

شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان آموزش فنی و حرفه‌ای

دکتر علی اصغر خلاق^۱

مهندس احمد حج‌فروش^۲

چکیده

این پژوهش با حمایت مالی و سفارش سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور و مرکز تربیت مربی و پژوهش‌های فنی و حرفه‌ای با هدف طراحی چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان و تعیین شایستگی‌های مورد انتظار مربیان فنی و حرفه‌ای انجام شد. نوع پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها پیمایشی از نوع توصیفی است. روش پژوهش ترکیبی از مطالعه کمی و کیفی است. ابزارهای گردآوری داده‌ها، مطالعه اسنادی، پرسشنامه الکترونیک و مصاحبه است. پایائی پرسشنامه‌ها ۰/۹۸۵ و روایی آن با تایید متخصصین و مربیان و کارشناسان با سابقه آموزش فنی و حرفه‌ای انجام شد. جامعه آماری متشکل از سه گروه شامل ۱- مربیان، ۲- کارشناسان و مدیران مراکز تربیت مربی و سازمان فنی و حرفه‌ای و ۳- کارشناسان آموزش فنی و حرفه‌ای خارجی مرتبط با سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای بودند. برای بررسی و تحلیل داده‌های کیفی از تحلیل محتوا، و در تحلیل داده‌های کمی در بخش توصیف داده‌ها از میانگین و انحراف معیار و در بخش استنباطی از آزمون t تک نمونه‌ای و آزمون تحلیل واریانس یک راه استفاده شد. با تحلیل محتوا، ۱۱۲ گزاره صلاحیت‌های مربیان شامل صلاحیت‌های ورودی (۱۵ گزاره) صلاحیت‌های عمومی (۶۶ گزاره) و صلاحیت‌های تخصصی (۳۱ گزاره) بدست آمد. این گزاره‌ها از طریق پرسشنامه و مصاحبه نظر سنجی شد. نتایج تحلیل داده‌های کمی نشان داد که کلیه پاسخ دهندگان بطور میانگین با تمامی گزاره‌ها در سطح زیاد موافق بودند. نتایج آزمون لوین نشان داد که در هیچ یک از متغیرها در هر سه گروه، صلاحیت‌ها معنی دار نمی‌باشد و فرض مبتنی بر همگنی واریانس متغیرها مورد تایید قرار گرفت و نتایج حاصله با وجود نامساوی بودن جامعه آماری قابل اعتماد است.

واژگان کلیدی: صلاحیت حرفه‌ای، شایستگی، مربیان فنی و حرفه‌ای، آموزش فنی و حرفه‌ای غیر رسمی

^۱ پژوهشگر آموزش فنی و حرفه‌ای: عضو هیات علمی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

^۲ پژوهشگر آموزش فنی و حرفه‌ای

مقدمه

افزایش روز افزون و تغییرات سریع و پیوسته دانش و فناوری بشر به‌ویژه فناوری اطلاعات و پیچیده‌تر شدن مسائل جهانی نسبت به گذشته سبب افزایش ضرورت دسترسی مردم به اطلاعات و فرصت‌های یادگیری بیشتر شده است. این تغییرات که ناشی از تحولات گسترده جهانی است، سازمان‌ها و موسسات آموزش دهنده به‌ویژه در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را بر آن داشته است که در شیوه‌های آموزشی و صلاحیت‌های آموزش‌گیرندگان براساس نیازهای متغیر و فزاینده کارفرمایان و بازار کار تجدید نظر و بازخوانی کنند. این امر به نوبه خود منجر به تحول در شیوه آموزش مربیان و صلاحیت‌های آنان شده و موسسات تربیت مربی و تربیت معلم را تحت تاثیر قرار داده است بطوری که اغلب کشورها در سطح ملی و بین‌المللی بدنال تدوین چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای ملی و منطقه‌ای برآمده‌اند. گزارش‌های یونسکو نشان می‌دهد که از زمان انتشار گزارش ۲۰۱۰ سازمان بین‌المللی کار در باره چارچوب‌های صلاحیت در ۱۶ کشور، چارچوب‌های صلاحیت همچنان در حال تدوین و تصویب است (Allais, 2017). یونسکو (۲۰۱۹) در گزارش خود نشان داده است که بیش از ۱۲۰ کشور در سراسر جهان در حال اصلاح سیستم‌های صلاحیت خود هستند. در کنار تقویت نقش چارچوب‌های صلاحیت، کشورها در حال معرفی برنامه‌هایی هستند که یادگیری غیر رسمی را به رسمیت می‌شناسند. شناخت، اعتبار سنجی و اعتباربخشی (RVA) یادگیری غیر رسمی جزء اهداف اصلی توسعه پایدار سازمان ملل متحد (UN) است که می‌کوشد "تضمین کیفیت فراگیر و عادلانه و ارتقاء یادگیری مادام‌العمر برای همه" و اهداف آن را در رابطه با آموزش فنی و حرفه‌ای بعد از متوسطه اشاعه دهد. به رسمیت شناختن یادگیری قبلی و صدور گواهینامه مهارت‌ها در زمینه کار آینده، از اهمیت بیشتری برخوردار شده است، که در آن انتظار می‌رود با تغییر مشاغل، افراد مهارت‌های جدید را بطور مداوم کسب کنند (UNESCO, 2019).

در واقع، گزارش یونسکو (۲۰۱۹)، تاکید دارد که اعتبار یادگیری غیر رسمی و سازمان‌ناپافته در سراسر جهان اهمیت می‌یابد. بحران‌های اقتصادی در کشورها و در جهان طی دوره‌های مختلف موجی از جابجایی نیروی کار را ایجاد کرد که نیاز به تغییر مسیر شغلی-آموزشی-کاری خود دارند. مهارت‌هایی که در یک بخش خاص به دست آورده‌اند ممکن است در سایر بخش‌ها قابل ملاحظه و تأیید نباشد، اگرچه ممکن است مفید باشد. بنابراین دانش و مهارت‌های افراد باید با روشی کارآمدتر شناسایی، شناخته و استفاده شود. این شناخت از مهارت‌ها می‌تواند با استفاده از "چارچوب‌های صلاحیت ملی مبتنی بر پیامدهای یادگیری" بصورت بهتری به دست آید. تأکید این صلاحیت‌ها بر دست آوردها و نه بر مسیرها، در گشودن صلاحیت‌های یادگیری غیررسمی و سازمان‌ناپافته و در فراهم آوردن مقایسه‌ای بین برنامه‌های یادگیری غیررسمی و رسمی مهم

³ Recognition, Validation and Accreditation (RVA)

است. رویکرد نظام مند به پیامدها از طریق چارچوب صلاحیت ملی (NQF)، با روش هایی که بر معیارها، برنامه درسی و ارزیابی، و همچنین فرم های تدریس و یادگیری تأثیر می گذارد، تکمیل می شود و برای اعتبار سنجی آماده می گردد.

چارچوب های صلاحیت ملی مبتنی بر پیامدهای یادگیری، و استانداردهای شغلی توسط دولت هایی معرفی می شوند که می خواهند سطح مهارت را بالا ببرند و روابط بین آموزش، مهارت آموزی و کار را بهبود بخشند، به ویژه از این نظر که با اصلاح نظام های آموزش فنی و حرفه ای و بهبود چارچوب صلاحیت های ملی، اطمینان یابند نظام های آموزشی نیازهای صنعت را برآورده می کند. در سال ۲۰۰۹، سازمان بین المللی کار (ILO) تحقیقاتی را انجام داد که در آن تلاش شد اثرات و نقاط قوت و ضعف چارچوب های صلاحیت ملی به ویژه برای کشورهای در حال توسعه، و نیز شرایط، نقاط شروع، اهداف سیاسی متفاوت و رویکردهای گوناگون در کشورهای مختلف درک شود. لذا برای ایجاد چارچوب های صلاحیت ملی و تصمیم گیری در باره سازگاری با آن یا پذیرش مدل های موجود تلاش شد (UNESCO, 2019).

آلیس (۲۰۱۰) در پژوهش خود چارچوب های صلاحیت در ۱۶ کشور را مورد بررسی قرار داد. وی در تحقیق خود دریافت که شواهد کمی وجود دارد که چارچوب های صلاحیت به اهداف خود رسیده است. همچنین مشخص شد که اکثر کشورها در اجرای چارچوب ها دچار مشکل شده اند. وی تأکید کرد که رویکردها و روش های مختلفی برای طراحی و اجرای چارچوب صلاحیت ها وجود دارد (Allais, 2010). این امر نشان داد که چارچوب های صلاحیت برای حل مشکلات پیچیده کشورها در رابطه با آموزش، پیشرفت مهارت و اشتغال، راه حل های سریع یا ساده ای ارائه نداده اند و انتظارات از این نوع سازوکار سیاست گذاری می تواند کاهش یابد. با این وجود، اذعان کرد که این تحقیقات در بعضی از کشورها زودرس بوده است، زیرا در بسیاری از موارد چارچوب های صلاحیت مبتنی بر مداخلات اخیر بوده و بعضی از داده ها ناکافی و دستیابی به نتیجه گیری قوی را غیرممکن ساخته است (CEDEFOP, 2015).

یکی از راهکارهای جهانی در هزاره سوم برای کیفیت بخشی به آموزش های فنی و حرفه ای به ویژه در تربیت مربیان و پاسخگوئی به نیازهای صنعت و بازار کار، «طراحی و تدوین چارچوب صلاحیت های حرفه ای ملی کشورها» و هماهنگی با آن، «طراحی صلاحیت های حرفه ای مربیان و معلمان آموزش های فنی و حرفه ای» برای توانمند سازی و بالا بردن سطح مهارت و دانش آنان است، زیرا سطح مهارت و دانش مربیان و معلمان معیار اصلی کیفیت نظام آموزش و مهارت آموزی هر کشور است (Yong, 2005). در واقع، اثربخش بودن آموزش های مهارتی و ایفای نقش موثر آنها در اقتصاد کشور، مستلزم وجود مربیان واجد صلاحیت های حرفه ای است، زیرا بقا و کارآمدی هر نظام آموزشی به دانش، تخصص، توانایی و مهارت منابع انسانی به ویژه

نیروی انسانی آموزشی آن نظام بستگی دارد. شکی نیست که مریدان در فرایند تربیت نیروی انسانی رکن اساسی و بنیادی بر عهده‌دارند. از اینرو دستیابی به اهداف هر نظام آموزشی تنها در صورتی امکان‌پذیر است که آن نظام از وجود مریدان توانمند و دارای شایستگی‌های حرفه‌ای برخوردار باشد (دیباچی و همکاران، ۱۳۸۶).

چارچوب‌های ملی صلاحیت (NQFs) به عنوان ابزاری برای ساخت نظام‌های صلاحیت مریدان آموزش فنی و حرفه‌ای (TVET) و بهبود تضمین کیفیت عمل می‌کنند (UNESCO, 2017). براساس گزارش سازمان‌های جهانی نظیر یونسکو اکنون بسیاری از کشورها با درک اهمیت چارچوب صلاحیت‌های ملی در انطباق با تغییرات جهانی و فراهم کردن زمینه توسعه، چارچوب صلاحیت‌های ملی خود را تدوین کرده یا در حال تدوین آن هستند (UNESCO, 2019).

به بیان دیگر، با روشن شدن اهمیت و نقش صلاحیت‌های حرفه‌ای مریدان و هنرآموزان، و نقش نظام آموزش فنی و حرفه‌ای در توسعه اقتصادی، سازمان‌های بین‌المللی و منطقه‌ای و همچنین بسیاری از کشورها اقدام به تدوین چارچوب صلاحیت حرفه‌ای کرده‌اند. اما در کشور ما هنوز شاخص‌ها و استانداردهای صلاحیت مریدان متناسب با ویژگی‌های فرهنگی و مقتضیات ملی کشور تدوین نشده است و در اختیار نظام آموزشی قرار ندارد تا براساس آن، از یکسو مریدان آموزش لازم را فرا گیرند و از سوی دیگر بتوان تشخیص داد مریدان و هنرآموزان شاغل تا چه اندازه از حداقل صلاحیت‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای برخوردار هستند. بدیهی است تا زمانی که این صلاحیت‌ها مغفول بماند، نه می‌توان مریدان شایسته‌ای تربیت کرد و نه شایستگی‌ها و عملکرد مریدان شاغل قابل سنجش و ارزشیابی خواهد بود.

شواهد موجود در بررسی ادبیات و گزارش‌های پژوهشی مرتبط با این حوزه در ایران نیز نشان می‌دهد که خلاء محسوسی در زمینه کاوش انگاره‌های مرتبط با امر صلاحیت حرفه‌ای در کشور به چشم می‌خورد و پژوهش‌ها و نگارش‌های اندکی در این زمینه وجود دارد که به دشواری مسأله صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان می‌افزاید. همانطور که کیانی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داده‌اند، در زمینه صدور مدرک و ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای، رویکرد منسجم و پایداری در کشور دیده نمی‌شود. رویکردهای پیشین ورود غیرعلمی، ناپایدار و گذرا به این امر داشته‌اند که اکنون از آنها اثری نیست. البته این معضل تنها به کشور ما محدود نمی‌شود و در سطح جهانی نیز مطالعات بسیاری نشانگر این معضل هستند و وجود چنین مشکلاتی را پذیرفته‌اند (کیانی و همکاران، ۱۳۹۲؛ عسکری و کیانی، ۱۳۹۷؛ Mathers, et al, 2008؛ Danielson & McGreal, 2000؛ Shinkfield & Stufflebeam, 2012؛ Arends & Aseltine et al, 2006)

با درک این معضل، "قانون نظام جامع آموزش و تربیت فنی، حرفه‌ای و مهارتی"، در ماده ۷ دولت را موظف کرده است چارچوب صلاحیت حرفه‌ای ملی را تهیه نموده و به تصویب هیئت وزیران برساند. طراحی

چارچوب صلاحیت حرفه‌ای باید مبتنی بر شایستگی‌های حرفه‌ای شامل شایستگی‌های فنی، غیر فنی و شایستگی‌های عمومی باشد. همچنین طبق تبصره ماده ۹ همین قانون، صلاحیت و شایستگی مجریان آموزش و تربیت فنی، حرفه‌ای و مهارتی توسط مرکز ملی سنجش تعیین می‌شود. صلاحیت حرفه‌ای در تراز ملی و بین‌المللی برای مربیان در سه حوزه به شرح زیر قابل تعریف است:

۱. شایستگی‌های فنی

۲. شایستگی‌های غیر فنی

۳. شایستگی‌های پداگوژیک مربی‌گری

این سه دسته شایستگی برای تربیت مربیان، ارتقا حرفه‌ای در مسیر زندگی کاری، ارزشیابی و سنجش صلاحیت حرفه‌ای را در بر می‌گیرد.

