

طراحی مسیر زندگی (تحصیلی - شغلی)، دندانپزشکی

آموزش و پرورش

دکتر محمد مصطفوی
معاون دفتر مشاوره

موضوع «خودکارامدی» و «رضایت تحصیلی» سال‌هاست که در کانون توجه روان‌شناسان، مشاوران و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش جای دارد. توجه کارشناسان و پژوهشگران در این زمینه، از عوامل رفتاری به‌سوی ریشه‌های شناختی تغییر یافته است. بندورا^۱ (۱۹۹۷)، از نظریه‌پردازان «دادگاه شناختی - اجتماعی»، ساز و کارهای تأثیرگذار بسیاری را بررسی کرده است؛ ساز و کارهایی که نقش بنیادی در انجام تکلیف دارند. وی در میان ساز و کارهای تأثیرگذار، هیچ‌کدام را در کنترل کارکرد پرنفوذتر از خودکارامدی و باورهای افراد در مورد توانایی نمی‌داند [پاجارس^۲، ۱۹۹۷؛ پنیت ریچ، روسر و دوگروت^۳، ۱۹۹۴]. از سوی دیگر، وی بر آن است که خودکارامدی همچون عاملی شناختی - انگیزشی، دارای نقشی قوی در پدیدآوری تفاوت‌های فردی و جنسیتی در گستره کارکرد تحصیلی است [بندورا،

**خودکارآمدی تنها
زمانی بر کارکرد
تأثیر می‌گذارد که
شخص مهارت‌های
لازم برای انجام کاری
ویژه را دارا باشد
و برای انجام آن
کار به اندازه کافی
برانگیخته شود**

توانایی، ارزش‌ها و توانایی‌های متفاوت، دانش‌آموز وارد رشته‌ای شود که بیشترین تطابق و هماهنگی را با او داشته باشد تا این مطابقت نیز باعث تقویت انگیزش و خودکارآمدی او شود که نتیجه آن رضایت و موفقیت تحصیلی است. حال سؤال این است که: موضوع هدایت تحصیلی و انتخاب صحیح آن چگونه می‌تواند باعث خودکارآمدی و رضایت تحصیلی می‌شود؟

از این رو هدایت تحصیلی - شغلی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین وظایف و رفتارهای مسیر شغلی، همواره مورد توجه و تأکید نظریه‌پردازان (برای مثال، هالند^۱، ۱۹۹۷؛ دیویس^۲، ۲۰۰۵؛ لنت^۳، ۲۰۰۲؛ گاتفردسون^۴، ۲۰۰۵) و پژوهشگران (برای مثال، تریسی، آلن و رابینز^۵، ۲۰۱۲؛ تریسی، ۲۰۰۲ و ۲۰۱۰؛ پریم^۶ و همکاران، ۲۰۱۰؛ واکر^۷ و تریسی، ۲۰۱۲؛ پردیگر و اسوانی^۸، ۲۰۰۴؛ پردیگر، ۲۰۰۲؛ آرمسترانگ، دی، مک‌وی و روندز^۹، ۲۰۰۸)

در حیطه مشاوره و روان‌شناسی

مسیر تحصیلی - شغلی بوده است.

سنین متوسطه نیز یکی از مهم‌ترین

گذارهای رشد مسیر زندگی دانش‌آموزان را در

بر دارد که با برجسته ساختن وظیفه هدایت و انتخاب مسیر

تحصیلی - شغلی، در واقع آینده مسیر تحصیلی و شغلی

دانش‌آموزان را رقم می‌زند.

