

آمادگی دانشجویان دوره‌های علمی و کاربردی برای تلفیق تجارب در محیط‌های آموزش نظری و عملی

احمد مولوی^۱، حسین ترکی آفرانی^۲، سروش یزدانی^۳

چکیده

توانایی دانشجویان آموزش علمی و کاربردی در استفاده مؤثر و تلفیق تجارب در آموزش و پرورش و محیط کار، نمایانگر آمادگی آن‌ها برای تعامل و درگیری با این تجربیات است. در نتیجه، آماده‌سازی دانشجویان برای مشارکت در تجربیات محیط کار (محل کار یا تمرین) و ارائه مداخلات پس از آن تجربیات، از جمله مؤثرترین فرایندهای یادگیری می‌باشند. در این مقاله بررسی شده که چگونه می‌توان از طریق مداخلات آموزشی قبل و بعد از تجارب دانشجویان در محیط کار، ارزش آموزشی ادغام تجارب را در این دو محیط ارتقا داد. در این فرایند آمادگی دانشجویان برای مشارکت مؤثر در این تجربیات و مداخلات مهم است. این آمادگی شامل مواردی است که دانشجویان مطمئن از انجام آن‌ها بوده و بر این باورند که می‌توان این تجارب را به روش‌هایی ادغام نمود که به یادگیری قوی (سازگار) منجر شوند. مبنای توضیحی ارائه شده در اینجا، درک و ارزیابی آمادگی متشکل از توانمندی رشد بالقوه آن‌ها است. ولی باید اذعان داشت که دامنه بالقوه یادگیری دانشجویان با آنچه آن‌ها می‌دانند، می‌تواند انجام دهند و برای آن‌ها ارزش قائل هستند، متفاوت است. در این حوزه، کارآموزان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای می‌توانند تا حد زیادی آموخته‌های قبلی (نظری) خود را واسطه یادگیری مهارت قرار دهند. با این حال، فراتر بردن سطح توانمندی دانشجویان از این حوزه نیاز به تعامل آن‌ها با دیگران و راهنمایی در ارتقا یادگیری بستگی داشته و از جمله راه‌هایی است که به طور مولد با انواع نتایج تحصیلی مطابقت دارد. برای برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای، این نتایج معمولاً با یادگیری دانش مورد نیاز برای مشاغل، از جمله توانایی انطباق

^۱ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، سرپرست مرکز آموزش علمی کاربردی شهید صیاد نزاجا،

tfl2015@yahoo.com

^۲ دانشجوی دکتری رشته فقه و مبانی حقوق اسلامی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد نجف آباد

^۳ کارشناس ارشد مدیریت مالی

آن با نیازهای محل کار که دانشجویان پس از فارغ‌التحصیلی در آن اشتغال خواهند داشت، همراه است. در نتیجه، هر دو نوع آموزش نظری و عملی دانشجویان با واسطه جداگانه در حوزه توسعه بالقوه قرار داشته و همچنین آنچه توسط بسترهای آموزشی فراهم می‌شود، در راستای اهداف آموزشی خواهد بود.

واژگان کلیدی: آموزش، کارآموزی، توسعه بالقوه، توسعه پروگزیمال، دانشجویان آموزش حرفه‌ای

آمادگی و یکپارچه‌سازی تجارب دانشجویان در محیط‌های آموزش و کار

در بسیاری از کشورها، سنت‌های دیرینه‌ای وجود داشته است که دانشجویان را در برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای با تجربه در محیط کار فراهم می‌کنند که به خوبی به پیشرفت ظرفیت‌های شغلی در این کشورها کمک کرده است (دایسینگر، ۲۰۰۰ و گرینرت ۲۰۰۵). در چند اخیراً، این عمل به طور گسترده‌تری پذیرفته شده و معطوف به تهیه و تلفیق آن تجربیات در برنامه‌های آموزشی شده است. در کشورهایی مانند سوئد، ارائه کارآموزی در مدارس شامل تجارب در محل کار (برگلووند و لوئب، ۲۰۱۳) است. با این حال، چه مراجعه به کشورها و سیستم‌های آموزش حرفه‌ای که قبلاً این تجارب را ارائه می‌دهند و چه برای کشورهایی که اکنون این روش‌های آموزش علمی کاربردی را اجرا می‌کنند، قابل درک است که فقط سازماندهی و تخصیص دانشجویان به محل کار کافی نیست، بلکه استفاده از این تجربیات برای انواع اهداف آموزشی خاص که برای دستیابی به آن‌ها مناسب است، مهم است (بیلت، ۲۰۱۱). این اهداف شامل کمک به جوانان برای تجربه شغلی مورد علاقه خود در عمل، درک تغییرات تصویب آن و توسعه انواع ظرفیت‌های مورد نیاز برای کسب شغل از طریق طی دوره‌های مجاز تجربه کار مورد نیاز برای صدور گواهینامه شغلی می‌شوند (بیلت، ۲۰۱۵). صرف‌نظر از هدف خاص، پیش‌بینی و تقویت این تجارب به بررسی چگونگی ورود دانشجویان به بهره‌وری بیشتر در آن‌ها منجر می‌شود. در همین راستا سوریانی و حمدو (۲۰۲۱) معتقدند آموزش علمی کاربردی آموزشی است که دارای برنامه درسی متناسب با توانایی، زمینه‌ها و تخصص کارآموزان در استفاده و تلفیق تجارب در محیط کار و محیط آموزشی است، با این حال، گذراندن برنامه درسی و آمادگی دانشجویان برای تعامل و درگیری با این تجربیات تنها

پیش‌نیاز و مقدمات کسب شغل تلقی می‌گردند. در نتیجه، آماده‌سازی دانشجویان برای مشارکت در تجارب محیط کار و همچنین مداخله پس از آن تجربیات در استفاده مؤثر از این تجربیات مفید خواهد بود.