بنابراین، بنظر می‌رسد دستیابی به الگوی مناسبی برای طراحی چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان و هنرآموزان و تعیین شایستگی‌های لازم برای آنان یک مساله اصلی در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی و غیر رسمی کشور است تا براساس آن نظام آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی و سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور به ترتیب بتوانند هنرآموزان و مربیانی تربیت کنند که توانایی تربیت نیروی کار ماهر را متناسب با نیازهای بازار کار داشته باشند. و نقش اساسی خود را در رونق تولید و توسعه پایدار ایفا نمایند.

به همین سبب، این پژوهش قصد دارد با تعیین ویژگی‌ها و صلاحیت‌های مربیان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، چارچوب صلاحیت حرفه‌ای مربیان را طراحی کند تا به وسیله این چارچوب، روش‌های آماده سازی افراد برای انجام کار، در برنامه‌های آموزش و مهارت آموزی بهبود یابد و توانایی مربیان را برای تربیت هنرجویان و کارآموزان در دستیابی به شغل و عملکرد مناسب در محیط کار بالا ببرد و مربیان را یاری دهد بتوانند در محیط آموزش و کار عملکرد بهتری داشته باشند.

طراحی و اجرای چارچوب صلاحیت حرفه‌ای مربیان برای ارتقاء، توانمندسازی و ارزیابی مستمر سطح دانش، مهارت و نگرش آنها، می‌تواند نقش موثری در توسعه کشور به طور عام و دستیابی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور به اهداف و مأموریت‌های خود به طور خاص بازی کند.

در این مقاله که بیانگر بخشی از یافته‌های پژوهش با عنوان: «طراحی چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور» است کوشش شده است با تاکید بر شایستگی‌ها و صلاحیت‌های مربیان به این سؤال پاسخ داده شود که: مربیان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور باید از چه شایستگی‌ها و صلاحیت‌هایی برخوردار باشند؟

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها پیمایشی از نوع توصیفی است. روش پژوهش ترکیبی از مطالعه کمی و کیفی است. ابزارهای گردآوری داده‌ها، الف- مطالعه اسنادی که در آن بیش از ۹۰ سند، مقاله و پژوهش به زبان فارسی و بیش از ۵۰ سند، مقاله و پژوهش به زبان انگلیسی شامل اسناد و انتشارات سازمان‌های جهانی یونسکو، یونیوک و آی ال او مورد بررسی و مطالعه قرار گرفت، ب- پرسشنامه الکترونیک و مصاحبه که به دو روش حضوری و مجازی اجرا شد. پایانی پرسشنامه‌ها با اجرای آزمایشی و از طریق محاسبه الفای کرونباخ (۰/۹۸۵) تایید گردید و روائی آن با نظر سنجی از متخصصان و مربیان و کارشناسان با سابقه فنی و حرفه‌ای مورد تایید قرار گرفت. جامعه آماری متشکل از سه گروه شامل: ۱- مربیان، ۲- کارشناسان و مدیران مراکز تربیت مربی و سازمان فنی و حرفه‌ای و ۳- کارشناسان فنی و حرفه‌ای خارجی مرتبط با سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای است. پرسشنامه‌ها به صورت الکترونیکی طراحی و با ارسال لینک و بارگذاری آن در سایت‌های قابل دسترس برای جامعه آماری ارسال شد. در مجموع ۴۳۳ نفر از مربیان، ۱۴۲ نفر از مدیران و کارشناسان فنی و حرفه‌ای و ۷۵ نفر از کارشناسان خارجی از ۴۵ ملیت مختلف به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. ج- مصاحبه، با ۸ نفر از مدیران ارشد و کارشناسان سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای و مرکز تربیت مربی و پژوهش‌های فنی و حرفه‌ای مصاحبه انجام شد. برای بررسی و تحلیل داده‌های کیفی از تحلیل محتوا و برای تحلیل داده‌های کمی در بخش توصیف داده‌ها از میانگین و انحراف معیار و در بخش استنباطی از آزمون t تک نمونه‌ای و آزمون تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. در این مقاله تنها به نتایج حاصل از اجرای پرسشنامه‌ها اشاره شده است.

پیشینه پژوهش

در پیشینه پژوهش، چارچوب‌های صلاحیت به طور گسترده به عنوان سیاستی توصیف می‌شود که برای بهبود روابط بین نظام‌های آموزشی و تربیتی از یک سو و محیط کار از سوی دیگر معرفی می‌شود. در اسناد رسمی سیاست مربوط به چارچوب‌های صلاحیت، گاهی واژه "صلاحیت" برای اشاره به مجموعه الزامات رسمی برای اعطای صلاحیت به کار می‌رود. به عبارت دیگر، "صلاحیت" عبارت از پیامدهای یادگیری و الزامات مرتبط با آن برای اعطا کردن است. «ایجاد» صلاحیت در اینجا به ایجاد رسمی مجموعه‌ای از الزامات برای اعطای صلاحیت در عمل اشاره دارد. به نظر می‌

رسد این مفهوم "صلاحیت" در بحث‌های مربوط به چارچوب‌های صلاحیت مورد استناد قرار می‌گیرد. در واقع، چارچوب‌های صلاحیت اغلب تلاش صریح برای بهبود اطلاعات موجود در اسناد رسمی است که شامل شرایط لازم برای اعطای صلاحیت است. چارچوب‌های صلاحیت را می‌توان به‌عنوان راه‌های رسمی تنظیم و فهرست صلاحیت‌های موجود در یک کشور / بخش / منطقه مشاهده کرد (Allais, 2010).

کمیسیون اروپا، "چارچوب صلاحیت‌های ملی" را به معنای ابزاری برای طبقه‌بندی صلاحیت‌ها با توجه به مجموعه‌ای از معیارها برای سطوح مشخصی از یادگیری کسب شده تعریف کرده است. هدف آن ادغام و هماهنگی زیر نظام‌های صلاحیت‌های ملی و بهبود شفافیت، دسترسی، پیشرفت و کیفیت صلاحیت‌ها در ارتباط با بازار کار و جامعه مدنی است (کمیسیون اروپا، ۲۰۰۸، ص ۱۱ به نقل از آلیس، ۲۰۱۰)

در مورد چارچوب صلاحیت‌های ملی بحث‌ها و دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. اساسی‌ترین هدف از ایجاد یک چارچوب صلاحیت، داشتن یک چارچوب پذیرفته شده ملی یا شبکه‌ای از سطوح و / یا صلاحیت‌ها و انواع صلاحیت‌ها، گاهی برای همه صلاحیت‌ها و بعضی اوقات برای بخش‌های خاص است. تفاوت در اصطلاحات و پیکربندی نظام‌های آموزشی و حرفه‌ای باعث می‌شود طبقه‌بندی دامنه چارچوب‌های مورد مطالعه دشوار باشد. در اکثر این کشورها، دو ویژگی طراحی به‌عنوان اصلی‌ترین موضوع مورد توجه قرار دارد، یکی توصیف‌کننده‌های سطح و دیگری پیامدهای یادگیری است (Allais, 2010).

از نظر مهات و وینچ (Mehaut & Winch, 2012) اصولی مانند قابلیت انتقال و شفافیت در چارچوب صلاحیت‌ها، معیارهایی را بوجود می‌آورد که براساس آن انتظار می‌رود کلیه ارائه‌دهندگان صلاحیت با آن موافق باشند. چارچوب صلاحیت ملی^۵، مشترکاتی در میان صلاحیت‌های مختلف ایجاد می‌کند و صلاحیت‌ها را از نظر استانداردها، سطوح و برون‌دادها مشخص می‌کند. به‌عنوان رویکردی برای طراحی صلاحیت، ویژگی‌های این چارچوب در تضاد کامل با سیستم‌های صلاحیت سنتی است که در آن بیشتر صلاحیت‌ها با شکل‌های بسیار خاصِ تدوین (یا ورودی)، مانند حضور در یک دوره زمانی در مدرسه یا دانشکده، یا انجام کارآموزی در یک مدت زمان تعیین می‌شود. به همین ترتیب شکل‌های ارزیابی صلاحیت در سیستم‌های سنتی بسیار متفاوت است. برخی بدنبال

⁵ NQF: National Qualifications Framework

آزمون یا تست هستند، در حالی که برخی دیگر ارزیابی‌ها ممکن است به زمان کارآموزی یا به قضاوت استادکار یا کارفرما بستگی داشته باشد. هیچ تلاشی صورت نگرفته و یا انتظار نمی‌رود که ادعا شود اینها معادل هم بوده‌اند. از طرف دیگر، چارچوب صلاحیت ملی در یک اصل با رویکرد سنتی مشابهت دارد و آن داشتن یک رویکرد مشترک برای ارزیابی کلیه صلاحیت‌ها و یا مجموعه‌ای از معیارهایی است که باید هر طرح ارزیابی ویژه‌ای از آن پیروی کند. تفاوت سوم این است که در سیستم‌های قبلی صلاحیت‌های حرفه‌ای در برخی از بخش‌های شغلی یا رشته‌های تحصیلی، یا در همه سطوح وجود نداشت. صلاحیت‌ها فقط در مواردی ایجاد می‌شود که یک نیاز خاص بوجود آمده باشد و چنین نیازهایی معمولاً مربوط به انتخاب شغل یا تضمین کیفیت کار باشد. در نتیجه در بیشتر کشورها، صلاحیت‌ها به طور ناموزون در بین بخش‌ها و بین سطوح ارائه می‌شود. یک مثال خوب، فقدان مکرر صلاحیت در بخش‌های خدمات است. در مقابل، چارچوب صلاحیت ملی نوعی شبکه است که تمام سطوح در همه بخش‌ها یا زمینه‌ها را در بر می‌گیرد. توسعه چارچوب صلاحیت ملی به این معنی است که فارغ از اینکه نیاز خاصی به آنها وجود داشته باشد، می‌توان در هر سطح و در همه بخش‌ها صلاحیت‌هایی کسب کرد.

تفاوت اصلی بین چارچوب صلاحیت ملی و نظام‌های صلاحیت قبلی این است که مستقل از هرگونه آموزش و مهارت آموزی ارائه می‌شود و مبتنی بر یک مجموعه استاندارد از معیارها و پیامدهای سطح است.

آلیس (۲۰۱۰) با مطالعه اسناد سیاستگذاری، هدف دولت‌ها از اجرای چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای ملی را، راه حلی برای بسیاری از مشکلات نظام‌های آموزشی و تربیت حرفه‌ای می‌داند و معتقد است که کشورها یا مناطق به دلیل داشتن سیستم‌های آموزشی و تربیت حرفه‌ای ضعیف از چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای ملی برای غلبه بر این نقاط ضعف کمک می‌گیرند. چارچوب‌های صلاحیت‌ها به عنوان ابزار خاص سیاست‌گذاری در نظر گرفته می‌شود که به اصلاح، گسترش و تجهیز آموزش به روش‌هایی برای افزایش سطح مهارت‌ها، بهبود بهره‌وری در بازار کار و رشد اقتصادی کمک می‌کند (Allais, 2010).

ران تاک (۲۰۰۷) در پژوهش خود نشان داده است که اهداف کشورها در دستیابی به چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای ملی باهم متفاوت است اما دو دلیل اصلی برای ایجاد چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای ملی وجود دارد، یکی ترویج یادگیری مادام‌العمر و دیگری تضمین کیفیت و به رسمیت

شناختن آن. در برخی کشورها معرفی چارچوب صلاحیت های حرفه ای بخشی از برنامه های گسترده آنها برای ترویج عدالت اجتماعی و جبران خسارت بوده است.

یکی از متداول ترین دلایلی که دولت ها برای معرفی چارچوب صلاحیت ملی در نظر می گیرند، جایی است که صلاحیت ها توسط کاربران به روز نشده و فاقد ارتباط با نیازهای اجتماعی و اقتصادی است. این چارچوب ها به منظور کمک به استفاده از استانداردهای شغلی ملی و معرفی مهارت های عمومی و قابل انتقال (که بعضاً به آنها مهارت های اصلی یا کلیدی گفته می شود) مؤثر هستند. به طور کلی، چارچوب های صلاحیت ملی برای افزایش نفوذ ذینفعان در توسعه صلاحیت ها مورد استفاده قرار می گیرند، بنابراین این نظام به نیازهای بازار کار پاسخگوتر است. سازمان های کارفرمایی و کارگری نقش مهمی به خصوص در توسعه پیامدهای یادگیری توافق شده (یا استانداردهای شایستگی) برای صلاحیت در این زمینه دارند (Tuck, 2007).