دانش‌آموزانی که پس از گذراندن چند سال درس‌ها و آموزش‌های پایه

به این مرحله رسیده‌اند، حال باید برای ادامه مسیر تحصیلی خود - که بدون شک

تأثیر بسیار زیادی بر آینده مسیر شغلی آن‌ها نیز خواهد داشت - از بین چند گزینه دست به انتخاب

بزنند. طبیعتاً هر کدام از گزینه‌ها برای هر دانش‌آموز در بردارنده محدودیت‌ها و فرصت‌های خاصی خواهد

بود. بنابراین، انتخاب کردن در این مرحله نیازمند دقت و تدبیر است، زیرا انتخاب هر گزینه راه را برای

رسیدن به سایر گزینه‌ها (که هر کدام فرصت‌ها و محدودیت‌های خاصی دارند) محدود خواهد کرد. از

۲۰۰۱]. بندورا خودکارآمدی را دریافت و داوری فرد درباره مهارت‌ها و توانمندی‌های موردنیاز خود برای انجام کارهایی در موقعیت‌های ویژه تعریف می‌کند. از سوی دیگر، خودکارآمدی تنها زمانی بر کارکرد تأثیر می‌گذارد که شخص مهارت‌های لازم برای انجام کاری ویژه را دارا باشد و برای انجام آن کار به اندازه کافی برانگیخته شود [آفری^{۱۰}، ۱۹۹۱، برگرفته از: پاچارس، ۱۹۹۶]. بندورا معتقد است، کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند، هدف‌های چالش‌برانگیز و بالاتری را برمی‌گزینند، به خود بیشتر باور دارند، کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند، یادسپاری‌شان بهتر است، و راهبردهای یادگیری (مانند راهبردهای خود سامان‌بخش) سودمندتری به کار می‌برند. ولی کسانی که خودکارآمدی پایینی دارند، به آسانی در برخورد با مشکلات یا شکست‌ها دلسرد می‌شوند.

از سوی دیگر، خودکارآمدی بسته به زمینه است و در گستره‌های گوناگون یا جایگاه‌های ویژه دگرگون می‌شود. باورهای خودکارآمدی از چهار منبع شکل می‌گیرند: تجربه‌های شخصی؛ تجربه‌های دیداری؛ ترغیب کلامی؛ حالات زیست‌شناختی [بندورا، ۱۹۹۷ و پاچارس، ۱۹۹۷]. پرنفوذترین این منابع تجربیاتی شخصی هستند، زیرا بنیاد آن‌ها بر تجربه‌هایی است که فرد در آن‌ها تبحر یافته است. موفقیت انتظارهای تبحری را بالا می‌برد. شکست‌های پی‌درپی از باورهای خودکارآمدی می‌کاهد. اگر فرد دریابد که با کوشش پیگیر می‌تواند بر دشوارترین مشکلات چیره شود، می‌تواند با پیروزی بر شکست‌های پیشین پافشاری خودانگیخته را نیرو بخشد. در این حالت خودکارآمدی افزایش می‌یابد و می‌تواند به موقعیت‌های دیگر (که افراد از روی نداشتن احساس خودستیزی، کارکردی ضعیفی داشته‌اند) گسترش یابد [بندورا، ۱۹۹۷؛ بندورا، ۲۰۰۱؛ پاچارس، ۱۹۹۷؛ بونگ و کلارک، ۱۹۹۹].

خودکارآمدی و رضایت تحصیلی، با توجه به بافت و زمینه‌ای که فرد وارد آن می‌شود، تعریف خاصی پیدا می‌کند. مثلاً اگر دانش‌آموزی با توجه به استعداد، رغبت، توانمندی، ارزش‌ها و سایر ویژگی‌های خود وارد رشته تحصیلی و یا شغلی خاصی شود که متناسب با اوست، انگیزش و ظرفیت رویارویی با دشواری‌ها افزایش می‌یابد و با رضایت و موفقیت زیادی به تحصیل می‌پردازد. در آموزش و پرورش مهم این است که با توجه به استعداد، رغبت،

دارند. سازه مورد تأکید این الگوها «آمادگی»^{۲۳} و «انطباق پذیری»^{۲۴} است. فرض این الگوها آن است که تأثیر هم‌خوانی در پیش‌بینی نتایج انتخاب تحصیلی و مسیر شغلی در شرایطی بیشتر خواهد بود که فرد از آمادگی و انطباق‌پذیری لازم در مسیر شغلی خود برخوردار باشد.