آمادگی دانشجویان

آمادگی شامل مواردی است که افراد در حال حاضر می‌دانند، می‌توانند انجام دهند و برای آن‌ها ارزش قائل هستند (بیلت، ۲۰۱۵). این آمادگی است که توانایی دانشجویان را برای درگیری در فعالیت‌ها و تعاملات مانند کار و تحصیلات و آنچه را که از این تجربیات فرا می‌گیرند وسیله و مبنایی برای ورود به بازار کار می‌شود شکل می‌دهد. از این رو، انواع و سطح دانش موجود دانشجویان آموزش فنی و حرفه‌ای در مورد آنچه که برای یادگیری در مورد مشاغل خود نیاز دارند، می‌توانند از طریق تجربه و تعامل در محیط کار فراهم شود. این دانش دانشجویان را در شرایطی قرار می‌دهد که در آن‌ها هر دو رویداد و تعامل جدید و آشنا را تجربه می‌کنند. مفهوم آمادگی یادگیرنده در محاسبات یادگیری و رشد انسان جایگاه خوبی دارد. در نظریه‌های پیازده درباره رشد کودک (پیازده، ۱۹۷۶)، پیشنهاد شده است که توانایی‌های شناختی کودکان در سطحی از آمادگی مرتبط با مراحل رشد خاص آن‌ها که در بلوغ بیولوژیکی آن‌ها ایجاد و محدود می‌شود، پیش‌بینی شده است. این آمادگی از مرحله‌هایی که تفکر و عمل تنها به فرایندهای حسی متکی هستند، از طریق توانایی استفاده از آنچه افراد تجربه می‌کنند و سپس درگیر شدن و دست‌کاری هوشمندانه مفاهیم انتزاعی مستقل از دسترسی به موارد مشخص به عنوان نقاط ارجاع شروع می‌شود. با توجه به این آمادگی، توانایی‌های شناختی و ظرفیت‌های یادگیری در مرحله رشد بیولوژیکی کودکان تعیین می‌کند چه چیزی را تجربه می‌کنند و چه چیزی و چگونه از این تجربیات می‌آموزند. از این رو، ارائه مشکل به کودک یا انتظار داشتن از وی در انجام وظیفه‌ای فراتر از مرحله رشد شناختی (مثلاً آمادگی) برای یادگیری کاری مفید و برای انجام کاری، غیرواقعی خواهد بود.

آمادگی به توانایی افراد برای تعامل و یادگیری مؤثر از آنچه تجربه کرده‌اند، اشاره دارد؛ بنابراین، آمادگی متشکل از آنچه بزرگسالان می‌دانند، می‌توانند انجام دهند و ارزش‌گذاری کنند است، دامنه توانایی یادگیری آن‌ها را به جای پیش فرض رسیدن، رشد می‌دهد (والسینر

۲۰۰۰). این دامنه مفهومی مهم برای درک فرایندهای یادگیری در آموزش فنی و حرفه‌ای و ملاحظات در مورد چگونگی یادگیری دانشجویان بر اساس سطح دانش موجود آن‌ها و آنچه که تجربه می‌کنند و چگونه آن‌ها را تجربه می‌کنند، است که واسطه آمادگی آن‌ها برای ورود به بازار کار است. همچنین، در حالی که نظریه‌های رشد پیازه بر رشد شناختی تأکید داشتند، آمادگی مفهومی، رویه‌ای و اختیاری همه برای یادگیری شیوه‌های شغلی، از جمله چگونگی انتخاب افراد برای تعامل با آنچه تجربه می‌کنند مهم هستند؛ بنابراین، ملاحظات آمادگی در اینجا بیشتر مربوط به فرایندهای یادگیری و نقش و جایگاه افراد در مورد این فرایندها (تجربیات) است.

ابعاد آمادگی: مفهومی، رویه‌ای و اختیاری

دانش مورد نیاز افراد برای انجام فعالیت‌های شغلی را می‌توان بر اساس آنچه می‌دانند (به عنوان مثال مفهومی - واقعی، گزاره‌ای) (گرون و پاتل، ۱۹۸۸)، می‌تواند انجام دهد (رویه‌ها - ظرفیت‌ها برای دستیابی به اهداف) (سان و همکاران ۲۰۰۱) و ارزش (تمایلات، علایق) (پرکینز و همکاران، ۱۹۹۳) مرتبط با مشاغل منتخب آن‌ها و آنچه در محیط‌های کاری خاص انجام می‌شود. طبقه‌بندی کرد این دسته‌بندی دانش جایگزین گزارش‌های قبلی و به ویژه مواردی است که از طبقه‌بندی دانش شناختی، روانی و حرکتی علوم حاصل شده است. یافته‌های حاصل از دو دهه تحقیق در روانشناسی شناختی در مورد عملکرد انسان در فعالیت‌های هدفمند، مانند کار با حقوق، منجر به دسته‌بندی ظرفیت‌های رویه‌ای (چگونگی دستیابی به اهداف) شامل فرآیندهای شناختی مانند برنامه‌ریزی، انتخاب و نظارت بر فعالیت‌ها (گلاسر، ۱۹۸۹) و همچنین اقدامات فیزیکی شده است. علاوه بر این، همان‌طور که تأیید جنبه‌های غیرقابل مشاهده ظرفیت‌های رویه‌ای که تفکر و عمل را شکل می‌دهند و هدایت می‌کنند مهم است (رایل، ۱۹۴۹)، تدوین نگرش‌ها شامل ارزش‌ها، علایق و اعتقاداتی که انگیزه و هدایت آن اقدامات هستند نیز مهم می‌باشد. در راستا ساگیتا و خیرونیس (۲۰۲۰) عنوان نموده‌اند مربیان در مواجهه با شرایط متفاوت می‌تواند به تغییرات پاسخ داده، به عنوان یک همراه برای یافتن و ایجاد یادگیری مستقل در دانشجویان عمل کند، علاوه بر این مربیان باید مهارت‌های خود را در مدیریت دانشجویان توسعه دهند.