یکی از دلایل علاقمندی به چارچوب های صلاحیت حرفه ای این است که امید می رود بتواند روش های آماده سازی افراد برای کار را در برنامه های آموزش و مهارت آموزی بهبود بخشد و به آنها در دستیابی به شغل کمک کند و آنها را قادر سازد در محیط کار عملکرد خوبی داشته باشند. تحقیقات زیادی وجود دارد که نشان می دهد شکاف ها و اختلافات زیادی بین بروندهای نظام های آموزشی و مهارت آموزی با نیازهای محیط کار وجود دارد. به نظر می رسد که این واقعیات به دلیل افزایش بیکاری جوانان نگرانی فزاینده ای ایجاد کرده است. نویسندگان مختلف (Allais & Nathan, 2014; Busemeyer & Trampusch, 2012a; Keep, 2012; Méhaut & Winch, 2012; Streeck, 2012). این مشکلات را به شکل های مختلف توضیح داده اند. برخی بیشتر بر نقاط ضعف نظام های آموزشی تمرکز می کنند (Musset & Gamble, 2013; Maclean, Jagannathan, & Sarvi, 2013; Field, 2013) و برخی دیگر بیشتر بر نقاط ضعف بازارهای کار و نظام های اقتصادی تاکید دارند (Allais, 2015; Cappelli, 2015; Keep & Mayhew, 2014; Levine, 2013) صلاحیت ها یک نمایانگر ضعیف برای مهارت هستند، به طور گسترده ای بیان می شود (برای مثال، Guile, 2010). احتمالاً به خودی خود واضح است که در جایی که بازارهای کار با نظم بیشتری تنظیم می شود و برای انجام کار عملی در حوزه های مختلف شغلی مجوزهایی لازم است، صلاحیت ها ارتباط نزدیکتری با بازارهای کار دارند (Allais, Marock, & Molebatsi, 2014). در بسیاری از کشورها، سیاست های دولت برای پرداختن به چالش های بی شماری که در این حوزه پیچیده وجود

دارد، برآنچه که برخی از آن به عنوان آموزش عرضه محور یاد می‌کنند، متمرکز شده است و به طور کلی اصلاح صلاحیت‌ها در این زمینه به عنوان اصل کلیدی شناخته می‌شود (Allais, 2017).

آلیس با تجزیه و تحلیل داده‌های تجربی و آخرین تحقیقات در چارچوب‌های صلاحیت و همچنین روابط بین آموزش و کار، به این نکته اساسی اشاره کرده است که، یکی از دشواری‌ها در چارچوب صلاحیت‌ها برای ایجاد ارتباط با کار، دشواری در تعیین خواسته‌های کارفرمایان است. تعیین این خواسته‌ها یکی از اهداف اصلی بسیاری از اصلاحات در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای (TVET) و از جمله بسیاری از چارچوب‌های صلاحیت و اصلاحات آموزشی مبتنی بر شایستگی است. اما مشخص کردن خواسته کارفرمایان سخت است (Allais, 2017). یک مطالعه مورد تأیید سازمان بین‌المللی کار در سال ۲۰۱۰ نشان می‌دهد که در بعضی موارد، تعیین استانداردهای شغلی ممکن است به انطباق و هماهنگی بهتر صلاحیت‌ها با الزامات بازار کار کمک کند، اما در برخی موارد دیگر، به ویژه در سطوح بالاتر، برنامه‌های درسی مبتنی بر تحقیق ممکن است موفق‌تر باشند، زیرا ممکن است خود صنعت نداند در سال‌های بعد به چه چیزهایی نیاز خواهد داشت. در نمونه دیگر، ارگان‌های حرفه‌ای توانایی ایفای نقش‌های مهم را دارند. دیده می‌شود چنین فرآیندهای در حال انجام و توسعه، بجای اینکه سریعاً از طریق تعیین استانداردها اصلاح شوند، ممکن است به نتایجی منجر شوند که صلاحیت‌ها و استانداردها در یک نمونه خاص بصورت یک مشکل درآیند، آنها می‌توانند و باید به عنوان بخشی از فرآیندها با هدف ایجاد، اصلاح و پشتیبانی نهادها در چارچوب ملی مورد بحث قرار گیرند. تصور گسترده‌ای از شایستگی شغلی، که از طریق ارائه برنامه آموزش فنی و حرفه‌ای قوی پشتیبانی می‌شود، شامل جنبه‌هایی از آموزش عمومی دانشگاهی است، که به نظر می‌رسد بیشتر از مشخصات دقیق الزامات خاص کارفرما ارائه می‌شود.

در ادبیات این پژوهش با استفاده از منابع معتبر بین‌المللی (UNESCO, 2019; CEDEFOP, 2015; Mehaut; Winch, 2012; Cedefop, 2018; Brockmann et al, 2011; Cedefop, 2019; Allais, 2010; European Commission and Cedefop, 2018; Harold et al., 2008; Indecon, 2017; European Commission, 2018; Gössling, 2016; BMBF, 2018; Gasskov, 2018; MHRSS, 2019; OECD, 2018; MoC, 2017; MoE, 2010; MoE, 2018; Jeong-Yoon, 2013;) تجارب ۹ کشور اروپایی و آسیایی و استرالیا در زمینه طراحی و اجرای چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای ملی مورد بررسی قرار گرفت. مطالعه این تجارب نشان می‌دهد که اولاً در سطح بین‌المللی براساس گزارش سازمان‌های جهانی نظیر یونسکو اکنون بیش از ۱۵۰ کشور با درک اهمیت چارچوب صلاحیت‌های ملی در

انطباق با تغییرات جهانی و فراهم کردن زمینه توسعه، چارچوب صلاحیت‌های ملی خود را تدوین کرده یا در حال تدوین آن هستند. تقریباً همه این کشورها دارای اهداف مشابهی برای طراحی و اجرای این صلاحیت‌ها هستند. یکی از اهداف مشترک کمک به بهبود و اصلاح نظام‌های آموزشی و انطباق آن با نیازهای بازار کار و تغییرات و تحولات فناوری در جهان و فراهم کردن بیشتر زمینه توسعه کشورها بوده است. از اهداف مشترک دیگر هماهنگی نظام‌های آموزشی کشورها با یکدیگر در سطح بین‌المللی و منطقه‌ای و ایجاد قابلیت بیشتر تحرک افراد در مشاغل مختلف است. تجارب بین‌المللی نشان می‌دهد که چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای بر اساس پیامدهای یادگیری شکل گرفته است و کوشش شده است بجای معیار قرار دادن طول دوره و زمان آموزش یکسان برای همه، نتایج و پیامدهای یادگیری و میزان توانایی و شایستگی کسب شده توسط افراد ملاک تعیین صلاحیت قرار گیرد. تلاش دیگری که اغلب کشورها در چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای انجام داده‌اند پیوند دادن این صلاحیت‌ها به صلاحیت‌های قابل قبول منطقه‌ای مثل چارچوب صلاحیت‌های اروپایی و انطباق آن با چارچوب صلاحیت‌ها و استانداردهای آموزشی بین‌المللی است.

نکته قابل توجه دیگر تاکید بر آموزش‌های مادام‌العمر و توانایی‌ها و شایستگی‌هایی مانند خود‌مدیریتی و خود‌آموزی برای ارتقاء و به روز سازی دانش و مهارت خود و به رسمیت شناختن آن از طریق ارزیابی‌های ملی و اعتبار یافته است. کشورهای مورد مطالعه عموماً چارچوب صلاحیت‌ها را در قالب سطوح مختلفی از طریق توصیف‌گرهای سطح تعریف کرده‌اند و این سطوح بین ۸ تا ۱۰ سطح در نظر گرفت شده است. اما اغلب کشورها با الهام‌گیری از چارچوب صلاحیت‌های اروپایی برای سطح بندی چارچوب صلاحیت‌ها از ۸ سطح استفاده کرده‌اند.

یک عنصر مشترک دیگر در صلاحیت‌ها، مشارکت ذینفعان در طراحی و ارزیابی آن بوده است. در همه کشورها سعی شده است که ذینفعان به شکلی شناسائی شده و در فرایند طراحی، اجرا و ارزیابی چارچوب صلاحیت‌ها مشارکت داده شوند تا اعتماد آنان نسبت به صلاحیت‌ها جلب گردد و برای استفاده از آن تحریک و تشویق شوند. همچنین توجه به یادگیری‌های غیر رسمی و سازمان‌نیافته و یادگیری‌های قبلی و اعتبار یابی و رسمیت دادن به آنها یکی دیگر از نکات مشترک صلاحیت‌ها در اغلب کشورها بوده است. عمدتاً این صلاحیت‌ها در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مورد استفاده قرار گرفته است و برخی کشورها با طراحی چارچوب جامع صلاحیت‌ها آنرا به حوزه‌های دیگری مانند آموزش عمومی و آموزش عالی تعمیم داده‌اند. کشورها عمدتاً به اعتبار سنجی، ارزیابی و

تضمین کیفیت صلاحیت‌ها توجه کرده‌اند تا از کیفیت صلاحیت‌ها اطمینان حاصل شود و اعتماد ذینفعان در استفاده از آن افزایش یابد.

درس‌های مهم برای برنامه‌های آینده چارچوب صلاحیت‌ها در کشورهای مختلف بصورت متنوعی بیان شده است که مهمترین آنها که در بیشتر موارد بین کشورها مشترک است بصورت فشرده عبارتند از:

-توسعه و گسترش صلاحیت‌ها برای اصلاح نظام‌های آموزشی و تقویت پیامدهای آموزشی و مهارت آموزی

-مشخص کردن مجموعه منسجمی از توصیف‌کننده‌های سطح شامل کلیه سطوح آموزش و مهارت آموزی در یک چشم انداز جامع

-شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌های بین صلاحیت‌ها در حوزه‌های مختلف آموزش و مهارت آموزی
-توسعه و اجرای چارچوب صلاحیت ملی با مشارکت قوی و گسترده ذینفعان. این نشان می‌دهد که ترکیب مناسب شرکا و ذینفعان در توسعه و اجرای یک نظام ارزیابی صلاحیت بسیار مهم است.
-توسعه و تدوین استانداردهای شغلی در کلیه حوزه‌های مهم شغلی به عنوان پایه‌ای برای معیارهای صلاحیت و صلاحیت شغلی

-چارچوب صلاحیت ملی باید با نیازهای اقتصادی و ذینفعان مرتبط باشد و نیازمند ارزیابی و اصلاح مداوم است که با همکاری همه بخش‌های نظام به ویژه در همگامی با دستگاه‌های نظارتی امکان پذیر است

-تعامل و مشورت با ذینفعان به ویژه در صنعت
-رهبری موثر و انجام اصلاحات توسط افراد متعهد، تاثیرگذار و متقاعد کننده در یک برنامه بلند مدت

-چارچوب‌های صلاحیت‌های ملی باید شامل انواع پیامدهای یادگیری، شامل یادگیری رسمی، غیر رسمی و سازمان نیافته باشد.

صلاحیت‌ها و شایستگی‌های مورد انتظار مربیان

یانگ (۲۰۰۵) در بررسی آموزش مربیان و معلمان نتیجه گرفته است که اصلاحات در آموزش مربیان و معلمان، به ویژه برای اطمینان از آموزش ضمن خدمت بهتر یا پیشرفت مداوم حرفه‌ای^۶ برنامه‌های درسی مرتبط تر، مواد آموزشی و روش‌های تدریس پویا برای نتایج بهتر یادگیری، چالش‌های اساسی در ارائه بهتر خدمات را نشان می‌دهد. مشارکت فعال تر شرکای اجتماعی مانند کارفرمایان و سازمان‌های کارگران، کلید اصلی افزایش ارتباط و اثربخشی برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای برای پاسخگویی به نیازهای محل کار است. در این مقوله مجموعه‌ای از نوآوری‌های مفهومی و ساختاری برای رفع این چالش‌ها پدید آمده‌است (Yong, 2005).

در زمینه آموزش مربیان و معلمان و توسعه حرفه‌ای، نقش‌ها و مسئولیت‌های فزاینده‌ی چند منظوره معلمان و مربیان منجر به رویکردهای جدید یادگیری با استقلال بیشتر برای تصمیم‌گیری‌های برنامه و دستیابی به دنیای کار شده است. به موازات آن مشخص شده است که به مشارکت بیشتر مربیان و معلمان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به توسعه حرفه‌ای نیاز است. معیارهای مربیان و معلمان خوب که به افزایش انتظارات پاسخ می‌دهند شامل پایگاه‌های دانش قوی و طیف وسیعی از مهارت‌های تدریس برای تمرین پیشرفته و پیامدهای یادگیری است.

به گزارش آی ال او (۲۰۱۰)، آموزش مربیان و معلمان نیز به طور فزاینده‌ای متنوع شده است. استانداردهای آموزش اولیه در سطح آموزش عالی تا مقطع کارشناسی ارشد در کشورهای توسعه یافته، در سطح بالا باقی مانده است و کشورهای در حال توسعه به سمت چنین معیارهایی، از جمله اعتماد بیشتر به صدور گواهینامه برای افزایش حرفه‌ای بودن حرکت می‌کنند. در حال حاضر طیف گسترده‌ای از کشورها به عنوان بخشی از آموزش و صدور گواهینامه در تلاشند شکاف بین موسسات آموزش فنی و تربیت حرفه‌ای (TVET) و دنیای کار را کاهش دهند. برای رسیدن به این هدف به تجربه کاری غیرآکادمیک قابل توجهی نیاز است. پیشرفت مداوم حرفه‌ای همچنان به عنوان یک عنصر ضعیف در آماده سازی معلمان و مربیان باقی مانده است، و در مواقع ضروری هم با کمبود بودجه روبرو است و در سطح جهانی قابل دسترس نیست. مکانیسم‌های ارزیابی معلمان

⁶ CPD: Continual Professional Development

به عنوان بخشی از جریان اصلاحات در آماده سازی معلمان برای مشاغل آموزش فنی و تربیت حرفه‌ای در حال افزایش هستند.