تأکید این پژوهش بر الگوهای محتوایی است. همان‌طور که اشاره شد، فرض اصلی الگوهای محتوایی هدایت تحصیلی و شغلی بر این است که رسیدن به بهترین سطح عملکرد و رضایت در یک مسیر تحصیلی - شغلی نیازمند انتخاب محیط‌ها و مسیرهای هم‌خوان با ویژگی‌ها و الزامات دانش‌آموزان است. به عبارت دیگر، در صورت تساوی سایر شرایط، دانش‌آموزان در مسیرهای تحصیلی و شغلی بیشترین عملکرد و رضایت را تجربه خواهند کرد که بیشترین هم‌خوانی را با ویژگی‌ها و الزامات شخصی آن‌ها داشته باشد و از طرف دیگر، آن‌ها نیز بیشترین تناسب و هم‌خوانی را با ویژگی‌ها و

الزامات مسیرهای تحصیلی - شغلی داشته باشند [گاتفردسون و دوفی، ۲۰۰۸].

به همین ترتیب، هرچه سطح هم‌خوانی دانش‌آموز با مسیر تحصیلی و شغلی کاهش یابد، سطح رضایت و عملکرد او نیز در آن مسیر کاهش خواهد یافت [دیویس، ۲۰۰۵]. بدیهی است که افزایش سطح رضایت و عملکرد دانش‌آموزان در نقش‌های مختلف خود در زندگی باید جزو دغدغه‌های اصلی نظام آموزش و پرورش باشد. بنابراین یکی از مهم‌ترین دلایل اهمیت انتخاب عاقلانه در مسیر تحصیلی - شغلی برای دانش‌آموزان این است که انتخاب مسیرهای هم‌خوان می‌تواند عاملی پیش‌بین و اثرگذار در بهزیستی روانی باشد [گاتفردسون و دوفی، ۲۰۰۸؛ دیک و هانسن، ۲۰۰۸]. لزوم انتخاب‌های هم‌خوان مسیر تحصیلی - شغلی، مخصوصاً برای دانش‌آموزانی که انگیزش و اشتیاق تحصیلی کمتری نشان می‌دهند، از اهمیت بیشتری برخوردار است [دیک و هانسن، ۲۰۱۱]. به عبارت

طرف دیگر، انتخاب هر گزینه، نوعی الزام و مسئولیت وارد زندگی دانش‌آموز می‌کند که فرد باید بتواند جوابگوی آن باشد. در صورت ناتوانی در پاسخگویی، منبعی از تنش و تهدید برای بهزیستی روانی خواهد بود [گاتفردسون و دوفی، ۲۰۰۸]. به‌علاوه، مسیر تحصیلی - شغلی فردی باید یکی از مهم‌ترین منابع در پاسخگویی به نیازها و ارزش‌هایش باشد؛ جایی که بتواند رجحان‌هایش را در آن پیگیری کند. در صورت نبود چنین شرایطی، هویت فرد دچار تهدید می‌شود [ساویکاس، ۲۰۰۷].

در مجموع نتایج انتخاب مسیر تحصیلی و شغلی را به دو دسته می‌توان طبقه‌بندی کرد:

اول، نتایجی که فرد از تعامل با محیط (شامل رشته تحصیلی، محیط تحصیلی، سازمان، پست شغلی و امثال آن) در تحقق نیازها، ارزش‌ها و منافع مادی و معنوی خود می‌بیند که «رضایتمندی»^{۱۴} مهم‌ترین این نتایج است.