توسعه ظرفیت‌های رویه‌ای (مانند مهارت) ناشی از مشارکت در دوره‌های مکرر تمرین است که از طریق آن مراحل اولیه در قالب تمرین، نظارت، اصلاح و اصلاح انجام می‌شود که همچنین می‌تواند روش‌های استراتژیک را برای مدیریت گروه‌ها یا توالی فعالیت‌ها ایجاد کند (گالس و لکاف، ۲۰۰۵). به طور مشابه، توسعه مفهومی از طریق درگیر شدن در دوره‌های مختلف عملی به وجود می‌آید که به فراگیران کمک می‌کند تا پیوندها و ارتباطات علی و معلولی بین مفاهیم ایجاد کنند (وسنیادو و دیگران، ۲۰۰۲) که در حل مسئله و پیشبرد وظایف به طور مؤثر نقش اساسی دارند (گروئن و پاتل، ۱۹۸۸). رشد اختیاری ممکن است با توجه به تجربیات قبلی افراد، مشاهده دیگران و قضاوت درباره شایستگی مفاهیم و عملکردها و چگونگی سازگاری این موارد با آنچه که آن‌ها تجربه می‌کنند، شکل بگیرد. (بیلت، ۱۹۹۷، پرکینز و همکاران، ۱۹۹۳). این اشکال از دانش مربوط به یک شغل خاص است، به عنوان استانداردهای شغلی نشان داده می‌شود و برای اطلاع‌رسانی در مورد برنامه‌هایی که افراد را برای آن مشاغل آماده می‌کند، استفاده می‌شود. با این حال، اگرچه این سه شکل دانش به طور جداگانه توصیف و تعریف می‌شوند، اما وقتی افراد به فعالیت‌های کاری می‌پردازند، به طور متقابل نهادینه می‌شوند. توجه به آمادگی مفهومی، رویه‌ای و اختیاری برای سازماندهی تجارب آموزشی مناسب و هماهنگ که از آمادگی و حیطة توسعه بیشتر این ظرفیت‌ها حکایت دارد نافع و مفید خواهد بود.

ادغام تجارب کاری علمی و کاربردی دانشجویان

همان‌طور که در بالا ذکر شد، ارائه تجارب یادگیری دانشجویان آموزش فنی و حرفه‌ای، نیازهای اجتماعی و شخصی را برای توسعه مهارت‌ها و ظرفیت‌های شغلی به مرور برآورده می‌کند (دیسینگر، ۱۹۹۷). هم‌اکنون مقررات کاملاً اثبات شده این تجارب در طیف وسیعی از انواع آمادگی شغلی وجود دارد که شاید در مدل‌های معاصر کارآموزی به ویژه نمونه‌هایی از این نوع که در کشورهایی مانند آلمان، سوئیس، اتریش، نروژ تصویب می‌شوند بسیار قابل توجه است. در این مدل‌ها، کارآموزان کارمندان هستند که بین تجربه در محل کار و مؤسسات آموزش فنی و حرفه‌ای در حال فعالیت هستند (دایسینگر، ۱۹۹۷). علاوه بر این، دامنه این ترتیبات اکنون در حال گسترش است زیرا کشورهایی مانند دانمارک، نروژ (نین و توندر، ۲۰۱۵) و سوئد کارآموزی را به عنوان مدل‌هایی از آموزش ایجاد می‌کنند که در آن کارآموزان

دانشجویانی هستند که وقت خود را در محیط کار می گذرانند (برگولوند و لوئب، ۲۰۱۳). با ارائه تجارب در محل کار به عنوان عناصر برنامه های آموزش حرفه ای که به طور گسترده تری پذیرفته می شوند، ادغام عمدی این دو مجموعه از تجربیات مورد توجه قرار می گیرد (دیسینگر، ۲۰۰۰). با توجه به تلاش ها و منابع مرتبط با فراهم آوردن این تجارب و برای اهداف روشن آموزشی، درک این که چگونه می توان دو مجموعه از تجربیات را برای ارتقاء انواع اهداف آموزشی ادغام کرد، ضروری می شود (بیلت، ۲۰۱۵)

ایجاد ائتلاف و ادغام

توضیحات متنوعی درباره ادغام تجارب و چگونگی تحقق بهتر آن ها در برنامه های آموزش حرفه ای وجود دارد (ایمز و کول، ۲۰۱۰؛ تونجالا، ۲۰۰۸). تفاوت در تأکیدها در چنین مواردی به حدی است که شناسایی مناسب ترین ملاحظات درسی و شیوه های تدریس که باید برای تأمین ادغام مورد نیاز برای دستیابی به اهداف خاص آموزشی اعمال شود، دشوار است (گرولمن و توتسنر، ۲۰۰۶؛ استنستروم و همکاران، ۲۰۰۶). تصورات و نظریه های موجود در زمینه یادگیری، بینش و مبانی توضیحی مفیدی درباره آنچه که ادغام تجارب در محیط های آموزشی و عملی را تشکیل می دهد، فراهم می کند. مفاهیم پرکاربرد مانند "انتقال" و "سازگاری" برخی از مبانی را برای توضیح روند ادغام از منظر شناختی فراهم می کنند. با این حال، این نوع انتقال اغلب برای اشاره به تجربیات بدیع مورد استفاده قرار می گیرد و با توجه به ماهیت مطالبه گرانه آن به ندرت اتفاق می افتد (استیونسون، ۱۹۹۱). در واقع، عدم درک یادگیری تجربیات در مؤسسات آموزشی یکی از توجیحات ارائه تجارب یادگیری مبتنی بر عمل در برنامه های آموزشی است (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۱۰؛ رایزن، ۱۹۸۹). با این حال بر اساس نظر لیو (۱۹۹۱)، با توجه به پیامدهای انتقال چیزی از یک مکان به مکان دیگر، روند ادغام تجارب آموزشی ناشی از دو محیط متنوع فیزیکی و اجتماعی، از نگاه مقوله انتقال به خوبی درک نمی شود. در عوض، این امر بیشتر با یادگیری دانشجویان ناشی از مذاکره و سازش آنچه که در دو نوع مجزا از تنظیمات فیزیکی و اجتماعی تجربه کرده اند ارتباط دارد (بیلت، ۲۰۱۳).

