

جایگاه سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور در چهارچوب صلاحیت حرفه ای ملی داود فرخی^۱

چکیده:

مقاله حاضر ضمن بررسی مبانی نظری و مفاهیم صلاحیت به تاریخچه نظام صلاحیت حرفه ای در جهان، قلمرو و گونه شناسی انواع چارچوب صلاحیت به طور مفصل و جزئی پرداخته است. روش شناسی این تحقیق به صورت توصیفی- اکتشافی، بوده و از نوع تحقیقات کاربردی می باشد. داده ها و اطلاعات مورد نیاز به روش کتابخانه‌ای و مراجعه به اسناد و مدارک علمی و سازمانی مکتوب و اینترنتی جمع آوری و فراوری شده است. تحلیل های صورت گرفته با استعانت از تحلیل‌های ثانویه و بر اساس تجربه زیسته و بررسی داده ها و اطلاعات دسته بندی شده در دسترس در دو وضعیت موجود و مورد انتظار صورت گرفته است. نمونه آماری شامل ۳۴ منابع معتبر علمی عمدتاً خارجی و اسناد سازمانی بوده است که به هدفمند انتخاب شده اند. مشخص شد مناسبترین چارچوب صلاحیت حرفه ای دارای یک رویکرد جامع و برخاسته از چارچوبهای بخشی با توافق ذینفعان و شرکای اجتماعی مهارت آموزی است. همچنین استانداردهای آموزشی سازمان از نظر سطح مهارت دارای توزیع و پراکندگی متناسبی با ترکیب و بافت مشاغل کشور و در نتیجه چارچوب صلاحیت حرفه ای ملی نخواهد بود. همچنین ارائه آموزشهای دولتی و غیر دولتی سازمان در مقایسه با جمعیت فعال کشور تناسب سنی ندارد و متضمن یادگیری مادام العمر برای افراد جامعه نخواهد بود. لذا سازمان نیازمند غنی سازی و تقویت استانداردهای آموزشی و توجه بیشتر به آموزش شاغلین برای حضور پررنگ تر در چارچوب صلاحیت حرفه ای است و نیازمند استقرار ساز و کارهای معادلسازی گواهی نامه با مدارک رسمی و جمع و انتقال اعتبارات آموزشی می باشد.

کلید واژه: گونه شناسی، چهارچوب صلاحیت حرفه ای ملی، چهارچوب صلاحیت حرفه ای بخشی، سطوح

صلاحیت، پیامدهای یادگیری

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

^۱ دکترای مدیریت آموزشی از دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن- ایران، کارشناس سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور،

مقدمه

استقرار چهارچوب صلاحیت حرفه ای را به عنوان یک سیاست کلی یا استراتژی در کشورهای متعددی می تواند ملاحظه کرد. ایده مجموعه سطوح مرجع جهانی در ماه مه ۲۰۱۲، در سومین کنگره بین المللی TVET ، که در شانگهای چین برگزار شد، مورد توجه قرار گرفت. بخش TVET یونسکو با همکاری اداره کل آموزش و فرهنگ کمیسیون اروپا و مرکز اروپایی توسعه آموزش های حرفه ای، متعاقباً از سازمان های کلیدی در بروکسل دعوت کرد تا در سپتامبر ۲۰۱۳ در مورد اجماع توصیه شانگهای مشورت کنند (یونسکو، ۲۰۱۲). این نشستها شامل تحولات منطقه ای در اروپا، به ویژه چارچوب صلاحیت های اروپا و در آسیا، به ویژه یک استاندارد مشترک برای شایستگی های توسعه یافته توسط انجمن ملل جنوب شرقی آسیا، و همچنین حرکت به سمت چارچوب های صلاحیت منطقه ای در آمریکای مرکزی و جامعه توسعه آفریقای جنوبی. در سطح ملی، توسعه چارچوب های صلاحیت ملی در سراسر و فراتر از این مناطق و تدوین چارچوب صلاحیت های فراملی در نظر گرفته شد (کل، یونیوک، ۲۰۱۴). نشست های بروکسل نتیجه گرفت که تحرک افراد (هم یادگیرندگان و هم کارکنان، از جمله کارگران مهاجر) و مشاغل (از جمله برون سپاری و برون مرزی) پیشران مهمی برای سطوح مرجع جهانی است که از توصیه اجماع شانگهای ناشی می شود و مشاغل در طی این تحرکات همیشه به دلیل تغییرات جمعیتی و ظرفیت های متفاوت اقتصادی برای ایجاد شغل، مطابق با تقاضا نیست. ارائه آموزش و مهارت آموزی مرزی و همچنین تحولات فناوری منجر به افزایش یادگیری باز و از راه دور و یادگیری برخط نیز به عنوان پیشران های مهم به سمت سطوح مرجع جهانی شناخته شد (یونسکو، ۲۰۱۲).

اهداف تحقیق

تعیین مولفه های چارچوب صلاحیت حرفه ای ملی و بررسی انواع چارچوب صلاحیت حرفه ای برای اولین استقرار موثر در ایران و تعیین وضعیت موجود سازمان در خصوص نظام صلاحیت حرفه ای و امکان نقش آفرینی سازمان در سطوح چارچوب صلاحیت حرفه ای از اهداف مهم این تحقیق محسوب می شوند که سوالات تحقیق نیز به صورت متناظر و مرتبط با این اهداف مطرح شده و پاسخ دهی می گردد.

روش شناسی تحقیق

روش شناسی این تحقیق به صورت توصیفی، مروری و کاربردی تدوین شده است. داده ها و اطلاعات مورد نیاز به روش مراجعه کتابخانه‌ای از طریق مرور اسناد و مدارک علمی و سازمانی مکتوب و اینترنتی جمع آوری، فراوری شده است. تحلیل های صورت گرفته با استعانت از تحلیل‌های ثانویه و بر اساس تجربه زیسته و بررسی داده ها و اطلاعات دسته بندی شده در دسترس در دو وضعیت موجود و مورد انتظار صورت گرفته است. مبنی هرگونه تحلیل و استنتاج در واقع استنباط‌های فردی پژوهشگر از منابع معتبر علمی و داده ها و شواهد واقعی موجود در سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور بوده است، بنابر این نمونه گیری به صورت اتفاقی و هدفمند صورت پذیرفته است. نمونه آماری شامل ۳۴ منابع معتبر علمی عمدتاً خارجی و اسناد سازمانی بوده است.

تاریخچه نظام صلاحیت حرفه ای

منشأ ساختارهای صلاحیت را می تواند به آموزش سازمان یافته در تمدنهای عتیقه^۱ مانند یونان، اسپارت، روم و چین برگردد. از آنجایی که هیچ ساختار حرفه ای تخصصی^۲ در این فرهنگ ها وجود ندارد، آموزش سازمان یافته متمرکز بر موضوعات گسترده شهروندی بین المللی و نه بر آمادگی حرفه ای^۳ است که عمدتاً از طریق کارآموزی غیر رسمی^۴ حاصل می شود. به عنوان تمدنهایی توسعه یافته، نقش طبقه و بافت اجتماعی مورد تأکید بیشتر قرار گرفته و افرادی که شایستگی‌های خاصی را نشان می دادند با هم گروه بندی می شدند. مزیت شرکت در آموزش و بهره مندی از آن به تدریج با توسعه تمدن ها بیشتر نمایان شد. از این نظر، تمدن چین با یک سلسله سطوح مربوط به امتحانات، سازمان یافته ترین بود، که به نوبه خود حق دسترسی به مناصب دولتی را نیز به دست می آورد. در دوران قرون وسطا، آموزش ماهیت دینی خاصی داشت، در حالی که در اواخر قرون وسطا با رویکرد جدیدی برای آموزش

^۱Antique civilizations

^۲Specialized career structure

^۳Vocational preparedness

^۴Informal apprenticeships

^۵ Certain competences

در کنار روحانیون و شوالیه های فئودالی طبقه بندی می شدند. اهداف جدید اقتصادی در نتیجه جنگ های صلیبی و توسعه بانکداری، واردات و حمل و نقل در سراسر اروپا و غرب موجب توسعه شهرها شد و شکل جدیدی از آموزش با هدف زندگی حرفه ای^۱ ایجاد شد. آموزش در دسترس طبقات متوسط قرار گرفت و نظام تجاری و صنفی صنایع دستی توسعه یافت (کوی و چاکرون، ۲۰۱۵ و دیویلرز، ۱۹۹۷). اولین مؤسسات آموزش عالی رسمی در این زمان در دانشگاه های اسلامی الازهر در قاهره^۲ و سنکور در تیمبوکتو^۳ تأسیس شد (سرپل، ۲۰۰۷). تا قرن یازدهم، دانشگاه ها در اروپا تا حد زیادی در واکنش به آموزه دینی دقیق قبلی در حال توسعه بودند، تأسیس دانشگاه بولونیا^۴ سرآغاز سنت دانشگاه اروپا بود. این همچنین زمانی بود که اصطلاح صلاحیت^۵ معنای مشخص تری به دست آورد، اگرچه تأکید خود را بر ساختارهای طبقه اجتماعی حفظ کرد. قرن نوزدهم موجی از لیبرالیسم و آگاهی از حقوق و فرصت های برابر را همراه با افزایش تخصص و بوروکراسی به ارمغان آورد (دیویلرز، ۱۹۹۷). افزایش نیاز به کارکنان ماهر^۶ سرانجام منجر به تأکید بر مدارک معتبر^۷ شد که تا به امروز ماندگار گردید. در طول قرن بیستم، این تأکید به نظریه سرمایه انسانی و توسعه فناوری منتقل شد و نهایتاً منجر به این نگرانی شد که آیا نظام آموزش قادر به تامین تقاضاهای بازار کار است. در آن زمان استدلال می شد که تقسیمات زیاد^۸ باعث ایجاد موانع در یادگیری می شود و نیاز به کنار گذاشتن تمایز شدید بین نظام های دانشگاهی و حرفه ای^۹ است (کوی و چاکرون، ۲۰۱۵). در اواخر دهه ۱۹۸۰ و تحت تأثیر تفکر غالب در مورد یکپارچه سازی و تمرکز بر مهارت آموزی حرفه ای^{۱۰} از طریق رویکرد شایستگی^۱، مفهوم چارچوب صلاحیت