دوم، نتایجی است که از تعامل فرد با محیط، به محیط می‌رسد. که «عملکرد»^{۱۵} یا «رضایت‌بخشی»^{۱۶} مهم‌ترین شاخص این نتایج است [دیویس، ۲۰۰۵]. به عبارت دیگر، پاسخگو بودن محیط در برابر فرد موجب رضایتمندی او، و پاسخگویی فرد در برابر محیط موجب عملکرد یا رضایت‌بخشی خواهد بود. در مجموع، الگوهای مدیریت انتخاب مسیر تحصیلی - شغلی را به دو دسته می‌توان تقسیم‌بندی کرد.

دسته اول، «الگوهای محتوایی»^{۱۷} هستند که هدف آن‌ها تعیین «چیسستی»^{۱۸} انتخاب دانش‌آموز است (من کدام رشته تحصیلی را باید انتخاب کنم؟ یا کدام رشته تحصیلی برای من مناسب‌تر است؟) سازه مورد تأکید در این الگوها «هم‌خوانی»^{۱۹} یا «تناسب داشتن»^{۲۰} است، یعنی اینکه قابلیت‌ها، ارزش‌ها و رجحان‌های فرد تا چه اندازه با الزامات، تقویت‌ها و فرصت‌های فراهم شده از سوی رشته تحصیلی یا شغل (در اصطلاح کلی، محیط تحصیلی - شغلی) تناسب یا هم‌خوانی دارند [گاتفردسون و دوفی، ۲۰۰۸]. پاسخگو بودن توأمان دانش‌آموز و محیط تحصیلی یا شغلی نشان‌دهنده هم‌خوانی و تناسب بین آن‌ها خواهد بود [دیویس، ۲۰۰۵]. در این الگوها، سطح هم‌خوانی و تناسب، پیش‌بینی‌کننده نتایج تصمیم‌گیری مسیر تحصیلی - شغلی خواهد بود.

دسته دوم نیز «الگوهای فرایندی»^{۲۱} هستند که بر «چگونگی»^{۲۲} انتخاب مسیر تحصیلی و شغلی تأکید

صاحب نظران مشاوره مسیر تحصیلی - شغلی، هدایت تحصیلی و شغلی را به جور کردن قطعات یک جورچین بزرگ تعبیر می کنند که قطعات آن عبارت اند از: استعداد، منابع، موانع محیطی، تجارب یادگیری، رغبت ها، توانایی ها، ارزش ها، شخصیت و اهداف

مختلف به این سؤال متفاوت و متنوع بوده است. هر کدام از نظریه ها و یا پژوهش ها، دسته خاصی از سازه ها را مطرح کرده اند. برای مثال، برخی الگوها توانایی ها را مطرح کرده اند [دیویس، ۲۰۰۵؛ پردیگر، ۱۹۹۹، ۲۰۰۲ و ۲۰۰۴]. اما توانایی ها در سطح کلی دو نوع اند: «عینی» و «خودارزیایی شده» [کران و تیسر^{۲۷}، ۲۰۰۵]. کدام یک از این دو مؤثرترند؟ نقش آفرینی هر سازه در پیش بینی نتایج هدایت تحصیلی - شغلی چگونه است؟

برخی الگوها رغبت های شغلی را پیشنهاد می کنند (هالند، ۱۹۹۷؛ تریسی، ۲۰۰۲؛ دیک و هانسن، ۲۰۰۴؛ کمپل^{۲۸}، ۱۹۹۵). آیا واقعاً به سادگی می توان رغبت ها را در تعیین گزینه های تحصیلی - شغلی به کار برد یا باید در الگوهای پیچیده تر (برای مثال: تریسی، ۲۰۱۰؛ پردیگر و اسوانی، ۲۰۰۴؛ بواپنتز، آرمسترانگ و لارسون^{۲۹}، ۲۰۱۰) مورد تفسیر و استفاده قرار گیرند؟