یک نقطه شروع برای مفهوم‌سازی ادغام تجارب یادگیری در آموزش فنی و حرفه‌ای، پیش فرض یادگیری از طریق تجربه دانشجویان است (گاردنر، ۲۰۰۴، والسینر، ۲۰۰۰). این تجربه منجر به تغییراتی در آنچه افراد می‌دانند، می‌توانند انجام دهند و ارزش می‌دهند (یادگیری) منجر می‌شود. تعاملات بین دانشجویان و دنیای اجتماعی و فیزیکی که آن‌ها روبرو می‌شوند و با آن درگیر می‌شوند (آموزشگاه فنی حرفه‌ای یا مدرسه) منجر به یادگیری مداوم از طریق یادگیری لحظه به لحظه یا پیدایش خرد می‌شود. این تجربیات توسط آنچه توسط دنیای اجتماعی به دانشجویان پیشنهاد می‌شود (ورتش و تولویست، ۱۹۹۲) و چگونگی تفسیر این تجربیات، درگیر شدن و تغییر نتیجه این تجربه ایجاد می‌شوند (بیلت، ۲۰۰۸). این یادگیری می‌تواند شامل تأیید، تقویت، پالایش یا اصلاح بیشتر آنچه دانشجویان یا کارآموزان قبلاً می‌دانند، می‌توانند انجام دهند یا باور دارند، یا می‌تواند منجر به درک، ظرفیت‌ها و ارزش‌های جدید می‌شوند. این یادگیری به طور مداوم از طریق تعامل آگاهانه دانشجویان با دنیای پیرامون از طریق یادگیری لحظه به لحظه که برای آن‌ها آشنا یا عادی است، به وجود می‌آید (لی و روت، ۲۰۰۵).

بنابراین، دانشجویان آموزش فنی و حرفه‌ای تجربه و یادگیری مشترک دارند. در این مفهوم از یادگیری از طریق تجربه، آنچه اغلب به عنوان انتقال یا سازگاری، هم از طریق آنچه برای تجارب معمول افراد شامل انتقال "نزدیک" (سازگار کردن) و هم با تجارب غیرمعمول شامل انتقال "دور" (تطبیق) نامیده می‌شود (واس، ۱۹۸۷). این مفاهیم معمولاً با فرایندهای شناختی ادراک، عمل و درون‌نگری انسان همسو می‌شوند (بارسالو، ۲۰۰۸). نکته مهم، این‌گونه تجارب و یادگیری‌ها با توجه به انواع تجربیات دانشجویان یا کارآموزان (بیلت، ۲۰۰۹) و چگونگی شرکت آن‌ها در فرایندهای تجربه و یادگیری که توسط میراث تجارب قبلی شکل گرفته است (والسینر، ۲۰۰۰). با این حال ممکن است آنچه برای یک دانشجو یا کارآموز آموزش فنی و حرفه‌ای یک تجربه بدیع است برای دیگری تجربه‌ای عادی است.

از این رو، سازگاری آنچه در دو محیط فیزیکی و اجتماعی تجربه می‌شود توسط دانشجویان یا کارآموزان به روش‌های مختلف، البته از طریق روش‌های وابسته به شخص و گفت‌وگو (آکرمان و بیکر، ۲۰۱۱؛ میت و کورن، ۲۰۱۵؛ اسمیت و بیلت، ۲۰۰۶) شکل می‌گیرد؛ بنابراین، در میان هر گروه از دانشجویان یا کارآموزان، پیوند تجارب در محیط‌های آموزشی و عملی

کاملاً متمایز به نظر می‌رسد؛ بنابراین، نتیجه اینکه یک شرح توضیحی از آنچه که ادغام‌ها را تشکیل می‌دهد نیاز است تا (الف) تنوع تجارب ارائه شده به دانشجویان در انواع مختلف کار یا تمرین و برنامه‌های آموزشی و (ب) روش‌های وابسته به فرد در آن‌ها ایجاد شود.

ارتقاء ادغام تجارب: یادگیری و بازسازی تمرین شغلی

از جمله نکاتی که در این مقاله مطرح شده است، تأکید بر اهمیت آمادگی یادگیرنده و فرایندهای فعال دانشجویان است که تجربیات خود را در هر دو محیط آموزشی و محیط کار ادغام می‌کنند. همه اینها حاکی از آن است که مداخلات آموزشی قبل از مشارکت کارآموزان در آموزش و پرورش مهم است. سپس، هنگامی که آن‌ها این تجارب را به پایان رساندند، مداخلات برای کمک به ادغام آن‌ها در درک شغلی، روش‌ها و ارزش‌های شغلی این دانشجویان برای پیش‌بینی چگونگی ترویج مؤثرتر ادغام این تجارب در آموزش فنی و حرفه‌ای، کمک به یک بررسی جامع در آموزش عالی که عمدتاً سعی در درک بهتر ادغام تجارب محل کار دانشجویان در دوره‌های آموزشی آن‌ها دارد نیز ارزشمند خواهد بود (بیلت، ۲۰۱۵).

از ملاحظات قبلی در مورد آمادگی و ادغام و چگونگی مشاهده این موارد از نظر حوزه بالقوه توسعه و حوزه توسعه پروگزیمال، در بخش‌های بعدی، به (الف) نحوه ارتقا آمادگی دانشجویان آموزش فنی و حرفه‌ای قبل از درگیر شدن در کارها، به طور مؤثر درگیر شوند و (ب) با استفاده از مشاغل آموزشی، دامنه یادگیری آن‌ها را از طریق تجربیات جایگزینی گسترش دهند پی برده می‌شود.