در دهه گذشته، نقش‌ها و مسئولیت‌های معلمان و مربیان در آموزش فنی و تربیت حرفه‌ای در طیف گسترده‌ای از کشورها تغییر کرده و تبدیل به نقش چند منظوره شده است به نحوی که بسیاری از عناصر حرفه‌ای را با عناصر ذینفعان فعال در آموزش فنی و تربیت حرفه‌ای ترکیب می‌کند (CEDEFOP, 2009; Grootings and Nielsen, 2005; OECD, 2009). این تغییرات، برنامه‌های آموزش معلمان و مربیان را به چالش کشیده است تا از طریق سیاست‌ها و ساختارهای جدید تغییراتی ایجاد کنند تا مربیان آماده ایفای نقش‌های جدید و در حال پیشرفت مداوم خود شوند (ILO, 2010).

درواقع، رویکردهای جدید و افزایش تقاضا برای نوآوری و اصلاحات نظام مند، نیازمند تغییراتی است که فرصت‌های جدیدی را برای معلمان و مربیان آموزش فنی و تربیت حرفه‌ای ایجاد کند تا بتوانند هرچه بیشتر با ذینفعان اصلی خدمات خود، بویژه شرکت‌ها و نمایندگان آنها همکاری نزدیک‌تری داشته باشند، رویکردهایی مانند:

- توانمند سازی مدارس فنی و حرفه‌ای در سطح محلی برای ایجاد پل‌های سودمند دو طرفه با شرکت‌ها و جوامع محلی.
- اجازه دادن به معلمان و مربیان در ایجاد آموزش محلی TVET، آموزش و مشارکت‌های شغلی و شبکه‌های TVET، از جمله همکاری معلمان و مربیان با صنعت و خدمات محلی، عمومی و خصوصی؛ و
- دادن ترکیبی از استقلال به مدارس و معلمان و مربیان با پاسخگویی بهتر نسبت به ذینفعان از جمله فراگیران و کارفرمایان.

چنین تغییراتی دلالت بر استراتژی‌های اصلاحاتی دارد که شامل تمرکززدایی عمودی در تصمیم‌گیری حداقل در برخی از موضوعات مربوط به آموزش معلمان/مربیان و برنامه‌های درسی (از سطح مرکزی /وزیران تا سطح محلی / نهادی) می‌شود و آنرا با ساختار شبکه افقی در سطح جامعه ترکیب می‌کند. این امر همچنین مستلزم تبدیل مراکز آموزش فنی و تربیت حرفه‌ای به عنوان سازمان‌های حرفه‌ای مستقل است، منوط به نقش کلی نظارتی دولت‌ها / ادارات دولتی و دخالت

معلمان و مربیان به عنوان متخصصان فردی در تصمیم گیری های بیشتر، با انگیزه های مثبت ناشی از:

- افزایش شایستگی ها از طریق تماس مستقیم با شرکت ها/ محیط کار و کارآموزی
- جمع آوری ایده هایی برای اجرای تکالیف و پروژه های آموزشی با شرکت های محلی. و
- ساختار شغلی که اجازه می دهد تا آموزش و مهارت های به روز شده را بشناسد، همراه با ارتقاء شغلی بر اساس این تماس ها و پیشرفت های حاصل از آن در عملکرد آموزشی و پیامدهای یادگیری.

نظریه های جدید یادگیری، که از مشارکت فعال یادگیرندگان در تنظیم پیشرفت یادگیری خود حمایت می کنند و بر نقش متفاوتی از معلمان و مربیان (به عنوان افراد و به عنوان عضو کارمندی در سازمان های حرفه ای) تأکید دارند. این تئوری های یادگیری مبتنی بر بینش های جدیدی از انواع رشته ها در مورد چگونگی برخورد افراد با اطلاعات جدید و توسعه دانش و مهارت های جدید است (Hmelo-Silver, 2004). این رویکردهای یادگیری دلالت بر این دارد که برای حفظ و استفاده مؤثر، اطلاعات جدید باید معنی دار باشند و اطلاعات معنی دار در زمینه های یکپارچه، به عنوان مثال در آموزش فنی و تربیت حرفه ای در کل کار و فرآیندهای تجاری ایجاد شود. نظریه های جدید یادگیری نیز به دلایل بسیار کاربردی بودن، محبوبیت زیادی پیدا کرده است: حجم دانش جدید و تغییر در محیط کار، به دست آوردن مجموعه دانش و مهارت های مورد نیاز خود در یک مرحله خاص از زندگی (کاری) را برای افراد دشوار کرده است، زیرا به آسانی مقدار زیادی از اطلاعات برای جذب یکجا وجود دارد (Lee, et al., 2004).

همه این شواهد نشان می دهد که توسعه کیفی آموزش های فنی و تربیت حرفه ای برای پاسخگویی به نیازهای دنیای کار و تغییرات فناوری و بازار کار مستلزم توجه ویژه به تربیت مربیان و آموزشگران فنی و حرفه ای در آموزش های رسمی و غیر رسمی است. به بیان دیگر ضرورت دارد شایستگی ها و صلاحیت های مورد نیاز و مورد انتظار از مربیان برای ایجاد پیوستگی میان آموزش و مهارت های مورد نیاز بازار کار تعیین شود تا اعتماد کارفرمایان و محیط کار به برون دادها و پیامدهای آموزش فنی و تربیت حرفه ای بویژه در آموزش های غیر رسمی و سازمان نیافته برای اشتغال آنان در محیط کسب و کار جلب شود و با اطمینان، به همکاری و مشارکت با موسسات و سازمان های تربیت نیروی کار بپردازند. بهمین سبب در این مقاله با مرور ادبیات و منابع بین

المللی و داخلی به تبیین ویژگی‌ها و شایستگی‌های معلمان و مربیان آموزش‌های فنی و تربیت حرفه‌ای پرداخته شده است و با گردآوری مجموعه‌ای از این شایستگی‌ها و استفاده از آن مطالعات میدانی سازماندهی و با نظرسنجی از ذینفعان شایستگی‌های مورد انتظار از مربیان استخراج گردید. قبل از ارائه یافته‌های پژوهش خلاصه‌ای از نتایج بررسی و مرور ادبیات در زمینه شایستگی‌های حرفه‌ای مربیان بیان می‌گردد.

بررسی‌های به عمل آمده در منابع اسنادی (اسناد علمی- پژوهشی) نشان می‌دهد که هرچند اصالت ادبیات صلاحیت‌ها یا شایستگی‌های حرفه‌ای نیروی انسانی مربوط به حوزه روان‌شناسی است، ولی رشته مدیریت بیشترین بهره‌برداری را از آن کرده است، چرا که صلاحیت یا شایستگی از مهم‌ترین ویژگی‌های افراد برای استخدام در سازمان‌های دولتی و خصوصی است، که حداقل آن شرایطی است که برای شرکت افراد در آزمون‌های ورودی استخدامی اعلام می‌شود. از طرفی مهم‌ترین هدف بررسی ادبیات نظری و پژوهشی در این مطالعه، دستیابی به صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد انتظار مربیان آموزش فنی و حرفه‌ای است.

صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان بصورت کلی در سه مقوله‌ی اصلی شامل: "صلاحیت‌های ورودی، صلاحیت‌های عمومی و صلاحیت‌های تخصصی" گروه‌بندی شده است. به استناد تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی پیشینه نظری و نیز بنا بر گزارش پژوهش‌های انجام شده داخلی، بیشترین صلاحیت‌های ارائه شده توسط نویسندگان و پژوهشگران را صلاحیت‌های عمومی که مربوط به همه معلمان و مربیان است (اعم از آنها که در دبستان‌ها، دبیرستان‌ها و هنرستان‌ها و یا به عنوان مربی در مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای تدریس می‌کنند)، تشکیل می‌دهد. بنابراین اگر دستاوردی پژوهشی در باره معلمان و مربیان سایر دوره‌ها در بدو ورود به حرفه معلمی یا در حوزه تدریس به دست آمده غالباً جزو صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان نیز محسوب می‌شود. علاوه بر این، به دلیل اینکه معلمان و مربیان در محیط کلاس درس، رهبری و مدیریت فراگیران خود را به عهده دارند، بخشی از صلاحیت‌های مدیران آموزشی نیز می‌تواند به عنوان صلاحیت‌های معلمان و مربیان نیز به حساب آید. در بررسی دستاوردهای ۵۷ پژوهش زمینه دستیابی به بخشی از صلاحیت‌های مربیان و معلمان فراهم گردید که نمونه نتایج این پژوهش‌ها و دستاوردهای آنها به شرح زیر است:

— ایجاد این باور که معلمان و مربیان ستون محکم تغییر، توسعه و پیشرفت‌های اجتماعی است و سودآورترین سرمایه‌گذاری در اقتصاد ملی به حساب می‌آید.

- علاقه به شغل معلمی، تسلط بر مهارت‌های تدریس و موضوع درس، داشتن هوش و توانایی‌های آکادمیک و توانایی تعامل با فراگیران را برای انتخاب معلم و مربی مورد توجه است.
- رفتار، حرکات، نگرش‌ها، ارزش‌های اخلاقی و خلاصه کل شخصیت معلمان و مربیان بر دانش آموزان و کارآموزان تأثیر دارد.
- معلمان و مربیان بایستی علاوه بر آگاهی کامل از موضوع درس، روان شناسی تربیتی و استراتژی‌های تدریس را به خوبی بدانند از نیازها و علایق فراگیران خود به خوبی آگاه باشند و بتوانند علایق آنان را به درس افزایش دهند.
- آمال، آرزوها و احساسات فراگیران را برای بهبود کیفیت تدریس مد نظر قرار دهند و در کنار همه این توانایی‌ها، قدرت اداره کلاس را نیز داشته باشند. علاوه براین معلمان و مربیان واجد صلاحیت باید گواهینامه تدریس داشته باشند.
- داشتن توانایی ابداع و خلاقیت برای حل مسایل جدیدی که معلمان و مربیان با آنها مواجه می‌شوند، جزء فعالیت‌های ضروری و اجتناب ناپذیر آنان است.
- برخورداری از سلامتی جسمی روانی، متاهل بودن، به موقع آمدن و به موقع رفتن، اهمیت دادن به مسایل آموزشی، توانایی سازگاری با مردم، توانایی رهبری، برخورداری از معلومات عمومی و تخصصی.
- از نظر معلمان و مربیان، مدیران در برخی شهرها در روابط انسانی، رعایت عدالت میان کارکنان، توجه به مشکلات معلمان و مربیان، پی بردن به نقاط ضعف و قدرت کارکنان از طریق ارزشیابی، مشاوره با کارکنان، استفاده از فراگیران در امور واحد آموزشی، مسائل و مشکلات جوانان، ایجاد شرایط برای رشد و شکوفایی توانایی آنان، توجه به داشتن طرح درس معلمان و مربیان، تنها کمی موفق هستند.
- طراحی مدل صلاحیت‌ها شامل: سن، جنس، توان فیزیکی، توان ذهنی، تجربه و تحصیلات لازم برای شغل مورد تصدی و مهارت‌ها شامل سه نوع: انسانی، ادراکی و فنی معرفی شده؛ که هریک خود به خرده مهارت‌هایی تقسیم شده است.
- مهارت‌های مدیران: انسانی، ادراکی و فنی و حرفه‌ای، شامل مجموعه دانش، ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری و خصوصیات شخصی است.

- سه عامل مهم دانش، تخصص حرفه‌ای، آموزش مداوم و حقوق و دستمزد مکفی در شایستگی شغلی و همچنین داشتن نوع و سبک مدیریت مناسب، توانمند سازی نیروی انسانی، روابط انسانی خوب و کیفیت عملکرد نیروی انسانی موثرند.
- شش مؤلفه به عنوان قابلیت های مدیریتی لازم برای پرورش مدیران در نظر گرفته‌اند که عبارتند از: ۱- نقش‌های مدیریتی ۲- مهارت‌های مدیریتی (فنی، انسانی، ادراکی، تصمیم‌گیری و ارتباطی)، ۳- توانایی‌های مدیریتی ۴- ویژگی‌های شخصیتی ۵- ذهنیت فلسفی ۶- دانش مدیریتی.
- نتایج حاصل از تحلیل همبستگی پیرسون و کندال نشان می‌دهد که بین میزان اهمیت صلاحیت‌های حرفه‌ای مناسب آموزشگران بعضی استان‌ها با برخی ویژگی‌های فردی-تحصیلی فراگیران و صلاحیت‌های فردی-روانشناختی آموزشگران رابطه معنی‌داری وجود دارد. هم‌چنین، بیانگر وجود رابطه معنی‌دار بین سطح مهارت‌های آموزشگران از صلاحیت‌های حرفه‌ای در نظر گرفته شده با برخی صلاحیت‌های فردی-روانشناختی آن‌ها می‌باشد.
- شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران آموزشی از چهار مؤلفه دانش، ارزش‌ها، مهارت‌ها و ویژگی‌های شخصیتی بارز تشکیل شده است.
- همه گروه‌ها به مولفه‌های ارزش‌ها بیشتر از سایر مولفه‌ها و به زیر مولفه مهارت انسانی بیشتر از سایر زیر مولفه‌های مهارت‌ها گرایش داشته‌اند و به آن اهمیت داده‌اند.
- رتبه بندی مهارت‌های مدیریت به صورت مهارت‌های فنی، انسانی و ادراکی و رتبه بندی شایستگی‌های مدیریتی به صورت: شایستگی اخلاقی، مدیریتی، ارتباطی و علمی، می‌باشد.
- بین نوع واحد آموزشی به لحاظ مهارت فنی، بین نوع رشته تحصیلی و مهارت ادراکی و بین سابقه کار و مهارت ادراکی تفاوت معناداری وجود ندارد ولی بین جنسیت و مهارت‌های سه گانه تفاوت معناداری وجود دارد.
- شایستگی‌های منابع انسانی به ترتیب اولویت: ۱- فناوری اطلاعات ۲- دانش کسب و کار ۳- مدیریت استراتژیک ۴- مدیریت استعداد ۵- کیفیت زندگی کاری- خانوادگی و ۶- روابط کارکنان معرفی شده است.
- لازم است شرایط پذیرش و گزینش داوطلبان حرفه معلمی و مربی‌گری، اهداف برنامه‌های درسی و محتوای آنها در مراکز تربیت و آماده سازی معلمان و مربیان، به ویژه در دوره‌های کارآموزی که با هدف ارتقاء صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان برگزار می‌شود، اصلاح و بهبود یابد.