حتی تعدادی از مطالعات اعتبار رغبت های تحصیلی - شغلی به عنوان پیش بینی کننده های نتایج مسیر تحصیلی - شغلی را زیر سؤال برده اند (برای مثال، هوگلوند^{۳۰} و هانسن، ۱۹۹۵؛ یونگ و توکار و سایبج^{۳۱}، ۱۹۹۸). اغلب الگوهای ارائه شده تنها یا بیشتر نقش متغیرهای فردی را در پیش بینی موفقیت تحصیلی و شغلی برجسته می سازند. منتها این گونه الگوها در رویارویی با تفاوت های بین فرهنگی زود به مشکل می رسند [ماری و مولپو^{۳۲}، ۲۰۰۵]. در فرهنگ غربی، رفتارها بیشتر تابع ویژگی های درون شخصی اند، اما در فرهنگ های بومی و حتی کشوری مثل ایران، به نظر می رسد رفتار بیشتر تبیین گروهی یا جمعی داشته باشد. بنابراین، دغدغه دیگر این است که حتی در صورت اثربخشی سازه های محتوایی هدایت تحصیلی - شغلی، آیا این سازه ها که بیشتر زاینده نظریه ها و پژوهش های غربی هستند، در بافت ایران نیز چنین تأثیری خواهند داشت یا ترکیب سازه های پیش بینی کننده نتایج مسیر تحصیلی - شغلی در ایران متفاوت خواهد بود؟ از این رو لازم است در پژوهش های الگوسازی محتوایی هدایت تحصیلی - شغلی، به نقش عناصر بافتی، مثل موانع یا محدودیت های ادراک شده،

دیگر، به عنوان یکی از راهبردهای افزایش اشتیاق تحصیلی می توان بر انتخاب مسیره های تحصیلی - شغلی هم خوان تأکید کرد.

علاوه بر مفروضه های نظری، یافته های پژوهشی نیز بر اهمیت هم خوانی دانش آموزان با مسیر تحصیلی - شغلی تأکید دارند. برای مثال، عدم هم خوانی ادراک شده بین مسیر تحصیلی - شغلی انتخاب شده، موجب افت انگیزش و عملکرد و در نهایت به افت خودکارآمدی و عامل ایجاد تنش در زندگی می شود [لنت، ۲۰۰۵]. هم خوانی بین شخصیت و مسیر تحصیلی - شغلی انتخاب شده موجب می شود، فرد با صرف کمترین مقدار انرژی و به صورت خودجوش تری انتظارات تحصیلی - شغلی را محقق سازد و موجبات رضایتمندی و عملکرد بالاتری را فراهم کند [کیوانک^{۳۳}، ۲۰۰۹]. ناهم خوانی بین ارزش ها و الگوی تقویتی مسیر شغلی یا تحصیلی موجب ایجاد نارضایتی و افزایش رفتارهای ترک مسیر تحصیلی - شغلی، افزایش غیبت و تغییر مسیر تحصیلی - شغلی می شود [دیویس، ۲۰۰۵].

این سطح اهمیت باعث شده است که برخی صاحب نظران مشاوره مسیر تحصیلی - شغلی، هدایت تحصیلی و شغلی را به جور کردن قطعات یک جورچین بزرگ تعبیر می کنند که قطعات آن عبارت اند از: استعداد، منابع، موانع محیطی، تجارب یادگیری، رغبت ها، توانایی ها، ارزش ها، شخصیت و اهداف [لنت، ۲۰۰۵]. از این رو، پاسخ به این سؤال که: «ورود به چه مسیرهایی بیشترین رضایتمندی و عملکرد را پیش بینی خواهد کرد؟» یکی از مهم ترین کلیدهای موفقیت را برای دانش آموزان، چه در مسیر تحصیلی - شغلی و چه در سایر جنبه های زندگی او شکل می دهد. برای پاسخ به این سؤال، ادبیات نظری و پژوهشی مشاوره مسیر تحصیلی و شغلی همواره الگوها و سازه های مختلفی را ارائه کرده است. برای مثال، هالند (۱۹۹۷)، هم خوانی بین رغبت های تحصیلی - شغلی (شخصیت تحصیلی - شغلی) با مسیر تحصیلی و شغلی را بهترین پاسخ می داند. دیویس (۲۰۰۵) معتقد است، تناسب بین ارزش ها و توانایی ها به ترتیب با الگوی تقویت و الزامات مسیر تحصیلی - شغلی، مطمئن ترین پاسخ است.