ارتقاء آمادگی: قبل حضور دانشجویان در فضای کار عملی

ارتقاء آمادگی دانشجویان آموزش فنی و حرفه‌ای برای مشارکت مؤثر در کار و یادگیری از طریق کار در محل، می‌تواند به طور بالقوه از طریق مداخلات آموزشی قبل از ورود دانشجویان به این مکان‌ها تحقق یابد. شواهد نشان می‌دهد که صرف ارائه تجربیات در محل کار کافی نیست زیرا دانشجویان به سختی می‌توانند برای درگیری مؤثر و بهینه‌سازی یادگیری خود از طریق تجربیات در محل کار تلاش کنند (بیلت، ۲۰۱۵). بررسی‌ها نشان داده که روش‌های

خاص آموزشی می‌تواند از آمادگی دانشجویان برای تعامل مؤثر حمایت کند. به طور کلی، این شیوه‌های آموزشی به شرح زیر است.

- ایجاد زمینه‌هایی برای کسب تجربه در محیط‌های عملی، از جمله توسعه یا شناسایی ظرفیت‌ها در محیط‌های عملی (مانند برنامه درسی و تعاملات عملی)
- روشن کردن انتظارات در مورد اهداف، پشتیبانی‌ها، مسئولیت‌ها و موارد دیگر (به عنوان مثال اهداف یادگیری)

• آگاهی در مورد اهداف، نقش‌ها و انتظارات

• آماده نمودن دانشجویان برای آموزش و یادگیری

• توسعه ظرفیت‌های رویه‌ای مورد نیاز برای تمرین

• آماده نمودن دانشجویان برای مسابقات

فرآیندهای حمایت از دانشجویان برای درک و تمرین مهارت‌های شغلی قبل از مشارکت در محل کار، توسط دانشجویان گزارش شده است. این تجارب به آگاهی از نیاز به داشتن ظرفیت‌های رویه‌ای و مفهومی برای مشارکت مؤثر در این مکان‌ها کمک می‌کند. برخی از کمک‌ها در زمینه درک الزامات عملکرد، به ویژه در مواردی که دانشجویان از این الزامات بی‌اطلاع هستند، بسیار مفید تلقی می‌شود. همچنین ممکن است لازم باشد دانشجویان از حدود و اختیاراتی که انجام آن‌ها در محل کار برای آن‌ها معقول و منطقی نیست، آگاه باشند. این با توجه به افزایش تعداد دانشجویان مشغول به کار در تعداد بیشتری از محل‌های کار که بسیاری از آن‌ها تجربه کمی از چنین تنظیمات یا نظارت مؤثر را داشته‌اند، از اهمیت بیشتری برخوردار است.

نوع دیگری از آمادگی که ممکن است در محل کار دانشجویان مورد نیاز باشند، مدیریت تجارب متناقض و رویارویی با آن‌ها است. محیط‌های کاری معمولاً از نظر شخصی و حرفه‌ای دارای محیط‌های مشاگره‌ای هستند (آنکر، ۲۰۰۱؛ بومگارتنر و سیفرید، ۲۰۱۴؛ کینچلو، ۱۹۹۵) و معمولاً به دلیل این که تمرکز اصلی فعالیت‌ها و تعاملات بر روی اهداف تولید و خدمات و حمایت از آن‌ها است، از محیط‌های جذاب و مورد استقبال فراگیران دور هستند. از نگاه دیگران دانشجویان ممکن است به عنوان یک عامل حواس‌پرتی ناخواسته شناخته شوند. از این رو، دانشجویان ممکن است با تجاربی روبرو شوند که برای آن‌ها (مانند رقابت مستقیم)،

ناخوشایند باشند. وقوع این نوع رویدادها را نمی توان پیش بینی کرد و در بیشتر موارد عواملی که منجر به تجربه منفی می شوند از کنترل افرادی که در مؤسسات آموزش حرفه ای تدریس می کنند خارج است. در نتیجه، آماده سازی دانشجویان برای چنین محیط ها و تجاربی قبل از تجربیات کاری آن ها می تواند مفید باشد. چرا که تعامل با برخی از محل های کار دشوار است و ممکن است کارآموزان همیشه از مهارت های مناسب، برای پشتیبانی از تجارب تولیدی برخوردار نباشند.

ملاحظات زیر برای درگیر کردن مؤثرتر این دانشجویان در آماده سازی محل کار قبل از ورود آن ها ارائه شده است:

- فراهم کردن فرصت هایی برای دانشجویانی که کار خود را به پایان رسانده اند تا بتوانند با کارآموزانی که کار خود را تمام نکرده اند صحبت و به آن ها مشاوره دهند
- تعاملی ساختن جلسات
- استفاده از ابزارهای الکترونیکی برای تهیه محتوای دوره
- داشتن فرصت های بیشتر برای بحث و گفتگو
- تهیه یادداشت ها و مطالبی که دانشجویان بعداً می توانند به آن ها مراجعه کنند
- توضیح دقیق تر اهداف جلسات و کاربردهای عملی آن ها

ادغام تجربیات دانشجویان: مداخلات پس از جابجایی و حضور در محیط کار

عملی

شواهد نشان می دهند که دانشجویان پس از شروع کار، قادر به استفاده از این تجربیات به روش های تولیدی بوده اند (بیلت، ۲۰۱۵). با داشتن این تجربیات، آن ها می توانند با هم تایان و معلمان تعامل نموده و به مقایسه، انتقاد و گسترش درک خود از رخدادهایی بپردازند که به سادگی نمی توانست پیش از این تجربیات رخ دهد؛ بنابراین، به طور بالقوه، مداخلات پس از استقرار به نظر می رسد که یک تجربه قوی آموزشی برای حمایت از یادگیری دانش دانشجویان آموزان، به ویژه در مورد اشتغال دانشجویان در شغل انتخاب شده آن ها، است. در یک نظرسنجی بسیار اخیر از دانشجویان در مورد اهداف و فرایندهای مداخلات پس از عمل (بیلت و همکاران، ۲۰۱۶)، ترجیح زیادی وجود داشت که این مداخلات توسط یک معلم یا ناظر