بررسی این صلاحیت‌ها نشان می‌دهد، بخشی از آنها مثل سن، جنس، توان فیزیکی، توان ذهنی، سلامتی جسمی، سلامتی روانی، تحصیلات، رشته تحصیلی، علاقه به شغل معلمی، داشتن هوش، دانش و معلومات عمومی، توانایی‌های آکادمیک، ویژگی‌های شخصیتی، صلاحیت‌هایی است که داوطلب شغل معلمی یا مربی‌گری، قبل از شروع کار بایستی براساس ضوابط پذیرش و گزینش و مقررات استخدامی واجد آن باشد. این نوع صلاحیت‌ها در گروه صلاحیت‌های ورودی طبقه بندی می‌شوند. بخش دیگری از این صلاحیت‌ها مانند آموزش مداوم، توانمند سازی و روابط انسانی، تجربه آموزشی، برخورداری از معلومات عمومی و ...، در دومین گروه صلاحیت‌ها، یعنی صلاحیت‌های عمومی حرفه معلمی یا مربی‌گری قرار می‌گیرند. البته، بخشی دیگر از این گروه صلاحیت‌ها را می‌توان جزو صلاحیت‌های تخصصی به شمار آورد مثل مهارت‌های مدیریتی (انسانی، ادراکی و فنی)، هرچند که معلمان و مربیان همه دوره‌های تحصیلی بایستی از این نوع صلاحیت برخوردار باشند؛ ولی در آموزش فنی و حرفه‌ای که با کار درکارگاه و ابزار فنی سروکار دارند و حتی در کلاس‌های طراحی و نقشه‌کشی، ماهیت صلاحیت‌های مدیریتی با سایر دوره‌ها متفاوت است. با همین استدلال می‌توان گفت اخلاق حرفه‌ای نیز در آموزش فنی و حرفه‌ای نسبت به سایر دوره‌ها متفاوت است. بنابر این می‌توان صلاحیت‌های رهبری و مدیریت کلاس درس و نیز صلاحیت‌هایی که در حوزه اخلاق حرفه‌ای قرار می‌گیرند را برای معلمان و مربیان آموزش فنی و حرفه‌ای جزو صلاحیت‌های تخصصی حوزه تدریس آنان منظور کرد.

بررسی و تحلیل پژوهش‌های خارجی نیز نشان می‌دهد که در درجه اول اکثر پژوهشگران خارجی در باره صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مربیان آموزش فنی و حرفه‌ای نظر داده‌اند. در درجه دوم اکثر این نظرات با دیدگاه‌های نویسندگان و پژوهشگران داخلی و پیشینه نظری ارائه شده همخوانی دارند. مواردی هم وجود دارد که با صلاحیت‌های ارائه شده قبلی تفاوت دارند، که با توجه به ماهیت آموزش فنی و حرفه‌ای، این پژوهشگران از رویکردهای عمل‌گرا و مبتنی بر دنیای کار بیشتر سود جستند.

یافته‌ها:

در پاسخ به سؤال اصلی تحقیق، مربیان فنی و حرفه‌ای کشور باید از چه شایستگی‌ها و صلاحیت‌هایی برخوردار باشند؟ ابتدا، شایستگی‌های مربیان فنی و حرفه‌ای با استفاده از تحلیل محتوای ادبیات و دیدگاه‌های مختلف پژوهشگران خارجی و داخلی و سازمان‌های بین‌المللی در سه

حوزه صلاحیت‌های ورودی، صلاحیت‌های عمومی و صلاحیت‌های تخصصی گردآوری و استخراج گردید. و پس از طبقه بندی، تجمیع و تلخیص در قالب پرسشنامه بسته پاسخ به روش لیکرت با ۵ گزینه خیلی کم (۱)، کم (۲)؛ تا حدودی (۳)، زیاد (۴)، خیلی زیاد (۵) برای نظر سنجی از مربیان، مدیران و کارشناسان و کارشناسان خارجی طراحی و تدوین شد. این پرسشنامه پس از ۵ بار اصلاح و تأیید روائی و پایایی آن در نهایت نسخه نهائی با ۱۱۲ گزاره شامل ۱۵ گزاره برای صلاحیت‌های ورودی، ۶۶ گزاره برای صلاحیت‌های عمومی (در ۶ عنوان شامل صلاحیت‌های حرفه‌ای با ۳۱ گزاره، صلاحیت‌های روانشناسی با ۵ گزاره، صلاحیت‌های مدیریتی با ۷ گزاره، صلاحیت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات با ۱۰ گزاره، صلاحیت‌های اجتماعی با ۷ گزاره و صلاحیت‌های اخلاق حرفه‌ای با ۷ گزاره) و ۳۱ گزاره برای صلاحیت‌های تخصصی (در ۶ عنوان شامل: دانش با ۶ گزاره، مهارت با ۳ گزاره، توانائی با ۶ گزاره، نگرش با ۲ گزاره، تجربه کاری با ۴ گزاره، و شایستگی فنی با ۱۰ گزاره) بصورت الکترونیکی طراحی شد. لینک الکترونیک پرسشنامه مربیان و پرسشنامه مدیران و کارشناسان با همکاری مرکز تربیت مربی و پژوهش‌های فنی و حرفه‌ای و همکاری دفتر پژوهش سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای در سایت مراکز تربیت مربی و سایت سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای بارگذاری و قابل دسترسی برای مربیان، مدیران و کارشناسان فنی و حرفه‌ای سازمان و مراکز تربیت مربی در سراسر کشور گردید و از آنان خواسته شد به سئوالات پرسشنامه مبنی بر میزان موافقت آنها با شایستگی‌های اعلام شده بصورت آنلاین پاسخ دهند. همچنین برای نظر سنجی از کارشناسان خارجی مرتبط با سازمان فنی و حرفه‌ای، پرسشنامه به زبان انگلیسی ترجمه و با همکاری دفتر مسابقات ملی و بین‌المللی مهارت سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور در سایت بین‌المللی بارگذاری و از کارشناسان خارجی درخواست شد به آن پاسخ دهند. در مجموع ۶۵۰ پاسخ (۴۴۳ مربی، ۱۴۲ مدیر و کارشناس، و ۷۵ کارشناس خارجی، جدول ۳) از هر سه گروه دریافت شد.

پاسخ‌های دریافتی که در اطلاعات جامعه شناختی آن، شغل و موقعیت هر پاسخ دهنده مشخص شده بود براساس عنوان مربی، مدیر و کارشناس فنی و حرفه‌ای از هم تفکیک و داده‌های جمع آوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل شد. داده‌های پرسشنامه انگلیسی نیز که توسط کارشناسان خارجی تکمیل و پاسخ داده شده بود جداگانه تجزیه و تحلیل شد و نتایج هر سه گروه با یکدیگر مقایسه گردید.

داده های تحقیق با استفاده از روش های علمی مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفت. هدف از جمع آوری اطلاعات بدست آمده از سؤالات و طبقه بندی آنها، شناخت کامل متغیرها و روابط بین آنها است تا بتوان متناسب با اهداف پژوهش جمع بندی و نتیجه گیری نمود. تجزیه و تحلیل یافته ها در دو بخش انجام شد. ابتدا از آمار توصیفی جهت مرتب کردن اطلاعات استفاده شد، بر این مبنا داده های حاصل از پژوهش در جداول مربوطه نشان داده شده است. بخش دوم تحلیل داده ها مبتنی بر استنباط آماری صورت گرفت. هدف آمار استنباطی عبارت است از نتیجه گیری پیرامون ویژگی های جامعه ای که نمونه مورد مطالعه از آن استخراج شده است. در این پژوهش در بخش توصیف داده ها از میانگین و انحراف معیار و در بخش استنباطی از آزمون t تک نمونه ای و آزمون تحلیل واریانس یک راهه استفاده شده است.

اطلاعات جمعیت شناختی

تحلیل داده های جمعیت شناختی گردآوری شده، توزیع جمعیتی اعضای نمونه به تفکیک مربیان، مدیران و کارشناسان و کارشناسان خارجی را از جنبه های مختلف در جدول نشان داده شده است.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی پاسخگویان به پرسشنامه ها

| شرح | مربیان درصد | مدیران و کارشناسان درصد | کارشناسان خارجی درصد |
|--------------|------------------------|----------------------------|-------------------------|
| جنسیت | مرد | ۲۷ | ۲۴ |
| | زن | ۷۳ | ۷۶ |
| سن | کمتر از ۳۰ سال | - | ۵/۳ |
| | بیشتر از ۳۰ سال | ۱۰۰ | ۹۴/۷ |
| تحصیلات | کارشناسی و پائین تر | ۳۷/۸ | ۴۴ |
| | کارشناسی ارشد و بالاتر | ۶۲/۲ | ۵۶ |
| تجربه کاری | ۱۰ سال و کمتر | ۷/۷ | ۱۰/۸ |
| | بیشتر از ۱۰ سال | ۹۲/۳ | ۸۹/۲ |
| تجربه آموزشی | ۱۰ سال و کمتر | ۳۳/۸۲ | ۳۰/۱۳ |
| | بیشتر از ۱۰ سال | ۶۶/۱۸ | ۶۹/۸۷ |
| تجربه پژوهشی | بدون تجربه پژوهشی | ۴۴/۶۸ | ۱۳/۳۳ |
| | ۵ سال و کمتر | ۲۵/۵۴ | ۲۰/۰۱ |
| | بیشتر از ۵ سال | ۲۹/۷۸ | ۶۶/۶۶ |

همانطور که داده‌های جدول ۱ نشان می‌دهد در هر سه گروه در صد پاسخگویان زن بیش از در صد پاسخگویان مرد بوده است. از نظر سن نیز بیش از ۹۵ درصد پاسخگویان در هر سه گروه بالای ۳۰ سال بوده‌اند. از نظر تحصیلات در دو گروه مدیران و کارشناسان داخلی و خارجی بیش از ۵۰ درصد تحصیلات کارشناسی ارشد و بالاتر داشته‌اند اما در گروه مربیان این رقم ۳۷/۶ درصد بوده است و اکثریت دارای تحصیلات کارشناسی و کمتر بوده‌اند. در زمینه تجربه کاری بیش از ۸۰ درصد پاسخگویان در هر سه گروه بالاتر از ۱۰ سال سابقه کاری داشته‌اند و در زمینه تجربه آموزشی مربیان (۷۱/۳۸) بیش از دو گروه دیگر تجربه آموزشی بیشتر از ده سال داشته‌اند اما این ارقام بسیار بهم نزدیک است. در مقابل تجربه پژوهشی مربیان کمتر از دو گروه دیگر بوده است و نزدیک به ۵۰ درصد مربیان هیچ تجربه پژوهشی نداشته‌اند در حالی که کارشناسان خارجی (۶۶/۶۶ درصد) بیش از دو گروه دیگر دارای تجربه پژوهشی بالاتر از ۵ سال بوده‌اند.

جهت تحلیل و بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای ملی مربیان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور از دیدگاه مربیان، مدیران و کارشناسان، و کارشناسان خارجی، از آزمون آماری t تک نمونه‌ای استفاده شد. بر این اساس میانگین نمرات بدست آمده با میانگین نظری (مقدار متوسط ۳) مورد مقایسه قرار گرفت. میانگین نمراتی که به طور معنی‌داری بالاتر از مقدار متوسط ۳ است به عنوان اهمیت بالا و میانگین نمراتی که به طور معنی‌داری پایین‌تر از این مقدار است به عنوان اهمیت کم در نظر گرفته می‌شود. نمراتی که با مقدار متوسط ۳ اختلاف معنی‌داری نداشته باشد به عنوان اهمیت در حد متوسط در نظر گرفته می‌شود.

بر اساس نتایج بدست آمده از دیدگاه مربیان، مدیران و کارشناسان، و کارشناسان خارجی میزان اعتبار تمامی گزاره‌های مربوط به صلاحیت‌های ورودی در سطح بالایی می‌باشد. در بخش صلاحیت‌های عمومی نیز هر سه گروه مربیان، مدیران و کارشناسان، و کارشناسان خارجی میزان اعتبار گزاره‌های مورد بررسی را در سطح بالایی ارزیابی نمودند. گزاره‌های مربوط به صلاحیت‌های تخصصی نیز توسط هر سه گروه مربیان، مدیران و کارشناسان، و کارشناسان خارجی دارای اعتبار بالا ارزیابی شد به این معنی که هر سه گروه با گزاره‌های ارائه شده در حد بالا موافق بودند.