سؤال فوق را به شکلی دیگر هم می توان مطرح کرد: «براساس چه سازه هایی می توان هم خوان ترین و ناهم خوان ترین مسیره های تحصیلی - شغلی را برای یک دانش آموز پیش بینی کرد؟» پاسخ نظریه های

در نظام فعلی هدایت تحصیلی آموزش و پرورش، با اتکا به رویکردی کاملاً محتوایی، گزینه‌های هم‌خوان مسیر تحصیلی - شغلی به‌گونه‌ای آمده است که محدودیت‌های خاص به‌وجود آورده است

نقش گروه‌های حمایتی، انتظارات نقش و امثال آن نیز به‌عنوان سازه‌های مؤثر در پیش‌بینی نتایج تصمیم‌گیری و انتخاب مسیر تحصیلی - شغلی توجه شود. برخی الگوها نیز الگوی بسیار پیچیده‌تری را شامل متغیرهای فردی و محیطی برای پیشنهاد گزینه‌های مناسب ارائه می‌کنند (برای مثال، لنت، ۲۰۰۵). سؤال دیگری که در ارتباط با نتایج هدایت تحصیلی - شغلی مطرح می‌شود این است که: «الگوی سازه‌های محتوایی در انتخاب و پیش‌بینی نتایج انتخاب مسیر تحصیلی - شغلی به چه نحوی است و کدام سازه‌ها رضایت‌مندی و کدام سازه‌ها رضایت‌بخشی را پیش‌بینی می‌کنند؟»

موجود در متوسطه انتخاب کنند. به عبارت بهتر، آن‌ها باید رشته‌های تحصیلی را بر حسب ارجحیت مرتب کنند. سؤال اینجاست که: معیار دانش‌آموزان یا والدین در رتبه‌بندی گزینه‌ها چیست؟ چه اعتباری وجود دارد که روش تصمیم‌گیری یا رتبه‌بندی اعمال شده توسط آن‌ها جوابگوی معیارهایشان باشد؟ آیا نمی‌شود از روش بهتر و دقیق‌تری برای سنجش نظر آن‌ها استفاده کرد؟ سنجش معیارهای یک رشته تحصیلی موفق از دیدگاه والدین و اولویت‌بندی گزینه‌ها بر اساس این معیارها چگونه باشد؟ و یا: استعدادها چگونه سنجیده شوند؟ با توجه به نتایج آزمون‌های استعداد عینی، یا خودارزیابی شده و یا ترکیب این دو؟ سنجش رغبت‌های شغلی چگونه؟

چهار نوع سنجش عمده در ادبیات پژوهشی رغبت وجود دارد:

اول، سنجش تیپ‌شناختی (ر.ک: هالند، ۱۹۹۷) که روش حاکم بر نظام فعلی است و بر اساس آن، رغبت‌ها در شش تیپ شخصیت شغلی (واقع‌گرا، جست‌وجوگر، هنری، اجتماعی، تهوری و قراردادی)^{۳۳} سنجیده می‌شوند و گزینه‌های تحصیلی نیز براساس این شش الگو نمره‌گذاری می‌شوند و در نهایت با توجه به الگوی تیپ‌شناسی فرد، گزینه‌ها برای او نمره‌گذاری و رتبه‌بندی می‌شوند. این روش خود دارای این ایرادات زیادی است. برای مثال، چه تفاوت‌هایی بین رشته تجربی و ریاضی وجود دارد؟ چه تضمینی وجود دارد که گرایش‌های مختلف رشته ادبیات و علوم انسانی را بتوان در یک تیپ شخصیتی گنجانند. تکلیف گرایش‌های بین رشته‌ای چه می‌شود؟ چرا انتخاب رشته براساس اولویت‌بندی گرایش‌ها نباشد، در حالی که این روش می‌تواند افقی روشن‌تر را در طرح‌ریزی مسیر تحصیلی - شغلی آینده ارائه کند؟