محل کار هدایت شوند، زیرا دانشجویان می‌خواهند تجارب و گفتگوها در مورد آن‌ها با سایر دانشجویان انجام می‌شود تا توسط یک شریک متخصص‌تر تعدیل شود و به ویژه، با بازخورد مناسب در مورد عملکرد و چگونگی این امر به استخدام بالقوه آن‌ها ارائه شود را ارزیابی کنند. مطالعات اولیه نشان داد که موارد زیر برای غنی‌سازی فرایند آموزش و یادگیری دانشجویان مفید است.

- تسهیل به اشتراک‌گذاری و استخراج تجربیات (بیان و مقایسه نقاط مشترک و متمایز بودن، به عنوان مثال الزامات متعارف و موقعیتی برای تمرین)
- پیوند آنچه در آکادمی آموزش داده می‌شود (و آموخته می‌شود) و آنچه در محیط عمل تجربه می‌شود
- تأکید بر خصوصیات عاملی و انتخابی یادگیری از طریق تمرین
- ایجاد دیدگاه‌های انتقادی در مورد روند کار و یادگیری در دانشجویان (بیلت، ۲۰۱۵)

در نتیجه، بیش از تأمین موقعیت‌های شغلی و آماده‌سازی دانشجویان برای شرکت در آن‌ها، هم نیاز و هم فرصت غنی‌سازی و تقویت این تجربیات پس از اتمام آن‌ها ضروری است. این تقویت شامل یافتن راه‌هایی برای کمک به دانشجویان برای درک و درگیر شدن در فرآیندهایی است که به طور متفاوتی آنچه را که تجربه کرده‌اند و از طریق آن تجربیات آموخته‌اند تقویت، گسترش یا تغییر شکل می‌دهد (بیلی و همکاران، ۲۰۰۴). از طریق فرایندهای پس از جابجایی، حداقل دانشجویان می‌توانند به اهداف آموزشی زیر دست یابند: (الف) توسعه ظرفیت‌های پنهان و رویه‌ای، (ب) شناسایی دانش کارآمد، (ج) تطابق تجارب دانشجویان و (د) استفاده از تجارب عملی برای تجارب یادگیری تحول‌گرا.

خلاصه اینکه، مداخلات آموزشی به دانشجویان این امکان را می‌دهد تا تجربیات خود را به اشتراک بگذارند، مقایسه و مقابله کند که این امر از نظر آموزشی مهم است. گزینشی بودن در مورد انواع فعالیت‌های مورد نیاز برای به حداکثر رساندن این فرایندها و نتایج آن‌ها، احتمالاً در کمک به دانشجویان در حرکت روان در عمل و تقویت انواع ظرفیت‌های لازم برای ادامه کار و یادگیری در عمل شغلی انتخابی، مفید خواهد بود.

نتیجه گیری

نتایج تحقیقات نشان می دهد که توانایی دانشجویان آموزش فنی و حرفه ای در استفاده مؤثر و تلفیق تجارب در آموزش نظری و عملی و مجموعه کارها از نظر آموزشی برای اشتغال آنها ارزش و اهمیت دارد. این توانایی بر آمادگی آنها جهت تعامل و درگیر شدن با این تجربیات پیش بینی شده است. از این رو می توان آمادگی دانشجویان برای مشارکت در تجارب محیط کار و ارائه مداخلات مدرسین را بهینه سازی و سبب تقویت این تجربیات دانست. در اینجا نکته مهم آمادگی دانشجویان برای مشارکت مؤثر در این تجربیات و مداخلات، با توجه به آنچه آنها می دانند، می توانند انجام دهند و برای آنها ارزش قائل هستند است. یک مبنای توضیحی که در اینجا ارائه شده درک و ارزیابی این آمادگی است که حیطة توسعه بالقوه آنها به این معنی که دامنه بالقوه یادگیری آنها به واسطه آنچه می دانند، می توانند انجام دهند و ارزش قائل هستند را تشکیل می دهد. در آن منطقه، دانشجویان آموزش فنی و حرفه ای می توانند تا حد زیادی یادگیری خود را واسطه ارتقاء یادگیری خود قرار دهد. با این حال، فراتر بردن دانشجویان از آن حوزه نیاز به تعامل آنها با دیگران و راهنمایی در ارتقاء یادگیری آنها و از جمله راههایی است که با انواع پیشرفت تحصیلی مطابقت دارد. این برنامه ها معمولاً برای برنامه های آموزش فنی و حرفه ای با یادگیری دانش لازم برای مشاغل از جمله توانایی انطباق آنها با نیازهای محل کار در جایی که دانشجویان پس از فارغ التحصیلی در آن کار می کنند، همراه است. در نتیجه، دانشجو یا کارآموز می تواند به طور جداگانه یادگیری را در حوزه توسعه بالقوه واسطه ای برای ارتقاء یادگیری قرار خود دهد و همچنین آنچه توسط مشاغل آموزشی ارائه می شود (توسعه پروگزیمال) ممکن است در راستای اهداف آموزشی باشد؛ بنابراین، عملکرد و مشارکت مربیان فنی و حرفه ای می تواند توانمندی دانشجویان را برای یادگیری در داخل و فراتر از این حوزه ها ارتقاء دهد.