به منظور مقایسه صلاحیت‌های ورودی، صلاحیت‌های عمومی و صلاحیت‌های تخصصی از دیدگاه مربیان، مدیران و کارشناسان، و کارشناسان خارجی نیز آزمون تحلیل واریانس (ANOVA) و برای بررسی همگنی واریانس گروه‌ها از آزمون لوین استفاده شد. نتایج بدست آمده نشان داد

بین دیدگاه مربیان و مدیران و کارشناسان، با کارشناسان خارجی در مورد صلاحیت های ورودی تفاوت معنی داری وجود دارد و میانگین نمرات مربیان و مدیران نسبت به کارشناسان خارجی بالاتر است (جدول ۲).

جدول ۲: توصیف آماری نمرات صلاحیت های ورودی به تفکیک گروه

| انحراف معیار | میانگین | |
|--------------|---------|--------------------|
| 0.447 | 4.42 | مربیان |
| 0.454 | 4.38 | مدیران و کارشناسان |
| 0.448 | 4.16 | کارشناسان خارجی |

در مورد صلاحیت های عمومی بین دیدگاه مربیان، مدیران و کارشناسان، و کارشناسان خارجی تفاوتی وجود ندارد (جدول ۳).

جدول ۳: توصیف آماری نمرات صلاحیت های عمومی به تفکیک گروه

| کارشناسان خارجی | | مدیران و کارشناسان | | مربیان | | شاخص آماری |
|-----------------|---------|--------------------|---------|--------------|---------|---------------------------|
| انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | |
| 0.469 | 4.24 | 0.561 | 4.27 | 0.553 | 4.27 | صلاحیت های حرفه ای |
| 0.607 | 4.20 | 0.645 | 4.23 | 0.610 | 4.34 | صلاحیت روانشناختی |
| 0.590 | 4.32 | 0.633 | 4.29 | 0.614 | 4.31 | صلاحیت مدیریتی |
| 0.580 | 3.92 | 0.771 | 4.08 | 0.720 | 3.98 | فناوری اطلاعات و ارتباطات |
| 0.603 | 4.15 | 0.712 | 4.09 | 0.676 | 4.16 | صلاحیت اجتماعی |
| 0.592 | 4.29 | 0.583 | 4.28 | 0.584 | 4.35 | اخلاق حرفه ای |

از بین صلاحیت های تخصصی نیز تنها میانگین مربوط به مولفه نگرش معنی دار بود به طوریکه میانگین نمرات مربیان نسبت به مدیران بالاتر بود ولی بین میانگین نمرات مربیان و مدیران و کارشناسان، با کارشناسان خارجی تفاوت معنی داری وجود ندارد (جدول ۴).

جدول ۴: توصیف آماری نمرات صلاحیت های تخصصی به تفکیک گروه

| کارشناسان خارجی | | مدیران | | مربیان | | شاخص آماری |
|-----------------|---------|--------------|---------|--------------|---------|------------|
| انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | |
| 0.524 | 4.33 | 0.547 | 4.34 | 0.573 | 4.33 | دانش |
| 0.586 | 4.33 | 0.642 | 4.34 | 0.622 | 4.39 | مهارت |

| کارشناسان خارجی | | مدیران | | مربیان | | |
|-----------------|------|--------|------|--------|------|-----------------|
| 0.467 | 4.37 | 0.603 | 4.28 | 0.600 | 4.34 | توانایی |
| 0.664 | 4.27 | 0.768 | 4.10 | 0.699 | 4.27 | نگرش |
| 0.503 | 4.40 | 0.702 | 4.35 | 0.638 | 4.30 | تجربه کاری |
| 0.558 | 4.17 | 0.643 | 4.12 | 0.621 | 4.14 | شایستگی‌های فنی |

نتایج آزمون لوین نیز نشان داد که در هیچ یک از متغیرها در هر سه گروه صلاحیت‌ها معنی دار نمی باشد و فرض مبتنی بر همگنی واریانس متغیرها مورد تأیید قرار گرفت. بنابراین نتایج حاصله با وجود نا مساوی بودن جامعه آماری قابل اعتماد می باشد (جدول ۵).

جدول ۵: نتیجه آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها

| متغیر | F | درجه آزادی ۱ | درجه آزادی ۲ | سطح معنی داری |
|----------------------------------|-------|--------------|--------------|---------------|
| صلاحیت‌های ورودی: | ۰/۰۰۹ | ۲ | ۶۵۲ | ۰/۹۹۱ |
| صلاحیت‌های حرفه‌ای | ۱/۲۵۳ | ۲ | ۶۵۲ | ۰/۲۸۶ |
| صلاحیت روانشناختی | ۰/۶۰۰ | ۲ | ۶۵۲ | ۰/۵۴۹ |
| صلاحیت مدیریتی | ۰/۶۴۵ | ۲ | ۶۵۲ | ۰/۵۲۵ |
| صلاحیت فناوری اطلاعات و ارتباطات | ۳/۰۲۸ | ۲ | ۶۵۲ | ۰/۰۵۹ |
| صلاحیت اجتماعی | ۱/۱۴۴ | ۲ | ۶۵۲ | ۰/۳۱۹ |
| اخلاق حرفه‌ای | ۰/۱۳۱ | ۲ | ۶۵۲ | ۰/۸۷۷ |
| دانش | ۰/۷۰۶ | ۲ | ۶۵۲ | ۰/۴۹۴ |
| مهارت | ۰/۲۴۴ | ۲ | ۶۵۲ | ۰/۷۸۴ |
| توانایی | ۲/۹۴۳ | ۲ | ۶۵۲ | ۰/۰۶۳ |
| نگرش | ۰/۱۷۰ | ۲ | ۶۵۲ | ۰/۸۴۴ |
| تجربه کاری | ۲/۴۶۴ | ۲ | ۶۵۲ | ۰/۰۸۲ |
| شایستگی‌های فنی | ۰/۳۸۷ | ۲ | ۶۵۲ | ۰/۶۷۹ |

همانطور که در جدول ۵ نشان داده شده است، نتایج آزمون لوین در هیچ یک از متغیرها معنی دار نمی باشد. از این رو فرض صفر ما مبنی بر همگنی واریانس متغیرها مورد تأیید قرار می گیرد.

نتیجه گیری

بر اساس نتایج بدست آمده از دیدگاه مربیان، مدیران و کارشناسان، و کارشناسان خارجی میزان اعتبار تمامی گزاره‌های مربوط به صلاحیت‌های ورودی در سطح بالایی می‌باشد. در بخش صلاحیت‌های عمومی نیز هر سه گروه مربیان، مدیران و کارشناسان، و کارشناسان خارجی میزان اعتبار گزاره‌های مورد بررسی را در سطح بالایی ارزیابی نمودند. گزاره‌های مربوط به صلاحیت‌های تخصصی نیز توسط هر سه گروه مربیان، مدیران و کارشناسان، و کارشناسان خارجی دارای اعتبار بالا ارزیابی شد.

به منظور مقایسه صلاحیت‌های ورودی، صلاحیت‌های عمومی و صلاحیت‌های تخصصی از دیدگاه مربیان، مدیران و کارشناسان، و کارشناسان خارجی نیز آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. نتایج بدست آمده نشان داد بین دیدگاه مربیان و مدیران و کارشناسان، با کارشناسان خارجی در مورد صلاحیت‌های ورودی تفاوت معنی‌داری وجود دارد و میانگین نمرات مربیان و مدیران نسبت به کارشناسان خارجی بالاتر است. در مورد صلاحیت‌های عمومی بین دیدگاه مربیان، مدیران و کارشناسان، و کارشناسان خارجی تفاوتی وجود نداشت.

از بین صلاحیت‌های تخصصی نیز تنها میانگین مربوط به مولفه نگرش معنی‌دار بود به طوریکه میانگین نمرات مربیان نسبت به مدیران بالاتر بود ولی بین میانگین نمرات مربیان و مدیران و کارشناسان، با کارشناسان خارجی تفاوت معنی‌داری وجود نداشت.

نتایج آزمون لوین نیز نشان داد که در هیچ یک از متغیرها در هر سه گروه صلاحیت‌ها معنی‌دار نمی‌باشد و فرض مبتنی بر همگنی واریانس متغیرها مورد تأیید قرار گرفت. بنابراین نتایج حاصله با وجود ناهمسانی بودن جامعه آماری قابل اعتماد می‌باشد.

همانطور که بحث شد در پاسخ به سؤال اصلی تحقیق، شایستگی‌های مربیان فنی و حرفه‌ای از تحلیل محتوای ادبیات و دیدگاه‌های مختلف پژوهشگران و سازمان‌های بین‌المللی در سه حوزه صلاحیت‌های ورودی، صلاحیت‌های عمومی و صلاحیت‌های تخصصی استخراج گردید و در معرض نظرسنجی از مربیان، کارشناسان و مدیران آموزش فنی و حرفه‌ای در سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای و مراکز تربیت مربی در سراسر کشور قرار گرفت. از کارشناسان خارجی مرتبط با سازمان فنی و حرفه‌ای نیز نظرسنجی شد. تحلیل داده‌های گردآوری شده نشان داد میانگین نظرات پاسخ

دهندگان به پرسشنامه‌ها در هر سه جامعه آماری موافقت در حد زیاد با کلیه گزاره‌ها بود. نتایج آزمون تحلیل واریانس نشان داد بجز صلاحیت ورودی در بقیه موارد تفاوت معنی داری میان نظرات کارشناسان خارجی و مربیان و مدیران و کارشناسان مراکز تربیت مربی وجود ندارد. بنابراین بر اساس نتایج این تحقیق می‌توان شایستگی‌های مربیان فنی و حرفه‌ای را مشخص نمود. براساس این نظر سنجی شایستگی‌های مربیان در سه حوزه صلاحیت‌های ورودی، صلاحیت‌های عمومی و صلاحیت‌های تخصصی به شرح زیر تعیین گردید:

| الف - صلاحیت‌های ورودی مربیان فنی و حرفه‌ای | |
|---|--|
| ۱ | دارای حداقل تحصیلات کارشناسی مرتبط با موضوع تدریس است. |
| ۲ | تجربه عملی قابل قبول در محیط کار دارد. |
| ۳ | دوره مربی‌گری فنی و حرفه‌ای را در یکی از مراکز تربیت مربی یا آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای با موفقیت گذرانده و گواهی نامه یا کارت مربی‌گری فنی و حرفه‌ای دریافت کرده است. |
| ۴ | به تعلیم و تربیت و تدریس نگرش مثبت و علاقه دارد. |
| ۵ | از سلامت جسمانی مطابق دستورالعمل وزارت بهداشت و درمان آموزش پزشکی برخوردار است. |
| ۶ | از سلامت کامل روانی برخوردار است و تست‌های روانی را با موفقیت پاسخ می‌دهد. |
| ۷ | دارای اعتماد به نفس و خلاقیت است. |
| ۸ | از روحیه علمی و تفکر انتقادی و پذیرش تغییر برخوردار است. |
| ۹ | درک می‌کند هر نوع فناوری در آینده با تغییراتی روبرو خواهد بود و برای پذیرش این تغییرات و به روزآمد کردن مهارت و دانش خود علاقه و توانایی دارد. |
| ۱۰ | از آراستگی ظاهر و منظم برخوردار است. |
| ۱۱ | در محتوای فنی و علمی مرتبط با تدریس دارای اطلاعات و دانش روز است. |
| ۱۲ | دارای سابقه آموزشی در مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای است. |
| ۱۳ | به پژوهش و کاربست نتایج پژوهش‌ها نگرش مثبت و باور دارد. |
| ۱۴ | تلاشگر است و برای کار کردن و فعالیت انگیزه دارد. |
| ۱۵ | از ذهن خلاق و نو آور برخوردار است و شواهدی برای آن ارائه می‌دهد. |
| ب ۱ - صلاحیت‌های حرفه‌ای | |
| ۱ | به انواع روش‌های تدریس تسلط دارد و راهبردهای یاددهی - یادگیری را بخوبی می‌شناسد. |
| ۲ | می‌تواند روش تدریس مناسب را انتخاب و فرصت‌های مناسب یادگیری چند گانه را بصورت فردی و گروهی طراحی و سازماندهی کند و کارآموزان را بصورت فعال در آن مشارکت دهد. |