دوم، سنجش دو بعدی است [وانسیکل^{۳۴} و پردیگر، ۱۹۹۰] مبنی بر این پیش‌فرض که تیپ‌های هالند تنها رغبت‌های شغلی را می‌سنجند و برای تبدیل کردن نمرات آن به نمراتی پایا و معتبرتر، باید به دو بعد تبدیل شوند (افراد/اشیا و داده‌ها/اندیشه‌ها).

سوم، روش سه بعدی [تریسی، ۱۹۹۷ و ۲۰۰۲؛ تریسی و روندز، ۱۹۹۶] که بر اساس آن، علاوه بر دو بعد، بعد پرستیژ هم به ابعاد اصلی الگوی رغبت‌های شغلی افزوده می‌شود و جایگاه فرد در هم‌خوانی با گزینه‌های مختلف بر اساس مقایسه جایگاه او و

در نظام فعلی هدایت تحصیلی آموزش و پرورش، با اتکا به رویکردی کاملاً محتوایی، گزینه‌های هم‌خوان مسیر تحصیلی - شغلی به‌گونه‌ای آمده است که محدودیت‌های خاص به‌وجود آورده است. بر اساس نظر والدین (۵ نمره)، نظر دانش‌آموز (۵ نمره)، نظر مشاور (۱۰ نمره)، نظر معلمان (۱۰ نمره)، آزمون استعداد (۱۰ نمره)، آزمون‌های رغبت (۱۰ نمره) و سابقه تحصیلی (۵۰ نمره) مشخص می‌شوند [وکیلی، ۱۳۹۰]. این روش محدودیت‌های خاص خود را دارد و باید پرسید: آیا روش اندازه‌گیری سازه‌ها مناسب است؟ برای مثال، نظر والدین یا دانش‌آموزان براساس فرمی سنجیده می‌شود که از آن‌ها می‌خواهد اولویت‌های خود را از بین رشته‌های

گزینه‌های تحصیلی - شغلی در فضای سه بعدی مشخص می‌شود.

چهارم، استفاده از نمرات رغبت شغلی، صرفاً به‌عنوان رغبت (و نه شخصیت) است. در این روش، به‌جای نمرات شش تیپ، نمرات رغبت فرد در حیطه‌های بسیار بیشتری مورد سنجش قرار می‌گیرد و بر اساس مشابهت هر کدام با گزینه‌های تحصیلی و شغلی، رشته تحصیلی مناسب برای او پیشنهاد می‌شود (برای مثال، لیاو^{۳۵}، آرمسترانگ و روندز، ۲۰۰۸؛ فارر و شاتکین^{۳۶}، ۲۰۰۶).

حال سؤال این است که کدام روش بهتر است؟ نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که روش رایج (سنجش تیپ‌شناسی)، ضعیف‌ترین روش ممکن است (ر.ک: فیلیپس و جوم^{۳۷}، ۲۰۰۵؛ تریسی و همکاران، ۲۰۱۲).

در ارتباط با استعداد نیز، وقتی که هدف رشد است نه استخدام، چه لزومی دارد که بر آزمون‌های عینی که تحت تأثیر تنش و اضطراب امتحان نتایج آن‌ها زیر سؤال می‌رود، تأکید شود؟ در حالی که توانایی‌ها و استعداد‌های خودارزیابی شده نیز می‌توانند جایگزین استعدادها یا توانایی‌های عینی و یا حداقل، مکمل آن باشند [پریدیگر، ۲۰۰۴؛ اسکرمن و ولمن^{۳۸}، ۲۰۰۷]. مگر سابقه تحصیلی خود نمی‌تواند جوابگوی پیش‌بینی استعدادها باشد؟ و یا اینکه، چه لزومی دارد تمام زیر مقیاس‌های استعداد در یک مقطع و تحت تأثیر تنش سنجیده شود؟ به‌علاوه تعیین وزن سازه‌های این الگو مبنای پژوهشی ندارد. پس با چه منطقی نمرات با هم جمع می‌شوند؟

سؤال دیگر این است که: آیا سازه‌های الگوی ارائه شده کافی هستند؟ برای مثال، جایگاه شخصیت و ارزش‌ها، جایگاه خودکارآمدی، انتظارات نتایج و موانع یا حمایت‌های محیطی ادراک شده کجاست؟ در مجموع، در راستای پر کردن این خلأ و پاسخگویی به نیاز حاضر در نظام هدایت تحصیلی - شغلی دانش‌آموزان وزارت آموزش و پرورش الگویی طراحی شده است که در آن سازه‌های مؤثر کشف شده‌اند (سازه‌هایی که متناسب با بافت دانش‌آموزان ایران باشند). در الگوی تدوین شده همچنین، تعامل این سازه‌ها در پیش‌بینی نتایج تصمیم‌گیری مسیر تحصیلی - شغلی دانش‌آموزان مشخص شده است. از طرف دیگر، نمود کامل هدایت تحصیلی - شغلی را می‌توان در محتوای کتاب‌های درسی مشاهده کرد که بر بهره‌گیری از تمام ظرفیت‌های کارکنان

و معلمان مدرسه، نیاز تحصیلی - شغلی کشور و امکانات منطقه و استان مبتنی است.

لذا، الگوی هدایت تحصیلی - شغلی ایران که بر پایه مفاهیم سند تحول بنیادین پایه‌ریزی شده، از دوره پیش‌دبستانی تا پایان دوره متوسطه دوم به‌صورت فرایندی (یعنی آموزش‌های لازم و کسب تجربه برای دستیابی به شایستگی پایه) که جایگاه اصلی اش کتاب‌های درسی و برنامه درسی ملی است، تبلور می‌یابد و در بعد محتوایی (ابزار و معیارهای سنجش استعداد، رغبت، توانایی، ارزش و...) در پایان هر دوره تحصیلی مشخص می‌شود. بنابراین همان‌طوری که ذکر شد، فرایند هدایت تحصیلی - شغلی که به تعبیری طراحی مسیر زندگی نامیده می‌شود، تحولی نوین در عرصه آموزش و پرورش کشور است.

در پایان توصیه می‌شود، مراقبت از این مهم نیازمند نگاه ژرف و عمیق به موضوع انتخاب تحصیلی - شغلی دانش‌آموزان و در نظر گرفتن مراحل رشدی آنان بدون شتابزدگی و تک‌بعدی نگری به این مقوله است.

* پی‌نوشت‌ها

1. Bandura
2. Pajares
3. Pinitrich, Roser, Dogrot
4. Frarry
5. Dawis
6. Holland
7. Lent
8. Gottfredson
9. Tracey, Allen & Robbins
10. Primé
11. Walker
12. Prediger & Swaney
13. Armstrong, Day, McVay, & Rounds
14. satisfaction
15. performance
16. satisfactoriness
17. content models
18. what
19. congruence
20. fit
21. process models
22. how
23. readiness
24. adaptability
25. Dik & Hansen
26. Quenk
27. Krane & Tirre
28. Campbell
29. Bonitz, Armstrong, & Larson
30. Hoeglund
31. Young, Tokar, & Subich
32. Maree & Molepo
33. realistic, investigative, artistic, social, enterprising, conventional (RIASEC)
34. Vansickle
35. Liao
36. Farr & Shatkin
37. Phillips & Jome
38. Ackerman & Wolman