منابع

استیونسون، ج. سی. (۱۹۹۱). ساختارهای شناختی برای آموزش سازگاری در آموزش حرفه ای در جی. ایوانز (ویراستار)، یادگیری و آموزش مهارت های شناختی (صص ۱۴۴-۱۶۳).
زالک: شرکت ایسر.

- اسمیت، آر؛ و بیلت، اس. (۲۰۰۶). وابستگی متقابل در کار: ایجاد بازتاب، عملکرد، گفتگو و پاداش. مجله آموزش بزرگسالان و مداوم، ۱۲ (۲)، ۱۵۶-۱۶۹.
- آکرمان، اس. اف؛ و بکر، آ. (۲۰۱۱). عبور از مرز بین مدرسه و کار. مروری بر تحقیقات آموزشی، ۸۱ (۲)، ۱۳۲-۱۶۹.
- آنکر، آر. (۲۰۰۱). نظریه‌های تفکیک شغلی بر اساس جنس: مروری کلی، زنان، جنسیت و کار (صص ۱۲۹-۱۵۵). ژنو: سازمان بین‌المللی کار.
- ایتنتیورم، ال. گرولمان، پی، توتسچنر، آر. تونجالا، پی. نیکانن، پی. لووگما، ک. (۲۰۰۶). ادغام کار و یادگیری: سیاست‌ها، استراتژی‌ها و روش‌ها. مقاله ارائه شده در شبکه تحقیقات اروپا در سمپوزیوم آموزش و مهارت‌های شغلی، ژنو.
- بارسالو، ال. (۲۰۰۸). شناخت زمینه‌ای. بررسی سالانه روانشناسی، ۵۹، ۶۱۷-۶۴۵.
- برگلاند، ای؛ و لوب، اچ. (۲۰۱۳). تجدید حیات یا یک گام به عقب: اختلافات و تنش‌ها در دو مسیر جدید سوئدی در آموزش فنی و حرفه‌ای. مجله بین‌المللی آموزش و تحقیقات، ۱۱ (۲)، ۱۳۵-۱۴۹. <https://doi.org/10.5172/ijtr.2013.11.2.135>
- بومگارتنر و سیفرید. (۲۰۱۴). آب و هوای خطا و مقابله فرد با خطاهای موجود در محل کار. در گفتمان‌های یادگیری حرفه‌ای: در مرز بین یادگیری و کار (صص ۹۵-۱۱۱). دوردرخت: اسپرینگر.
- بیلت، اس. (۱۹۹۷). اختیارات، دانش و توسعه حرفه‌ای: منابع و نتایج. مجله تحقیقات آموزش حرفه‌ای استرالیا و نیوزیلند، ۵ (۱)، ۱-۲۶.
- بیلت، اس. (۲۰۰۱). دانستن در عمل: ایده پردازی مجدد تخصص حرفه‌ای. یادگیری و آموزش، ۱۱ (۶)، ۴۳۱-۴۵۲.
- بیلت، اس. (۲۰۰۳). جامعه‌شناسی، فعالیت و هستی‌زایی. فرهنگ و روانشناسی، ۹ (۲)، ۱۳۳-۱۶۹.
- بیلت، اس. (۲۰۰۸). یادگیری در طول زندگی کاری: وابستگی متقابل رابطه‌ای بین اجتماعی و نمایندگی فردی. مجله مطالعات آموزش انگلیس، ۵۵ (۱)، ۳۹-۵۸.
- بیلت، اس. (۲۰۰۹). تصور تجربه‌های یادگیری: مشارکت‌ها و واسطه‌های اجتماعی، شخصی و خشن. ذهن، فرهنگ و فعالیت، ۱۶ (۱)، ۳۲-۴۷.
- بیلت، اس. (۲۰۱۱). آموزش حرفه‌ای: اهداف، سنت‌ها و چشم‌اندازها. دوردرخت: اسپرینگر.

- بیلت، اس. (۲۰۱۳). انتقال مجدد به عنوان یک فرایند اجتماعی و شخصی از یادگیری سازگار. آموزشی بررسی تحقیقات، ۸، ۵-۱۳.
- بیلت، اس. (۲۰۱۵a). دغام تجارب مبتنی بر عمل در آموزش عالی. دوردرخت: اسپرینگر
- بیلت، اس. (۲۰۱۵b). آمادگی و یادگیری در آموزش بهداشت و درمان. معلم بالینی، ۱۲، ۶-۱.
- بیلت، اس. (۲۰۷). یادگیری در مورد کار، زندگی کاری و گزینه های پس از تحصیل: راهنمایی انعکاس دانشجویان در مورد کار پاره وقت مجله آموزش و کار، ۲۰ (۲)، ۷۵-۹۰.
- بیلت، اس؛ و کین، لی. ام (۲۰۱۶). افزایش تجارب کاری دانشجویان آموزش عالی: اهداف و فرآیندهای ترجیحی. مطالعات در آموزش عالی، ۱-۱۶.
- پیاژه، ج. (۱۹۷۶). رفتار و تکامل (ترجمه. ترجمه دی. ان. اسمیت) نیویورک: کتاب های پانتئون.
- پی، آر. دی. (۲۰۰۴). ابعاد اجتماعی و فناوری داربست و مفاهیم نظری مرتبط برای یادگیری، آموزش و فعالیت های انسانی. مجله علوم یادگیری، ۱۳ (۳)، ۴۲۳-۴۵۱.
- تونجالا، پی. (۱۹۹۴). چشم انداز یادگیری در محل کار. بررسی تحقیقات آموزش، ۳ (۲)، ۱۳۰-۱۵۴.
- دیسینگر، ت. (۲۰۰۰). "فلسفه" آلمانی در پیوند دادن یادگیری آکادمیک و مبتنی بر کار در آموزش عالی: مورد آکادمی های حرفه ای. مجله آموزش و آموزش حرفه ای، ۵۲ (۴)، ۶۰۵-۶۲۵.
- راگاف، بی. (۱۹۹۵). مشاهده فعالیت های فرهنگی اجتماعی در سه سطح: تخصیص مشارکتی، مشارکت هدایت شده، کارآموزی. در اثر ورسچ، آوارز و دی ریو، مطالعات اجتماعی فرهنگی درباره ذهن (صص ۱۳۹-۱۶۴). کمبریج: انتشارات دانشگاه کمبریج.
- رایل، جی. (۱۹۸۹). مفهوم ذهن. لندن: کتابخانه دانشگاه هاچینسون.
- ریچاردز، جی، سویت، ال؛ و بیلت، اس. (۲۰۱۳). آماده سازی دانشجویان پزشکی به عنوان فراگیران عامل از طریق افزایش تعامل دانشجویان در آموزش بالینی. مجله آموزش تعاونی آسیا و اقیانوسیه، ۱۴ (۴)، ۲۵۱-۲۶۳.
- ریزن، اس. (۱۹۸۹). اصلاح آموزش برای کار: دیدگاه علوم شناختی. برگرفته از دانشگاه برکلی، کالیفرنیا.