| | |
|----|---|
| ۳ | بر فعالیتهای یادگیری فردی و گروهی کارآموزان نظارت و پیگیری می‌کند و در جریان تدریس به آسان سازی، شناسائی و حذف موانع یادگیری می‌پردازد. |
| ۴ | در شرکت دادن کارآموزان در فرایند یادگیری و تدریس مهارت دارد و از تجارب آنان برای تمرین و کاربست آموخته‌ها استفاده می‌کند. |
| ۵ | با تکنیک‌ها و روش‌های خلاقیت و کارآفرینی آشناست و می‌داند در فرایند مهارت آموزی چگونه از این روش‌ها برای ایجاد تفکر انتقادی و حل مساله استفاده کند و استعدادها و خلاقیت کارآموزان را نمایان سازد. |
| ۶ | در تلفیق دروس نظری و عملی توانایی دارد. |
| ۷ | با برنامه درسی پودمانی آشنا است و در تهیه برنامه درسی برای یک مهارت توانایی دارد. |
| ۸ | استانداردهای آموزشی و مهارت شغلی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور را به خوبی می‌شناسد. |
| ۹ | در ایجاد جو پرسش و پاسخ در کلاس درس توانایی دارد و از طریق پرسیدن و گوش دادن، کارآموزان را به تفکر واد می‌دارد و به آنان فرصت می‌دهد سوال‌های خود را مطرح کنند. |
| ۱۰ | با انواع راهبردها و روش‌های ارزشیابی (تکوینی، مستمر و ارزیابی عملکرد) آشنائی دقیق دارد. |
| ۱۱ | در انتخاب و بکارگیری روش‌های مناسب سنجش و ارزشیابی مهارت دارد و می‌تواند نتایج ارزشیابی و بازخورد آن را در پیشرفت تحصیلی کارآموزان تحلیل و تفسیر کند. |
| ۱۲ | می‌تواند به طراحی و ارزیابی ابزارهای سنجش مهارت از قبیل پروژه با معیارهای استاندارد مهارت بپردازد. |
| ۱۳ | می‌تواند سطح آمادگی مربیان در حال آموزش را برای تدریس تعیین کند. |
| ۱۴ | با روش‌های تحقیق بویژه اقدام پژوهی آشنائی دارد. |
| ۱۵ | با تجزیه و تحلیل محتوا و مواد درسی آشنا است و از تجارب و یافته‌های علمی در بهبود آموزش استفاده می‌کند. |
| ۱۶ | با اصول تعلیم و تربیت بویژه فلسفه آموزش فنی و حرفه‌ای آشنائی دارد. |
| ۱۷ | با روش‌ها و رویکردهای ارتباط یا محیط کار آشنا است و توانائی برقراری ارتباط با صنایع و احصاء نیازهای آموزشی آنها را دارد. |
| ۱۸ | می‌تواند برای بروز سازی اطلاعات و رشد حرفه‌ای خود از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات و طرق مختلف دیگر اقدام نماید. راه‌هایی نظیر ایجاد فرصت تجربه اندوزی در محیط کار، شرکت در همایش‌ها، کارگاه‌های آموزشی مرتبط با رشته درسی و حرفه مربیگری، و همچنین مطالعه، تحقیق و تالیف. |
| ۱۹ | توانائی شناسائی، طراحی، ساخت و انتخاب مواد و تجهیزات آموزشی، کمک آموزشی و کارگاهی را دارد و از آن در ارائه بهتر درس در کلاس و کارگاه استفاده می‌کند. |
| ۲۰ | می‌تواند محتوای درسی را براساس پاسخگوئی به نیازهای محیط کار و نیازهای یادگیرنده تنظیم کند. |
| ۲۱ | با روش‌های نیازسنجی آشنا است و می‌تواند نیازها و وظایف شغلی و حرفه‌ای در مراحل کاری را طبقه بندی نماید. |

| | |
|-----------------------------|---|
| ۲۲ | در راهنمایی کارآموزان مهارت دارد و می‌تواند به آنان مشاوره‌های آموزشی، تربیتی، حرفه‌ای و شغلی، ارائه دهد. |
| ۲۳ | می‌تواند در یادگیرندگان، حس کنجکاوی و نگرش انتقادی و حل مساله را ایجاد و تقویت کند. |
| ۲۴ | با مفهوم و اصول کارآفرینی و نوآوری آشنا است و آنرا درک می‌کند. |
| ۲۵ | می‌تواند به کارآموزان نوآوری و کارآفرینی و ایده سازی را آموزش دهد و آنان را برای ارتقاء فعالیت‌های حرفه‌ای و کشف راهکارهای جدید توانمند سازد. |
| ۲۶ | می‌تواند نظام‌ها و مدل‌های آموزشی و سبک‌های یادگیری در حوزه آموزش فنی و حرفه‌ای و مهارت آموزی را تجزیه و تحلیل کند. |
| ۲۷ | بازار کار، الزامات محیط کار، مدیریت و فرایند تولید را می‌شناسد و در برنامه درسی و فرایند یاددهی-یادگیری به آن توجه می‌نماید. |
| ۲۸ | می‌تواند به کارآموزان در محیط کار با استفاده از ابزارهای موجود مهارت مورد نیاز را آموزش دهد. |
| ۲۹ | به فن بیان و شیوه ارائه مطلب در مهارت آموزی تسلط دارد. |
| ۳۰ | با اصول کاریابی و منابع اشتغال آشنا است و توانایی آموزش آن را به کارآموزان دارد. |
| ۳۱ | به ارتقاء دانش خود علاقمند است و برای بالا بردن سطح تحصیلات خود انگیزه دارد و تلاش می‌کند. |
| ب ۲ - صلاحیت‌های روانشناختی | |
| ۳۲ | در برقراری ارتباط موثر و تعاملی با کارآموزان، و همکاران آموزشی برای حل و فصل مشکلات مربوط به آموزش و یادگیری و مهارت آموزی، مهارت دارد. |
| ۳۳ | اصول روانشناسی تربیتی و چگونه یادگرفتن را می‌داند. |
| ۳۴ | به تفاوت‌های فردی و مشابهت‌های عمومی کارآموزان توجه دارد و می‌تواند ویژگی‌های فکری و ذهنی و مشکلات آنان را تشخیص داده و درک کند. |
| ۳۵ | در ایجاد و حفظ فضای عاطفی - اخلاقی و جو دوستی و مهرورزی توأم با نشاط در فرایند تدریس و محیط یادگیری مهارت دارد. |
| ۳۶ | در ایجاد انگیزه فردی و گروهی در کارآموزان و خلق محیط یادگیری تعاملی مثبت در جریان تدریس توانایی دارد و می‌تواند حس مسئولانه خود را نسبت به سرنوشت تحصیلی و آینده شغلی کارآموزان نشان دهد. |
| ب ۳- صلاحیت‌های مدیریتی | |
| ۳۷ | می‌تواند کلاس و کارگاه را بصورت مستقل مدیریت و اداره کند و فرایند یاددهی - یادگیری را بهینه سازی نماید. |
| ۳۸ | هنگام بروز حوادث پیش بینی نشده، توانایی برقراری نظم و انضباط و مدیریت زمان را در محیط یادگیری، کلاس درس و کارگاه فنی و آموزشی دارد. |
| ۳۹ | می‌تواند امکانات و تجهیزات موجود در مرکز آموزش فنی و کارگاه را در جهت تسهیل و توسعه یادگیری کارآموزان، بطور مناسبی سازماندهی و مدیریت کند. |

| | |
|--|--|
| ۴۰ | در ارزیابی و مشاهده دقیق و غیر مستقیم اعمال و رفتار کارآموزان در موقعیت‌های مختلف به منظور شناخت مسائل و مشکلات آموزشی، تربیتی و اخلاقی آنان مهارت دارد و برای کاهش یا حل آنها کوشش می‌کند. |
| ۴۱ | در تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی برای هدفمند کردن فعالیت‌ها و انتخاب رویه‌های مناسب کاری و آموزشی در جهت تحقق اهداف برنامه درسی و آموزشی توانایی دارد. |
| ۴۲ | با تفکر سیستمی آشنا است و در انتقال تجارب و نتایج و روش‌های مورد استفاده در فرایند یاددهی - یادگیری توانایی دارد. |
| ب ۴- صلاحیت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات | |
| ۴۳ | با فناوری اطلاعات و ارتباطات و انواع نرم افزارهای آموزشی و فضای مجازی آشنا است و به کاربرد آنها تسلط دارد. |
| ۴۴ | در استفاده از فناوری‌های آموزشی، پست الکترونیکی، آموزش مجازی مهارت دارد و می‌تواند رسانه و سایت آموزشی طراحی و تولید کند. |
| ۴۵ | می‌تواند اطلاعات مورد نیاز درسی و پژوهشی خود را از طریق موتورهای جستجو و شبکه‌های اشتراک گذاری ویدیویی، رسانه‌های ارتباطی نظیر روزنامه، بولتن، رایانه، اینترنت و پست الکترونیکی جستجو و گردآوری نماید. |
| ۴۶ | در انتخاب و استفاده بهینه از فناوری اطلاعات و ارتباطات و فضاهای مجازی و سمعی و بصری برای برنامه ریزی، سازماندهی اجرا و پشتیبانی از فرایندهای آموزشی و یاددهی - یادگیری توانایی دارد. |
| ۴۷ | در طراحی، اصلاح و اجرای روش‌های تدریس و ایجاد یک محیط یادگیری تقویت شده با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات برای تسلط فراگیران در استناداردهای برنامه درسی توانایی دارد. |
| ۴۸ | با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، می‌تواند به کارآموزان در ایجاد، پیاده سازی پروژه و حل مشکلات پیچیده کمک کند و نظارت بر برنامه‌ها را آسان سازد. |
| ۴۹ | با استفاده از مهارت‌های دیجیتالی، می‌تواند شبکه سازی و محیط یادگیری دیجیتالی ایجاد کند. |
| ۵۰ | می‌تواند سیاست‌های آموزشی در سطح ملی و موسسه را نقد کند و اصلاحات سازنده‌ای پیشنهاد نماید. |
| ۵۱ | می‌تواند جوامع دانش و ابزارهای دیجیتالی را طراحی کند و با استفاده از آن از یادگیری کارآموزان پشتیبانی نماید. |
| ۵۲ | می‌تواند نقش مهمی در تدوین استراتژی فناوری مرکز تربیت مربی در جهت تبدیل آن به یک سازمان یادگیری ایفا نماید. |
| ب ۵ - صلاحیت‌های اجتماعی | |
| ۵۳ | جامعه خود را می‌شناسد و توانایی برقراری روابط بین فردی، بین فرهنگی، اجتماعی و مدنی را دارد. |
| ۵۴ | می‌تواند فرصت‌هایی را برای تمرین و کسب مهارت‌های اجتماعی مانند همکاری، مسئولیت پذیری و مشارکت در تصمیم‌گیری و استقلال کارآموزان فراهم کند و مهارت‌های خود-راهبردی و خود-ارزشیابی آنان را رشد دهد. |

| | |
|---------------------|--|
| ۵۵ | می‌تواند در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و ایجاد اعتماد متقابل میان کارآموزان و همکاران مشارکت فعال و معناداری داشته باشد. |
| ۵۶ | توانایی انجام کار تیمی و مشارکت در کارگروهی با نظم و ترتیب منطقی و ارائه مشاوره و بالابردن سطح همکاری تیمی را دارد. |
| ۵۷ | می‌تواند مسئولیت‌پذیری اجتماعی و سیستم‌مدیریت بهداشت و ایمنی را آموزش دهد. |
| ۵۸ | در جهت تشخیص مشکلات و همکاری در پیدا کردن راه حل‌ها، می‌تواند به نقد عادلانه و مبادله اطلاعات تخصصی بپردازد. |
| ۵۹ | با تسهیل‌گری گروهی و مهارت‌های حل مشکل آشناست و می‌تواند کارآموزان را راهنمایی و هدایت کند. |
| ب ۶ - اخلاق حرفه‌ای | |
| ۶۰ | نسبت به ارزش‌ها، قوانین و مقررات جامعه متعهد است و به دستورالعمل‌های رفتاری و بیانیه‌های ارزشی و استانداردهای آموزشی توجه دارد و وفادار است. |
| ۶۱ | به مدیران، مشتریان و ارباب رجوع اطلاع‌رسانی می‌کند و به آنها پاسخگو است. |
| ۶۲ | با اثرات شغل و حرفه مورد نظر بر محیط زیست آشنا است و توانایی بکارگیری راهکارهای حفاظت از محیط زیست و محیط کار را در برابر آسیب‌های ناشی از کار و شغل دارد. |
| ۶۳ | نسبت به حفظ، نگهداری و مراقبت از اموال عمومی، تجهیزات، ابزار و ملزومات موجود در محیط کارگاه در زمان آموزش متعهد است و کارآموزان را به حفظ و مراقبت از آنها ملزم می‌نماید. |
| ۶۴ | می‌تواند اخلاق حرفه‌ای را آموزش دهد و تربیت اخلاقی و فلسفه اخلاق را تحلیل و تفسیر نماید. |
| ۶۵ | تفاوت‌های قومی، فرهنگی و مذهبی را تشخیص می‌دهد و به آن احترام می‌گذارد و نسبت به یادگیری و احترام به برابری فردی کارآموزان و کنار گذاشتن علائق شخصی در کار تیمی متعهد است. |
| ۶۶ | وجدان کاری و تعهد شغلی دارد. |
| ج ۱ - دانش | |
| ۱ | به سخت افزارها و نرم افزارهای آموزشی مرتبط با موضوع درسی و روش استفاده از آنها تسلط دارد. |
| ۲ | با استانداردهای آموزشی و مهارت‌های شغلی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای و سازمان‌های بین‌المللی و کاربرد آنها آشنا است. |
| ۳ | برای همکاری با سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای در تدوین و بازنگری استانداردها آمادگی دارد. |
| ۴ | به نکات ایمنی و بهداشتی و خطرات شغلی به ویژه در فعالیت‌های کارگاهی تسلط دارد و بر بهداشت محیط کار و مسائل مربوط به ایمنی در کارگاه نظارت می‌کند. |
| ۵ | به دانش و اطلاعات محتوای آموزشی تسلط دارد و می‌تواند ابعاد کاربردی محتوای آموزشی و چگونگی اجرای دانش فنی در محیط واقعی کار را با مهارت نشان دهد. |

