مهارت‌ها برای کار و زندگی
۲۰۱۵	توصیه‌نامه یونسکو	توانمندسازی برای توسعه پایدار

گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی - ۱۳۹۷

۳. تغییرات در ساختار نظام آموزشی چگونه بوده است؟

جدول ۳. تغییرات نظام آموزشی

زمان	شیوه آموزشی
۱۳۴۶ به قبل	شش سال ابتدایی، شش سال متوسطه (اول و دوم)
۱۳۴۶ به بعد	پنج سال ابتدایی، سه سال راهنمایی، چهار سال متوسطه
۱۳۷۰	پنج سال ابتدایی، سه سال راهنمایی، سه سال متوسطه، یک سال پیش‌دانشگاهی
۱۳۸۲	تبدیل دوره متوسطه از ترمی واحدی به سال واحدی
۱۳۸۸	شش سال ابتدایی (دوره اول و دوم)، سه سال متوسطه ۱ و سه سال متوسطه ۲

جدول ۴. تغییرات ساختار آموزش فنی و حرفه‌ای

دوره نظام فنی و حرفه‌ای رسمی در هنرستان (شمسی)	ساختار نظام آموزش و پرورش	طول دوره متوسطه	طول دوره هنرستان
۱۳۰۳-۱۳۳۶	۶+۶	۶	۶
۱۳۳۷	۶+۳+۳	۶	۶
۱۳۴۵	۵+۳+۴	۴	۴
۱۳۵۰	۶+۳+۳	۳	۳
۱۳۵۶	۵+۳+۴	۴	۴
۱۳۷۱-۱۳۸۸	۵+۳+۳+۱*	۳	۲+۳**
۱۳۹۵	۶+۳+۳	۳	۳
استاندارد بین‌المللی - c3ISCED	۳+۳+۳+۳	۳	۳

۴. تغییرات در تعداد درس‌ها در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای دوره متوسطه چگونه بوده است؟

در نظام آموزشی فنی و حرفه‌ای ایران از سال ۱۳۴۴ تاکنون، عنوان‌ها و تعداد درس‌ها در سه دوره دچار تغییر و تحول شده است. در دوره اول تعداد درس‌ها در هر پایه و در تمام رشته‌ها یکسان و چهار عنوان بود که با عنوان‌های درس فنی، حساب فنی، رسم فنی و کارگاه نام‌گذاری شده بود و در برنامه آموزشی هنرستان‌ها ارائه می‌شد. از ویژگی‌های مهم آن، حجم ثابت نسبت به ساعت اختصاص یافته و محتوایی شامل چند موضوع تفکیکی اما مرتبط با رشته در راستای کارگاه بود که بیشتر در رشته‌های تحصیلی با فراوانی در حوزه صنعت اجرا می‌شد و تا سال ۱۳۷۱ ادامه داشت.

تا سال ۱۳۴۶ نظام آموزشی به دو دوره تقسیم می‌شد: شش سال ابتدایی و شش سال متوسطه. تغییر اساسی و بنیادین دوره‌های تحصیلی به سبک آموزش فعلی در سال ۱۳۴۶ آغاز شد و نظام آموزشی ۶-۶ یعنی دو دوره ابتدایی و متوسطه به ۴-۳-۲، یعنی پنج سال ابتدایی، سه سال راهنمایی و چهار سال متوسطه تبدیل شد. این نظام آموزشی پس از انقلاب تا سال ۱۳۷۰ در مدارس کشور اجرا شد. اما در سال ۱۳۷۰، شورای عالی آموزش و پرورش تصمیم گرفت دوره پیش‌دانشگاهی را از دوره متوسطه جدا کند.

در این تغییر نظام آموزشی (تغییر نظام بنیادین نظام آموزش و پرورش)، دانش‌آموزان با گذراندن پنج سال ابتدایی، سه سال راهنمایی، سه سال متوسطه و یک سال دوره پیش‌دانشگاهی می‌توانستند به دانشگاه راه یابند. در نظام جدید، دانش‌آموزان برای ورود به پیش‌دانشگاهی، با قبولی در امتحانات نهایی و اخذ دیپلم، قادر بودند در این دوره شرکت کنند و سپس برای ورود به دانشگاه، در کنکورهای سراسری دولتی و اختصاصی دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی شرکت کنند و در صورت قبولی، در دانشگاه ادامه تحصیل دهند.

ساختار آموزش فنی و حرفه‌ای در هنرستان‌های کشور نیز در چند دهه گذشته دچار تغییر شده است که در جدول ۴ نشان داده شده است.

درس‌های شایستگی‌های فنی برای تمام رشته‌های تحصیلی - حرفه‌ای به شش درس پودمان اصلی (پودمانی) رسیده و حجم کتاب‌های درسی نسبت به دوره دوم کاهش قابل ملاحظه‌ای داشته است. درس‌های شایستگی غیرفنی، شامل الزامات محیط کار، نوآوری و کارآفرینی، اخلاق حرفه‌ای و مدیریت تولید، کاربرد فناوری‌های نوین، و درس‌های چهارگانه گروه‌های تحصیلی - حرفه‌ای شامل ارتباط مؤثر، نقشه‌کشی فنی رایانه‌ای، آب، خاک و گیاه، و طراحی و زبان بصری و همچنین درس‌های شیمی، فیزیک، ریاضی و زیست (شایستگی‌های فنی پایه) به‌عنوان بستر ساز به این مجموعه اضافه شد. از ویژگی‌های مهم این دوره ارائه پودمانی و ارزشیابی براساس شایستگی است که متناسب با نیازهای بازار کار است. مهارت‌آموختگان در دوره سوم به راحتی در طول آموزش و در پایان آن می‌توانند با کسب شایستگی‌های فنی و غیرفنی و صلاحیت حرفه‌ای جذب بازار کار شوند.

۵. تغییرات در شیوه‌های ارزشیابی در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای دوره متوسطه چگونه بوده است؟
تا قبل از سال ۱۳۹۵، ارزشیابی در آموزش

در دوره دوم، تفکیک موضوعی محتوا به چند درس صورت گرفت و آموزش کارگاه‌های جداگانه با تعداد درس‌هایی در هر رشته بین ۱۴ تا ۱۸ عنوان ارائه می‌شد که نام‌گذاری درس‌ها شبیه به دانشگاه و با همان عنوان‌ها بود. از مزایای این شیوه عمق بخشی به حوزه دانش بود که تربیت نیروی انسانی می‌توانست با فناوری به راحتی با بازار کار سازگار شود. اما کاهش تدریجی ساعت کارگاهی طی سه مرحله در سال‌های دهه ۱۳۸۰ لطمه جبران‌ناپذیری به مهارت دانش‌آموختگان هنرستان‌ها وارد کرد. از دیگر اشکالات حجم زیاد کتاب‌های درسی و ناوابستگی نمره‌ها به هم، به ویژه هم عرضی درس‌های تئوری و کارگاهی بدون توجه به جایگاه کار عملی بود که در دوره اول این چنین نبود (به این معنی که نمره کارگاه نمره اصلی بود و نمره‌های سایر درس‌ها در کنار آن نمره اعتبار می‌یافت). این شیوه درس‌گذاری و اجرا که تا سال ۱۳۹۵ ادامه یافت، در حال گذار است.

در دوره سوم که از مهرماه ۱۳۹۵ شروع شده است، نظام پودمانی جانشین شیوه درس‌گذاری سنتی (درس فنی، حساب فنی، رسم فنی و کارگاه) و شیوه درس‌گذاری به سبک دانشگاهی (موضوعی - تخصصی) شد. در این نظام، تعداد



هر درس و با نظارت مدیر آموزش با شاخص استاندارد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی انجام می‌شود.

۶. تغییرات در منابع و مواد آموزشی در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای دوره متوسطه چگونه بوده است؟

از سال ۱۳۴۴ که آموزش فنی و حرفه‌ای سازمان مشخصی پیدا کرد، موضوع کتاب درسی و منابع آموزشی هم مورد توجه قرار گرفت. آنچه قابل ذکر است و باید به آن پرداخت، شکل‌گیری و تهیه منابع آموزشی است. از مشخصات نظام‌های آموزشی فنی و حرفه‌ای این است که وجود هنرآموز خبره، تجهیزات و ابزار، و مواد و فضای کارگاهی با شباهت بسیار نزدیک به دنیای کار و سرفصل مصوب در هر رشته تحصیلی - حرفه‌ای مجموعه کاملی است که از کتاب درسی و یا منبع آموزشی بی‌نیاز است. بعد از انقلاب اسلامی تألیف منابع آموزشی برای همه رشته‌های تحصیلی در دستور کار قرار گرفت و تا سال ۱۳۹۵ ادامه یافت. از سال ۱۳۹۵ به بعد، تألیف بسته آموزشی برای اولین بار در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای جانشین منابع آموزشی شد که تأثیر بسزایی در سازمان‌دهی محتوا، روش آموزش و حجم داشته است.

فنی و حرفه‌ای به صورت تفکیکی، و سنجش تئوری و سنجش عملی جدا از هم انجام می‌شد. با این تفاوت که حد نصاب نمره عملی تعیین‌کننده پذیرش درس‌های تئوری بود. به عبارت بهتر، هنرجویان در هر سال تحصیلی ابتدا در معرض امتحان کار عملی قرار می‌گرفتند و در صورت کسب حد نصاب حداقل ۱۲ از ۲۰، نمره‌های سایر درس‌ها محاسبه و معدل‌گیری انجام می‌شد. اگر کسی نمره ۱۲ کسب نمی‌کرد، در تمام درس‌ها تجدید می‌شد و باید در شهریورماه دوباره در امتحان عملی شرکت می‌کرد و سایر درس‌ها را هم امتحان می‌داد. این وابستگی به تمام درس‌ها در دهه ۱۳۷۰ به وابستگی به درس‌های فنی تقلیل پیدا کرد که تا سال ۱۳۷۱ ادامه داشت. از سال ۱۳۷۱ تا سال ۱۳۹۵، نمره‌های درس‌های مستقل مبنای قبولی و مردودی معدل قرار گرفت، ولی همچنان ارزشیابی تفکیکی بود. از سال ۱۳۹۵ ارزشیابی براساس شایستگی تغییر یافت. به این صورت که ارزشیابی در هر درسی به صورت عملکردی (درهم‌تنیدگی دانش، مهارت و نگرش) با معیار دنیای کار انجام می‌شود تا شایستگی‌ها اثبات شوند.

بدیهی است، سنجش عملکردی دارای استاندارد واحد برای هر پودمان است که با ابزارهای متفاوت سنجش حسب محیط‌های یادگیری متفاوت توسط هنرآموزان

* پی‌نوشت‌ها

- * یک سال مربوط به دوره پیش‌دانشگاهی است.
- ** دوره دوساله دیپلم فنی که به صورت پیوسته تا سطح فوق‌دیپلم (تکنسین) ادامه داشت و هنرجو می‌توانست ادامه تحصیل دهد.

* منابع

۱. مجموعه قوانین و مقررات کشور
۲. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی ایران
۳. گزارش‌های کارشناسی مرکز پژوهش مجلس شورای اسلامی در مورد آموزش‌های فنی و حرفه‌ای
۴. مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش
۵. اسناد بین‌المللی در مورد آموزش فنی و حرفه‌ای



تجربه پزشکی ارزیابی مبتنی بر شایستگی



آموزش مبتنی بر شایستگی و علوم پزشکی

در آموزش مبتنی بر شایستگی، هدف شناسایی و پرورش منحصر به فرد توانایی‌های ذهنی، عاطفی و فیزیکی فراگیرندگان و کمک به آن‌ها برای کسب موفقیت است. ویژگی‌های اصلی مدل عبارت‌اند از: فعالیت‌های طراحی شده برای رشد و توسعه تک‌تک فراگیرندگان، فرصت‌های بسیاری برای به‌دست آوردن طیف وسیعی از تجربه‌های مهارتی و عملی و ارتقا به سطوح بالاتر آموزشی و تحصیلی براساس استعداد و نتایج کسب شده توسط فراگیرندگان. ارزیابی در این مدل آموزش براساس معیارهای استاندارد نیست، بلکه از روش‌های متفاوت برای ارزیابی عملکرد، توانایی‌ها و استعداد استفاده می‌شود.

اشاره

این مقاله مروری بر آخرین تغییرات روند ارزیابی در حیطه علوم بالینی علوم پزشکی براساس کتاب‌ها و مقالاتی که عنوان آن‌ها در منابع آمده است، دارد. ارزیابی مبتنی بر شایستگی در دوره‌های آموزشی گروه‌های علوم پزشکی یکی از مهم‌ترین، ضروری‌ترین و در عین حال پیچیده‌ترین و مسئله‌برانگیزترین وظایف نظام آموزشی در تمامی دانشگاه‌های علوم پزشکی و انواع آموزش‌های تخصصی ضمن خدمت مرتبط به شمار می‌آید.

مقدمه

در قرن حاضر که عواملی از قبیل تغییر سریع سیستم‌های پایش سلامت و اثربخشی هرچه بیشتر آموزش‌ها و مهارت‌های بالینی برای ارائه بهینه‌تر خدمات پزشکی بسیار ضروری هستند، به نظر می‌رسد که مدل آموزشی مبتنی بر شایستگی و به دنبال آن ارزیابی مبتنی بر شایستگی بهترین مسیر آموزش و ارزیابی باشد.

کلیدواژه‌ها:

ارزیابی مبتنی بر شایستگی، ارزیابی در علوم پزشکی، اعتباربخشی



آموزش بالینی و ارزیابی بالینی مبتنی بر شایستگی از اهمیت اساسی در آموزش پزشکی برخوردار است. آموزش مهارت‌های بالینی فرصتی استثنایی و مناسب برای آموزش اخلاق حرفه‌ای (پزشکی) و اصول و مهارت‌های ارتباطی در تعامل با بیماران واقعی فراهم می‌آورد.

هدف از آموزش و به دنبال آن ارزیابی در علوم پزشکی، این نیست که پزشکانی تربیت شوند که فقط توانایی قبول شدن در انواع آزمون‌های کتبی را داشته باشند. بلکه هدف تربیت افرادی با شایستگی‌های لازم برای پاسخ‌گویی به نیازهای رو به تزاید جامعه است. بنابراین بدیهی است که دستیابی به این هدف، بدون بهره‌گیری از ارزیابی مبتنی بر شایستگی محقق نخواهد شد. نقش‌های کلیدی یک استاد (مهارتی) بالینی در علوم پزشکی به‌عنوان یک خبره پزشکی، یک برقرارکننده ارتباط، مشارکت‌کننده، مدیر، دانش پژوه مادام‌العمر و الگوی اخلاق، از جمله نقش‌هایی هستند که در آموزش و ارزیابی شایسته‌محور لحاظ می‌شوند.

در دهه ۱۹۵۰ مشخص شد، ارزیابی دانش به تنهایی کافی نیست. بنابراین به تدریج ابزارهای ارزیابی که ارتباط و نزدیکی بیشتری با طبابت و کار بالینی داشتند، ایجاد شدند. در این راستا در طول ۳۰ سال اخیر، ابزارهای ارزیابی مبتنی بر «بازسازی»^۱، «عملکرد»^۲ و «شایستگی»^۳ تکامل یافته‌اند. ارزیابی کارها و عملکرد روزانه فرد در محیط کار را ارزیابی مبتنی بر محل کار^۴ می‌گویند. در ارزیابی‌های مبتنی بر محل کار، به منظور درست انجام شدن ارزیابی، این موارد باید شناسایی و مشخص شوند: اساس قضاوت چه باشد؟ سرانجام و پیامد بیمار، فرایند مراقبت از بیمار، یا حجم کار انجام شده توسط پزشک چه میزان بوده است؟

در این شیوه آموزشی؛ نتیجه، اثربخشی، کیفیت و مسئولیت‌پذیری دانشجویان مورد تأکید است و معیار سنجش و ارزیابی، میزان دستیابی به توانمندی و نگرش توسط دانشجویانست. مراحل اجرای آموزش مبتنی بر شایستگی عبارت‌اند از:

۱. تعریف وظایف و فعالیت‌های مورد انتظار از فراگیرندگان.

۲. مشخص کردن استانداردهای شایستگی برای شفاف‌سازی مسئولیت‌های مورد انتظار.

۳. تعریف برنامه آموزشی. در این مرحله هدف‌ها، برنامه و محتوای آموزشی در راستای شایستگی مورد انتظار مشخص می‌شوند.

۴. تعریف شاخص‌های شایستگی و ارزیابی نتایج به دست آمده، براساس این شاخص‌ها.

ارزیابی آموزش مبتنی بر شایستگی

این ارزیابی نوعی از ارزیابی است که از مجموعه نتایج عمومی و اختصاصی مورد انتظار مشتق شده است.

روش‌های ارزیابی شایستگی از نظر فادرینگهام (۲۰۱۰) به شرح زیر است:

۱. مشاهده عملکرد می‌تواند با روش‌های ارزیابی مبتنی بر شایستگی متناسب باشد. در این روش ارزیابی شایستگی براساس فرم ارزیابی که شامل مجموعه‌ای از نتایج مورد انتظار است، صورت می‌گیرد و براساس آن موفقیت و عدم موفقیت فراگیرنده مشخص می‌شود.

۲. شبیه‌سازی از جمله روش‌های ساختار یافته عینی است. «روش آسکی» از جمله روش‌های متداول برای ارزیابی مهارت گروه‌های علوم پزشکی تحت آموزش است. می‌توان از ارزیابی موردی، خودارزیابی و ارزیابی همتایان (شامل بازخورد از چندین منبع) نیز می‌توان استفاده کرد.



آموزش پزشکی تخصصی، پس از پژوهش‌های گسترده و مشارکت با تعداد زیادی از افراد صاحب‌نظر و علاقه‌مند، به این شش توانمندی دست یافت. شورای اعتباربخشی آموزش پزشکی تخصصی آمریکا مقرر کرده است که تا سال ۲۰۰۶، تمام برنامه‌های معتبر تخصصی، باید این توانمندی‌ها را ملاک آموزش خود قرار دهند، زیرا داشتن این توانمندی‌ها برای مراقبت از بیماران، به گونه‌ای مطمئن و در سطحی بالا از نظر کیفیت، ضروری است. این شش شایستگی اصلی عبارت‌اند از: ۱. مراقبت از بیمار؛ ۲. دانش پزشکی؛ ۳. یادگیری و ارتقای مبتنی بر طبابت؛ ۴. مهارت‌های بین فردی و ارتباطی؛ ۵. رفتار حرفه‌ای؛ ۶. طبابت مبتنی بر سیستم‌ها.

بنابراین در دنیای آموزش پزشکی کنونی، به منظور هم‌گام شدن با تغییرات سریع و انتظارات متنوع رو به تزاید از پزشکان متخصص، هدف‌های آموزشی از عبارات انتزاعی و سنتی به سوی توانمندی‌های واقعی مورد نیاز و ملموس دنیای حقیقی امروز تغییر جهت یافته‌اند، در واقع دستیاران و متخصصان باید بتوانند با تلفیق دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم، نقش‌هایی را که جامعه از آن‌ها انتظار دارد به خوبی ایفا کنند. گرچه این توانمندی‌ها شامل تمام دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌هایی هستند که پیش از این نیز از آن‌ها سخن به میان آمده است، اما منظور واقعی از کلمه توانمندی، مقوله‌ای فراتر، جامع‌تر و پیچیده‌تر از تمام اجزای خام آن (دانش، مهارت و نگرش) است. در کشورهای گوناگون این نقش‌ها یا توانمندی‌ها، همگی نیازهای اساسی برای متخصصان در دنیای امروزی محسوب می‌شوند. بدیهی است با سوگیری آموزش



هدف ارزیابی

ارزیابی صحیح و دقیق در سیستم آموزشی بالینی علوم پزشکی یکی از مهم‌ترین قسمت‌های آموزش دانشجویان رشته‌های علوم پزشکی است. ارزیابی صحیح و دقیق شایستگی بالینی اطلاعاتی ارزشمند برای تنظیم هدف‌های آموزشی متناسب با نیاز دانشجویان و ارتقای کیفی فرایندهای آموزشی دانشگاهی در اختیار مسئولان قرار می‌دهد.

آموزش مبتنی بر شایستگی که نخستین بار در دهه ۱۹۶۰ مطرح شد، رویکردی نسبتاً نوین در آموزش و ارزیابی در پزشکی تخصصی است. در این رویکرد تأکید اصلی روی شناسایی و اندازه‌گیری پیامدهای یادگیری خاص یا توانمندی‌هاست. برخلاف هدف‌های کلی، توانمندی‌ها را می‌توان به صورت توانایی‌های واقعی و ملموسی نوشت که برای طبابت مؤثر حرفه‌ای لازم‌اند. از هنگامی که نخستین بار در دهه ۱۹۶۰ سخن از توانمندی به میان آمد، شایستگی‌ها به عنوان ایفای فعال نقش‌های زندگی واقعی به گونه‌ای سازگار با طبابت مؤثر در نظر گرفته شدند. شایستگی مفهومی فراتر از دانش و مهارت دارد. توانمندی دانش، مهارت و نگرشی است که به صورت عملکرد مؤثر، تبلور پیدا می‌کند.

در سال ۱۹۹۹، «شورای اعتبار بخشی آموزش پزشکی تخصصی»^۵ (ACGME) شش مهارت اصلی و مشترک را برای تمام متخصصان علوم پزشکی به عنوان شایستگی‌های ضروری تعریف کرد. از دستیاران انتظار می‌رود که این توانمندی‌ها را قبل از فارغ‌التحصیل شدن کسب کنند. تمامی این شش توانمندی برای طبابت ضروری‌اند. شورای اعتباربخشی



پزشکی به سوی آموزش مبتنی بر توانمندی، تدوین برنامه آموزشی مناسب، تدبیر روش‌های آموزشی مفید و ابزارهای ارزیابی روا و پایا، عادلانه و قابل تعمیم‌پذیری برای آزمودن فراگیرندگان از اهمیت بسزایی برخوردار است.

نگاهی به دیدگاه‌های حاکم بر ارزیابی در آموزش پزشکی

در طول سی سال اخیر، ابزارهای ارزیابی مبتنی بر بازسازی (simulation) و عملکرد (performance-based) تکامل یافته‌اند. ارزیابی مبتنی بر محل کار (workplace-based assessment) ارزیابی کارها و عملکرد روزنامه فرد در محیط کار را از ارزیابی مبتنی بر محل کار می‌گویند.

دو ویژگی آموزش پزشکی در حال حاضر عبارتند از: ۱. تأکید بر روی ارزیابی؛ ۲. حرکت به سوی آموزش مبتنی بر پیامد^۶

در حال حاضر ارزیابی در آموزش پزشکی تخصصی از ارزیابی آنچه به آسانی قابل ارزیابی است، به سوی ارزیابی آنچه که باید مورد ارزیابی قرار گیرد، تغییر جهت داده است. برای مثال، ارزیابی مبتنی بر کار از سه طریق قابل انجام اجرایی است: ۱. مشاهده مستقیم مشاوره؛ ۲. ارزیابی ۳۶۰ درجه؛ ۳. بحث‌های مبتنی بر بیمار.

طبق توصیه‌های «فدراسیون جهانی آموزش پزشکی» درباره ارزیابی در آموزش پزشکی، پنج اصل زیر باید رعایت شوند.

۱. امتحانات باید بازتاب برنامه آموزشی درباره دانش بیومدیکال، مهارت‌های بالینی، و نگرش‌ها و

قضاوت‌ها باشند.

۲. وجود هر دو مورد ارزیابی تکوینی و نهایی ضروری است.

۳. تعداد آزمون‌ها باید مشخص باشند.

۴. امتحان باید با برنامه آموزشی تلفیق شود.

۵. نتایج تغییراتی که در آموزش پزشکی داده می‌شوند، باید بررسی شوند.

انواع ابزارهای ارزیابی عملکرد (بالینی) دستیاران در آموزش پزشکی، عبارت‌اند از:

۱. امتحان عملی

۲. آزمون عینی ساختاردار بالینی (OSED)

۳. آزمون عملی ساختاردار عینی (OSPE)

۴. ثبت عینی آزمون ساختاردار طولانی (OSLER)

۵. آزمون عینی ساختاردار بالینی گروهی (GOSCE)

۶. مشاهده (observation)، شامل گزارش استاد، فهرست‌وارسی، مقیاس‌های درجه‌بندی، گزارش بیمار، و ثبت عملکرد

۷. مجموعه عملکرد و ثبت عملکرد، شامل کارنامه (Log book) و کار پوشه (مجموعه عملکرد) (Portfolio)

۸. ارزیابی همکاران (Peer Assessment) و خودارزیابی (Self Assessment)

به عنوان مقایسه، آزمون‌های نوشتاری در سطح پایین از میزان دانستن و یادآوری مهارت شروع می‌شوند و در سطح بالاتر از اینکه مهارت چگونه انجام می‌گیرد، می‌پرسند. در صورتی که در ارزشیابی آزمون عینی ساختاردار بالینی مهارت اجرا شده مورد بررسی قرار می‌گیرد.

در تقسیم‌بندی هرم میلر، روش‌های متفاوتی برای



می‌کند و انجام اقدامات در مقابل این گونه بیماران نیازمند دقت و توانایی بیشتری است. این آزمون به مواجهه دانشجو با بیمار توجه دارد و طراحی آن برای دادن بازخورد به دانشجو در زمینه توانایی‌های لازم برای تأمین مراقبت‌های مناسب از بیمار است. در حدود ۱۰ دقیقه طول می‌کشد و دانشجو با یک بیمار حقیقی روبه‌رو می‌شود و توانایی‌های او در شرایطی که قرار است بعداً در آن قرار گیرد، ارزیابی می‌شود. مزیت دیگر آن، گرفتن بازخورد سریع توسط استاد است.

نحوه سنجش درس‌های بالینی و عملی، شرایط قبولی در درس‌های عملی و نحوه تأیید صلاحیت دوره

سنجش و ارزیابی دانشجویان گروه علوم پزشکی به شکل مداوم و در هر نیم‌سال تحصیلی در دو حیطه تئوری، و عملی و مهارتی، از ابتدای دوره تحصیل دانشگاهی دانشجویان علوم پزشکی از طریق آموزش و استادان دانشگاه صورت می‌پذیرد. صلاحیت دوره‌های گروه علوم پزشکی با دانشگاه‌های علوم پزشکی است که دانشجو در آن دانشگاه از طریق آزمون پذیرفته می‌شود. دانشجو پس از آزمون‌های کتبی و عملی که با عنوان «آزمون مورد تخصص» برگزار می‌شوند، گواهی و مدرکی دال بر کسب تخصص مربوطه دریافت می‌دارد.

نظارت سازمان نظام پزشکی بر صلاحیت حرفه‌ای گروه‌های پزشکی فارغ‌التحصیلان گروه‌های پزشکی، پس از تأیید

ارزیابی مطرح شده‌اند. در این هرم آزمون‌هایی که به بررسی دانش می‌پردازند، عبارت‌اند از: آزمون‌های شفاهی، آزمون‌های کتبی و آزمون‌های چند گزینه‌ای. اگر کمی بالاتر برویم به آزمون‌هایی می‌رسیم که به بررسی نمایش چگونگی انجام کار می‌پردازند که عبارت‌اند از «آزمون‌های عینی ساختاردار بالینی»^۷ و برنامه‌های رایانه‌ای که به شبیه‌سازی یک بیمار می‌پردازند. پس از همه این‌ها و در قله هرم میلر به آزمون‌هایی می‌رسیم که به چگونگی انجام دادن می‌پردازند و عبارت‌اند از: «معاینه بالینی ساختاردار مستقیم»^۸، «ارزیابی مختصر بالینی و عملی»^۹، «مباحثه مبتنی بر مورد»^{۱۰} و «بازخورد از چند منبع»^{۱۱} یا همان ۳۶۰ درجه که به مجموعه این چهار مورد، ارزیابی در محیط کار می‌گویند و هر یک جنبه‌ای از عملکرد را می‌سنجد.

ارزیابی مهارت‌های بالینی در محل کار شامل ارزیابی کارهایی است که به طور معمول پزشک در محیط کارش انجام می‌دهد. ارزیابی مهارت‌های بالینی توسط مشاهده‌گران و ارزیابان متفاوت بررسی می‌شود. برای ارزیابی برخورد پزشک با بیمار شیوه ارزیابی مختصر بالینی و عملی مناسب است. روش‌های متفاوت دیگر، مثل بررسی موارد قبلی و صحبت در مورد آن‌ها و روش ۳۶۰ درجه که بازخورد کار را توسط همکاران، بیماران و خود پزشک نشان می‌دهند نیز وجود دارد.

آزمون مختصر بالینی و عملی به بررسی گرفتن شرح حال، معاینه فیزیکی، تصمیم‌گیری و توضیح دادن به بیمار ارتباط با او می‌پردازد. در این آزمون، بیمار با علائم حقیقی و ناراحتی ناشی از آن مراجعه



شده و استاندارد.

اعتباربخشی دانشگاهی

اعتباربخشی دانشگاهی عبارت است از فرایند بررسی و تعیین میزان کیفیت و کارایی درونی و بیرونی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با استفاده از مؤلفه‌ها و شاخص‌های عملکردی. در کاربرد این الگو در کشورهای مختلف، به دو نوع فعالیت در

ارزیابی آموزش عالی می‌توان نظر داشت:

الف) ارزیابی درونی^{۱۳}

ارزیابی درونی اولین مرحله الگوی اعتباربخشی است که طی آن، با توجه به رسالت و هدف‌های سازمان، کیفیت عوامل تشکیل دهنده نظام (برنامه، سازمان یا مؤسسه) به وسیله خود اعضای تشکیل دهنده نظام ارزیابی می‌شوند. به عبارت دیگر، در ارزیابی درونی یک نظام دانشگاهی (گروه آموزشی، دانشکده یا دانشگاه)، خود اعضا ملاک‌ها را مشخص و به صورت‌بندی شاخص‌ها و سؤالات مبادرت می‌کنند، به تعیین روش‌های گردآوری داده‌های مورد نیاز می‌پردازند و پس از جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل آن‌ها، شخصا درباره خود قضاوت می‌کنند. سرانجام با مقایسه وضعیت موجود با وضعیت مطلوب، نقاط قوت و ضعف را آشکار می‌سازند و راهبردها و پیشنهاداتی برای بهبود کیفیت آموزش ارائه می‌دهند که به اجرا گذاشته می‌شود.

ب) ارزیابی بیرونی^{۱۴}

در مرحله دوم اجرای این الگو (اعتباربخشی)، هیئت همگنان از خارج از نظام مورد ارزیابی، به بازدید نظام می‌پردازند و ضمن بررسی گزارش ارزیابی درونی،

آکادمیک و دانشگاهی مرکز آموزشی که در آن آموزش دیده‌اند، و پس از طی مراحل قانونی فراغت از تحصیل، به سازمان نظام پزشکی برای صدور شماره نظام پزشکی معرفی می‌شوند. این سازمان درخصوص شکایاتی که درباره مشکلات حرفه‌ای و درمانی پیش می‌آید، حوزه‌ای به نام تخلفات پزشکی دارد و کار رسیدگی به شکایات بیماران را درخصوص امور پزشکی دنبال می‌کند. البته سازمان نظام پزشکی، برای نظارت مستقیم بر صلاحیت حرفه‌ای گروه‌های پزشکی، حوزه‌ای را اختصاص نداده است و واحد نظارت سازمان نظام پزشکی بر روی مباحث مالی و تعرفه‌های پزشکی، و تخلفات مؤسسه‌ای و تعرفه‌ای مراکز درمانی نظارت دارد.

ارزیابی درونی، راهی برای رسیدن به هدف‌های ارزیابی شایسته‌محور

به منظور پویا کردن عملکردها و ارتقای سطح کیفی دانشگاه‌ها، خصوصاً دانشگاه‌های علوم پزشکی که ارتباط تنگاتنگی با سلامت جامعه دارند، به یک سیستم ارزیابی کیفیت نیاز است. ارزیابی درونی یکی از سیاست‌های جاری وزارت بهداشت درمان و آموزش پزشکی است که به منظور ارتقای دانشگاه‌های علوم پزشکی صورت می‌پذیرد.

اعتباربخشی^{۱۵}

الگوی اعتباربخشی با سابقه‌ترین الگوی ارزیابی و به معنای تخصصی عبارت است از فرایند کنترل کیفیت و ارزیابی پیشبرد برنامه یک مؤسسه یا اثربخشی پیشرفت، بر اساس معیارهای از قبل تعیین



دارد و صرفاً برای یک دوره زمانی محدود تعیین می‌شود. پس از انقضای دوره مذکور، مؤسسه آموزشی علوم پزشکی باید دوباره ارزیابی شود تا موقعیت اعتبار داده شده را حفظ کند و یا آن را ارتقا دهد.

اهداف اعتباربخشی

- به رسمیت شناختن آن دسته از مؤسسه‌های آموزشی علوم پزشکی که اثبات می‌کنند، در حال ارزیابی و ارتقای کیفیت و ایمنی مراقبت هستند.
- بهبود مستمر کیفیت مراقبت سلامت.
- افزایش اعتماد عمومی به مراقبت سلامت و به فارغ‌التحصیلان مؤسسه‌های آموزشی علوم پزشکی.

رسالت اداره اعتباربخشی

اداره اعتباربخشی یکی از ادارات تابعه معاونت درمان دانشگاه‌های علوم پزشکی است که در جهت ارتقای کیفیت ارائه خدمات و ایمنی بیمار براساس دستورالعمل‌های وزارت متبوع از تمامی دانشکده‌ها و مؤسسات آموزشی علوم پزشکی بازدید می‌کند و پس از ارزیابی، امتیازات کسب شده در محورهای گوناگون را به ثبت می‌رساند. پس از جمع‌بندی امتیازات توسط وزارت متبوع، درجه مؤسسه آموزشی علوم پزشکی مشخص و ابلاغ می‌شود. همچنین در این راستا آموزش‌های استانداردهای اعتباربخشی به مؤسسه آموزشی علوم پزشکی تابعه ارائه می‌شود.

خط‌مشی اداره اعتباربخشی

خط‌مشی این اداره عبارت است از اجرای تمامی

گزارش رسمی ارزیابی نظام دانشگاهی را تدوین می‌کنند. حاصل این گزارش به رتبه‌بندی نظام دانشگاهی می‌انجامد.

مفهوم اعتباربخشی در رابطه با ارزیابی شایسته‌محور

- اعتباربخشی به معنی ارزیابی نظام‌مند (سیستماتیک) مراکز ارائه خدمات سلامت با استانداردهای مشخص است. استانداردهایی که بر بهبود مداوم کیفیت، محور بودن بیمار و بهبود امنیت بیمار و کارکنان تأکید دارند «اعتباربخشی» برای تشریح کیفیت خدمات بهداشتی-درمانی محسوب می‌شوند و به عنوان مبنای تفکر آن به کار گرفته می‌شوند.

- تعیین خط‌مشی مراقبت‌های سلامت و درک آنچه به کیفیت مراقبت مربوط می‌شود، و تمرکز روی اصول بنیادی برای یکپارچه کردن توسعه سیستم بهداشت و درمان و پویا کردن آن، اساس «اعتباربخشی» را تشکیل می‌دهد.

نحوه اعتباربخشی

اعتباربخشی زمانی انجام می‌شود که مؤسسه آموزشی علوم پزشکی آمادگی خود را به ارزیابان خارجی مبنی بر رعایت استانداردهای از پیش تعیین شده اعلام می‌کند. استانداردهای اعتباربخشی براساس توانایی فراهم ساختن مراقبت توسط مدیریت و کارکنان بالینی و آموزشی برای ارزیابی و اصلاح ساختار، فرایندها و نتایج مراقبت تعیین می‌شوند. اعتباربخشی به ارتقای مستمر کیفیت نیاز



استانداردهای اعتباربخشی که از سوی وزارتخانه ابلاغ شده‌اند و امتیازدهی براساس سنجه‌های مربوط به محورهای مختلف اعتباربخشی. مهم‌ترین راهبردهای اداره اعتباربخشی عبارت‌اند از:

۱. بهره‌گیری از سیستم مدیریت جامع؛
۲. بهره‌گیری از کارشناسان مجرب؛
۳. استفاده از فناوری مناسب برای امتیازدهی؛
۴. آموزش نیروی انسانی؛
۵. رعایت عدالت و موازین اخلاقی در امتیازدهی؛
۶. برقراری تعامل مناسب با وزارت متبوع در جهت بازنگری و ارتقای استانداردهای اعتباربخشی؛
۷. برقراری تعامل با سایر ادارات در معاونت درمان و سایر معاونت‌های دانشگاه.

شرح وظایف اداره اعتباربخشی

۱. برنامه‌ریزی برای انجام اعتباربخشی سالانه تمامی مؤسسه‌های آموزشی علوم پزشکی براساس تاریخ صدور.
- گواهی‌نامه‌های ارزیابی سال قبل.
۲. برنامه‌ریزی برای انجام اعتباربخشی بخش‌های ویژه بیمارستان‌های آموزشی زیر پوشش دانشگاه‌های علوم پزشکی، براساس تاریخ صدور گواهی‌نامه‌های ارزیابی سال قبل.
۳. ارائه دستورالعمل‌های اعتباربخشی به همه مؤسسه‌های آموزشی علوم پزشکی تحت پوشش.
۴. هماهنگی با معاونت امور بهداشتی دانشگاه به منظور اعتباربخشی محوره‌های بهداشت محیط و بهداشت حرفه‌ای.
۵. هماهنگی با معاونت توسعه مدیریت و منابع

دانشگاه به منظور اعتباربخشی محور فناوری اطلاعات.

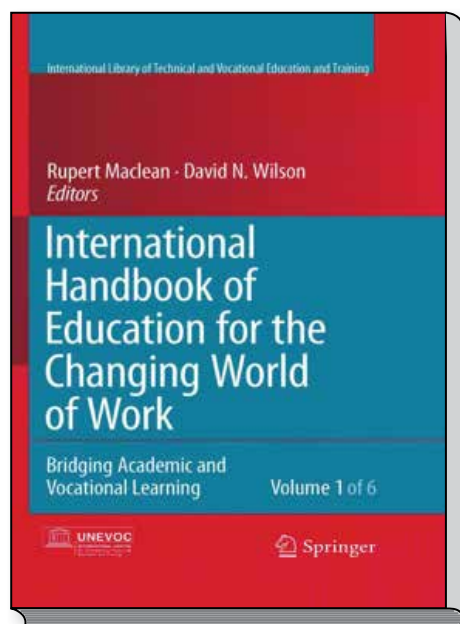
۶. تعیین کارشناسان گروه اعتباربخشی و اعزام به مؤسسه‌های آموزشی علوم پزشکی.
۷. بازدید از بخش‌های موجود در مؤسسه‌های آموزشی علوم پزشکی و اعتباربخشی به آن‌ها.
۸. ثبت و درج امتیازات ارزیابی در سنجه‌های استاندارد شده.
۹. ارسال به موقع نمره‌های اخذ شده در سنجه‌ها به دفتر اعتباربخشی وزارت متبوع.
۱۰. رسیدگی به اعتراضات واصله پیرامون اعتباربخشی و ارائه گزارشات لازم.
۱۱. تهیه گزارش عملکرد واحد اعتباربخشی.
۱۲. تهیه نمونه‌برگ‌های آماری مرتبط با اعتباربخشی و ارسال به واحد آمار.
۱۳. انجام مکاتبات مربوط به واحد اعتباربخشی.
۱۴. ارسال اصل گواهی‌نامه ارزیابی به مؤسسه آموزشی علوم پزشکی ذی‌ربط.
۱۵. معرفی کارشناسان باتجربه و حائز شرایط به وزارت متبوع به‌عنوان ارزیاب ارشد.
۱۶. برنامه‌ریزی برای ارزیابان ارشد به منظور اعزام آن‌ها به مأموریت‌های خارج استانی برای نظارت بر نحوه اعتباربخشی بیمارستان‌های سایر دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور.
۱۷. هماهنگی با دانشگاه‌های علوم پزشکی خارج استانی که ارزیابان ارشد به آن دانشگاه‌ها مأمور می‌شوند.
۱۸. برگزاری کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی در زمینه محورهای متفاوت اعتباربخشی برای مؤسسه آموزشی علوم پزشکی تحت پوشش.

* پی‌نوشت‌ها

1. Simulation
2. Performance
3. competency
4. workplace-based assessment
5. accreditation council for Graduate Medical Education
6. Outcome based education
7. Objective Structured Clinical Examination
8. Direct Structured Clinical Examination
9. mini Clinical Evaluation and Exercise
10. case based discussion
11. multi source feedback
12. Accreditation
13. Internal Evaluation
14. External Evaluation

* منابع

۱. ممتازمنش، نادر؛ ملکان راد، الهه؛ حسینی، جلیل؛ عین‌اللهی، بهرام (۱۳۸۵). آموزش و ارزیابی بالینی، آنچه هر استاد بالینی باید بداند. نشر بشری. تهران.
۲. رضایی، حمیدرضا و همکاران (۱۳۷۷). تکنیک‌های ارزیابی در پزشکی. نشر آهه. تهران.



دانش‌نامه بین‌المللی آموزش برای دنیای متغیر کار (پلی بین یادگیری آکادمیک و یادگیری حرفه‌ای)

ویراستاران: روپرت مک لین، دیوید ویلسون
انتشارات: یونیوک - اشپرینگر
سال نشر: ۲۰۰۹

این کتاب یک مجموعه شش جلدی از سلسله کتاب‌های آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای انتشارات اشپرینگر است که با همکاری «یونیوک» آماده شده است. کتاب ۳۰۳۷ صفحه دارد و مقالات آن را ۲۱۷ نویسنده در ۹ بخش، ۱۶ قسمت و ۱۹۷ فصل نوشته‌اند. موضوعات و سرفصل‌های کتاب عبارت‌اند از:

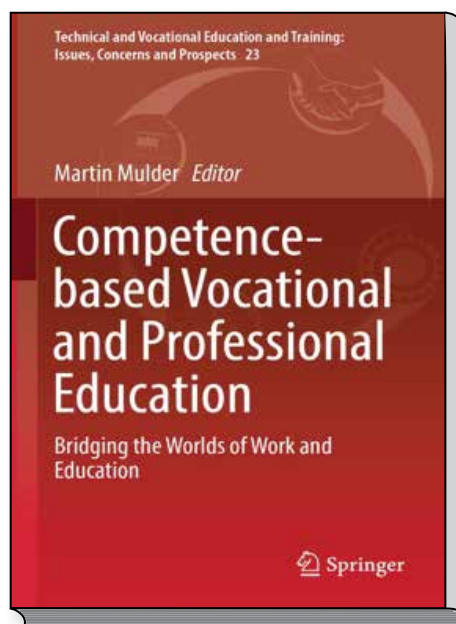
جلد ۱:

بخش ۱: مرور کلی

بخش ۲:

قسمت ۱: بافت متغیر آموزش و کار

قسمت ۲: آموزش و مهارت‌آموزی در اقتصاد
غیررسمی



آموزش حرفه‌ای و تخصصی مبتنی بر شایستگی

ویراستار: مارتین مولر
انتشارات: اشپرینگر
سال نشر: ۲۰۱۷

این کتاب، بیست و سومین کتاب از مجموعه کتاب‌های آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای انتشارات «اشپرینگر» است. ۱۱۴۲ صفحه دارد و در پنج بخش به صورت مجموعه‌ای از مقالات با همکاری نویسندگان متعدد نگاشته شده است. در بخش اول به موضوع «مبانی نظری و چشم‌اندازها» پرداخته شده و بخش دوم به «آموزش مبتنی بر شایستگی به عنوان نوآوری جهانی» اختصاص یافته است. «شایستگی و جنبه‌های کلیدی نظام آموزشی» موضوع بحث بخش سوم است. در بخش چهارم مقاله‌هایی را در مورد «قلمروهای شایستگی» می‌خوانید. در نهایت در فصل آخر «نتیجه‌گیری و بحث» ارائه شده است.

جلد دوم:

بخش ۳:

- قسمت ۳: اصلاحات نظام‌های ملی آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- قسمت ۴: ابتکارات ملی در بازمهندسی نظام آموزشی برای اقتصاد جدید
- قسمت ۵: یادگیری برای اشتغال و شهروندی در کشورهای بعد از بحران

جلد سوم:

- بخش ۴: مدیریت نظام‌های آموزشی
- قسمت ۶: سیاست‌ها و مدیریت نظام‌های آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- قسمت ۷: اقتصاد و تأمین منابع مالی در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- بخش ۵: آموزش معلمان برای آموزش و تربیت حرفه‌ای
- قسمت ۸: حرفه‌ها و تخصص‌ها در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای

جلد چهارم:

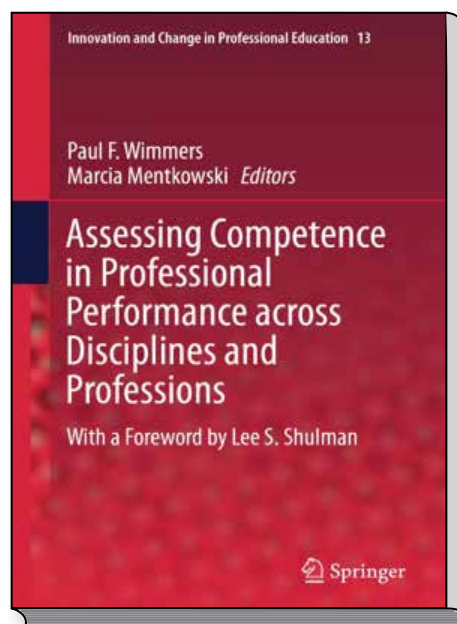
- بخش ۶: سیاست‌گذاری و مدیریت نظام‌های آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- قسمت ۹: پژوهش و نوآوری
- قسمت ۱۰: برنامه‌ریزی درسی و ارائه
- قسمت ۱۱: فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای

جلد پنجم:

- بخش ۷: یادگیری برای زندگی و کار: پلی بین آموزش آکادمیک و آموزش حرفه‌ای
- قسمت ۱۲: مشارکت در توسعه مهارت‌ها و برنامه‌های رسمی یادگیری
- قسمت ۱۳: آموزش برای تقاضاهای متغیر اشتغال جوانان
- قسمت ۱۴: بحث مهارت در جوامع بزرگ‌سال و سالمند

جلد ششم:

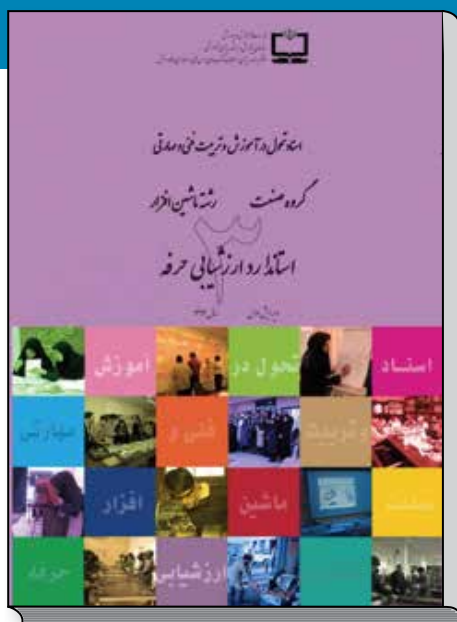
- بخش ۸: یادگیری مادام‌العمر برای زندگی و شهروندی
- قسمت ۱۵: بزرگ‌سالی و یادگیری مادام‌العمر و مداوم
- بخش ۹: سنجش مهارت‌ها و شایستگی‌ها
- قسمت ۱۶: پذیرش، اعطای گواهی‌نامه، اعتباردهی و تضمین کیفیت در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای



سنجش شایستگی در عملکرد تخصصی (حرفه‌ای) بین رشته‌ها و تخصص‌ها

ویراستاران: پاول ویمر و مارسیا منتسوسکی
انتشارات: اشپرینگر
سال نشر: ۲۰۱۶

این کتاب سیزدهمین کتاب از مجموعه کتاب‌های «نوآوری و تغییر در آموزش تخصصی» است که توسط انتشارات اشپرینگر منتشر شده است. ۴۷۳ صفحه دارد و به صورت مجموعه‌ای از مقالات (۲۱ مقاله) با همکاری نویسندگان متعدد نگاشته شده است. سنجش عملکرد برای یادگیری دانشجویان، آموزش و سنجش شایستگی‌ها در حوزه‌های گوناگون آموزش عالی، سنجش پیامدهای یادگیری در برنامه‌های درسی و ارزشیابی عملکرد تیمی از جمله موضوع‌های این کتاب هستند.



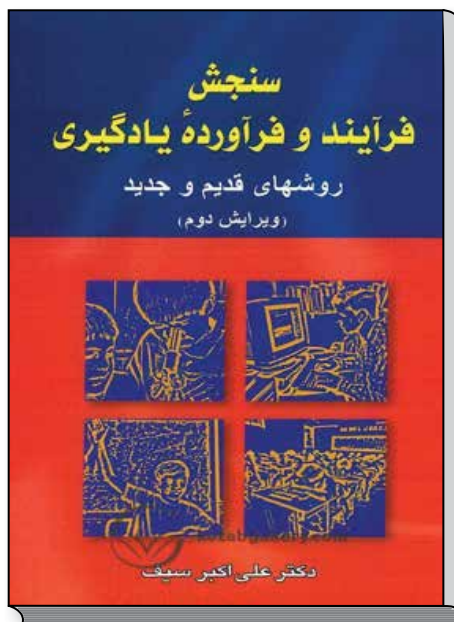
استاندارد ارزشیابی حرفه

تهیه کننده: دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی فنی و حرفه‌ای، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

سال نشر: ۱۳۹۲

استاندارد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یکی از ۱۰ سند تهیه شده برای هر رشته تحصیلی - حرفه‌ای در نظام جدید آموزش شاخه فنی و حرفه‌ای در دوره دوم متوسطه است. از این اسناد در تهیه بسته آموزشی و کتاب درسی استفاده می‌شود. تاکنون ۳۱ سند استاندارد ارزشیابی حرفه تهیه شده است. این استاندارد در کنار دو استاندارد شایستگی حرفه و استاندارد آموزش حرفه (راهنمای برنامه درسی)، مجموعه‌ای منسجم از استانداردها را برای نظام آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای تشکیل می‌دهند.

هر یک از واحدهای حرفه در نظام طبقه‌بندی مشاغل و حرفه‌های «ایسکو» و چارچوب صلاحیت حرفه‌ای ملی، در سطح نیروی کار ماهر، کمک تکنسین و تکنسین شامل تعدادی شایستگی است که سنجش و ارزشیابی باید به منظور اثبات آن شایستگی‌ها انجام شود. استاندارد ارزشیابی حرفه، سندی است که راهنمای سنجش و ارزشیابی و اثبات شایستگی در هر یک از سطوح صلاحیت حرفه‌ای خواهد بود. استاندارد ارزشیابی حرفه شامل طراحی مفهومی ارزشیابی حرفه، گروه‌بندی کارها (تشکیل پودمان‌ها)، تحلیل مراحل کاری، تدوین استاندارد شرایط کارها، تحلیل استاندارد عملکرد و تعیین گواهی‌نامه‌های شغلی و صلاحیت‌های حرفه‌ای است.



سنجش فرایند و فراورده یادگیری

ویراستار: دکتر علی سیف

انتشارات: نشر دوران

سال نشر: ویرایش دوم - ۱۳۸۷

کتاب سنجش فرایند و فراورده یادگیری از محدود کتاب‌های مربوط به سنجش و ارزشیابی به زبان فارسی است. ۴۰۸ صفحه دارد و در ۱۶ فصل به رشته تحریر درآمده است. این کتاب مکمل کتاب اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی است. در پنج فصل اول کتاب به مفهوم سنجش، هدف، استاندارد و نیز طبقه‌بندی‌های متفاوت هدف‌های یادگیری و آموزش پرداخته شده است.

در فصل ششم درخصوص طرح سنجش بحث شده است. ۱۰ فصل باقی‌مانده کتاب تماماً به معرفی روش‌های قدیم و جدید سنجش فرایندها و فراورده‌های یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان اختصاص یافته است. در هر فصل، ابتدا روش موردنظر تعریف و ویژگی‌های آن مشخص شده، سپس قواعد تهیه و استفاده از آن روش مورد بحث قرار گرفته و به دنبال ذکر امتیازها و محدودیت‌های آن روش، نمونه کاربردهای واقعی آن معرفی شده است. در تألیف کتاب از آثار معتبر و کلاسیک روان‌سنجی استفاده شده است.



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

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

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

رشد **کودک** برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه‌اول دوره آموزش ابتدایی

رشد **نخ‌آموز** برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

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

مجله‌های دانش‌آموزی

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

رشد **نوجوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد **برهانه** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد **جوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

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 تکنولوژی آموزشی ♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

به صورت فصل‌نامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

♦ رشد آموزش قرآن و 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 زبان‌های خارجی ♦ رشد آموزش ریاضی ♦ رشد آموزش فیزیک
♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد مدیریت مدرسه
♦ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش ♦ رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروه‌های آموزشی و ... تهیه و منتشر می‌شود.

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

● تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

● وبگاه: www.roshdmag.ir

مدیران، هنرآموزان و هنرجویان و اولیای محترم می‌توانند اجزای بسته آموزشی پایه دهم و یازدهم را به سه روش زیر تهیه کنند:

برخط (آنلاین)

۱

تارنمای بخش مدرسه: www.enma.ir
تارنمای سامانه فروش و توزیع مواد آموزشی:
www.irtextbook.ir



تلفن

۲

۸۸۸۲۲۶۶۸ و ۸۸۸۴۳۹۵۰ ، ۸۸۸۰۰۳۲۴-۹



حضور

۳

تهران، خیابان کریم خان زند،
خیابان سپهبد قرنی، نبش کوچه قصرالدشتی،
فروشگاه بخش مدرسه

نشانی وبگاه دفتر تألیف کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای و کاردانش: www.tvoccd.oerp.ir



هنرآموزان، متخصصان و
علاقه‌مندان به مشارکت در طراحی
و تولید مواد و رسانه‌های آموزشی می‌توانند
نظرات، پیشنهادات و محتوای تولید شده خود را از
طریق ایمیل دفتر به نشانی tvoccd@Roshd.ir برای شوراهای
برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای و کاردانش ارسال کنند.

انواع ارزشیابی از یک واحد یادگیری (سنجش شایستگی)

براساس استاندارد عملکرد و شاخص های سنجش

الف: ارزشیابی برای یادگیری (بازخورد برای یادگیری و مؤلفه های از نمره مستمر)

زمان ارزشیابی	در طول زمان آموزش واحد یادگیری	در پایان زمان آموزش واحد یادگیری	در زمان شناخت یادگیری قبلی
موضوع ارزشیابی			
از مراحل انجام کار (فرایندمدار)			
از محصول کار (نتیجه مدار)			
از شایستگی غیرفنی، ایمنی و بهداشت و زیست محیطی (فرایندمدار)			

ب: ارزشیابی از یادگیری (سنجش برای قضاوت و تعیین نمره پایانی)

زمان ارزشیابی	در طول زمان آموزش واحد یادگیری	در پایان زمان آموزش واحد یادگیری	در زمان شناخت یادگیری قبلی
موضوع ارزشیابی			
از مراحل انجام کار (فرایندمدار)			
از محصول کار (نتیجه مدار)			
از شایستگی غیرفنی، ایمنی و بهداشت و زیست محیطی (فرایندمدار)			

ج: ارزشیابی به عنوان یادگیری (یادگیری معکوس یا مسئله محور یا...)

زمان ارزشیابی	در طول زمان آموزش واحد یادگیری	در پایان زمان آموزش واحد یادگیری	در زمان شناخت یادگیری قبلی
موضوع ارزشیابی			
از مراحل انجام کار (فرایندمدار)			
از محصول کار (نتیجه مدار)			
از شایستگی غیرفنی، ایمنی و بهداشت و زیست محیطی (فرایندمدار)			

سیاست کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش ایران

ایجاد تحول در نظام برنامه‌ریزی
آموزشی و درسی با توجه به

تحول بنیادین شیوه‌های
ارزشیابی دانش‌آموزان برای
شناسایی نقاط قوت و ضعف و
پرورش استعدادها و خلاقیت
دانش‌آموزان