

# ویژگی های ارزشیابی مبتنی بر شایستگی



## مقدمه

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 فنی و حرفه‌ای دانش‌آموختگان می‌شدند، مورد توجه جدی قرار گرفت. در نتیجه این تحولات و اندیشه‌های جدید، مفهوم تازه‌ای تحت عنوان «آموزش مبتنی بر شایستگی»<sup>۱</sup> در آموزش فنی و حرفه‌ای پدید آمد و در دهه ۱۹۹۰ توسعه یافت و کانون توجه محافل آموزشی در کشورهایی مانند ایالات متحده آمریکا، انگلستان، زلاند نو و استرالیا قرار گرفت. آموزش مبتنی بر شایستگی در اوایل دهه ۱۹۹۰، در جریان فشار برای بازسازی صنعت و برنامه

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 فنی و حرفه‌ای 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 فنی و حرفه‌ای 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

## کلیدواژه‌ها:

شایستگی، عملکرد استاندارد، آموزش فنی و حرفه‌ای

## 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 کارآمدی آن تأکید می‌ورزد. به عبارت دیگر، در این مفهوم میزان توانایی فرد در به‌کارگیری 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»<sup>۲</sup> (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 به‌صورت 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**<sup>۳</sup> و **ملویل**<sup>۴</sup> 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 به‌صورت 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 به‌صورت وسیعی در ادبیات آموزش و پرورش به‌کار برده شده است. **مانسفیلد**<sup>۵</sup> (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**<sup>۶</sup> 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**<sup>۷</sup> و **مانسفیلد**، کوشش کرده‌اند از طریق استاندارد کردن، این تعریف را روشن‌تر سازند. آنان معیاری مبتنی بر عملکرد به‌وجود 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 به‌کار 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 به‌وجود 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 نقطه‌نظر اجتماعی، **ساوسک**<sup>۸</sup> 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<sup>۹</sup>** و **کارمایکل<sup>۱۰</sup>**، فرض بر این است که درک و دانش تا حدودی از طریق آموختن مهارت و آزمون مهارت به وجود 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 به کارگیری 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 به دست 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 به دست آورد. از این‌رو، در یک برنامه آموزشی، باید فرایند نظام‌مندی وجود داشته باشد که مشاهده کند، آیا آموزش‌گیرنده رفتار خود را در جهت مورد نظر تغییر داده و مهارت مورد نظر را در سطح استاندارد عملکرد به دست 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 به دست می‌آورد. هر برنامه آموزشی فنی و حرفه‌ای انتظار دارد متربی مهارت حرفه‌ای لازم را در فرایند آموزش به دست 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 به دست آورد، معین کند.

اما **ازمانیرا<sup>۱۱</sup>** 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:

• به کارگیری مهارت‌های فنی قابل قبول؛

• وظایف سازمانی؛

• ایجاد بازخورد و واکنش مناسب هنگام به وجود 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 دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان تا چه اندازه آموخته‌اند و آموخته‌ها چه مقدار توسط دانش‌آموزان 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 **گراندلون**<sup>۱۲</sup>، هر یک از آن‌ها با هم تفاوت‌هایی دارند. ارزیابی عملکرد از دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان به کار می‌رود. به قول نورتان و همکارانش میان «عملکرد محوری»<sup>۱۳</sup> و «شایستگی محوری»<sup>۱۴</sup> 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: «دانش‌آموز می‌تواند بنویسد»، «دانش‌آموز انجام خواهد داد»،

«و دانش‌آموزان 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/ غیرشایسته؛
۴. ارزیابی در محیط کار؛
۵. در نظر نگرفتن زمان آماده شدن برای ارزیابی؛
۶. دوره معین قائل نبودن برای یادگیری.

از نظر **بلانک**<sup>۱۵</sup> 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، دانش‌آموزان 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، دانش‌آموزان فقط بازخورد محدودی از مدرس دریافت می‌کنند، معمولاً از گروهی دانش‌آموز خواسته می‌شود که زمان برابری را برای هر واحد درسی بگذرانند، وابسته به آزمون‌های کتبی است و معمولاً عملکرد هنجاری دانش‌آموزان قابل مقایسه است.

رویکرد شایستگی به طور ویژه موفقیت دانش‌آموزان را به نحوی در نظر می‌گیرد که در اشتغال تعیین کننده باشد. تدریس به صورت دانش‌آموز 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 متربی نشان داده

می‌شود، در پایان آموزش ارزشیابی کند. برای قضاوت در مورد اینکه آیا متربی دارای سطح مورد انتظار عملکرد هست یا نیست، مربی باید عملکرد متربی 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 متربی یا گروهی از متربین؛
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 متربی و شایستگی‌هایی است که در فرایند آموزش به دست آورده است، از نظر سازمان جهانی «فائو»<sup>۱۶</sup> چهار عنصر کلیدی باید در یک هدف عملکرد وجود داشته باشد و به اطلاع متربی برسد تا بداند در چه مهارتی باید تسلط یابد و چگونه تسلط خود را نشان دهد:

۱. مهارت یا رفتار واقعی که متربی 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 متربی باید برای اثبات تسلطش به مهارت نشان دهد، چیست یا حداقل استاندارد مورد قبول که یک متربی 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 به سوی 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 متربی به این توانایی دست یافته است. برای قضاوت در این زمینه مربی باید عملکرد متربی 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 متربی 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 متربی 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. 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](http://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](http://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. Ilic, 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 Com-*

*petence 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. (1999). *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.; Stoffebeam, 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 به‌کارگیری 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 کاری 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.