^۱Professional life

^۲Al-Azhar in Cairo

^۳Sankore in Timbuktu

^۴University of Bologna

^۵Qualification

^۶Skilled employees

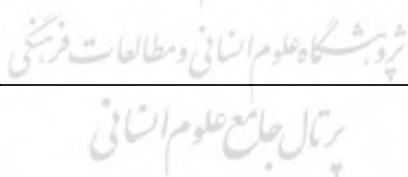
^۷Credentials

^۸Strong divisions

^۹Academic and vocational systems

Vocational training

ملی^۲ در انگلستان پدیدار شد. ریشه های آن در رویکرد شایستگی در آموزش حرفه ای است که توسط جیسوپ^۳ گسترش یافته است، و همچنین برنامه اقدام اسکاتلند^۴ که منجر به پودمان سازی^۵ آموزش حرفه ای و مهارت آموزی در اسکاتلند شد (دپارتمان آموزش اسکاتلند^۶ ۱۹۸۳). این ایده ایجاد شد که همه مدارک صلاحیت می توانند از نظر پیامدها بدون تعیین مسیرهای یادگیری یا برنامه ها بیان شوند (یانگ، ۲۰۰۵). درون این بوته مذاب عوامل سیاستی و تأکید مجدد بر اهمیت یادگیری مادام العمر، اولین چارچوب صلاحیت ملی در سالهای ۱۹۸۹ تا ۱۹۹۵ در استرالیا، انگلیس، اسکاتلند، نیوزلند، ایرلند و آفریقای جنوبی تأسیس شدند. فرانسه، کشوری با سنت متفاوت، به ویژه غیر آنگلساکسونی، نیز عضو این گروه از چارچوب صلاحیت ملی نسل اول^۷ بود (بوردر، ۲۰۰۳ و کوی و همکاران^۸، ۲۰۱۱). در مورد فرانسه، ترسیم چارچوب صلاحیت ملی یک سلسله مراتبی از مدارک صلاحیت که بیان رسمی در اواخر دهه ۱۹۶۰ در یک نامگذاری بود، سعی داشت تعداد دانش آموزانی که از نظام آموزش و مهارت آموزی خارج می شدند را در تطابق با نیازهای بازار کار منطقی سازد (کوی و چاکرون، ۲۰۱۵). در سراسر کشورهای نسل اول، چارچوب صلاحیت ملی به عنوان طبقه بندی سلسله مراتب^۹ سطوح برنامه های یادگیری رسمی و مدارک و گواهی های صلاحیت مرتبط^{۱۰} با آنها مفهوم سازی شدند (کلز، کوی و کتینینگ، ۲۰۱۴). ویژگی های یکپارچه چارچوب صلاحیت ملی شامل روالهایی از تضمین کیفیت^{۱۱} جدید و تنظیم استانداردها^{۱۲} بر اساس پیامدهای



^۱Competency approach

^۲NQF

^۳Jessup

^۴Scottish Action Plan

^۵Modularization

^۶SED: Scottish Education Department

^۷First-generation NQFs

^۸Bouder & Keevy et al

^۹Hierarchical classifications

Associated qualifications and certificates

^{۱۰}Quality assurance

^{۱۱}Standards-setting

یادگیری^۱، و مهمتر از همه برای این مطالعه، توصیف‌گرهای سطحی است که برای تعیین سطح صلاحیت باید متصل شود، مورد استفاده قرار می‌گیرند (کوی و چاکرون، ۲۰۱۵ و ترک، ۲۰۰۷). سرعت معرفی NQF در سطح بین‌المللی به حدی است که مشکل می‌توان اطمینان داشت که لیستی از تحولات کاملاً به روز باشد. با این حال، سه نسل را می‌توان متصور شد.

- نسل اول (اجرای از اواخر دهه ۱۹۸۰ و اواسط دهه ۱۹۹۰ آغاز شد) استرالیا؛ نیوزلند؛ اسکاتلند؛ آفریقای جنوبی؛ انگلیس (به جز اسکاتلند).
- نسل دوم (اجرای و توسعه در اواخر دهه ۱۹۹۰ یا اوایل دهه ۲۰۰۰ آغاز شد) ایرلند، مالزی، مالدیو، موریس، مکزیک، نامیبیا، فیلیپین، سنگاپور، ترینیداد و توباگو، ولز.
- نسل سوم (در حال بررسی) آلبانی، آنگولا، باربادوس، بوسنی و هرزگوین، بوتسوانا، برزیل، شیلی، چین، کلمبیا، جمهوری دموکراتیک کنگو، جامائیکا، لسوتو، مقدونیه، مالاوی، موزامبیک، رومانی، صربستان، اسلوونی، ازبکستان، تانزانیا، ترکیه، اوگاندا، زامبیا، زیمبابوه (تاک، ۲۰۰۶).

تعاریف و مفاهیم صلاحیت

کلمه صلاحیت جنبه‌های مختلفی را پوشش می‌دهد (سدفوپ، ۲۰۱۵). صلاحیت به صورت گواهی، دیپلم یا سندی دیده می‌شود که توسط یک نهاد ذیصلاح^۲ اعطا می‌شود، آزمون می‌گیرد که آیا فرد به پیامدهای یادگیری در استانداردهای معین دست یافته است. گواهی یا دیپلم یا سند رسمیت بخشی ارزش پیامدهای یادگیری در بازار کار و در آموزش و مهارت‌آموزی است که اعطا می‌شود. یک صلاحیت می‌تواند یک ثبت قانونی در انجام کسب و کار باشد. صلاحیت به عنوان دانش، استعدادها و مهارت‌های مورد نیاز برای انجام وظایف معینی در رسیدن به یک موقعیت کاری خاص دیده می‌شود. صلاحیت‌ها بیان آن چیزی است که افراد می‌دانند، درک می‌کنند و قادر به انجام هستند. صلاحیت: رسمیت بخشی پیشرفت یادگیری خاص، معمولاً در تکمیل موفق یک برنامه است که توسط یک

^۱earning outcomes

^۲Cedefop

^۳Competent

سازمان رسمی اعطا می شود (IEA،^۱ ۲۰۱۱). صلاحیت: یک تائیدیه رسمی است که توسط یک آژانس رسمی صادر می شود. صلاحیت در رسمیت بخشی فردی که پیامدهای یادگیری کسب شده یا شایستگی های استاندارد وی به عنوان صلاحیتی مشخص سنجش شده است، معمولاً نوعی گواهی، دیپلم یا مدرک تحصیلی است. یادگیری و سنجش برای صلاحیت می تواند از طریق تجارب محل کار و یا یک برنامه تحصیلی صورت گیرد. یک صلاحیت رسمیت بخشی توسط سازمانی رسمی است، که ارزشمندی در بازارکار، تحصیلات تکمیلی و مهارت آموزی را تامین می کند. (ASEAN،^۲ ۲۰۱۵). صلاحیت: یک سند رسمی (گواهی یا دیپلم) پیشرفت که تکمیل آموزش یا مهارت آموزی موفق یا عملکرد رضایت بخش در یک آزمون یا امتحان است تا الزامات ورود یک فرد یا پیشرفت یک فرد در یک حرفه رسمیت بخشی شود (ILO،^۳ ۲۰۰۷). صلاحیت: یک صلاحیت تائیدیه رسمی است که معمولاً به شکل سند تکمیل موفقیت یک برنامه آموزش صادر می شود. اعتباراتی که برای تکمیل موفق رشته های مجزا اعطا می شود

(مانند پودمان ها یا موضوعات) در ایسکد به عنوان صلاحیت در نظر گرفته نمی شود. در این موارد تعداد کافی اعتبارات یا موضوعات معادل در طی زمان و یا پوشش برنامه درسی از یک برنامه کامل می تواند یک صلاحیت را ارائه نماید (ISCED-F, 2013). حرکت به سمت صلاحیت های جدید به عنوان هسته اصلی سیستم های یادگیری مادام العمر می تواند به عنوان یک پیوستار نشان داده شود، زیرا میزان تغییر از کشوری به کشور دیگر متفاوت است. با این حال، صلاحیت های مدرن، همان طور که در جدول زیر نشان داده شده است، تفاوت های قابل توجهی با هم تایان سنتی خود دارند (بنیاد مهارت آموزی اروپا، ۲۰۱۶).

نظام صلاحیت

یک نظام صلاحیت، هر چیز در نظام آموزش و مهارت آموزی کشور است که منجر به صدور صلاحیت، مدارس، مراجع، نهادهای ذینفع، قوانین، موسسات، تضمین کیفیت و چارچوب های صلاحیت است. همه کشورها دارای صلاحیت هستند، بنابر این همه دارای نظام صلاحیت

^۱IEA: Institute for Educational Advancement

^۲ASEAN: Association of South East Asian Nations

^۳ILO: International labour organization

۱۰۲ سال هفتم، شماره بیست و شش، زمستان ۱۳۹۷، فصلنامه مهارت‌آموزی هستند. نظام صلاحیت ملی به معنی تمام جنبه‌های فعالیت کشورهای عضو مربوط به به رسمیت بخشی یادگیری و سازوکارهای دیگری که آموزش و مهارت‌آموزی را به بازار کار و جامعه مدنی پیوند می‌دهد. این شامل توسعه و پیاده‌سازی ترتیبات و فرآیندهای نهادی مربوط به تضمین کیفیت، ارزیابی و اعطای مدارک صلاحیت است. یک نظام صلاحیت ملی ممکن است از چندین زیرنظام تشکیل شده باشد و ممکن است شامل یک چارچوب صلاحیت ملی باشد (بنیاد مهارت‌آموزی اروپا، ۲۰۱۶).

مقایسه صلاحیت‌های سنتی و مدرن

صلاحیت‌های سنتی ^۲	صلاحیت‌های مدرن ^۳
۱ تمرکز بر مهارت‌آموزی اولیه	پشتیبانی از یادگیری مادام‌العمر
۲ تعیین شده توسط ارائه‌دهندگان	تعیین شده توسط ذینفعان
۳ براساس برنامه درسی	مبتنی بر نتایج یادگیری
۴ یادگیری در یک زمینه تنظیم شده	مسیرهای جایگزین
۵ استفاده برای ورود به شغل اول	استفاده برای مقاصد مختلف از جمله ورود به شغل، تغییر شغل، یادگیری بیشتر و تغییر حرفه
۶ تمرکز بر یادگیرندگان جوان	برای همه انواع یادگیرندگان
۷ عمدتاً پیشرفت عمودی	پیشرفت افقی و عمودی و تحرک
۸ نظارت توسط یک مرجع واحد، غالباً هدایت توسط وزارتخانه‌های آموزش و پرورش	مشارکت نهادها و ذینفعان مختلف
۹ فقط صلاحیت‌های کامل به رسمیت شناخته شده	به رسمیت شناختن جزئی (واحدی سازی) یک اصل کلیدی است، از جمله برای تسهیل در اعتبار بخشی از یادگیری غیر رسمی و غیر رسمی

چارچوب صلاحیت‌ها

چارچوب صلاحیت^۵ یک ساختار رسمی^۱ است که در آن از توصیف‌گرهای سطح یادگیری^۲ و صلاحیت‌ها برای درک پیامدهای یادگیری استفاده می‌شود. این امکان را برای توسعه،

^۱ETF: European Training Foundation

^۲Traditional qualifications

^۳Modern qualifications

^۴Unitization

^۵Qualifications framework

ارزیابی و بهبود آموزش کیفیت در برخی از زمینه ها فراهم می آورد. چارچوب های صلاحیت به طور معمول در سطح ملی، منطقه ای و بین المللی یافت می شود (کوی و چاکرون، ۲۰۱۵). ساختاری که در آن مدارک صلاحیت معتبر قرار می گیرد، به یادگیرندگان، ارائه دهندگان مهارت آموزی و کارفرمایان این امکان را می دهد تا درباره مدارک صلاحیت معادل اطلاعات گسترده کسب کنند (یونسکو، ۱۹۸۴). سیستمی برای قرار دادن مدارک صلاحیت که مطابق با استانداردهای خاصی از کیفیت در یکی از سطوح سلسله مراتبی باشد (سازمان جهانی کار، ۲۰۰۶). ابزاری برای توسعه و طبقه بندی مدارک صلاحیت (به عنوان مثال در سطح ملی یا بخشی) با توجه به مجموعه ای از معیارها (به عنوان مثال استفاده از توصیفگر ها) قابل استفاده در سطوح مشخص شده پیامد یادگیری (سدفوپ، ۲۰۰۸). ساختاری برای تعیین سطوحی که در آن صلاحیت های حرفه ای معتبر توسط مراجع نظارتی به رسمیت می شوند (یونیوک و انزویر، ۲۰۰۹). طبقه بندی سلسله مراتبی از سطوح برنامه های یادگیری رسمی و مدارک صلاحیت و گواهینامه های مرتبط با آنها. (یونسکو، ۲۰۱۵). چارچوب های صلاحیت های ملی پیشرفته تر نیز می توانند در تسهیل تعامل شرکا، ایجاد نظام های صلاحیت منسجم، تضمین صلاحیت مناسب برای اهداف، پشتیبانی از فرایندهای تضمین کیفیت گسترده تر، به رسمیت شناختن یادگیری حاصله در خارج از آموزش و مهارت آموزی رسمی و ایجاد اصلاحات آموزشی گسترده تر نقش ایفا کنند. آن همچنین نظام صلاحیت های را برای افراد خارجی شفافتر می سازد. چارچوب های صلاحیت ها می تواند انواع مختلفی شامل چارچوب صلاحیت های جامع^۵؛ چارچوب صلاحیت ها پیوندی^۶؛ چارچوب صلاحیت سست^۷؛ چارچوب صلاحیت جزئی^۸؛ چارچوب صلاحیت محکم^۹ و چارچوب صلاحیت

^۱Formalized structure

^۲learning level descriptors

^۳Cedefop

^۴UNEVOC / NCVER

^۵Comprehensive (qualifications) framework

^۶Linked (qualifications) framework

^۷Loose (qualifications) framework

^۸Partial (qualifications) framework

^۹Tight (qualifications) framework

۱۰۴ سال هفتم، شماره بیست و شش، زمستان ۱۳۹۷، فصلنامه مهارت‌آموزی اتحادی^۱ را در برداشته باشد (واژه نامه یونیوک، ۲۰۲۰). چارچوب صلاحیت حرفه ای، صلاحیتها، مدارک و گواهی نامه ها را در سطوح و انواع مختلف به صورتی منسجم و همگون بر اساس معیارها و شاخص‌های توافقی به هم ارتباط می دهد. در این چارچوب به آموزش، مهارت و تجربه توجه می شود و زمان و مکان یادگیری اهمیتی ندارد بلکه صلاحیت حرفه ای به شایستگیها و پیامدهای آن ارزشگذاری می کند و فرصت مناسب را برای ارتقای حرفه ای فراهم می کند. بررسی چارچوب صلاحیت حرفه ای ۱۰ کشور منتخب نشان می دهد که علاوه بر یکپارچه سازی اعطای صلاحیت حرفه ای و تشکیل نهاد ملی تصمیم ساز و پذیرش صلاحیت ۸ سطحی، چهارچوب صلاحیت توانسته است موجب تضمین کیفیت، حمایت از یادگیری مادام العمر، و اعتباردهی به آموزش رسمی و یادگیری های قبلی^۲ مورد توافق همگان شود و کما این که ارجاع به چارچوبهای منطقه ای نظیر EQF, APEC, SADC نیز اجتناب ناپذیر می باشد (مرکز پژوهش‌های مجلس، ۱۳۹۶).

قلمرو چارچوب صلاحیت

سطح ملی

چارچوب صلاحیت های ملی ابزاری استراتژیک برای تسهیل یادگیری مادام العمر است، اما به طور اساسی تری، صلاحیت ها خود می توانند نقطه شروع برای تبدیل فرایندهای یادگیری، پیامدهای یادگیری بیان شده، به عنوان محصولات سیستم های آموزش و مهارت آموزی باشند (بنیاد مهارت آموزی اروپا، ۲۰۱۶). یک چارچوب صلاحیت ملی نگرانیهای مرتبط با کیفیت آموزشی در کشورهایی خاص را برطرف می کند. برخی از نمونه ها عبارتند از: چارچوب صلاحیت های استرالیا^۳، چارچوب اعتبار و صلاحیت اسکاتلندی^۴ و چارچوب صلاحیت های آلمانی^۵.

^۱Unified (qualifications) framework

^۲Recognition of prior learning

^۳AQF: Australian Qualifications Framework

^۴SCQF: Scottish Credit and Qualifications Framework

^۵DQR: Deutsche Qualifikationsrahmen/German Qualifications Framework

سطح منطقه‌ای

یک چارچوب صلاحیت منطقه ای^۱ به طور خاص در مدارک صلاحیت در سطح منطقه متمرکز است. برخی از نمونه ها عبارتند از: چارچوب صلاحیت های اروپا، چارچوب صلاحیت منطقه ای آمریکای مرکزی و آفریقای جنوبی، چارچوب صلاحیت های منطقه ای آموزش فنی و حرفه ای و مهارت آموزی^۲، چارچوب صلاحیت های منطقه ای کشورهای آسیای جنوب شرقی^۳، چارچوب صلاحیت های منطقه آموزش عالی اروپا و چارچوب صلاحیت اقیانوس آرام^۴ (کوی و چاکرون، ۲۰۱۵).

سطح مرجع بین المللی / جهانی

مقصود از سطوح مرجع جهان^۵ عمدتاً در پتانسیل آنها نهفته است تا بتوانند یک مرجع خشتی و مستقل را ارائه دهند که در آن می توان سطح یادگیری را ارزیابی کرد (کوی و چاکرون، ۲۰۱۵).

سطح فراملی

چارچوب های صلاحیت فراملی در طیفی از کشورها توسعه یافته است. در جایی که این کشورها در همان نزدیکی جغرافیایی قرار دارند ، آنها به چارچوب های صلاحیت منطقه ای ارجاع می شوند (نمونه های آن شامل SADC RQF و EQF است). چارچوب های صلاحیت فراملی در کشورهایی که در همان نزدیکی جغرافیایی نیستند نیز قابل توسعه است (کوی و چاکرون، ۲۰۱۵).

سطح بخشی

چارچوب های صلاحیت های بخشی در یک کشور خاص و با تمرکز ویژه بخشی توسعه می یابد. برخی از این چارچوب عبارتند از: چارچوب TVET در جامائیکا، زیر چارچوب

^۱RQF: Regional Qualifications Framework

^۲TVET QF: CARICOM TVET Qualifications Framework

^۳ASEAN RQF

^۴QF-EHEA: Qualifications Framework for the European Higher Education Area

^۵PQR: Pacific Qualifications Register

^۶World reference levels

۱۰۶ سال هفتم، شماره بیست و شش، زمستان ۱۳۹۷، فصلنامه مهارت‌آموزی
صلاحیت شغلی^۱ در آفریقای جنوبی، چارچوب صلاحیت‌های آموزش عمومی در لهستان،
چارچوب مهندسی بخشی در ارمنستان و چارچوب E-xcellence برای یادگیری برخط
(کوی و چاکرون، ۲۰۱۵).

گونه‌شناسی چارچوب صلاحیت حرفه‌ای

منطق‌های مختلف چارچوب‌های مختلفی را ارائه می‌دهد. یکی از تفاوت‌های مهم در بین چارچوب‌های مختلف که یا در حال بهره‌برداری یا آماده‌سازی برای پیاده‌سازی، می‌باشند، نحوه دستیابی به آنهاست. دیوید راف^۲ تفاوت‌های اساسی بین نگارش‌های مختلف این پیوستار^۳ دو رویکرد ارتباطاتی^۴ و انتقالی^۵ را نشان داده است. البته این یک طرح مفهومی است. در عمل، واقعیت همیشه در جایی در بین این دو نوع چارچوب یافت می‌شود. اما صرف نظر از چگونگی ایجاد چارچوب، شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی متفاوت است که شکل آن را تعیین می‌کند. نیاز کشورهای صنعتی با نیاز کشورهای در حال توسعه متفاوت است. بازارهای کار منظم به یک نظام بسیار متفاوت از بازارهای کار تنظیم نشده نیاز خواهند داشت. وضعیت صلاحیت‌های آموزش و مهارت‌آموزی حرفه‌ای بر نقش و جایگاه آنها در یک چارچوب ملی تأثیر می‌گذارد. چارچوب‌های صلاحیت‌های مختلف ممکن است دامنه متفاوتی داشته باشند. چارچوب‌های بخشی و همچنین چارچوب‌های جامع وجود دارد. چارچوب‌هایی وجود دارد که به طور اختصاصی بخش‌های معینی از نظام آموزش را پوشش می‌دهد. چارچوب‌های بین‌المللی، برای کشورهای کوچک و صادرکنندگان نیروی کار نیز حائز اهمیت است. (سربان، ۲۰۱۲). بر حسب مولفه‌هایی نظیر نقطه شروع، هدف، طراحی، رهبری و کنترل؛ نقش مورد انتظار برای تغییر می‌توان این پیوستار را تکمیل کرد و نقاط بینابینی را بیشتر توضیح داد، به طوری که چارچوب‌های در حال اصلاح را نیز می‌توان در برخی کشورها متصور شد (الیانس، راف، استرادی، ویلاهان و یانگ، ۲۰۰۹).

^۱Occupational qualifications sub framework

^۲David raffe

^۳Continuum

^۴Communications

^۵Transformational

پیوستارچارچوب های صلاحیت ملی و چهارچوبهای بینابین

انتقالی (تحولی)		در حال اصلاح	ارتباطاتی		
نظام آینده آموزش و مهارت آموزی	نظام موجود آموزش و مهارت آموزی	نظام موجود آموزش و مهارت آموزی	نقطه شروع	۱	
آموزش و مهارت تبدیل آموزی و هدایت توسعه نظام جدید	رسیدن به اصلاحات خاص ، به عنوان مثال، پرکردن شکاف ها، افزایش کیفیت، گسترش دسترسی، انتقال و پیشرفت؛	افزایش شفافیت	هدف	۲	
-	فراهم سازی ابزار برای منطقی کردن نظام، افزایش انسجام	فراهم سازی ابزار برای منطقی کردن نظام، افزایش انسجام ، تسهیل انتقال دسترسی و پیشرفت			
محکم ، متحمل ویژگیهای مرکزی با یکنواختی بیشتر	محکم تر ، اما متفاوت در سراسر چارچوب های فرعی	سست، متفاوت در سراسر چارچوب های فرعی	طراحی	۳	
اجباری	اجباری	داوطلبانه			
از بالا به پایین، هدایت مرکزی توسط آژانس / دولت	از بالا به پایین، هدایت مرکزی توسط آژانس / دولت	پایین به بالا			
موسسات آموزش و مهارت آموزی در میان شرکا	موسسات آموزش و مهارت آموزی به عنوان شرکای اصلی کنترل،	اشتراک رهبری ر موسسات آموزش و مهارت آموزی	رهبری و کنترل	۴	
کنترل متمرکز	امکان تفاوت در سراسر چارچوب های فرعی	تصمیم گیری قابل توجه در سطح چارچوب های فرعی			
انتظار از پیشران تحولی نظام	پیشران های خاص تغییر: نیازمند پیشرانهای مکمل برای سایر تاثیرات	ابزار برای تغییر: نیازمند پیشرانهای مکمل جهت حصول اطمینان از ابزار مورد استفاده	نقش مورد انتظار در تغییر	۵	

منبع: الیانس، راف، استرادی، ویلاهان و یانگ (۲۰۰۹).

۱۰۸ سال هفتم، شماره بیست و شش، زمستان ۱۳۹۷، فصلنامه مهارت‌آموزی

حال به رویکرد کلی به ساخت NQF، به ویژه گستردگی به کلیه قسمتهای چارچوب که باید یکپارچه شود و چگونگی کنترل مرکزی آن انجام گیرد، پرداخته می شود. دیدگاه های رسیده در مورد این موارد، تأثیراتی بر ایجاد ساختارهای حکمرانی و مدیریتی دارد. سیستم های صلاحیت شیاری (مسیر)، پیوندی یا اتحادی هستند. در یک نظام شیاری آموزش های حرفه ای و عمومی در شیارهای جداگانه و متمایز سازماندهی می شود. یک نظام پیوندی دارای شیارهای های متفاوتی است اما بر شباهت ها و هم ارزی بودن آنها، با ساختارها و عناصر مشترک، و فرصت های اختلاط یا انتقال بین شیارها تأکید دارد. یک نظام متحد برای تأمین سازماندهی از شیارها استفاده نمی کند، بلکه کلیه تدارکات و مقررات را درون یک نظام واحد می آورد. این سه نوع نظام، نقاطی را در یک پیوستار با نظام های شیاری در یک طرف و نظام های متحد در طرف دیگر را ارائه می دهد (تاک، ۲۰۰۶).

پیوستار چارچوب های صلاحیت از حیث کنترل و سازماندهی

شیاری (مسیر)	پیوندی	اتحادی
آموزش حرفه ای و عمومی به صورت شیارهای جداگانه و متمایز سازماندهی می شود.	شیارهای مختلفی با تأکید بر شباهت ها و هم ارزی ها وجود دارد، به عنوان مثال، برخی ساختارهای مشترک یا انتقال اعتبار بین شیارها.	هیچ شیاری وجود ندارد و نظام به صورت واحد است.

منبع: تاک، ۲۰۰۶.

به طور سنتی، اکثر کشورها طرفدار سیستم شیاری بودند زیرا آموزش مدرسه، آموزش دانشگاه، آموزش حرفه ای و مهارت آموزی حرفه ای به صورت مجزا و عمدتاً غیر مرتبط به نظر می رسند. جای تردید است که یک چارچوب صلاحیت در یک سیستم کاملاً شیاری بتواند به عنوان NQF در نظر گرفته شود. با این حال، گسترش فرصت های آموزش و مهارت آموزی و حمایت از دستورکار یادگیری مادام العمر باعث شده است که بیشتر کشورها در جهت نظام پیوندی ها یا اتحادی ها یا ترکیبی از این دو نظام قرار بگیرند. وجه تمایز دوم بین چارچوب های محکم و سست است. چارچوب های محکم بر شیوه طراحی و تضمین کیفیت صلاحیت ها کنترل جدی دارند و بر روی قواعد و رویه های مشترک برای تمام صلاحیت ها اصرار دارند. چارچوب های سست بیشتر مبتنی بر اصول کلی هستند، تا بپذیرند که تفاوت های

معتبری بین انواع یادگیری یا بخش‌های آموزش / مهارت آموزی وجود دارد و با بقیه عمل موسسات آموزش و مهارت آموزی که پیش از معرفی چارچوب فعالیت می کرد، اقدام نمایند. باز هم، این را باید به عنوان یک پیوستار درک کرد تا یک تمایز مطلق. بیشتر NQF ها هر دو ویژگی محکم و سست را دارند.

پیوستار چارچوبهای صلاحیت از حیث ویژگی ها

چارچوب صلاحیت محکم	چارچوب صلاحیت سست
تجزی‌ی در مورد طراحی کیفی و تضمین کیفیت، مقاصد نظارتی (تنظیم‌گری)؛ تحقق اهداف اجتماعی گسترده تر تمایل به استفاده از قوانین و رویه های متداول در تمام صلاحیتها	مبتنی بر اصول کلی، نقش ارتباط سازی و فعال سازی، اعمال نظارت (تنظیم‌گری) در محدوده معین، پذیرش اختلاف رویکردها در جاهای ضروری و لازم

دو راه ترکیبی شامل ایجاد یک چارچوب سست- اتحادی یا یک چارچوب محکم- پیوندی وجود دارد که می توان به آنها دست یافت: یک چارچوب سست- اتحادی به عنوان یک نهاد واحد اداره می شود و یک سازمان مسئول برای حکمرانی و مدیریت است. این اصول و رویه های مشترک را برای همه بخش ها در اختیار خواهد داشت، با پذیرش اینکه این اصول و رویه ها در صورت عملی و مناسب می توانند به روش هایی متناسب با نیازهای بخش های مختلف تفسیر شوند. یک چارچوب محکم- پیوندی به طور جداگانه با سازمانهای مسئول صلاحیت‌های ارائه شده در مدارس، آموزش و مهارت آموزی حرفه ای و آموزش عالی خواهد بود. ممکن است یک شورای یا کمیته عمومی تشکیل شود تا اصول مشترک مورد توافق را در همه بخش‌هایی عملی و مناسب باشد، به کار ببندد ایجاد ترتیباتی برای انتقال اعتبار یا موافقت نامه های حرکت‌های افقی و عمودی ایجاد نماید(تاک، ۲۰۰۶).

ساختار چارچوب صلاحیت

همه چارچوب های صلاحیت مبتنی بر پیامد هستند. در چارچوب های صلاحیت، مدارک صلاحیت با استفاده از پیامدهای یادگیری ایجاد می شوند، و مجموعه ای از سطوح سلسله مراتبی که از آنها تشکیل شده است با مجموعه ای از توصیف‌گرهای سطح یادگیری تشریح شده است (کوی و چاکرون، ۲۰۱۵). چارچوب های صلاحیت در اواخر دهه ۱۹۸۰ از دو مبحث

آموزش و مهارت‌آموزی تکمیلی^۱ پدید آمده است: رویکرد شایستگی در آموزش حرفه‌ای و تغییر به پیامدهای یادگیری، در مفهوم وسیع‌تری از یادگیری مادام‌العمر^۲ تعبیه شده است. به عنوان یک نتیجه، روابط متقابل بین شایستگی‌ها و پیامدهای یادگیری از همان ابتدا نه تنها بطور استوار در چارچوب صلاحیت تعبیه شده بود، بلکه به صورت ترکیبی^۳ نیز مورد استفاده قرار می‌گرفت (کوی و چاکرون، ۲۰۱۵).

پیامدهای یادگیری

یک پیامد یادگیری یک نتیجه قابل اندازه‌گیری از یک تجربه یادگیری^۴ است که به ما امکان می‌دهد تشخیص دهیم که شایستگی در چه میزان/سطح/استاندارد شکل گرفته یا تقویت شده است (لوخو، دارکین، و گویس و همکاران، ۲۰۱۶). از پیامدهای یادگیری می‌توان برای توصیف بسیاری از موارد شامل دانش، مهارت‌ها و شایستگی^۵، در بافت چارچوب‌های صلاحیت‌ها استفاده کرد. پیامدهای یادگیری به طور فزاینده‌ای در بافت جهانی به عنوان ابزاری پویا برای نوسازی و اصلاحات مورد استفاده قرار می‌گیرد (سدفوپ، ۲۰۰۹). ساز و کار کلیدی که از طریق آن رویکرد پیامدهای یادگیری پیاده‌سازی می‌شود، چارچوب‌های صلاحیت‌ها است، اما موارد دیگری نیز مانند اصلاح برنامه درسی در سطوح ملی و بین‌المللی وجود دارد. پروژه تنظیم^۶، که از سال ۲۰۰۰ آغاز شده است، به عنوان نمونه خوبی از معرفی پیامدهای یادگیری در خارج از چارچوب‌های صلاحیت‌ها، اما نه غیر مرتبط است. پیامدهای یادگیری در تدوین صلاحیت‌ها^۷ همچنین در تدوین توصیف‌گرهای سطح استفاده می‌شود (کوی و چاکرون، ۲۰۱۵). تعاریف مفهوم پیامدهای یادگیری در بافت متفاوت است، اگرچه برخی از عناصر مشترک می‌توانند شناسایی شوند. در اینجا چندین تعریف از پیامدهای یادگیری وجود دارد:

^۱Complementary education and training

^۲Lifelong learning

^۳Hybridized form

^۴Learning experience

^۵KSC: knowledge, skills and competences

^۶The Tuning Project

^۷Formulation of qualifications

۱. آنچه یادگیرندگان خواهند دانست و پس از اتمام موفقیت آمیز یک دوره یا برنامه می توانند انجام دهند را تشریح می کند (دانشگاه آدلاید، ۲۰۱۴).
 ۲. به طور زمینه ای محصولات نهایی از فرآیندهای یادگیری خاص که شامل دانش، مهارت و ارزش ها هستند را نشان می دهد (مرجع صلاحیت آفریقایی جنوبی^۱، ۲۰۱۴).
 ۳. بیانی از آنچه یادگیرندگان باید بدانند، درک کنند و قادر به انجام پس از اتمام یادگیری باشند (سدفوپ، ۲۰۱۴).
 ۴. بیانیه ای از آنچه یادگیرندگان باید پس از اتمام دوره تحصیلی بدانند، درک کنند و بتوانند انجام دهند (چارچوب صلاحیت مالزی، ۲۰۱۱).
 ۵. دانش، مهارت و جنبه های شایستگی که از یادگیرندگان انتظار می رود آن را بدانند و قادر به انجام آن باشد (چارچوب صلاحیت ملی کشور امارات، ۲۰۱۲).
- با مروری از تفسیر پیامدهای یادگیری، بدیهی است که پیامدهای یادگیری بیانیه هایی هستند که عمدتاً سه حوزه اصلی را توصیف می کنند: دانش (یادگیری دانستن)، مهارت ها (یادگیری انجام دادن) و شایستگی ها (یادگیری بودن) (یونسکو، ۱۹۹۶، سدفوپ، ۲۰۱۴ و کوی و چاکرون، ۲۰۱۵).

توصیف گره های سطح یادگیری

توصیف گره های سطح یادگیری عناصر اساسی در چارچوب های صلاحیت هستند. توصیف گره های سطح یادگیری عبارتهایی هستند که نشانگر گسترده ای از یادگیری مناسب برای دستیابی به سطح خاصی هستند و خصوصیات و زمینه یادگیری مورد انتظار در آن سطح را توصیف می کنند. آنها به منظور پشتیبانی از بررسی پیامدهای یادگیری مشخص و معیارهای ارزیابی به منظور توسعه پودمانها و واحدهای خاص و اختصاص اعتبارات^۳ در سطح مناسب طراحی شده اند (کوی و چاکرون، ۲۰۱۵ و دلایسی، گرنبرگ، پارلی، ۲۰۰۷). توصیف گره های سطوح چارچوب صلاحیت حرفه ای را می توان در برخی از کشورها بر حسب سال و تعداد سطوح چارچوب صلاحیت حرفه ای شکل گرفته، ملاحظه نمود. این توصیف گره های سطوح

^۱SAQA: South African Qualification Authority

^۲Level descriptors

^۳Assign credits

۱۱۲ سال هفتم، شماره بیست و شش، زمستان ۱۳۹۷، فصلنامه مهارت‌آموزی شامل شایستگی‌های فردی، تخصصی و اجتماعی نظیر دانش، مهارت، نگرش، استقلال و مسئولیت، مدیریت کارآفرینی، ... است.

توصیف‌گرهای سطوح صلاحیت بر حسب سال و تعداد سطوح چارچوب کشورهای مختلف

کشور (سال، تعداد سطح)	توصیف گره‌های سطوح
فنلاند (۲۰۱۸، ۸)	دانش؛ مهارت (شیوه کار و کاربرد)؛ مسئولیت، مدیریت و کارآفرینی؛ ارزشیابی و مهارت های کلیدی برای یادگیری مادام العمر
یوگسلاوی (۲۰۱۸، ۸)	دانش؛ مهارت ها؛ شایستگی
فرانسه (۲۰۱۰، ۵)	پیامدهای یادگیری جمعی (دانش، مهارتها و نگرشها؛ استقلال و مسئولیت)
آلمان (۲۰۱۰، ۸)	شایستگی های تخصصی (دانش و مهارت ها)؛ شایستگی های فردی (شایستگی های اجتماعی و استقلال)
مصر (۲۰۱۵، ۸)	دانش، مهارت ها و شایستگی
مجارستان (۲۰۱۵، ۸)	دانش، مهارت ها و نگرش ها، استقلال/ مسئولیت

دامنه و ویژگی‌های چارچوب صلاحیت های ملی

شکل زیر دامنه و ویژگی‌های NQF را نشان می دهد، که از یک ابزار طبقه بندی بر اساس سطوح تا یک چارچوب جامع متفاوت است. مورد دوم شامل طراحی صلاحیت‌ها، اصول چگونگی توصیف نتایج یادگیری، طراحی برنامه، ارزیابی، اعتبار سنجی و تضمین کیفیت، همراه با سطوح است. این عوامل فشار و کشش در سازماندهی نظام صلاحیت، از جمله دامنه چارچوب، سازوکارهای هماهنگی، میزان تنظیم گری و مسئولیت های بازیگران را مشخص می کند. همان طور که جدول نیز نشان می دهد، کیفیت صلاحیت‌ها تحت تأثیر نحوه سازماندهی آنها قرار می گیرد (بنیاد مهارت آموزی اروپا، ۲۰۱۶).

تفاوت های دامنه و ویژگیهای چارچوب صلاحیت های ملی

چارچوب گسترده ^۲ پوشش تمام مقولات صلاحیت	چارچوب انحصاری ^۱ پوشش فقط صلاحیتهای مراجع دولتی
چارچوب تمرکززدا یا درون موسسه‌ای ^۴ ترتیبات هماهنگی و مدیریتی	چارچوب تمرکزگرا یا متمرکز ^۳ ترتیبات هماهنگی و مدیریتی
سیتم خودتنظیم گری پائین- بالا ^۶ شفافیت گرا با رویکرد همکاری	سیستم تنظیم گری بالا- پائین ^۵ هماهنگرا با رویکرد قانونی یا هنجاری
چارچوب جامع ^۸	سطوح مبتنی بر ابزار طبقه بندی ^۷

منبع: بنیاد مهارت اموزی اروپا، ۲۰۱۶

در رویکرد جامع چهارچوب صلاحیت حرفه ای به موارد نظیر سطوح چارچوب، طراحی صلاحیت ها، تعریف پیامدهای یادگیری، طراحی برنامه ها، سنجش، اعتبارسنجی برنامه ها، اعتبارات،^۱ اعتبار بخشی تامین کنندگان آموزش^{۱۱}، مسیرهای یادگیری،^{۱۲} رسمیت بخشی^{۱۳} توجه می شود.

ارتباط بین سطوح صلاحیت و آموزش های رسمی و غیر رسمی

آموزش ها را می توان به ۳ گروه رسمی،^{۱۴} غیر رسمی سازمان یافته^{۱۵} و غیر رسمی سازمان نیافته^{۱۶} تقسیم بندی کرد. آموزشهای رسمی مطابق با طبقه بندی بین المللی تحصیلات ایسکد

^۱Exclusive Framework

^۲Inclusive framework

^۳Centralized/concentrated

^۴Decentralized/inter-institutional

^۵Top-down based regulation

^۶Bottom-up based self-regulation

^۷Classification tool

^۸Comprehensive framework

^۹Validation

^{۱۰}Credit

^{۱۱}Accreditation

^{۱۲}Pathway

^{۱۳}Recognition

^{۱۴}Formal

^{۱۵}Non formal

^{۱۶}Informal

از سطح ابتدایی تا دکتری در ۸ سطح تحصیلی و همین‌طور در ۸ سطح صلاحیت تقسیم بندی شده است. آموزشها و یادگیری‌های غیر رسمی متشکل از برنامه‌های سوادآموزی جوانان و بزرگسالان شامل مهارت‌آموزی مهارت‌های کاری، توسعه تخصصی حرفه‌ای، کارآموزی و همین‌طور برنامه‌های خارج از مدرسه شامل مهارت‌آموزی مهارت‌های زندگی، سلامت و درمان، برنامه‌ریزی خانواده، حفاظت محیطی، مهارت‌آموزی کامپیوتر را می‌توان تحت شرایطی خاص اعتباردهی کرده و گواهی‌نامه‌های مربوطه را با مدارک رسمی معادل سازی کرد. نتایج این اعتباردهی را می‌توان در کلیه سطوح هشتگانه صلاحیت حرفه‌ای برای استقرار یادگیری مادام‌العمر تعبیه نمود. تطابق سطوح تحصیلی با سطوح صلاحیت حرفه‌ای و امکان اعتباردهی و معادلسازی آموزشهای غیررسمی به رسمی در جدول زیر قابل مشاهده می‌باشد.

یادگیری مادام‌العمر و ایجاد ارتباط بین سطوح صلاحیت و آموزشهای رسمی و غیر رسمی

دکتری یا معادل (ایسکد۸)	فوق لیسانس یا معادل (ایسکد۷)	لیسانس یا معادل (ایسکد۶)	سیکل کوتاه آموزش عالی (ایسکد۵)	آموزش فرامتوسطه (ایسکد۴)	آموزش متوسطه دوم (ایسکد۳)	آموزش متوسطه اول (ایسکد۲)	آموزش ابتدایی (ایسکد۱)	آموزش پیش دبستانی (ایسکد۰)	رسمی منجر به اعطای مدرک سازمان یافته دبلم، یا گواهی‌نامه
آموزش نیازهای خاص، آموزش حرفه‌ای، فنی و تخصصی حرفه‌ای									
آموزش شانس دوم							آموزش شانس دوم		سازمان یافته
سطح ۸	سطح ۷	سطح ۶	سطح ۵	سطح ۴	سطح ۳	سطح ۲	چهارچوب صلاحیت سطح ۱		یادگیری سازمان یافته و سازمان نایافته معتبر
مهارت‌آموزی مهارت‌های کاری، توسعه تخصصی حرفه‌ای، کارآموزی جوانان و بزرگسالان							برنامه‌های سوادآموزی جوانان و بزرگسالان		غیررسمی سازمان یافته
مهارت‌آموزی مهارت‌های زندگی، سلامت و درمان، برنامه‌ریزی خانواده، حفاظت محیطی، مهارت‌آموزی کامپیوتر							برنامه‌های خارج از مدرسه		
توسعه اجتماعی و فرهنگی، ورزشهای سازماندهی شده، هنر و صنایع دستی									غیر رسمی سازمان یافته
یادگیری خودجهدی، خانواده‌جهدی، اجتماع‌جهدی، محل کار، خانواده، مجامع محلی و فعالیتهای روزانه									
یادگیری اتفافی، خواندن روزنامه، گوش کردن رادیو، بازدید موزه									غیر رسمی سازمان یافته

بحث و نتیجه گیری

تحلیل های صورت گرفته با کمک از تحلیل های ثانویه و بر اساس تجربه زیسته و بررسی داده ها و اطلاعات دسته بندی شده در دسترس در دو وضعیت موجود و مورد انتظار صورت گرفته ناشی از مراجعه به اسناد و مدارک علمی و سازمانی مکتوب و اینترنتی جمع آوری، فراوری شده است. نتایج استنتاج و استنباط های حاصله به تفکیک سوالات تحقیق به صورت زیر قابل ارائه می باشد:

پاسخ سوال اول: مولفه های نظام صلاحیت حرفه ای و چارچوب صلاحیت حرفه ای ملی کدام است؟

با توجه به موضوعات بیان شده در رابطه با ساختار صلاحیت و دامنه و ویژگیهای صلاحیت ملی می توان گفت مولفه های سازنده یک چارچوب جامع را مولفه های لازم برای استقرار چارچوب صلاحیت حرفه ای معرفی کرد که عبارت بودند از: شاخصهای توصیفی سطوح، سطوح چارچوب، طراحی صلاحیت ها، پیامدهای یادگیری، طراحی برنامه های آموزشی، سنجش و ارزشیابی، اعتباردهی برنامه ها، تجمیع و انتقال اعتبارات، اعتبار بخشی تامین کنندگان آموزش، مسیرهای یادگیری، رسمیت بخشی به پیامدهی یادگیری در بازار کار.

پاسخ سوال دوم: چه نوع چارچوب صلاحیت حرفه ای برای اولین استقرار موثرتر است؟

با توجه به تعاریف و مفاهیم برشمرده در خصوص قلمرو، گونه شناسی، ساختار، دامنه و ویژگیهای چارچوب صلاحیت ملی و در رعایت اصول حکمرانی مهارت آموزی می توان استنباط کرد که چارچوب چارچوب صلاحیت ملی بر اساس توافق ذینفعان و بهره برداران از چارچوب های بخشی، الهام خواهد گرفت و به شکلی جامع تبیین می گردد و فقط به نوع ارتباطاتی بین مدارک و گواهی نامه های آموزشی و صلاحیت شغلی و حرفه ای در وضع موجود نباید اکتفا شود و به آینده ای روشن و مورد انتظار چشم داشت و چارچوبهایی در حال گذار، انتقالی و تحولی را با شکلهایی ترکیبی منعطف مانند چارچوب محکم- پیوندی مدنظر قرار داد.

پاسخ سوال سوم: وضعیت موجود سازمان در خصوص صلاحیت حرفه ای چگونه است؟

وضع موجود سازمان را می توان در دو بخش مجزای برنامه درسی و اجرای آموزش از حیث برخی متغیرهای قابل دسترس مانند استانداردهای سازمان از نظر فراوانی، سطوح مهارت، سطح تحصیلات، فراوانی آموزش های اجرا شده در سازمان و جمعیت فعال کشور بررسی و مطالعه کرد:

۱. بخش برنامه درسی

در این بخش ترکیب و بافت استانداردهای آموزشی سازمان را به تفکیک سطح مهارت و سطح تحصیلات بررسی می نمایم:

الف. ترکیب و بافت استانداردهای آموزشی سازمان از نظر سطح مهارت

با توجه به نظام کدگذاری جدید سازمان و اختصاص کدهای ۱۵ رقمی برای هر استاندارد آموزشی یا شایستگی می توان از میان ۴۹۳۱ استاندارد مورد بررسی سطوح مهارت را به صورت جدول زیر تفکیک کرد. در واقع ترکیب و بافت این استانداردهای آموزشی سازمان از حیث تعداد فراوانی و درصد استانداردهای موجود در هر سطح مهارت مشخص شده است. همان طور که مشهود است بالاترین سطح مهارت در استانداردهای سازمان سطح ۲ مهارت با نسبت وزنی ۶۱٫۴ درصد می باشد.

سطوح مهارت در استانداردهای آموزشی تدوین شده سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور

سطوح مهارت	سطح ۱	سطح ۲	سطح ۳	سطح ۴	جمع
تعداد استاندارد	۴۲	۳۰۱۰	۱۱۷۷	۷۰۲	۴۹۳۱
درصد استانداردها	۰٫۸۵	۶۱٫۰۴	۲۳٫۸۷	۱۴٫۲۴	۱۰۰

منبع: پورتال سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور

ب. ترکیب و بافت استانداردهای آموزشی سازمان از نظر سطح تحصیلات

براساس گردآوری داده ها و اطلاعات بررسی شده از سطوح تحصیلی در پیش نیازهای استانداردهای آموزشی اجرا شده در سال ۱۳۹۵ و سطح تحصیلات کارآموزان آموزش دیده در همان استانداردهای آموزشی، جدول مقایسه ای زیر برحسب درصد احصا شده است.

از مقایسه نسبی وزن هریک از سطوح تحصیلی می توان مشاهده کرد که در سطوح ابتدایی، متوسطه دوم (دیپلم) و کاردانی این تناسب از نظر پیش نیازهای تحصیلی و مدارک تحصیلی کارآموزان برقرار می باشد. اما در سایر سطوح دیگر شامل ابتدایی، متوسطه اول (راهنمایی)، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری این تناسب ابداء مشاهده نمی شود. این موضوع نشانگر تغییرات محیطی فراوان در ابعاد تحصیلی و آموزشی می باشد و از سوی دیگر نشانگر جذابیت این آموزش ها برای افراد تحصیل کرده و دارای تحصیلاتی بالاتر از پیش نیازهای تحصیلی استاندارد است. بنابراین این طور می توان استنباط کرد استانداردهای آموزشی مستلزم بازنگری در جهت ایجاد تناسب و تعادل مابین سطح تحصیلات و محتوای استانداردهای آموزشی برای ارتقای سطح و جایگاه در چارچوب صلاحیت حرفه ای ملی می باشد.

مقایسه سطوح تحصیلی در پیش نیازهای استانداردهای آموزشی و سطح تحصیلات کارآموزان در سال ۱۳۹۵ برحسب درصد

دکتری	کارشناسی ارشد	کارشناسی	کاردانی	متوسطه دوم	متوسطه اول	ابتدایی	
۰	۰	۳	۷	۳۰	۵۴	۶	پیش نیاز تحصیلی استاندارد
۳		۲۴	۸	۳۵	۲۶	۴	سطح تحصیلات کارآموزان

منبع: دفتر نظارت و بهسازی آموزش و هدایت شغلی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور سال ۱۳۹۵

۲. بخش اجرای آموزش

در این بخش فراوانی آموزش دیدگان سازمان در بخشهای دولتی و غیر دولتی را به تفکیک میزان رشد و روند تغییرات در مقایسه با جمعیت فعال کشور بررسی می کنیم:

الف. میزان رشد آموزش دیدگان سازمان و جمعیت فعال کشور

بر اساس گرد آوری آمار و اطلاعات از مرکز آمار ایران ایران در خصوص جمعیت فعال در سرشماریهای نفوس و مسکن سالهای ۱۳۹۰ و ۱۳۹۵ و نیز اطلاعات جمع آوری شده از تعداد کارآموزان آموزش دیده در بخشهای دولتی و غیر دولتی سازمان در سالهای ۱۳۹۲ و ۱۳۹۷ جدول مقایسه ای زیر احصا شده است. با توجه به این که سال مبدا و مقصد هر دو آمار یک

۱۱۸ سال هفتم، شماره بیست و شش، زمستان ۱۳۹۷، فصلنامه مهارت‌آموزی

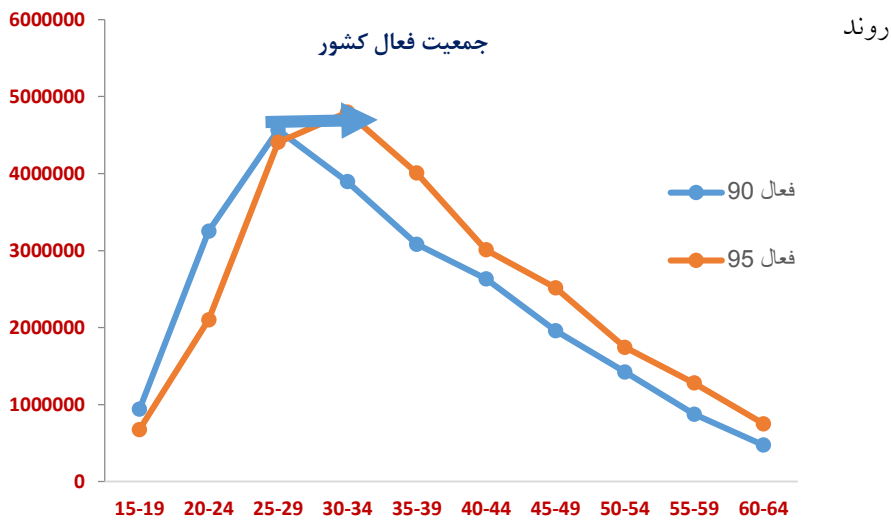
بازه زمانی ۵ ساله را تشکیل داده است، این مقایسه به واسطه وجود اطلاعات قابل دسترس در سالهای متناظر بوده است. اطلاعات حاصله نشانگر آن است علیرغم آن که جمعیت فعال ۷,۶۶ درصد رشد داشته است، سازمان فقط ۰,۸ درصد تعداد کارآموزان تحت پوشش مراکز دولتی و غیر دولتی رشد داشته است و اختلاف فاحش می باشد و می تواند دلایل زیادی داشته باشد. این موضوع را می توان از نسبت آموزش دیدگان به جمعیت فعال در سالهای متناظر نیز مشاهده کرد که در یک بازه زمانی ۵ ساله این نسبت از ۳,۷۷ به ۳,۷۱ درصد کاهش یافته است.

میزان رشد آموزش دیدگان سازمان و جمعیت فعال کشور در یک بازه زمانی ۵ ساله

نسبت آموزش دیدگان به جمعیت فعال	جمعیت فعال	تعداد آموزش دیدگان	
۳,۷۷	۸۷۰,۴۷۴	۲۳,۱۰۱,۹۵۰	سال ۱۳۹۰(۱۳۹۲)
۳,۷۱	۹۳۷,۱۶۲	۲۳,۲۸۷,۶۲۱	سال ۱۳۹۵(۱۳۹۷)
	۷,۶۶	۰,۸	میزان رشد (درصد)

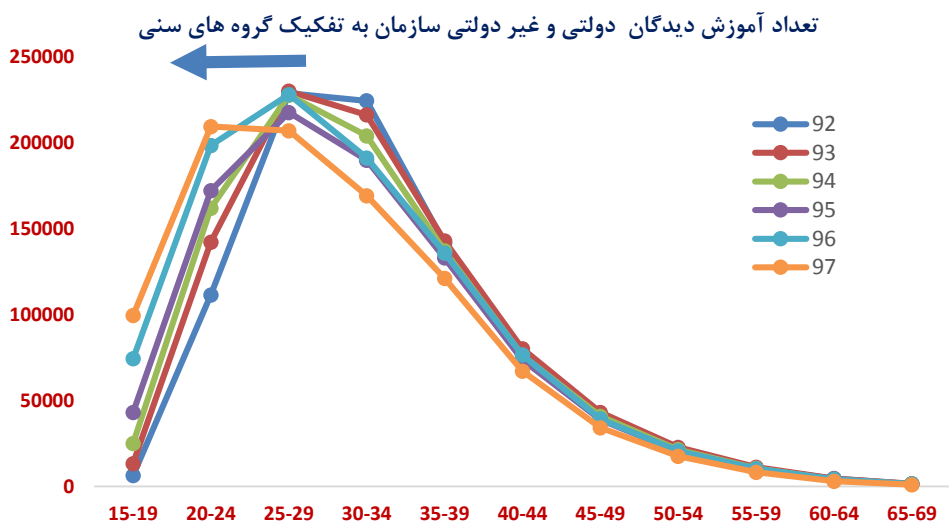
ب. روند تغییرات آموزش دیدگان سازمان و جمعیت فعال کشور

برای تشریح بهتر موضوع و درک بهتر دلایل این مشکلات، می توان روند تغییرات جمعیت فعال کشور را از سال ۱۳۹۰ الی سال ۱۳۹۵ بر حسب گروه های سنی سلسله مراتبی ۵ ساله در نمودار زیر مشاهده نمود. با مقایسه این منحنی متوجه می شویم که یک حرکت و انتقال از سال ۱۳۹۰ به سال ۱۳۹۵ به سمت راست صورت گرفته است به عبارت دیگر منحنی جمعیت فعال در سال ۱۳۹۰ دارای نقطه ماکزیمم در سنین ۲۵-۲۹ سال است و منحنی جمعیت در سال ۱۳۹۵ دارای نقطه ماکزیمم در سنین ۳۰-۳۴ است که نشانگر سالخوردگی جمعیت فعال ایران می باشد.



منبع: دفتر پژوهش و برنامه ریزی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور

تغییرات فراوانی کارآموزان آموزش دیده سازمان در بخش های دولتی و غیر دولتی را در سال های متناظر را در سالهای ۱۳۹۲ و ۱۳۹۷ بر حسب گروه های سنی سلسله مراتبی ۵ ساله نیز در نمودار زیر نشان داده شده است. با مقایسه این منحنی متوجه می شویم که یک حرکت و انتقال از سال ۱۳۹۲ به سال ۱۳۹۷ به سمت چپ صورت گرفته است به عبارت دیگر منحنی جمعیت کارآموزان در سال ۱۳۹۲ دارای نقطه ماکزیمم در سنین ۲۵-۲۹ سال است و منحنی جمعیت در سال ۱۳۹۷ دارای نقطه ماکزیمم در سنین ۲۰-۲۴ است که نشانگر کاهش سن جمعیت کارآموزان سازمان می باشد.



منبع: دفتر پژوهش و برنامه ریزی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور

بنابر این سازمان دقیقاً در جهت عکس تغییرات روند جمعیتی به پیش می رود به طوری که در سال ۱۳۹۲ جمعیت گروه سنی ۱۵-۱۹ سال در سازمان به میزان تقریبی ۱ درصد بوده است ولی در سال ۱۳۹۷ به میزان تقریبی ۱۵ درصد رسیده است. به طور تجربی می توان استنباط کرد که سازمان آموزش و ارائه خدمات به گروه های هدف خاصی را ترجیح داده است. به طور مثال گروه های کارجو، دانش آموز، و نوجوان بر گروه های شاغل، دانشجو و جوانان بر اساس مقررات و مقدرات اجتناب ناپذیر مورد ترجیح قرار گرفته است. با عنایت به نیاز جامعه به صیانت از نیروی کار شاغل و همچنین رعایت اصول آموزشی نظیر یادگیری مادام العمر این تناسبهای آموزشی - جمعیتی باید مورد بازنگری قرار گرفته و اسباب لازم برای بهبود آن از منظر نهادی (قوانین، ساختار و منابع) فراهم آید.

پاسخ سوال چهارم: امکان نقش آفرینی سازمان در چه سطوحی از چارچوب صلاحیت حرفه ای وجود دارد؟

با توجه به سطوح ۴ گانه مهارت در طبقه بندی استاندارد بین المللی مشاغل ایسکو ۲۰۰۸ و نیز سطوح مختلف ۸ گانه چهارچوب صلاحیت حرفه ای ملی و ارتباط و تناسب آن با طبقه

بندی ملی مشاغل می توان چنین ارتباطی را بین این استانداردها به طور پیش فرض تصور نمود و این مقایسه را با استانداردهای آموزشی سازمان مورد تسری قرار داد. ارتباط بین سطوح صلاحیت، سطح مهارت و استانداردهای آموزشی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور

کد	طبقه بندی بین المللی ایسکو	سطح مهارت	سطوح چهارچوب صلاحیت حرفه ای ملی	طبقه بندی ملی مشاغل	استانداردهای آموزشی سازمان		
۱	مدیران	۴	دکترای حرفه ای	۳۰ درصد	۱۴,۲۴ درصد		
			۸				
			مهندس ارشد حرفه ای			۷	
۲	متخصصان		مهندس حرفه ای				
۳	تکنسین ها و کمک متخصصان	۳	تکنسین	۲۰ درصد	۲۳,۸۷ درصد		
			۵				
			ارشد، کمک مهندس			۴	
۴	کارکنان پشتیبانی دفتری	۲	کمک تکنسین	۴۰ درصد	۶۱,۰۴ درصد		
						۳	
						کارکنان ارائه خدمات و کارکنان فروش	
						کارکنان ماهر کشاورزی، جنگلداری و ماهیگیری	
						صنعتگران و کارکنان حرفه های مرتبط	
۶	کارگر ماهر	۲					
۸	متصدیان ماشین آلات و دستگاه ها و مونتاژ کاران						
۹	کارکنان مشاغل ساده	۱	کارگر ساده	۱۰ درصد	۰,۸۵ درصد		

جدول فوق نشان می دهد که تعداد استانداردهای تدوین شده در سازمان، تنها در سطح ۳ مهارت تا حدود زیادی متناسب با سطوح مهارت طبقه بندی ملی مشاغل است ولی در سایر سطوح مهارت، تناسبی وجود ندارد. اما با توجه به جدول یادگیری مادام العمر یونسکو که مویید این مطلب بود که آموزشهای غیر رسمی می تواند در هشت صلاحیت حرفه ای قابل اعتباردهی و معادلسازی شود، لذا سازمان مطابق با استانداردهای شغلی و حرفه ای می تواند با

اعمال تغییراتی در غنی سازی محتوای استانداردهای آموزشی از شایستگیهای حرفه ای شامل شایستگیهای فنی، غیر فنی و اخلاق حرفه ای و به کارگیری مکانیزمهایی مانند نظام تجمیع و انتقال اعتبارات در کشور و عملیاتی کردن واحد سازی در استانداردهای آموزشی در کلیه سطوح صلاحیت حرفه ای به ایفای نقشی برجسته مبادرت نماید، خصوصا این که سازمان وظیفه و ماموریت آموزش شاغلین به صورت آموزشهای ضمن کار و خارج از مرکز آموزش و درون بنگاه های اقتصادی را نیز برعهده دارد.

منابع

مرکز پژوهشهای مجلس (۱۳۹۶). بررسی چارچوب صلاحیت حرفه ایده کشور منتخب و مقایسه آن با ایران. معاونت پژوهشهای اجتماعی و فرهنگی، دفتر مطالعات اجتماعی.

1. Boudier, A. 2003. Qualifications in France: towards a national framework? *Journal of Education and Work*, Vol. 16, No. 3, pp. 347-5۶.
۲. CEDEFOP. 2009. *The Shift to Learning Outcomes*. Luxembourg, CEDEFOP.
۳. Coles, M., Keevy, J., Bateman, A. and Keating, J. 2014. *Flying blind: policy rationales for national qualifications frameworks and how they tend to evolve*.
۴. COL and SAQA. 2008. *Transnational Qualifications Framework for the Virtual University of Small States of the Commonwealth*. Concept Document. Pretoria: Commonwealth of Learning and South African Qualifications Authority
۵. Chakroun. 2013. *Outcomes of the workshop, engaging global conversations on recognition of TVET qualifications based on learning outcomes*, 25-2۷ ۲۰۱۳.
۶. De Villiers, H. C. 1997. *Affirmative action and the qualification structure*. Unpublished Master's dissertation, University of Pretoria.
۷. ETF (2016). *QUALIFICATION SYSTEMS: GETTING ORGANISED. RATIONALE AND CONCEPTS. DRAFT FOR CONFERENCE NOVEMBER ۲۰۱۶*. Ossiannilsson, E., Williams, K., Camilleri, A., & Brown, M. (2015). *Quality models in online and open education around the globe: State of the art and recommendations*. Oslo, Norway: International Council for Open and Distance Education.
۸. EADTU (2016). *E-Xcellence: Quality Assessment for E-learning a benchmarking Approach*. Third edition e-Xcellence manual. retrieved from <http://e-xcellence.eddtu.eu/e-xcellence-review/manual>.
۹. ETF: European Training Foundation (2016). *Qualification systems: getting organized: draft conference number 2016*. Retrieved from <https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/89E0B0EEF0F8C468C1258058002>
۱۰. Keevy, J., Charraud, A. and Allgoo, K. 2011. *National qualifications frameworks developed in Anglo-Saxon and French traditions. Considerations for sustainable development in Africa*. Research report for the ADEA Triennial on Education and Training in Africa, Ouagadougou, Burkina Faso, 27 November – 2 December 2.
۲. Lokho, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A., Rose, L. and Gobbi, M. (eds). 2010. *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles*

۱۴. UNESCO. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Report of the International Commission on Education for the 21st Century. Paris, UNESCO.
۱۵. UNESCO. (2012). *Shanghai Consensus: Recommendations of the Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training 'Transforming TVET: Building skills for work and life'*, Shanghai, People's Republic of China, 14 to 16 May.
۱۶. Young, M. F. D. (2005). *National Qualifications Frameworks: Their Feasibility and Effective Implementation in Developing Countries*. Geneva, ILO.