- سازمان همکاری اقتصادی و توسعه. (۲۰۱۰). یادگیری برای مشاغل. پاریس: سازمان همکاری و توسعه اقتصادی
- ساگیتا، م؛ و خیرونیس، ک. (۲۰۲۰). آموزش الکترونیکی برای مربیان در عصر دیجیتال ۴،۰. بوداپست موسسه بین‌المللی تحقیقات و منتقدان (ژورنال بریسی): علوم انسانی و اجتماعی علوم، ۳ (۲)، ۱۲۹۷-۱۳۰۲.
- سان، آر؛ و پیترسون، تی. (۲۰۰۱). از مهارت‌های ضمنی تا دانش صریح: الگوی توسعه مهارت از پایین به بالا. علوم شناختی، ۲۵، ۲۰۳-۲۰۳.
- سوریانی، ل؛ و همدو، گ. (۲۰۲۱). آموزش برای توسعه پایدار در علوم ملی سؤالات امتحانی دبستان. مجله علم و مهندسی آموزش آسیا، ۱ (۱)، ۱-۶.
- گاردنر، اچ. (۲۰۰۴). آنچه در مورد یادگیری انجام می‌دهیم و نمی‌دانیم. ددالوس، ۱۳۳ (۱)، ۵-۱۲.
- گالیس وی؛ و لاکوف، جی. (۲۰۰۵). مفاهیم مغز: نقش سیستم حسی-حرکتی در دانش مفهومی. روانشناختی شناختی، ۲۲ (۳-۴)، ۴۵۵-۴۷۹.
- گروئلان، پی؛ و توتچنر. آر. (۲۰۰۶). تأثیرات احتمالی در نظر گرفته شده و ناخواسته سیاست‌های آموزش فنی و حرفه‌ای اروپا - مورد ادغام کار و یادگیری. مقاله ارائه شده در شبکه تحقیقات اروپا در سمپوزیوم آموزش و مهارت‌های شغلی، ژنو.
- گروئلان، پی؛ و توتچنر. آر. (۲۰۰۶). زحمت و رنج: کار خوب، کارگران باهوش و ادغام فعالیت‌های اقتصادی تحصیلات فنی و حرفه‌ای. نیویورک: پیتر لنگ.
- گروئن، جی؛ و پاتل. پی. (۱۹۸۸). رابطه بین درک و استدلال در تخصص پزشکی. ماهیت تخصص (صص ۲۸۷-۳۱۰). نیویورک: ارلباوم.
- گرینرت، دی (۲۰۰۵) آموزش و آموزش شغلی در اروپا: مدل‌های کلاسیک قرن نوزدهم و آموزش در انگلیس، فرانسه و آلمان در نیمه اول قرن بیستم. لوکزامبورگ: دفتر انتشارات رسمی جوامع اروپایی.
- گلاسر، ر. (۱۹۸۹). تخصص و یادگیری: اکنون که ساختارهای دانش را کشف کرده‌ایم، چگونه در مورد فرایندهای آموزشی فکر کنیم؟ در اثر کالهر و کوتوفسکی (ویراستار) در پردازش اطلاعات پیچیده: اثر هربرت سامون (صص ۲۸۹-۳۱۷). هیلسدیل: ارلباوم و همکاران.

گولدمن، آر. اس. (۲۰۰۳) یادگیری در حوزه های پیچیده: چه زمانی و چرا نمایش های متعدد کمک می کند؟ یادگیری و آموزش، ۱۳، ۲۳۹-۲۴۴.

لاو، جی. (۱۹۸۸). موقعیت یادگیری در جوامع عملی. در اثر رسنیک و لوین و تیس لی (ویراستاران)، چشم اندازهای شناخت مشترک اجتماعی (صص ۶۳-۸۲). واشنگتن: انجمن روانشناسی آمریکا.

مات، اف؛ و کوورن، اف. (۲۰۰۶). یادگیری به عنوان گفتگو: رویکرد "در حال حرکت" برای مقابله با تنش های سازمانی. چشم اندازهای فرانکوفون از یادگیری از طریق کار: تصورات، سنت ها و شیوه ها (صص ۱۶۹-۱۸۷). دوردخت: اسپرینگر.

نیون، ج؛ و تاندر، اچ. (۲۰۱۵). همکاری و اصلاح در آموزش و پرورش حرفه ای. در اثر هاگلاند و انگلستاد، همکاری و تضاد در راه نوردیک (صص ۲۰۱-۲۱۸). برلین: اوپن دی گروپتر.

یامس، سی؛ و کول، آر. (۲۰۱۰). آموزش تعاونی: تلفیق یادگیری کلاس و محل کار. در اثر بیلنس (ویراستار)، یادگیری از طریق تمرین (صص ۱۸۰-۱۹۶). دوردخت: اسپرینگر.