| | |
|-------------------|---|
| ۶ | می تواند بصورت منظم و سیستماتیک دانش و مهارت حرفه ای خود را ارتقاء دهد و با تغییرات فناوری آشنا شود و دانش و مهارت خود را به روز نماید و آنها را آموزش دهد. |
| ج ۲ - مهارت | |
| ۷ | در تدریس محتوای دروس فنی باندازه کافی تجربه کاری و مهارت عملی دارد. |
| ۸ | می تواند هدف های کلی آموزشی را بنویسد و تحلیل کند و آن را به فعالیت ها و رفتارهای قابل مشاهده و قابل اندازه گیری کارآموزان تبدیل نماید. |
| ۹ | در تعیین تکالیف عملی و تمرین های متنوع برای کارآموزان مهارت دارد و فرصت بررسی و تجدید نظر آموخته ها را برای آنان فراهم می کند. |
| ج ۳ - توانائی | |
| ۱۰ | می تواند با ترکیب روش های مختلف مهارت آموزی، فرصت هایی را برای کارآموزان در انجام فعالیت های کارگاهی و آزمایشگاهی در فرایند یاددهی-یادگیری فراهم کند. |
| ۱۱ | می تواند برای بازآفرینی آموزش های حرفه ای، مواد آموزشی و کمک آموزشی را با مهارت انتخاب و استفاده کند. |
| ۱۲ | می تواند نقشه کار مناسب برای تدریس عملی در کارگاه را تهیه کند. |
| ۱۳ | می تواند به پرسش های متنوع و فنی کارآموزان پاسخ های کافی و روشن بدهد. |
| ۱۴ | می تواند ابزارهای سنجش مهارت مانند پروژه را با معیار استاندارد مهارت آموزشی طراحی و ارزیابی کند. |
| ۱۵ | از واقعیت های اقتصادی و اجتماعی و فناوری و تغییرات آن درک عمومی دارد و می تواند آنها را ارزیابی کند و نتایج را با کارآموزان به اشتراک بگذارد. |
| ج ۴ - نگرش | |
| ۱۶ | نسبت به ضرورت تغییر و اصلاح برنامه درسی و روش های آموزشی متناسب با تغییرات فناوری، اقتصادی و اجتماعی نگرش مثبت دارد و آنرا درک می کند و به آن توجه دارد. |
| ۱۷ | با نگاه انتقادی و اصلاحی به فعالیت ها و عملکرد خود، همکاران و کارآموزان می نگرد و کوشش می کند با ارائه پیشنهادات اصلاحی به بهبود آنها کمک نماید. |
| ج ۵ - تجربه کاری | |
| ۱۸ | دارای تجربه کاری مفید در صنعت و محیط کار است. |
| ۱۹ | درک درستی از فرایندهای کار فنی و کسب و کار در رشته حرفه ای خود دارد و از آن در ایجاد ارتباط میان آموزش و محیط واقعی کار استفاده می کند. |
| ۲۰ | به مشاغل و حرف مرتبط با موضوع تدریس خود تسلط دارد. |
| ۲۱ | از پیچیدگی های محیط کار، آگاهی دارد و موقعیت، جایگاه و عملکرد خود را تشخیص می دهد و درک می کند. |
| ج ۶ - شایستگی فنی | |
| ۲۲ | دارای تخصص و تسلط فنی برای تدریس کلیه سطوح حرف یک رشته در مهارت آموزی است. |

| | |
|----|--|
| ۲۳ | بر استانداردهای آموزشی و مهارت‌های حرفه‌ای در رشته تخصصی خود تسلط دارد. |
| ۲۴ | اهمیت شغل و مهارت خود را می‌شناسد و به کارآموزان انجام کارهای تولیدی را توصیه می‌کند. |
| ۲۵ | بر انواع ابزارهای فناوری مرتبط با موضوع درس تسلط دارد. |
| ۲۶ | اصول حاکم بر فناوری و چگونگی ترکیب آنها را درک می‌کند. |
| ۲۷ | توانایی انتخاب و ترکیب فناوری را برای استفاده از آن در آموزش کارآموزان دارد. |
| ۲۸ | به یک زبان خارجی بویژه انگلیسی تسلط دارد و می‌تواند متون فنی مرتبط با محتوای آموزشی را بخواند و ترجمه کند. |
| ۲۹ | می‌تواند مهارت‌های فنی را با شرایط اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی منطقه تطبیق دهد. |
| ۳۰ | از نظرات دیگران بویژه کارآموزان، در ارزیابی و بهبود کار و روش تدریس خود استقبال و از آنها استفاده می‌کند. |
| ۳۱ | به روش‌های خاص تدریس برای گروه‌های خاص مانند زندانیان و معلولین تسلط دارد. |

پیشنهادها:

با استفاده از نتایج این پژوهش برای فراهم کردن زمینه اجرای شایستگی‌ها و بهبود کیفیت آموزش فنی و حرفه‌ای به عنوان یکی از زیرساخت‌های توسعه موارد زیر بطور خلاصه پیشنهاد می‌شود:

- ۱- تقویت مراکز تربیت مربی برای اجرای آموزش براساس صلاحیت‌های مورد نیاز مربیان
- ۲- ایجاد ساختار سازمان یافته برای ارتباط مراکز تربیت مربی و بطور کلی آموزش فنی و حرفه‌ای با صنعت و محیط کار
- ۳- تاسیس مرکز سنجش و ارزشیابی و تضمین کیفیت
- ۴- تعیین چارچوب حقوقی و قانونی برای پشتیبانی از مراکز تربیت مربی و آموزش فنی و حرفه‌ای
- ۵- فراهم کردن پشتوانه علمی و پژوهشی با ایجاد مراکز پژوهشی آموزش فنی و حرفه‌ای برای روزآمد کردن مهارت‌ها
- ۶- تبیین اهمیت و نقش آموزش فنی و حرفه‌ای در توسعه اقتصادی و اشتغالزایی

منابع

- دیبایی، صابر؛ عباسی، محسن؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ صفایی موحد، سعید (۱۳۸۶). تبیین مولفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران. پژوهش نامه استان قم، ۱۲، ۸۳-۱۰۶.
- عسکری متین، سجاد؛ کیانی، غلامرضا (۱۳۹۷). الگوی معیار صلاحیت حرفه ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۳۴، ۹-۳۰.
- کیانی، غلامرضا؛ مهدوی، بابک و غفارشمر، رضا (۱۳۹۲). مقایسه میزان منصفانه بودن انواع آزمونهای زبان انگلیسی در دوره دبیرستان.. دو ماهنامه جستارهای زبانی، ۴ (۱)، ۱۸۱-۲۰۲.
- Allais, S., & Nathan, O. (2014). Skills? What skills? Jobs? What jobs? An Overview of Research (pp. 103 into Education/Labour Market Relationships. In S. Vally & E. Motala (Eds.), *Education, Economy, and Society* –124). Pretoria: Unisa.
- Allais, S. (2015). Livelihoods, Sustainability, and Skills. In *Education and International Development: Practice, Policy and Research* (pp. 237–256). London: Bloomsbury.
- Allais, S.; Marock, C., & Molebatsi, P. (2014). *The Development of Occupational Standards in English-speaking countries (A report prepared for the International Labour Organization, Moscow Office)*. Johannesburg: Centre for Researching Education and Labour.
- Allais, Stephanie (2010). *The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries*. Skills and Employability Department, International Labour Organization (ILO).
- Allais, Stephanie (2017). *Labour market impact of National Qualification Frameworks in six countries*. International Labour Organization (ILO). Geneva.
- Arends, R. I., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2000). *Beginning teacher induction: Research and examples of contemporary practice*. Paper presented at the annual meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC) (July 2000). (ERIC Document Reproduction Service No. ED450074)
- Aseeltine, J. M., Faryniarz, J. O., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2006). *Supervision for learning: A performance-based approach to teacher development and school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- BMBF (2018). *Vocational training report*. Available at: www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2018.pdf
- Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (Eds.). (2011). *Knowledge, Skills and Competence in the European Labour Market. What's in a vocational qualification?* Abingdon and New York: Routledge.
- Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (2012a). *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation*. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (Eds.), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (pp. 3–38). Oxford and New York: Oxford University Press.

- Cappelli, P. H. (2015). *Skill Gaps, Skill Shortages, and Skill Mismatches: Evidence and Arguments for the United States*. *ILR Review*, 68(2), 251–290.
- Cedefop (2009). *The development of national qualifications frameworks in the European Union; main tendencies and challenges*. <http://www.jugendpolitikineuropa.de/>
- CEDEFOP (2015a). *Global Inventory of Regional and National Qualifications Framework. VI: Thematic Chapters, UNESCO*.
- Cedefop (2018). *National qualifications framework developments in Europe 2017*. Luxembourg: Publications Office. www.cedefop.europa.eu/files/4163_en.pdf
- Cedefop (2019). *Qualifications frameworks in Europe 2018. Briefing note*. www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9139
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- European Commission (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2018). *Education and training monitor 2018: United Kingdom*. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-united-kingdom_en.pdf
- European Commission; Cedefop (2018). *Survey on implementation, communication and use of NQF/EQF*. [unpublished]
- Gamble, J. (2013). *Why improved formal teaching and learning are important in technical and vocational education and training (TVET)*. In Unesco (Ed.), *Revisiting global trends in TVET*.
- Gasskov, V (2018). *Development of Occupational Standards, Qualifications and Skills Assessment Instruments*. Stock-taking technical report. ILO.
- Gössling, B. (2016). *All new and all outcome-based? The German qualifications framework and the persistence of national governance approaches*. *Journal of education and work*, Vol. 29, No 5, pp. 540–561. Available at: www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080.2014.998181
- Grootings, P. and Nielsen, S. (eds). (2005). *ETF Yearbook 2005 - Teachers and trainers: Professionals and stakeholders in the reform of vocational education and training* (Turin, European Training Foundation).
- Guile, D. (2010). *The Learning Challenge of the Knowledge Economy*. Rotterdam: Sense.
- Harold, A.; Taguma, M.; Hagend, K. (2008). *Thematic review and collaborative policy analysis recognition of non-formal and informal learning: Ireland country note*. Paris: OECD. Available at: <https://vince.eucen.eu/irelandcountry-note/>
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). "Problem-based learning: What and how do students learn?" in *Educational Psychology Review*, 16, pp. 235–266
- ILO–UNESCO. (2010). *Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel. Report, Tenth Session, Paris*,

28 September–2 October 2009 (Paris), Available at:

www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ceart09/ceartr.pdf

- *Indecon (2017). Policy impact assessment of the Irish national framework of qualifications. A study commissioned by QQI and supported by Erasmus+. Available at: www.qqi.ie/Downloads/Policy%20Impact%20Assessment%20of%20NFQ_Indecon%20Report%20with%20Cover_FINAL.pdf*
- *Jeong-Yoon, C. (2013). Vocational qualifications system in Korea. Accessed 12 February 2013 at: <http://de.slideshare.net/Shelly38/vocational-qualifications-system-in-korea>*
- *Keep, E. (2012). Youth Transitions, the Labour Market and Entry into Employment: Some Reflections and Questions. (SKOPE Research Paper No. 108). Cardiff: SKOPE, Cardiff University.*
- *Keep, E., & Mayhew, K. (2014). Inequality – “wicked problems”, labour market outcomes and the search for silver bullets. *Oxford Review of Education*, 40(6), 764–781.*
- *Lee, T. et al. (2004). Learning as Work: Teaching and Learning Processes in the Contemporary Work Organization. Learning as Work Research Paper No. 2, Centre of Labour Market Studies, Leicester, UK, University of Leicester.*
- *Levine, M. V. (2013). The Skills Gap and Unemployment in Wisconsin. Separating Fact From Fiction. Milwaukee: Centre for Economic Development, University of Wisconsin-Milwaukee.*
- *Maclean, R.; Jagannathan, S., & Sarvi, J. (2013). Skills Development Issues, Challenges, and Strategies in Asia and the Pacific. In *Skills Development for Inclusive and Sustainable Growth in Developing Asia-Pacific* (Vol. 19, pp. 3–27). Dordrecht, Springer.*
- *Mathers, C.; Oliva, M.; & Laine, S. W. M. (2008). Improving instruction through effective teacher evaluation: Options for states and districts (TQ Research & Policy Brief). Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.*
- *Mehaut, Philippe; Winch, Christopher (2012). The European Qualification Framework: Skills, Competences or Knowledge? *European Educational Research Journal (EERJ)*. 1(3), 371-381 .*
- *MHRSS (2019). National vocational qualifications directory. Available at: www.mohrss.gov.cn/SYRlyzhshbzb/SYgundongxinwen/201710/t20171024_280005.html*
- *MoC (Ministry of Commerce of the People’s Republic of China) (2017). Report on the development of China’s outward investment and economic cooperation. [In Chinese]. Available at: www.mofcom.gov.cn/article/gzyb*
- *MoE (Ministry of Education, China) (2010). Outline of China’s National Plan for Medium and Long-Term Education Reform and Development (2010–2020). Available at: http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/info_list/201407/xxgk_171904.html*
- *MoE (Ministry of Education, China) (2018). Vocational education will start the ‘1+X’ certificate system reform. Available at:*

www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2018n/xwfb_20181107/mtbd/201811/t20181109_354178.html

- Musset, P., & Field, S. (2013). *A Skills beyond School Review of England*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris: OECD Publishing
- OECD (2009a). *Learning for Jobs*. OECD Policy Review of Vocational Education and Training. Paris.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2018). *Education at a glance*. Available at: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018-en.pdf>
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (2012). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Vol.41. London: Springer Science & Business Media.
- Streeck, W. (2012). *Skills and Politics: General and Specific*. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (Eds.). *The Political Economy of Collective Skill Formation* (pp. 317–352). Oxford and New York: Oxford University Press.
- Tuck, Ron (2007). *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers*. Skills and Employability Department, International Labour Office (ILO).
- UNESCO (2017). *Towards Quality Assurance of Technical and Vocational Education and Training: Education 2030*. UNESCO, Bangkok Office.
- UNESCO (2019a). *Global inventory of regional and national qualification frameworks 2019, VI: Thematic chapters*. European Centre for the Development of Vocational Training, European Training Foundation, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, and UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Yong, Michael (2005). *In Focus Programme on Skills, Knowledge and Employability*. Skills Working Paper No. 22, INTERNATIONAL LABOUR OFFICE, ILO. GENEVA.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی