



عنوان پژوهش:

بررسی چگونگی و میزان ارتباط آموزش‌های فنی و حرفه‌ای رسمی با محیط کار و مهارت‌های شغلی

پژوهشگر: عبدالحسین نفیسی

ناظر علمی: دکتر پاشا شریفی

نشریه شماره: ۶۵۳



بهمن ماه ۱۳۹۰

پژوهشکده برنامه ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی

پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی - وزارت آموزش و پرورش



تقدیر و تشکر

به نام خداوند جان و خرد

خدای را سپاسگزارم که در پایان نزدیک نیم قرن درگیر بودن با مسایل کارشناسی و پژوهشی در زمینه‌های سیاست‌گذاری و طراحی در نظام آموزش و پرورش در همه سطوح و انواع آن، فرصتی در اختیارم نهاد که به یکی از مهم‌ترین مسایل آموزش فنی و حرفه‌ای کشور بپردازم: رابطه بین مؤلفه‌های نظام آموزش فنی و حرفه‌ای با سامانه‌ها و نهادهای محیط کار. در انجام این مأموریت تلاش کردم در حد توان سازوکارهای راه‌گشای مسئله را برای بررسی و تصمیم‌گیری ارایه کنم. تقارن اتمام این کار با سی و سومین سال پیروزی انقلاب اسلامی و با ماه ربیع‌الاول را که مزین به سالروز تولد نبی رحمت (ص) است به فال نیک گرفته و امیدوارم این خدمت مقبول درگاه باری تعالی قرار گیرد و هم او وسیله‌ای فراهم آورد تا پیشنهادهای حاصل این مطالعه در جمع کارشناسان و مسئولان مورد بحث و نقد قرار گیرد و کم و کاستی‌های آن با مشارکت پژوهشگران نوآور جوانی که پس از این پوینده این راه خواهند شد بر طرف گردد و زمینه برای کاربست آنها مهیا گردد و نیکی‌های ماندگاری (باقیات الصالحات) برای این کمترین و دیگر پژوهشگران و همکارانم به‌یادگار بماند.

انجام این کار پس از یاری خداوند متعال، بدون همراهی همسر، که همواره مشوق و یاورم بوده است امکان‌پذیر نبود. از صبوری و توجه او سپاسگزارم.

از استاد ارجمند جناب آقای دکتر حسن پاشا شریفی، ناظر ارجمند طرح به‌خاطر راهنمایی‌های ارزنده‌شان بسیار متشکرم. و نیز از همکار و دوست دیرینه‌ام آقای دکتر حسین عبدالهی به‌خاطر همراهی‌ها و تقبل زحمت تدوین بخش‌های مهمی از این تحقیق سپاسگزارم و از درگاه خداوند متعال برای ایشان توفیق ادامه خدمت به آموزش و پرورش کشور را مسئلت دارم.

هم‌چنین از مسئولان سابق و فعلی گروه پژوهشی آموزش فنی و حرفه‌ای پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و اعضای محترم شورای پژوهشی این گروه که در هموار ساختن راه دشوار پژوهش در کشور و کیفیت بخشیدن به طرح‌های پژوهشی با صمیمیت تلاش می‌کنند قدردانی می‌کنم.

پژوهشگر: عبدالحسن نفیسی

فهرست مطالب

صفحه	عنوان مطالب
الف	فهرست مطالب
۱	فصل اول: کلیات
۱۲	فصل دوم: مبانی نظری روابط نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار در ایران
۱۳	بخش اول: مؤلفه‌های عمده مفهوم آموزش و تربیت حرفه‌ای
۴۳	بخش دوم: برخی از نکات و مفاهیم تأثیرگذار محیط کار بر رابطه آموزش و بازار کار
۶۹	بخش سوم: تأثیر خصوصیات و روحیات فرهنگی اجتماعی بر روابط آموزش و محیط کار
۸۰	فصل سوم: پیشینه تحقیقات داخل کشور در زمینه رابطه آموزش و بازار کار
۸۰	پیشینه تحقیقات در سطح ملی
۹۴	پیشینه تحقیقات گزارش شده پژوهشکده تعلیم و تربیت
۱۱۵	جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از یافته‌های پژوهشی
۱۲۲	فصل چهارم: مطالعات تطبیقی درباره رابطه نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار
۱۲۲	الگوی مفهومی برای مطالعه تطبیقی گذر از مدرسه به محیط کار
۱۲۷	رابطه حرفه‌آموزی و محیط کار: مطالعه تطبیقی سوئد، آلمان و ژاپن
۱۳۹	ارتباط برنامه‌ریزی درسی و محیط کار در کشورهای اروپای غربی
۱۴۱	گذر از مدرسه به محیط کار در منطقه آسیا و اقیانوسیه
۱۵۴	جمع‌بندی مطالعات تطبیقی
۱۶۲	فصل پنجم: جمع‌بندی نظرات دست‌اندرکاران آموزش فنی و حرفه‌ای
۱۶۳	مهمترین تحولات گذشته آموزش فنی و حرفه‌ای کشور
۱۶۶	وضعیت مؤلفه‌های عمده آموزش فنی و حرفه‌ای در آموزش و پرورش
۱۶۹	ارزیابی سازوکارهای برقراری رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار: تجربه ایران
۱۷۹	اثر بخشی برنامه‌ها و مساله اشتغال
۱۸۲	پیشنهادها برای بهبود سازوکارهای برقراری ارتباط با محیط کار
۱۸۸	فصل ششم: بررسی تجربه ایران درباره سازوکارهای رابطه آموزش با محیط کار
۱۹۰	بخش اول: تجربه‌های تاریخی: شیوه استاد-شاگردی
۲۰۸	بخش دوم: طرح کاد

۲۱۳	بخش سوم طرح نظام جدید متوسطه
۲۳۳	بخش چهارم: سایر تجربیات
۲۳۹	بخش پنجم: بررسی وضعیت آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش
۲۶۰	فصل هفتم: بررسی وضعیت محیط کار ایران در ارتباط با نظام آموزش فنی و حرفه‌ای
۲۶۰	خصوصیات اقتصاد ایران و تأثیرگذاری آن بر آموزش فنی و حرفه‌ای
۲۸۴	خصوصیات و تحولات بازار کار ایران با تأکید بر ویژگی‌های تحصیلی
۲۹۴	فصل هشتم: پیشنهادهایی برای بهبود سازوکارهای ارتباط آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش با محیط کار
۲۹۵	گروه اول پیشنهادها: اقدامات اساسی
۳۱۷	گروه دوم پیشنهادها: اصلاح سازوکارهای ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار در وضعیت فعلی
۳۲۲	پیوست: متن مصاحبه با خبرگان آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش
۳۷۲	فهرست منابع

فصل اول: کلیات

فصل اول: کلیات

۱ مقدمه

پژوهش حاضر به عنوان یکی از اولویتهای پژوهشی سال ۱۳۸۶ و ۱۳۸۷ گروه پژوهشی آموزش فنی و حرفه‌ای مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی (سابق) و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، انجام شده است. تأخیر در انجام آن به این سبب پیش آمد که پژوهشگر علاقه‌مند و مصر بود که این مطالعه را در ادامه کارهای پژوهشی انجام گرفته برای تدوین سند ملی آموزش و پرورش (اکنون با نام سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش شناخته می‌شود) و براساس احکام چنین سندی پیش برد تا جنبه کاربردی آن افزایش یابد. اما برخلاف پیش‌بینی‌ها، کار تدوین پیش‌نویس سند ملی، به دلایل گوناگون و از جمله تغییر مسئولان ارشد وزارت آموزش و پرورش، تا اواخر سال ۱۳۸۸ بطول انجامید. دوسال نیز برای تصویب آن در شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی وقت گذاشته شد. ناگزیر کارهای اساسی گردآوری اطلاعات و انجام مصاحبه‌ها از ابتدای سال ۱۳۸۹ آغاز شد و تدوین نهایی جمع‌بندی پیشنهادها برگرفته از پژوهش به نیمه دوم سال ۱۳۹۰، پس از رونمایی از سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش و انتشار متن مصوب آن توسط دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی محول شد.

گزارش نهایی پژوهش در ۸ فصل بشرح زیر تنظیم شده است: پس از چکیده تفصیلی از یافته‌ها و پیشنهادها پژوهش با عنوان «خلاصه اجرایی^۱»، که معمولاً برای مطالعاتی تهیه می‌شود که به‌منظور پشتیبانی امر سیاست‌گذاری و جهت آگاهی مسئولان ارشد دستگاه‌های اجرایی و سیاست‌گذاران صورت گرفته است، فصل اول بشرح کلیات پژوهش اختصاص دارد. بیان مسأله و ضرورت پرداختن به آن، هدف‌ها، پرسش‌های پژوهش، روش پژوهش و تعریف اصطلاحات در این فصل آمده است. مبانی نظری تحقیق، در فصل دوم ارایه شده است. به دلیل ماهیت میان رشته‌ای این پژوهش، مبانی نظری در حیطه آموزش فنی و حرفه‌ای با تأکید بر برنامه درسی، محیط کار، و بازار کار و اشتغال بصورت جداگانه، اما با تأکید بر رابطه محیط‌های سه‌گانه بر یکدیگر، مورد بحث قرار گرفته است. در فصل سوم، برای گردآوری اطلاعات لازم جهت پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش، به ارایه پیشینه تحقیق اختصاص دارد. به‌نتایج مطالعه تطبیقی در زمینه ارتباط آموزش و محیط کار در فصل چهارم پرداخته شده است. فصل پنجم به ارایه نتایج مصاحبه با خبرگان و صاحب‌نظران زمینه‌های برنامه‌ریزی و اجرای آموزش فنی و حرفه‌ای درباره موضوع پژوهش اختصاص دارد. از این مصاحبه‌ها به‌منظور تکمیل اطلاعاتی که از طریق بررسی اسناد و گزارش‌ها بدست آمده استفاده شده است. تحلیل تجربه‌های گذشته در زمینه سازوکارهای ارتباط با بازار کار و وضع موجود آموزش

¹ . executive summary

متوسطه فنی و حرفه و کار دانش که به لحاظی کوشش برای پاسخ به پرسش پژوهشی نخست است در فصل ششم آمده است. فصل هفتم به بررسی وضعیت محیط کار و اشتغال بلحاظ تأثیری که بر ارتباط با نظام آموزش فنی و حرفه‌ای می‌گذارد اختصاص دارد. در این فصل کوشش شده است عملکرد محیط اقتصادی و وضعیت اشتغال در ایران، بعنوان طرف دوم رابطه آموزش و دنیای کار، و نقش این محیط بر چگونگی برقراری این رابطه بررسی و تحلیل شود. فصل هشتم به ارایه جمع‌بندی و پیشنهادها اختصاص دارد. در پیوست متن مصاحبه با صاحب‌نظران آورده شده است. فهرست منابع نیز بر حسب هر فصل جداگانه در پایان گزارش اضافه شده است.

در انجام این مطالعه، پژوهشگر از همکاری ارزش‌مند آقای دکتر حسین عبدالهی، عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی بسیار بهره برده است. ایشان زحمت تدوین بخش مبانی نظری برنامه‌ریزی آموزشی و درسی آموزش فنی و حرفه‌ای، گردآوری و تحلیل پیشینه تحقیقات انجام شده در کشور، انجام مصاحبه‌ها و تنظیم و جمع‌بندی نتایج آن را مستقیماً برعهده داشته‌اند. افزون بر آن، در بازنویسی نهایی گزارش و تدوین پیشنهادها پژوهش از نظرات ارزنده ایشان بسیار استفاده شده است. بدون همکاری ایشان انجام این پژوهش مقدور نبود و بدین وسیله مراتب قدرانی و سپاس خود را از این همکاری علمی اعلام می‌دارم.

۲ بیان مسأله و ضرورت آن:

از ریشه‌ای ترین اشکالاتی که برای آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی در تحقیقات انجام گرفته در داخل کشور شناسایی شده است، سیطره تاریخی نگاه تقاضای اجتماعی بر برنامه‌ها و طرح‌های آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی است. در این نگاه، تقاضای تحصیل، امکانات انسانی و فیزیکی در دسترس، و فشار اجتماعی وارده از طرف نهادها و گروه‌های فشار، بیش از تقاضا و نیاز بازار کار در شکل‌گیری و توسعه آموزش فنی و حرفه‌ای تأثیر می‌گذارد (ملکی، ۱۳۸۵ ص ۱۲ و آزاد، ۱۳۸۶، ص ۲۴-۲۵). در آمیختن و مواجه شدن این نگاه از یک سو با اقتصاد دولتی رانت طلب متکی به فروش منابع اولیه، عمدتاً نفت خام، که اصولاً در گیر با رقابت نبوده و توجهی شایسته به استفاده از نیروی انسانی آموزش دیده ندارد، و از سوی دیگر، وجود دو گانگی در ساختار اقتصادی متشکل از دو بخش با خصوصیات و نیازهای متفاوت: (۱) بخش گسترده، غیر متشکل، کم بازده، کاربر، و سنتی اقتصاد بنگاه‌های کوچک، و (۲) بخش مدرن، سرمایه‌بر، متکی به فناوری وارداتی با توان اشتغال‌زایی محدود، سبب شد آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی نیاز چندانی به برقراری ارتباط با بخش‌های اقتصادی و بازار کار احساس نکند و بازار کار و اقتصاد نیز نیازهای مهارتی خود را با سرمایه‌گذاری موازی در آموزش و یا خرید خدمات با بهای بالاتر از رقیبان یا خارج کشور بر طرف کند (نفیسی، ۱۳۷۸، ص ۱۳۱). به این ترتیب، در طول چند دهه‌ای که از استقرار نهادهای آموزشی جدید در ایران می‌گذرد، سازوکار مناسبی برای تعامل میان نهاد آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی با بازار کار بوجود نیامده است و تنها به سلیقه مسئولان

و بشکل مقطعی اقداماتی گذرا در این حوزه صورت گرفته است. این در حالی است که آموزش فنی و حرفه‌ای، بنا به مفاهیم مندرج در تعریف آن، در مرتبه نخست برای مجهز کردن هنرجویان به مهارت‌هایی که متناسب با اشتغال و برای پاسخ‌گویی به نیازهای نیروی انسانی بازار کار است بوجود آمده و توسعه یافته و از منابع دولتی بهره‌مند شده است، و تمام یافته‌های تجربی و نظری، برای اثر بخش بودن این نوع آموزش بر ارتباط همه جانبه مؤلفه‌های نظام آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار تأکید دارد. بنابراین مسئله شناسایی و استقرار سازوکارهایی که چنین رابطه‌ای را تسهیل کند از اولویت و اهمیت بسیار برخوردار است.

اکنون، از یک‌سو، با تدوین و تصویب سند ملی تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش فرصت مناسبی فراهم آمده است که در همه اصول، ارکان، فرایندهای نظام آموزش و پرورش، و از جمله آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای، بازنگری صورت پذیرد. از سوی دیگر، مجموعه حاکمیت و دولت برعهده گرفته‌اند که وضع اقتصادی کشور را به سمت اقتصادی دانش بنیاد، رقابت‌پذیر و پویا در سطح جهانی هدایت کنند و بدین ترتیب، بستری مساعد برای توجه به نیروی انسانی و شایستگی‌های آن در بنگاه‌های اقتصادی در حال شکل‌گیری است. تقارن این دو جریان تحولی، موقعیت مناسبی را در اختیار طراحان و مسئولان آموزش فنی و حرفه‌ای می‌گذارد که ضمن بازنگری در شیوه‌های کار خود در این زمینه و اصلاح نارسایی‌های روشی، ساختاری و نهادی، نسبت به طرح مطالبات خود از بخش‌های اقتصادی کشور و دفاع از آنها، با استناد به یافته‌های پژوهشی، همت گمارند. پژوهش حاضر کوششی است تسهیل‌کننده برای رسیدن به نتایج مطلوب برای آموزش و پرورش کشور، انشاله.

۳ هدف‌های تحقیق:

هدف از این تحقیق نخست شناسایی و تحلیل چگونگی ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی با بازار کار در حال حاضر است و سپس تبیین سازوکارهای مناسب برای برقراری ارتباط مطلوب با محیط کار کشور، با استفاده از سنت‌های گذشته، تجربه‌های اخیر داخل کشور، و تجربه‌های سازگار سایر کشورها با شرایط ایران در این زمینه است.

۴ استفاده‌کنندگان از نتایج این تحقیق:

نتایج این تحقیق در مرتبه نخست برای کارشناسان و سیاست‌گذاران برنامه درسی و برنامه‌های توسعه آموزش فنی و حرفه‌ای می‌تواند بکار آید. پس از آن برای سامان دادن و راهبری و مدیریت مجموعه ارتباط‌های نظام آموزش فنی و حرفه‌ای با عوامل مؤثر محیط بیرونی، به‌ویژه بازار کار، واحدهای ستادی و سیاست‌گذار دولت در سطح کلان و نهادهای غیر دولتی، قابل استفاده است.

۵ سؤالات تحقیق:

سؤالات تحقیق عبارتند از^۱:

- ۵.۱ در سابقه تاریخی کشور، و به‌ویژه در سه دهه اخیر برای برقراری ارتباط بین مؤلفه‌های اصلی آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی با مؤلفه‌های محیط کار چه سازوکارهایی در کشور تجربه شده است و عوامل مؤثر در توفیق یا شکست شیوه‌های بکار گرفته‌شده چیست؟
 - ۵.۲ تجربه‌های سایر کشورها در این زمینه که با وضعیت ایران سازگار تر است چیست؟
 - ۵.۳ با توجه به یافته‌های سؤالات‌های پژوهشی بالا، شرایط کشور و تجربه‌های مناسب سایر کشورها سازوکارهای عملی برای برقراری ارتباط مؤثر و پویا بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی با محیط کار و نظام حاکم بر بازار کار کشور چیست و مقتضیات و الزامات کاربست چنین سازوکارهایی کدامند؟
- در پاسخ‌گویی به پرسش‌های بالا، تأکید بر آن دسته از رابطه‌هایی گذاشته شده است که بیش‌ترین تأثیر را بر برنامه ریزی‌های آموزشی و درسی می‌گذارند.

۶ تعریف اصطلاحات و متغیرها:

- ۶.۱ **تعریف و قلمرو آموزش فنی و حرفه‌ای:** آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در ایران، برخلاف دو نظام آموزش و پرورش عمومی و رسمی و آموزش عالی، از ساختاری نظام‌مند برخوردار نیست. براساس تعریف رسمی این گونه آموزش‌ها، که در قوانین برنامه‌های توسعه اول تا پنجم. در سه دهه اخیر به‌تصویب رسیده، این آموزش‌ها از سه جزء عمده تشکیل شده است: آموزش‌های غیر رسمی، آموزش‌های سطح متوسطه، و آموزش‌های سطح عالی.

۱. سؤالات تحقیق در پیشنهاد پژوهش عبارت بودند از:

- ۱- وضعیت فعلی ارتباط بین مؤلفه‌های اصلی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی با مؤلفه‌های محیط کار کشور چگونه است؟
- ۲- در سابقه تاریخی و فرهنگی کشور چه سازوکارهای مناسبی برای برقراری این ارتباط تجربه شده است و در بخش اقتصاد غیر متشکل کشور اکنون چه سازوکارهایی متداول است؟
- ۳- در سه دهه اخیر چه سازوکارهایی برای برقراری این ارتباط در کشور تجربه شده است و عوامل مؤثر در توفیق یا شکست شیوه‌های بکار گرفته‌شده چیست؟
- ۴- با توجه به یافته‌های سؤالات‌های پژوهشی بالا، شرایط کشور و تجربه‌های سایر کشورها که با وضعیت ایران سازگار تر است، سازوکار عملی برای برقراری ارتباط مؤثر و پویا بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی با محیط کار و نظام حاکم بر بازار کار کشور چیست و مقتضیات و الزامات کاربست چنین سازوکارهایی کدامند؟

پس از شروع فرایند پژوهش نظر به هم‌پوشی سؤالات اول، دوم و سوم بنظر رسید مناسب‌تر است به هر سه پرسش در یک سؤال پرداخته شود. پرسش دوم جدید نیز در پرسش آخر بعنوان یک جمله معترضه مطرح شده بود که بنظر می‌رسد برای شفاف‌تر شدن سؤالات‌ها جدا کردن آن مناسب‌تر باشد. با توجه به این تغییرات، سؤال آخر نیز بازنویسی شد و به ترتیبی که در متن آمده در ادامه پژوهش دنبال شد.

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای غیر رسمی به طیف گسترده‌ای از حرفه‌آموزی‌های عمدتاً کوتاه مدتی اطلاق می‌شود که مرجع سیاست‌گذاری و راهبری واحدی ندارد و انواع آن عبارت است از: حرفه‌آموزی پیش از ورود به بازار کار اما بدون تعهد استخدام، حرفه‌آموزی تخصصی در بدو استخدام، انواع آموزش‌های ضمن کار (باعنوان کارآموزی، ارتقای سطح مهارت، آموختن فناوری جدید، و یا آموختن مهارت جدید برای تغییر شغل). طول دوره‌ی این دسته از آموزش‌های حرفه‌ای از چند ساعت تا بیش از ۱۸ ماه است که در مکان‌های مختلف، اعم از آموزشگاه یا محیط کار، برگزار می‌شود و ورودی‌های آن، برحسب ضوابطی که ارایه‌کننده آموزش وضع کرده است، می‌تواند در هر سنی و با هر سطح از تحصیل، از بی‌سواد گرفته تا دکترا، تغییر کند. ارزش گواهی‌نامه‌های صادر شده برای آن نیز بیش‌تر ارزش استخدامی دارد تا ادامه تحصیل. این نوع آموزش‌ها تقریباً در کلیه سازمان‌های دولتی و در بنگاه‌های اقتصادی غیر دولتی، در کلیه زمینه‌های اقتصادی و شغلی ارایه می‌شود.

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای سطح متوسطه، به آموزش‌های رسمی اطلاق می‌شود که مرجع رسمیت بخشی، سیاست‌گذاری و راهبری آن وزارت آموزش و پرورش است. ورود به این سطح از آموزش مستلزم اتمام دوره راهنمایی تحصیلی است و در پایان دوره سه ساله به گواهی‌نامه دیپلم ختم می‌شود، که علاوه بر ارزش استخدامی از ارزش علمی نیز برخوردار است و برای ادامه تحصیل در دوره پیش دانشگاهی یا دوره‌های کاردانی پیوسته کسب آن ضروری است. ارایه‌کننده عمده این نوع آموزش‌ها وزارت آموزش و پرورش است و سایر سازمان‌های دولتی و غیر دولتی نیز می‌توانند با کسب مجوز از وزارت آموزش و پرورش و رعایت برنامه‌های درسی مصوب و ضوابط آموزشی مرتبط به‌اجرای آن بپردازند.

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای سطح عالی به آموزش‌ها سطح کاردانی اطلاق می‌شود که مرجع رسمیت بخشی، سیاست‌گذاری و راهبری آن با دو وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی است. شرط ورود به آن، علاوه بر شرایط دیگر از جمله قبولی در آزمون ورودی، برای دوره‌های کاردانی پیوسته دارا بودن دیپلم نظام جدید متوسطه (۱۱ سال تحصیل) و برای دوره‌های کاردانی نا پیوسته و دوره‌های علمی-کاربردی دارا بودن گواهی‌نامه پیش دانشگاهی و یا دیپلم نظام قدیم متوسطه (۱۲ سال تحصیل) است.

منظور از آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی در این طرح، آموزش‌هایی است که در شاخه فنی و حرفه‌ای و شاخه کاردانش دوره آموزش متوسطه ارایه می‌شود. بنا به تعریف کلی که در مجامع بین‌المللی و هم‌چنین در محافل علمی کشور پذیرفته شده است، وجه تمایز آموزش فنی و حرفه‌ای با آموزش عمومی تأکید اولی بر پاسخ‌گویی صریح به نیازهای بازار کار است (یونسکو، ۱۹۹۹، صص ۲۶). در متن مصوب برنامه‌های توسعه کشور تعریفی که برای این نوع آموزش بیان شده چنین است: “آموزش فنی و حرفه‌ای به آموزش‌هایی اطلاق می‌شود که فرد را برای احراز شغل و حرفه معین آماده می‌سازد...”. هم‌چنین در

آیین‌نامه آموزشی دوره متوسطه مصوب شورایی عالی آموزش و پرورش (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۲، صص ۴۷۳-۴۷۵) جزء هدف‌های شاخه فنی و حرفه‌ای به "شناخت بهتر استعداد و علاقه دانش‌آموزان و ایجاد زمینه مناسب جهت هدایت آنان به سمت اشتغال مفید" اشاره شده است و در هدف‌های شاخه کاردانش به صراحت آمده است "تربیت نیروی انسانی در سطوح نیمه ماهر، ماهر و استادکاری و سرپرستی برای بخش‌های صنعت، کشاورزی و خدمات".

۶.۲ تعریف مؤلفه‌های اصلی آموزش فنی و حرفه‌ای: منظور از مؤلفه‌های اصلی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای عبارت است از ۷ مؤلفه راهبری و سیاست گذاری کلان، برنامه ریزی آموزشی و توسعه آموزش فنی و حرفه‌ای، برنامه ریزی درسی آموزش فنی و حرفه‌ای، تأمین و تربیت منابع انسانی، تأمین و تخصیص منابع مالی و مادی (فضا و تجهیزات و مواد آموزشی و کارگاهی)، مدیریت و اجرای آموزش، و ارزشیابی از برنامه‌ها و از محصول. از تعریف تفصیلی مؤلفه‌های اصلی پرهیز می‌شود. در اجرای پژوهش از طبقه‌بندی و تعریف بکار گرفته شده در طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش استفاده شده است (طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، ۱۳۸۵، صص ۶-۱۲).

۶.۳ تعریف مؤلفه‌های محیط و بازارکار: مؤلفه‌های محیط کار در سه سطح کلان بشرح زیر دسته‌بندی می‌شود: نهادهای سیاست‌گذاری و هم‌آهنگی امور اقتصادی (متصدی تدوین سیاست‌های اقتصادی و برنامه‌های توسعه و نظارت و ارزشیابی اجرای آنها)، نهادهای سیاست‌گذار و ناظر بازار کار (مسئول نظارت بر اجرای قانون و مقررات و تدوین استانداردها و گردآوری و انتشار اطلاعات بازار کار)، و بنگاه‌های اقتصادی و نهادهای وابسته به آنها (مسئول استخدام دانش‌آموختگان، فراهم کردن امکانات کارآموزی و کارورزی، کمک به تأمین منابع مالی و مادی و امکانات بازآموزی نیروی انسانی، و مشارکت در اجرای آموزش).

۶.۴ تعریف انواع رابطه بین آموزش و محیط کار:

این روابط براساس انگیزه‌ها و علل متفاوتی شکل می‌گیرد. نوع رابطه نیز برگستره وسیعی گسترده شده است. شیوه‌های مختلف رابطه بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار را می‌توان بشرح زیر دسته‌بندی کرد:

- همکاری و کمک داوطلبانه: در شکل‌های پولی، جنسی، و ارایه خدمات فنی و مشاوره؛
- مشارکت: بشکل تأمین قسمتی از منابع مالی، انسانی، کالبدی و تجهیزات و عهده‌دار شدن مسئولیت اجرای مشترک دوره‌های آموزش فنی و حرفه‌ای با وزارت آموزش و پرورش (مانند هنرستان جوار کارخانه)؛

- **تکلیف قانونی:** ناشی از احکام قانونی مانند وظیفه قانونی سیاست‌گذاری یا نظارت یک نهاد بر نهادهای دیگر، پرداخت مالیات یا عوارض آموزشی توسط بنگاه‌های اقتصادی؛
- **اطلاع‌رسانی:** فعالیت‌هایی مانند انتشار اطلاعات فعالیت‌های آموزشی و دانش‌آموختگان، اعلام نیازهای نیروی انسانی توسط بنگاه‌های اقتصادی؛ و یا
- **تفویض مسئولیت:** مانند اجازه تأسیس مؤسسه خصوصی آموزش حرفه‌ای، اجازه تأسیس دوره خاص کاردانش در یک سازمان دولتی غیر آموزشی.

به‌میزانی که رابطه در تأمین منافع دو طرف موفق عمل کند و برآمده از نیازهای واقعی فرایندهای عملیاتی باشد، پایداری آن بیش‌تر است. پر هزینه‌ترین آنها روابط دستوری و تکلیفی است، که معمولاً از طرف دولت اعمال می‌شود و بنگاه اقتصادی با اجرای آن مستقیماً نفعی نمی‌برد. در تنظیم پیشنهادها و راه‌کارها شایسته است به نوع روابط و علل و انگیزه برقراری و استمرار آنها توجه شود.

۷ روش پژوهش:

نوع پژوهش:

پژوهش حاضر از گروه پژوهش‌های میان‌رشته‌ای بشمار می‌رود که در آن از مباحث مطرح در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، رهبری و مدیریت، اقتصاد و برنامه‌ریزی توسعه، مطالعات نیروی کار، استفاده شده است. از سوی دیگر آن را می‌توان در زمره پژوهش‌های کاربردی و از نوع پژوهش‌های زمینه‌یابی، ارزشیابی و «مطالعات پشتیبانی‌کننده سیاست‌گذاری»^۱ بشمار آورد.

روش مطالعه:

مطالعه بیش‌تر بر بررسی و تحلیل مجدد اسناد و گزارش‌های علمی پژوهشی مبتنی بوده است و به موازات و در جهت تکمیل آن از مصاحبه با صاحب‌نظران منتخب در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و اجرای آموزش فنی و حرفه‌ای نیز استفاده شده است. این قبیل کارشناسان با مطالعه سوابق فعالیت‌های علمی و تجربیشان از میان کارشناسان و مدیران سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی انتخاب شدند. هرچند که در طرح اولیه قید نشده بود ولی پژوهشگر در نظر داشت با چند نفر از کارآفرینان و کارفرمایان موفق بنگاه‌های اقتصادی خصوصی نیز درباره موضوع پژوهش مصاحبه کند. متأسفانه با همه کوششی که در این راه مصروف شد توفیقی در انجام مصاحبه با نامبردگان بدست نیامد. علت این عدم توفیق را می‌توان به زمان نامناسب تماس با بنگاه‌های اقتصادی مرتبط دانست. زیرا درست مقارن زمان اجرای طرح هدف‌مندی یارانه‌ها و حاکم شدن جوّ بلا تکلیفی، بی‌اطمینانی و رکود بر بنگاه‌های اقتصادی (که البته هنوز هم بهبود نیافته) پیشرفت کار

¹ policy study

مطالعات به مرحله مصاحبه با مدیران و کارفرمایان بنگاه‌های اقتصادی رسید، زمانی که مدیران بیش از بکارگیری نیرو و افزایش بهره‌وری، به اخراج نیروی کار و کاهش سطح تعهدات و تولیدات بنگاه خود می‌اندیشیدند. حتی تلاش شد از طریق انجمن مدیران صنایع، که نهادی غیر دولتی و با ریشه و قدرت‌مند است این کار دنبال شود، اما هزینه‌ای که برای کمک به این مطالعه مطالبه شد بیش از دو برابر بودجه در نظر گرفته شده برای کل طرح پژوهشی بود. ناگزیر از این قسمت مطالعه صرف‌نظر شد و جای خالی آن با بررسی نتایج مطالعات و اسناد موجود تا حدودی پر شد.

ابزارهای گردآوری داده‌ها و اطلاعات:

اطلاعات مربوط به وضعیت گذشته و فعلی سازوکارهای ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای از گزارش‌های عملکرد دستگاه‌های مسئول، مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش و شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش و کمیسیون‌های وابسته به آن، کتاب آمار آموزش و پرورش برای سال‌های مختلف، گزارش‌نهایی پژوهش‌های مرتبط با موضوع، و با انجام مصاحبه ساختار یافته با صاحب‌نظران حوزه آموزش فنی و حرفه‌ای گردآوری شده است. پرسش‌های مصاحبه، پس از انجام بخش عمده‌ای از مرور ادبیات موضوع و بررسی و تحلیل پیشینه پژوهش‌های مرتبط، براساس سؤال‌های پژوهش تنظیم شد و برای اطمینان از صحت پاسخ‌های دریافتی، متن مکتوب مصاحبه‌ها در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت تا نارسایی‌های احتمالی آن بر طرف شود. اطلاعات مربوط به محیط کار نیز از اسناد و گزارش‌های علمی پژوهشی و در مورد آمارهای نیروی کار و عملکرد اقتصاد کشور از گزارش‌های منتشر شده مورد استناد مسئولان رسمی گردآوری شده است. در مواردی که به مقایسه‌های بین‌المللی نیاز افتاده، از چند منبع اطلاعاتی بین‌المللی استفاده شده است.

فصل دوم:

مبانی نظری روابط نظام آموزش فنی و

حرفه‌ای و محیط کار در ایران

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۱۲	مقدمه
۱۳	بخش اول: مؤلفه‌های عمده مفهوم آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
۱۳	۱. تعریف آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
۱۴	۲. مفهوم کار و ویژگی‌های آن
۱۵	۳. فایده‌های آموزش فنی و حرفه‌ای
۱۹	۴. مفاهیم مرتبط با برنامه‌ریزی آموزشی و درسی آموزش فنی و حرفه‌ای
۱۹	۴.۱. مراحل حرفه‌آموزی
۲۱	۴.۲. انواع روابط نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار
۲۲	۴.۳. تعریف برنامه درسی
۲۴	۴.۴. مراحل برنامه‌ریزی درسی
۲۴	۴.۵. عوامل موثر بر موفقیت برنامه درسی
۲۶	۴.۶. نیازسنجی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی
۲۸	۴.۷. تدوین برنامه درسی
۲۹	۴.۸. برنامه‌ریزی راهبردی ملی
۳۰	۴.۹. برنامه‌ریزی مبتنی بر علائم بازار
۳۰	۴.۱۰. تدوین برنامه درسی ملی برای آموزش فنی و حرفه‌ای
۳۲	۴.۱۱. رویکردهای تعیین هدف برنامه آموزش و تربیت حرفه‌ای
۳۳	۴.۱۲. تعیین محتوای برنامه درسی
۳۴	۴.۱۳. ارزشیابی برنامه آموزش فنی و حرفه‌ای
۳۵	۴.۱۴. سازوکارهای بازخوردی برای برنامه‌ریزی درسی
۳۶	۴.۱۵. راهبردهای راهنمایی و مشاوره
۳۷	۴.۱۶. کیفیت آموزش فنی و حرفه‌ای
۳۸	۴.۱۷. حرفه‌آموزی کارآفرینی در مدارس
۳۹	۴.۱۸. نمونه‌هایی از هدف‌ها و فعالیت‌های آموزشی تسهیل‌کننده گذر از مدرسه به محیط کار
۴۱	۴.۱۹. جمع‌بندی و پیشنهادات

۴۳	بخش دوم: برخی از نکات و مفاهیم تأثیر گذار محیط کار بر رابطه آموزش و بازار کار
۴۳	۱. مبانی نظری رفتار کارفرمایان در تقویت رابطه محیط کار و آموزش فنی و حرفه‌ای
۴۹	۲. ملاحظات نظری درباره سیاست‌ها و مقررات اشتغال
۵۲	۳. تأثیر جهت‌گیریها و رویکردهای مطرح در زمینه اقتصاد کلان بر روابط نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار
۵۳	۳.۱- رشد اقتصادی و سرمایه‌گذاری
۵۵	تأثیر رشد اقتصادی بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار
۵۷	۳.۲- رقابتی شدن اقتصاد و خصوصی سازی
۵۸	تأثیر رقابتی شدن اقتصاد و خصوصی‌سازی بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار
۵۹	۳.۳- اشتغال و بازار کار
۵۹	تأثیر اشتغال و بازار کار بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار
۶۲	۳.۴- اندازه دولت
۶۵	تأثیر اندازه دولت بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار
۶۶	۳.۵- عملیاتی شدن بودجه دولت
۶۷	تأثیر بودجه‌ریزی عملیاتی بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار
۶۸	۳.۶- اقتصاد دانش و توسعه مبتنی بر دانایی
۶۸	تأثیر اقتصاد مبتنی بر دانش بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار
۶۹	بخش سوم: تأثیر خصوصیات و روحیات فرهنگی و اجتماعی بر روابط نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار در ایران
۶۹	۱. ویژگی‌های فرهنگ کار در جوامع توسعه یافته
۶۹	۲. ویژگی‌های فرهنگ کار در جوامع در حال توسعه
۷۰	۳. ویژگی‌های فرهنگ کار در ایران
۷۶	۴. جمع‌بندی: تأثیر خصوصیات فرهنگی بر روابط محیط کار و آموزش فنی و حرفه‌ای

فصل دوم:

مبانی نظری روابط نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار در

ایران

مقدمه

بررسی پیشینه پژوهش‌های انجام گرفته در دهه گذشته در کشور نشان می‌دهد که عموم پژوهشگران آموزش و پرورش که به رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای با بازار کار پرداخته‌اند، توجه درخور اهمیتی به طرف دوم رابط آموزش-محیط کار نداشته‌اند و اندک پژوهشگرانی هم که به این مهم پرداخته‌اند، بازار کار را مستقل از زمینه اقتصادی-اجتماعی-فرهنگی آن در نظر گرفته‌اند، یعنی تنها به نیازهای بازار کار در زمینه نیروی انسانی پرداخته‌اند بدون آن که ریشه‌ای‌تر و عمیق‌تر عوامل اقتصادی-فرهنگی تشکیل دهنده محیط کار و عوامل مؤثر بر روابط بازار کار را واریسی کنند. به این علت در این پژوهش با تأکید بیش‌تری به محیط کار و عوامل اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر شکل‌گیری روابط در بازار کار پرداخته خواهد شد.

به‌این منظور در این فصل، در بخش نخست به برخی از مؤلفه‌های مهم مفهوم آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای پرداخته می‌شود: ابتدا تعریفی از این مفهوم ارائه می‌شود و پس از آن مفهوم کار و ویژگی‌های آن تبیین می‌شود. در قسمت سوم مبانی نظری فایده‌های آموزش فنی و حرفه‌ای از جنبه‌های مختلف تبیین می‌شود تا نقش این آموزش‌ها در شکل‌گیری مباحث اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی جامعه نشان داده شود. و بالاخره در قسمت چهارم مبانی نظری یکی از مهمترین مؤلفه‌های نظام آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای، یعنی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و نقش تعیین کننده آن در شکل‌گیری رابطه آموزش و محیط کار بررسی خواهد شد.

بخش دوم این فصل به برخی از نکات مفهومی محیط کار که بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار بیش‌ترین تأثیر را می‌گذارند در چند قسمت پرداخته خواهد شد. نخست مبانی نظری رفتار کارفرمایان در تقویت رابطه محیط کار و آموزش فنی و حرفه‌ای بررسی و تحلیل می‌شود. قسمت بعد به ملاحظات نظری درباره سیاست‌ها و مقررات اشتغال اختصاص دارد، عواملی بسیاری از روابط محیط کار را با نظام‌های دیگر تعیین می‌کنند. در قسمت پایانی تأثیر جهت‌گیری‌ها و رویکردهای مطرح در زمینه اقتصاد کلان بر آموزش فنی و حرفه‌ای شناسایی و تبیین شده و نقش آنها در تقویت یا تضعیف این رابطه نشان داده خواهد شد.

در بخش سوم، تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی، بعنوان محرک‌ها و انگیزه‌های ریشه‌ای شکل دهنده هر دو محیط آموز و کار و روابط بین آنها تحلیل می‌شود.

بخش اول: مؤلفه‌های عمده مفهوم آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای

۱. تعریف آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای

در تازه‌ترین و جامع‌ترین اثر مرجع بین‌المللی در زمینه آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای این تعریف برای انتخاب شده است: "آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای^۱، نوعی از آموزش است که پس از دوره تحصیلات اجباری (بجز برنامه‌های تحصیلات سطوح عالی که توسط مؤسسات آموزش عالی ارایه می‌شود) افراد را به دانش و مهارت‌های مرتبط با کار یا شغل مجهز می‌کند. به آن عنوان‌های زیر نیز اطلاق می‌شود: آموزش فنی و کارراهه^۲ (ایالات متحده آمریکا)؛ آموزش و حرفه‌آموزی فراتر از آموزش و پرورش عمومی^۳ (انگلستان و افریقای جنوبی)؛ آموزش و تربیت حرفه‌ای و فنی^۴ (آسیای جنوب شرقی)؛ آموزش و تربیت حرفه‌ای^۵ و آموزش حرفه‌ای و فنی^۶ (استرالیا). (Maclean and et.al. 2008. chpt. 4)"

برای دریافت مفهومی که از حرفه‌آموزی توسط ذی‌نفعان برداشت می‌شود، یعنی کسانی که آن را ارائه می‌کنند، کسانی که آن را می‌آموزند، کسانی که مدیریت آن را عهده دارند، کسانی که آن را به اجرا می‌گذارند، یا به طور عام، همه کسانی که ممکن است از این نوع آموزش نفعی ببرند، باید به چند پرسش زیر پاسخ مناسب داده شود:

- آیا از حرفه‌آموزی صحبت می‌کنیم که به اشتغال مستمری در قرن بیست و یکم می‌انجامد که به یک قرارداد مشخص، با دستمزد توافق شده، شرایط کار از پیش تعریف شده و پذیرفته شدن به عنوان عضوی از نیروی کار منجر می‌شود؟ یا آن که منظورمان از حرفه‌آموزی، نه تنها اشتغال در برابر دستمزد است بلکه مشاغل بدون مزد، کارهای مستقل، یا خود اشتغالی را نیز شامل می‌شود؟
- آیا منظور از آن به دست آوردن آمادگی فنی است که برای انجام یک یا چند پاره کار در یک شغل یا حرفه مورد نیاز است؟ یا منظور زمینه‌های گسترده‌تری است که به دنبال بهتر شناختن محیط کار و دیگر جنبه‌هایی است که نه تنها با زندگی حرفه‌ای هر فرد ارتباط دارد بلکه با مقوله‌های چون رشد شخصیتی، فرهنگی و سیاسی و... نیز مربوط است؟

1. Technical and Vocational Education and Training

2. Career and Technical Education

3. Further education and training

4. Vocational and Technical Education and Training

5. Vocational Education and Training

6. Vocational and Technical Education

در ارتباط با پرسش نخست، حرفه‌آموزی در واقع به سمت فراهم آوردن صلاحیت‌های لازم برای یک شغل یا قرارداد توأم با دریافت دستمزد و همچنین انجام کلیه کارهایی که می‌توان در جوامع جدید یافت، جهت‌گیری می‌کند.

اما در مقوله دوم، می‌توان گفت که حرفه‌آموزی نه تنها باید مردم را برای همه انواع کارها و استلزام‌های آنها تربیت کند بلکه باید آنها را برای زندگی جمعی و برای شناختن ارتباط‌های اجتماعی و شغلی در شرایط متغیر نیز آماده کند. بنابراین می‌توان گفت که حرفه‌آموزی هر دو معنی را در بر دارد: تربیت برای کار و تربیت شهروندی.

با عنایت به مفهوم مندرج در مقوله دوم است که در مجامع تخصصی بین‌المللی آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای، چنین تعریف شده است: « فعالیتی است که به منظور هویت‌بخشی و توسعه توانایی‌های انسانی برای زندگی کاری مولد و رضایت‌بخش صورت می‌گیرد. کسانی که در فعالیت حرفه‌آموزی مشارکت می‌کنند باید بتوانند شرایط کار و محیط اجتماعی حاکم بر آن را بشناسند و به طور فردی یا جمعی بر آن تأثیر بگذارند (ILO, 1975)»

با توجه به تعریف فوق می‌توان گفت که آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای هم‌زمان ویژگی‌های زیر را داراست:

- فعالیتی آموزشی است که به منظور فراهم آوردن دانش و مهارت‌های لازم برای انجام وظایف یک بخش مشخص از یک کار، یک شغل، یا یک فعالیت تخصصی در بازار کار صورت می‌پذیرد. هم‌زمان به شکل برنامه‌مکمل در کنار سایر انواع آموزش عمل می‌کند و افراد را نه تنها به عنوان کارگر بلکه به عنوان شهروند نیز تربیت می‌کند.
- فعالیتی است مرتبط با فرآیندهای انتقال فناوری، نوآوری و توسعه. انتقال دانش و مهارت‌ها مستلزم نوعی انتقال فناوری به کارگران و از طریق آنان به بنگاه‌های اقتصادی است. هم‌زمان، از آنجا که دانش شالوده فرآیندهای نوآوری و توسعه فناوری‌ها را تشکیل می‌دهد، در به ثمر نشستن این فرآیندها، حرفه‌آموزی نقشی اساسی بر عهده دارد.
- واقعیتی است از نیروی کار و مقوله کلیدی در ارتباط‌های درون/این نیرو. دولت‌ها، کارآفرینان و کارگران اکنون به این نوع آموزش بسیار توجه نشان می‌دهند زیرا بیش از پیش دریافته‌اند که حرفه‌آموزی به توزیع فرصت‌های اشتغال به طور عام، ارتقای بهره‌وری و بهبود کیفیت و رقابت‌پذیری، دستیابی به شرایط کار سالم و مناسب و نیز تسهیل گفتگوی اجتماعی در سطوح مختلف کمک می‌رساند.

۲. مفهوم کار و ویژگی‌های آن

چون در تعریف آموزش فنی و حرفه‌ای «کار» نقش محوری دارد، لازم است تعریفی نیز از کار ارائه شود. به هر نوع فعالیت فکری و جسمی کار گفته می‌شود. به عبارت دیگر، هرگونه تلاش انسانی خواه تلاش ذهنی، جسمی و معنوی که به تولید کالاهای اقتصادی منتهی می‌شود کار نامیده می‌شود (فرهنگ، ۱۳۷۱، ص ۲۲۲۳). در حال حاضر هر کوششی که نیازی را ارضاء نماید یا فایده‌ای را ایجاد می‌کند کار مولد به حساب می‌آید. با کار در طبیعت خارجی انسان هم خود و هم طبیعت را تغییر می‌دهد. از نظر اقتصادی کار، کوشش انسانی است که در جهت تولید هدایت می‌شود. در قرون اخیر به ویژه پس از انقلاب صنعتی کار ویژگی‌های جدید یافته و آن را از کار در دوران کشاورزی متمایز کرده است. جوامع صنعتی دارای ویژگی‌های متعددی شده است: مثل یکسان سازی، تخصص کاری و تمرکز بخشیدن به امور اجتماعی به ویژه کار. به همین سبب، کار بیش از پیش بعد اجتماعی پیدا کرده است و معیاری برای منزلت اجتماعی شده است. این ویژگی اجتماعی کار و اهمیت «کار کردن» در جامعه نظر دولت‌مردان را نسبت به ابعاد و تاثیرات اجتماعی کار در جامعه جلب کرده است (قاسمی پویا، ۱۳۸۵، ص ۲۶۰)

اهمیت کار

شاید پس از تعریف کار به مثابه عامل انسان ساز، نیازی به برشمردن ضرورت‌ها و اهمیت کار نباشد. اما به منظور تاکید بیش از پیش بر اهمیت کار در جهان امروز می‌کوشیم اهمیت و ضرورت آن را از ابعاد مختلف بازگوییم.

- کار عامل رشد و توسعه پایدار و همه جانبه است. بدون کار کارستان تحول و توسعه صورت نمی‌گیرد، از این رو بیکاری عامل بسیاری از آسیب‌ها و ناهنجاری‌های اجتماعی است. بیکاری شیرازه خانواده‌ها، و در دراز مدت جامعه را در هم می‌ریزد. کار نیاز اساسی انسان هاست.
- مهم‌ترین و بارزترین رابطه میان فرد و جامعه را کار ایجاد می‌کند.
- کار یک ارزش است. عامل آسایش مادی و معنوی است.
- چون کار یک عمل و فعالیت اجتماعی است، لذا شخصیت ساز است. انسان‌ها در کنش و واکنش با هم شخصیت شان رشد کرده و بالنده می‌شود. اخلاق و داوری‌ها و به طور کلی تمام جوانب اجتماعی شدن در نتیجه‌ی تعاملات انسانی حاصل می‌شود، این عمل در کار عالی‌ترین وجه خود را پیدا می‌کند.
- کارعالمی ایجاد می‌کند که در آن فعالیت ذهنی و جسمی برای زیستن در میان انسان‌ها و رشد یافتن و شکوفا شدن محقق می‌شود. در فرهنگ کار توسعه یافته، «کار کردن» وظیفه اخلاقی، اعتقادی و اجتماعی و اقتصادی ارزیابی شده و بر آن تاکید می‌شود (قاسمی پویا، ۱۳۸۵، ص ۲۶۲).

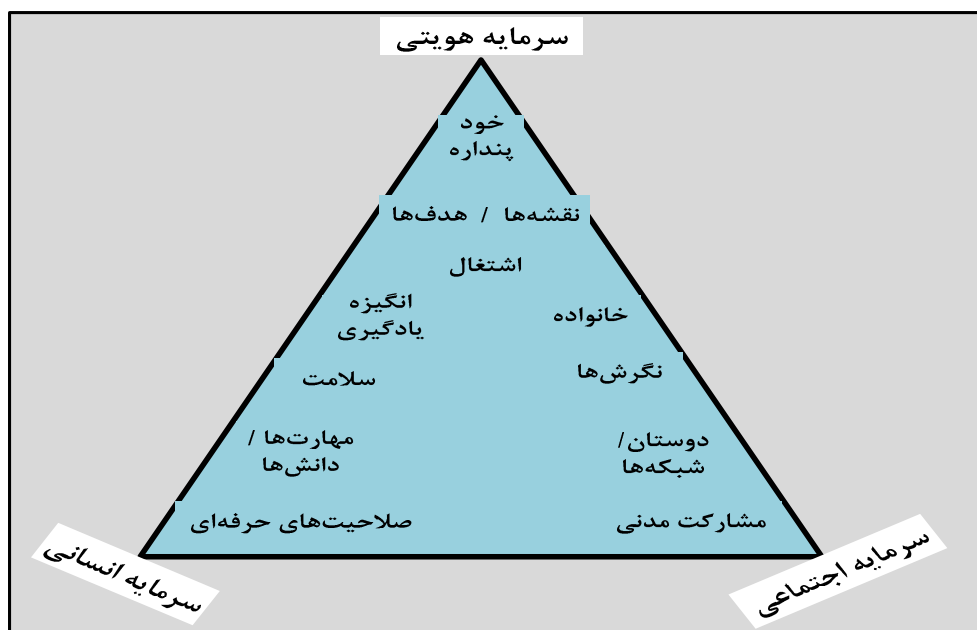
۳. فایده‌های آموزش فنی و حرفه‌ای

آموزش و تربیت حرفه‌ای از استعدادی برخوردار است که می‌تواند طیف گسترده‌ای از مقاصد مختلف را به ثمر برساند. از جمله پی آمدهای^۱ نزدیک مانند صلاحیت‌های شغلی، مهارت‌ها و پرورش شایستگی‌ها، پرورش شناختی، پرورش خصوصیات روانی اجتماعی، پذیرش در اجتماع، عضویت در گروه‌های تخصصی^۲ و دستیابی به اطلاعات. با تمیز قائل شدن بین منافی که در دوره یادگیری حرفه‌ای توسط فرد به دست می‌آید با فایده‌های گسترده‌تری که در پی این دوره حاصل می‌شود، می‌توان قلمرو این فایده‌ها را بهتر شناسایی کرد. منافع فردی در طول حرفه‌آموزی یا بلافاصله بعد از آن به دست می‌آید و از آن جمله است مهارت‌های فنی که به عنوان هدف‌های رسمی و معیارهای ارزشیابی نظام آموزشی به کار گرفته می‌شوند. از سوی دیگر فایده‌های گسترده‌تر، پی آمدهایی هستند که ممکن است در طول حیات به دست آیند، و هرچند که به پی آمدهای نزدیک وابسته‌اند اما پدید آمدن آنها در فرآیندهای پیچیده و زمان‌بری صورت می‌گیرد. این گونه پی آمدها از اهمیت گسترده‌تر فردی و نیز اجتماعی و سیاست‌گذاری برخوردارند که برای اقتصاد یا رفاه عمومی و نیز مباحث اجتماعی و سیاست‌گذاری و نیز برای خدمات عمومی به جز آموزش و پرورش از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند (Feinstein, 2009, p424).

تنوع فایده‌های مترتب بر آموزش فنی و حرفه‌ای ایجاب می‌کند الگویی برای تحلیل آن به کار گرفته شود. یکی از آنها رویکرد سرمایه‌ای است. با به کارگیری الگوی مبتنی بر سرمایه درباره پی آمدهای نزدیک و فایده‌های گسترده‌تر یادگیری، می‌توان منافی که از طریق آموزش و تربیت حرفه‌ای به دست می‌آید را به عنوان نوعی سرمایه تبیین کرد که به انواع زیر قابل تقسیم است:^۳ سرمایه انسانی^۴؛ سرمایه اجتماعی^۵؛ و سرمایه هویتی^۶.

نمودار ۱ تصویر ساده‌ای از فرآیندهای پیچیده‌ای را نشان می‌دهد که در دوران زندگی تجربه‌های آموزشی را به فایده‌هایی در سطح فرد و اجتماع تبدیل می‌کند.

1 . outcomes
 2 . Professional
 3 . Schuller et.al. 2004
 4 . Human Capital
 5 . Social Capital
 6 . Identity Capital



نمودار ۱- انواع سرمایه و فایده‌های یادگیری (Schuller et. al. 2004)

سرمایه انسانی: سنگ‌بنای پژوهش‌های اقتصادی درباره بهره‌وری نیروی کار و فایده حاصل از طریق افزایش دستمزد که از آموزش به دست می‌آید، ظهور نظریه سرمایه انسانی در نظریه‌های اقتصادی است. این پدیده در دهه ۱۹۶۰ در آثار شولتز (Schultz 1961) خود را نشان داد، گام‌های بزرگی توسط بکر^۱ و دیگران در اقتصاد خرد برداشته شد. نکته کلیدی اینجاست که آموزش و پرورش ذخیره‌ای از سرمایه انسانی پدید می‌آورد که بهره‌وری نیروی کار را در بازار کار افزایش می‌دهد. بهره‌وری اضافه شده و به نوبت خود به افزایش دستمزد کارگران تحصیل کرده‌تر و ماهرتر منجر می‌شود. به موازات آن در سطح کلان فایده‌های اجتماعی ناشی از ارتقای سطح میانگین تحصیلات سبب افزایش رقابت‌پذیری در اقتصاد و کسب رشد بالاتر تولید داخلی می‌شود. هم‌چنین در سطح خرد، سرریزهای^۲ دیگری نیز به وجود می‌آید، زیرا کارگران تحصیل کرده‌تر بهره‌وری کارگران همکار خود را نیز افزایش می‌دهند و یا برای بنگاه‌های تولیدی پیشرفت‌های فناوری و مدیریتی به وجود می‌آورند.

بنابراین، بر پایه شالوده نسبتاً مستحکم نظری و تجربی که در ۴۰-۵۰ سال اخیر شکل گرفته است، رویکرد سرمایه انسانی، آموزش و پرورش را به عنوان سرمایه‌گذاری تلقی می‌کند که امنیت اقتصادی و افزایش درآمد برای افراد و رشد اقتصادی و رشد بهره‌وری را برای کل جامعه دنبال دارد.

سرمایه هویتی: اگر سرمایه انسانی به مهارت‌هایی ارجاع می‌دهد که در بازار کار با ارزش شمرده می‌شوند، سرمایه هویتی برای توصیف مهارت‌ها و صفت‌هایی به کار می‌رود که برای جنبه‌های دیگر زندگی، برای

^۱ . Becker

^۲ . Spillover

بهروزی فرد، خانواده و جامعه واجد ارزش است. خودپنداره‌ها^۱، خودکارآمدی^۲، شکیبایی^۳، و انعطاف‌پذیری^۴ از جنبه‌های کلیدی منابع شخصی هر فرد در سرمایه هویتی به شمار می‌آید. خودپنداره‌ها به ادراک فرد از توانایی‌ها و ارزش خودش مربوط می‌شود. خودپنداره‌ها چند بعدی هستند که به قابلیت‌های علمی، قابلیت‌های اجتماعی، یا به طور کلی ارزش قائل شدن برای خود مرتبط هستند. خودپنداره مثبت رفتارهای بهداشتی را بهبود می‌بخشد سلامتی روان را حفظ می‌کند و به افراد در مدیریت شرایط بیماری مزمن کمک می‌کند. هزینه‌های مترتب بر کم ارزش دانستن خود مشتمل است بر ناامیدی، فکر خودکشی، بی‌نظمی در تغذیه، دیگر آزاری، بارداری نوجوانان، بروز مشکلات در روابط با دیگران، استفاده از مواد مخدر، مشروب‌خواری، سیگار کشیدن و امثال آن. باندورا (Bandura:1997) خودکارآمدی را به اتکای شخص به توانایی‌های خود در سازماندهی و اجرای سلسله اقداماتی تعریف می‌کند که برای حل یک مشکل یا انجام کاری ضرورت دارد. خودکارآمدی در ارتباط با یادگیری از عوامل تعیین‌کننده انگیزه به شمار می‌آید و به همراه خود دلبستگی بیشتر به مدرسه و تداوم مشارکت در یادگیری را ارمغان می‌آورد. انعطاف‌پذیری تعبیری است برای سازگاری مثبت در رویارویی با فلاکت. ویژگی‌های درونی زیر شکل دهنده انعطاف‌پذیری در کودکان است: استقلال، مهارت‌های حل مسأله، هدف داشتن و به آینده اندیشیدن و شایستگی‌های اجتماعی.

سرمایه اجتماعی: از منافع کلیدی است که از آموزش و پرورش تأثیر می‌پذیرد. جامعه شناس امریکایی کلمن (Coleman 1988) سرمایه اجتماعی را به عنوان پدیده‌ای تعریف می‌کند که معرف استحکام جامعه است و مواردی مانند همسایه خوب بودن، اعتماد و روابط متقابل داشتن را در بر می‌گیرد. بنیانی‌ترین شکل سرمایه اجتماعی، پیوند دهنده^۵ است که به دور یک هویت مشترک به هم می‌پیوندند و اعتماد و همگنی یک گروه معین اجتماعی را فراهم می‌آورد. نوع دیگر سرمایه اجتماعی پل زننده^۶ است که شبکه اجتماعی افقی است که در فراسوی هویت‌های همگن امتداد می‌یابد و آن شبکه متقاطع است میان افرادی با سوابق قومی، فرهنگی، جمعیتی و اجتماعی متفاوت. نوع سوم، سرمایه اجتماعی ارتباط دهنده^۷ است که اتصال افراد و نهادها را با قدرت و اولیای امور مشخص می‌کند و در درون سلسله مراتب اجتماعی با شبکه‌های عمودی قرار می‌گیرد.

1 . Self-concept
 2 . Self-efficiency
 3 . Patience
 4 . Resilience
 5 . Bonding
 6 . Bridging
 7 . Linking

نظریه‌ای که مطرح شد و شواهد اولیه تجربی نشان می‌دهد که فایده‌های گسترده‌تر و مهم‌تری برای آموزش فنی و حرفه‌ای در مقایسه با سایر شکل‌های یادگیری وجود دارد. البته این فایده‌ها به لحاظ جنبه‌های زیر هنوز به روشنی درک نشده‌اند (همان ص ۴۲۴).

- (۱) ساز و کارها و فرآیندهایی که آنها را تولید می‌کند.
 - (۲) شکل ارایه‌ای که بیشترین فایده را به همراه دارد.
 - (۳) ارزشیابی و به کمیت درآوردن مقیاس و ارزش آنها
 - (۴) زمینه‌های ملی و اجتماعی که آنها را حمایت یا محدود می‌کند.
 - (۵) ماهیت اثرات آموزش فنی و حرفه‌ای در سن‌های مختلف و برای کسانی که مسیرهای متفاوتی را در زندگی پیموده‌اند.
- به سبب مجموعه فایده‌های مترتب بر آموزش فنی و حرفه‌ای که به اختصار به آنها اشاره شد، بین نهاد (نظام) آموزش فنی و حرفه‌ای و سایر نهادهای (نظام‌های) اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در یک جامعه متعادل، روابطی نشأت گرفته است، که برای بهبود عملکرد آموزش فنی و حرفه‌ای، توجه به آنها و تحلیل چگونگی تأثیر گذاریشان بر این نوع از آموزش ضرورت دارد، به مبانی نظری این ضرورت در بخش‌های دیگری در این فصل خواهیم پرداخت.

۴. مفاهیم مرتبط با برنامه‌ریزی آموزشی و درسی آموزش فنی و حرفه‌ای^۱

در این بخش مفاهیمی از برنامه‌ریزی آموزشی و درسی که بیشترین تأثیر را بر رابطه بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار می‌گذارد به شرح زیر تبیین می‌گردد: مراحل حرفه‌آموزی، انواع روابط نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار، تعریف برنامه درسی، مراحل برنامه ریزی درسی، عوامل موثر بر موفقیت برنامه درسی، نیازسنجی در برنامه ریزی آموزشی و درسی، تدوین برنامه درسی، برنامه ریزی راهبردی ملی، برنامه ریزی مبتنی برعلائم بازار، تدوین برنامه درسی ملی برای آموزش فنی و حرفه‌ای، رویکردهای تعیین هدف برنامه آموزش و تربیت حرفه‌ای، تعیین محتوای برنامه درسی، ارزشیابی برنامه آموزش فنی و حرفه‌ای، سازوکارهای بازخوردی برای برنامه ریزی درسی، راهبردهای راهنمایی و مشاوره، کیفیت آموزش فنی و حرفه‌ای، حرفه آموزی کارآفرینی در مدارس، نمونه‌هایی از هدف‌ها و فعالیت‌های آموزشی تسهیل کننده گذر از مدرسه به محیط کار، و در پایان جمع بندی و پیشنهادها.

۴.۱. مراحل حرفه‌آموزی

^۱ مطالب این بخش با کوشش آقای دکتر حسین عبدالهی عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی تهیه شده است.

برای آن که بتوان برای پرسش‌های پژوهش پاسخ‌های مناسب ارائه کرد، لازم است بر سطحی از آموزش فنی و حرفه‌ای تمرکز شود که با مأموریت و وظایف وزارت آموزش و پرورش در زمینه آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای تناسب بیش‌تری دارد. برای این منظور می‌توان سطوح مختلف آموزش و تربیت حرفه‌ای را، براساس میزان درگیری و تناسب مستقیم آن با نیازهای مهارتی مشاغل و حرفه‌های بازار کار، به چند مرحله، از کم ارتباط‌ترین تا درگیرترین، طبقه‌بندی کرد. گرت لوز آموزش و تربیت حرفه‌ای برای کسب صلاحیت‌های لازم مورد نیاز بازار کار را دارای چهار مرحله به شرح زیر دانسته است (لوز، ۱۳۷۳، ص ۲۹):

- **آگاهی حرفه‌ای^۱**: آشنایی با نقش یک کارگر مولد از طریق:
 - الف) درک کار به عنوان یک ویژگی انسان شناختی در زندگی بشر،
 - ب) آشنا شدن با ماهیت عمومی زندگی کاری،
 - ج) درک انواع علائق، مهارت‌ها، ارزش‌ها و نیازهای شغلی،
 - د) کسب بینش نسبت به اختصاصی بودن نیازهای حرفه‌ای در هر شغل،
 - ه) درک تفاوت شیوه زندگی شاغلان در گروه‌های شغلی مختلف.
- **نظام‌پذیری حرفه‌ای^۲**: آشنایی با شیوه سازمان‌دهی تقسیم کار در جامعه و مقدار کشش موجود در افراد برای کسب مهارت‌های مختلف از طریق:
 - الف) آشنایی با انواع مشاغل برای گسترش دامنه انتخاب‌های شغلی،
 - ب) درک شیوه‌های برخورد مختلف با تحلیل وظایف شغلی،
 - ج) افزایش درک کلی نسبت به بازار کار،
 - د) کسب بینش نسبت به معیارهای لازم برای خودشناسی شغلی،
 - ه) شناخت وابستگی متقابل میان انتظارات فردی و خواسته‌های اجتماعی.
- **تجربه‌اندوزی حرفه‌ای^۳**: آشنایی با شیوه اکتشاف و جستجو در نقش‌های شغلی، در ارتباط با خود‌انگاری شغلی از طریق:
 - الف) فهم فواید یادگیری تجربی در محیط واقعی کار،
 - ب) یافتن فرصت‌های شرکت در تجربه واقعی کار،
 - ج) درک معیارهای مربوط به کشف عملی نقش خویش به عنوان یک کارگر،
 - د) کسب آمادگی برای تطابق با الزامات کارکردی و فراکارکردی^۴ یک موقعیت.

^۱ - Vocational awareness

^۲ - Vocational systematization

^۳ - Vocational experimentation

^۴ - Functional and extra – functional requirement

– **اشتغال پذیری**^۱: آشنایی با دنیای کار، در مرحله ورود به بازار کار (یا به جای آن ادامه تحصیل) از طریق:

- الف) کسب مهارت‌های کارکردی و تا حدودی مهارت‌های فراکارکردی لازم برای ورود به بازار کار،
- ب) تسلط نسبت به موقعیت‌های شغلی ممکن که پس از ورود به بازار کار موجود است،
- ج) درک موضوع انتخاب میان آموزش اشتغال پذیری و آموزش بیشتر^۲،
- د) بازشناسی ماهیت مشروط انتخاب حرفه و در نتیجه شناخت اهمیت مهارت‌های قابل انتقال.

دست یابی به مراحل اول و دوم از آموزش و تربیت حرفه‌ای وظیفه‌ای است که برعهده آموزش پایه و عمومی دوره‌های ابتدایی و راهنمایی تحصیلی واگذار شده است. و چون گذراندن این دو مرحله برای دست‌یابی به شایستگی‌های مراحل سوم و چهارم ضروری است، هرگونه نارسایی که در آموزش عمومی اتفاق بیفتد موجب بروز نارسایی شدیدتر در آموزش متوسطه که عهده‌دار مراحل سوم و چهارم آموزش و تربیت حرفه‌ای است خواهد شد. اکنون با توجه به نکات بالا لازم است تعریفی نیز از برنامه درسی در قلمرو آموزش فنی و حرفه‌ای ارائه شود.

۴.۲. انواع روابط نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار

هنگام بررسی رابطه برنامه درسی با محیط کار لازم است از یک‌سو روابط متقابل برنامه درسی با زیرنظام‌های مدیریت و راهبری، تأمین و تخصیص منابع مالی، شیوه‌های مدرسه‌داری و ارتباط آن با مدیریت میانی و کلان و وظایف و نقش پذیرفته شده معلم در نظام آموزش و پرورش مورد نظر باشد و از سوی دیگر روابط حاکم بر مؤلفه‌های درون محیط کار، مانند ظرفیت رقابت پذیری و نوآوری، نوع وابستگی بنگاه‌های تولیدی به دولت و رانت‌های موجود، اندازه و حجم فعالیت‌های بنگاه‌ها و شیوه مدیریت نیروی انسانی در آنها و ... شناسایی و تأثیر آنها بر رابط متقابل با برنامه ریزی درسی در آموزش فنی و حرفه‌ای، بطور مناسب رصد شده و مورد ارزیابی قرار گیرد.

در میدان عمل، و در طول زمان، هر کشوری به تناسب سطح توسعه‌یافتگی اقتصادی-اجتماعی و زمینه‌های تاریخی و فرهنگی، و البته رویکردهای کلان ساماندهی آموزش فنی و حرفه‌ای بکارگرفته شده در آن کشور (آموزشگاه محور-مورد سوئد-، بنگاه تولیدی محور-مورد ژاپن- و یا با محوریت دوگانه بنگاه اقتصادی-مدرسه محور-آلمان (لگلو، ۱۳۸۲، صص ۴۱۱-۴۳۲))، بر دسته‌ای از این روابط تأکید بیش‌تری گذاشته است. به این ترتیب، از حاصل ترکیب شرایط اقتصادی-اجتماعی و رویکردهای ساماندهی آموزش فنی و حرفه‌ای در چند دهه اخیر الگوهای ارتباطی مختلفی بین این دو محیط شکل گرفته است که به‌نظر یکی از

¹ -Employability

² -Further education

صاحب‌نظران آموزش فنی و حرفه‌ای کشور می‌توان مجموعه آنها را در ۵ الگوی زیر طبقه‌بندی کرد (خلاق، ۱۳۸۱، صص ۳۵-۵۲):

- **الگوی معلم محور:** در این الگو تأکید بر افزایش دانش معلمان درباره دنیای کار است و از آن طریق آشنا کردن دانش‌آموزان با دنیای کار؛
 - **الگوی دانش‌آموز محور:** رابطه کار و آموزش در این الگو از طریق تماس دانش‌آموز با محیط کار صورت می‌گیرد که می‌تواند به شیوه‌های مختلفی انجام شود؛
 - **الگوی برنامه محور:** در این الگو ارتباط محیط‌های آموزشی و کار از طریق برنامه درسی صورت می‌پذیرد؛
 - **الگوی بازار محور:** در این الگو از مفهوم بازار آموزش استفاده می‌شود. در این بازار دوره‌های آموزشی توسط تولیدکنندگان آموزش فنی و حرفه‌ای عرضه می‌شود و تقاضا برای این دوره‌ها توسط بنگاه‌های تولیدی و خدماتی صورت می‌پذیرد؛ و
 - **الگوی ارتباط مجازی:** با توسعه مفهوم برنامه‌های مجازی و کاربرد آنها در آموزش فنی و حرفه‌ای، برای برقراری ارتباط بین آموزش و محیط کار با استفاده از فنون شبیه‌سازی، می‌توان موقعیت مجازی محیط کار را به داخل مدرسه یا خانه دانش‌آموز انتقال داد.
- برای آن که دسته‌بندی فوق کامل شده و با واقعیت تجربه شده در نظام‌های مختلف آموزش فنی و حرفه‌ای تطابق بیش‌تری پیدا کند لازم است الگوی ششمی، با عنوان الگوی ترکیبی، به این دسته بندی اضافه شود. در این الگو از دو یا چند رابطه تعریف شده بالا همزمان استفاده می‌شود. مانند الگوی ترکیبی بکار گرفته شده در کشور المان که حداقل از سه شیوه رابطه دانش‌آموز، معلم و برنامه درسی با بازار کار در نظام حرفه‌آموزی دوگانه استفاده می‌کند. یا در ایران که از دو الگوی دانش‌آموز و برنامه درسی بهره می‌برد.

۴.۳. تعریف برنامه درسی:

برنامه درسی محصول برنامه ریزی درسی است. از برنامه درسی تعاریف متعددی بدست داده شده است. برنامه درسی می‌تواند به عنوان مجموعه تجربیات و فعالیت‌های یادگیری تعریف شود که یک دانش‌آموز به کمک راهنمایی مدرسه کسب می‌کند (فنیچ و کرانکیلتن، ۱۳۹۰، ص ۱۵). هرچند آموزش فنی و حرفه‌ای در چارچوب کلی آموزش و پرورش گنجانده شده است ولی برنامه درسی فنی و حرفه‌ای دارای ویژگی‌هایی است که آن را از سایر فضاها و قلمروهای آموزشی متمایز می‌سازد. این ویژگی‌ها منعکس‌کننده نوعی تمرکز و یا مرکز ثقل برنامه‌های درسی‌اند که به بهترین وجه می‌توانند با ساخت، نگهداری و پی‌آمدهای فوری و بلند مدت برنامه درسی مرتبط باشند. اگرچه هر یک از این ویژگی‌ها، کم و بیش با برنامه‌های درسی دیگر (نظیر برنامه درسی عمومی و برنامه درسی آموزش عالی) ارتباط دارند، اما یادآوری و تأکید بر برنامه درسی

فنی و حرفه‌ای بسیار مهم است. در اینجا برخی از ویژگی‌های فوق‌الذکر، که با موضوع پژوهش یعنی رابطه آموزش و محیط کار بیش‌تر مرتبط است و می‌تواند بر کیفیت این رابطه تأثیر بگذارد، با تفصیل بیش‌تر مطرح خواهد شد (فنیچ و کرانکلیتن، ۱۳۹۰، ص ۲۹):

– **جهت‌گیری**: برنامه درسی به طور سنتی فرآورده یا فارغ‌التحصیل – محور بوده است. اما نتیجه نهایی برنامه درسی فنی و حرفه‌ای را نه از طریق پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بلکه از طریق نتایج حاصل از چنین پیشرفت تحصیلی که به شکل عملکردی در دنیای کارمتجلی می‌شود، می‌سنجند. بنابراین، برنامه درسی فنی و حرفه‌ای به سمت «تأثیرات این تجربیات و فعالیت‌های درون محیط مدرسه» و محصول یا فرآورده «تأثیر این تجربیات و فعالیت‌ها بر زندگی حرفه‌ای دانش‌آموزان قبلی» جهت‌دهی می‌شود.

– **توجه**: برخلاف برنامه درسی علمی و آکادمیک، برنامه درسی فنی و حرفه‌ای بر نیازهای شغلی شناسایی شده در یک منطقه خاص مبتنی است. این نیازها صرفاً بر اساس برداشت‌ها و آنچه به طور کلی احساس شده است نیستند، بلکه از چنان شفافیتی برخوردارند که جای هیچ‌گونه سوالی در خصوص نیاز به کارگران در شغل یا قلمرو شغلی منتخب وجود ندارد؛ بنابراین توجه برنامه درسی، از مجموعه مدرسه فراتر می‌رود و جامعه محلی را دربرمی‌گیرد؛ از این رو، چون برنامه درسی دانش‌آموز محور است، خود برنامه درسی اساساً ریشه در فرصت‌های شغلی‌ای که برای فارغ‌التحصیلان موجود است، دارد.

– **تمرکز**: تمرکز برنامه‌های درسی در آموزش فنی و حرفه‌ای، به توسعه دانش و آگاهی درباره قلمروی ویژه محدود نیست، برنامه درسی فنی و حرفه‌ای به طور مستقیم با کمک به دانش‌آموزان در توسعه طیف گسترده‌ای از دانش و یا آگاهی‌ها، مهارت‌ها، نگرش‌ها، ارزش‌ها سروکار دارد که هر یک از آنها در نهایت به نحوی به قابلیت استخدام فارغ‌التحصیلان کمک می‌کنند.

– **استانداردهای موفقیت برون مدرسه‌ای**: اگرچه استانداردهای موفقیت از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر و از منطقه‌ای به منطقه دیگر متفاوت است، اما اکثراً به شکل مهارت‌های شغلی موثر، مهارت‌های حیاتی در یک حرفه، مهارت شغل یابی و مهارت‌های کارآفرینی جلوه‌گر می‌شوند. مطمئناً استانداردهای موارد فوق موفقیت برون مدرسه‌ای‌اند که رهبران آموزش فنی و حرفه‌ای و نیز کسب و کار و صنعت از آنها به عنوان نتایج بسیار مهم برنامه درسی یاد می‌کنند.

– **روابط مدرسه – محیط کار – جامعه محلی**: هرچند این نکته کاملاً درک شده است که هر نوع تلاش آموزشی باید به گونه‌ای به جامعه محلی مرتبط باشد، ولی آموزش فنی و حرفه‌ای مسئولیت برقراری ارتباطات قوی با زمینه‌های مرتبط با کشاورزی، خدمات و صنعت را برعهده دارد.

– **پاسخ‌گویی**: ویژگی اساسی دیگر برنامه درسی فنی و حرفه‌ای پاسخ‌گو بودن آن به تغییرات فناوری در جامعه است. برنامه درسی حرفه‌ای در دوران معاصر باید به تغییرات دائمی دنیای کار پاسخ‌گو باشد.

تحولات جدید در حیطه‌های مختلف باید در برنامه درسی گنجانده شوند، به نحوی که فارغ التحصیلان بتوانند برای کسب یک شغل رقابت کنند و هنگامی که آن را به دست آوردند، حداکثر توانایی بالقوه خود را به منصفه ظهور برسانند.

— **تدارکات:** گردآوری امکانات و تجهیزات و منابع آموزشی مناسب، دغدغه مهم همه افراد دخیل در اجرای برنامه‌های درسی حرفه‌ای است. تدارک منابع مرتبط با هر نوع برنامه درسی، کاری پیچیده و زمان‌بر است، اما این عامل در شکست یا موفقیت بسیاری از برنامه‌های درسی دخیل است (همان منبع).

۴.۴. مراحل برنامه ریزی درسی :

برنامه ریزی آموزش فنی و حرفه‌ای همانند هر نوع دیگر از برنامه‌ها شامل سه مرحله کلی طراحی، اجرا و ارزشیابی یا بازبینی برنامه است. مراحل تفصیلی برنامه ریزی درسی به شرح زیر است: تشخیص نیاز (نیازسنجی)، تعیین اهداف، تعیین محتوا، سازماندهی محتوا، انتخاب روش‌های تدریس، تولید مواد آموزشی، ارزشیابی تکوینی برنامه، اجرای برنامه، و ارزشیابی برنامه درسی.

۴.۵. عوامل موثر بر موفقیت برنامه درسی:

دستیابی به هدف‌های برنامه درسی مستلزم وجود شرایط و عواملی است که دست‌اندرکاران برنامه درسی باید به آن توجه داشته باشند. فنیچ و کرانکیلتن (۱۳۹۰) بر این عقیده‌اند که برنامه درسی هنگامی با موفقیت و کیفیت همراه خواهد بود که داده -محور، پویا و شفاف درنتایج، کاملاً مجسم، واقع‌گرا، دانش‌آموز-محور، دارای ارزشیابی هشیارانه، آینده‌محور و متمرکز بر استاندارد جهانی باشد. اکنون به شرح مختصر هریک از عوامل فوق‌الذکر می‌پردازیم (فنیچ و کرانکیلتن، ۱۳۹۰، صص ۳۹-۳۵):

— **داده - محور ۱:** برنامه درسی فنی و حرفه‌ای معاصر نمی‌تواند به درستی عمل کند مگر آن که داده-محور باشد. هر نوع تصمیم درخصوص این که آیا یک برنامه درسی پیشنهاد شود یا نه، حتماً باید مبتنی بر داده‌های مرتبط با جامعه و مدرسه باشد.

— **پویایی ۲:** برنامه درسی ایستا، برنامه درسی مرده است. به همان اندازه که آموزش فنی و حرفه‌ای در یک وضعیت پویاست، برنامه درسی آن نیز باید پویا باشد. هر زمان که فلسفه انجام این کار توجیه پذیر باشد، برنامه درسی موجود تعدیل، تغییر یا حتی حذف شود. پاسخ‌گویی یک برنامه درسی به تغییرات دنیای کار، بر کیفیت نهایی آن برنامه درسی و نقش آن در رشد دانش آموز تاثیر مهمی دارد.

¹ -Data-based

² -Dynamic

– **نتایج آشکار^۱**: برنامه درسی فنی و حرفه‌ای نه تنها باید نسبت به دنیای کار پاسخ‌گو باشد، بلکه باید بتواند چنین (توانایی) پاسخ‌گویی را در مدیران، دانش‌آموزان، معلمان، والدین و کارفرمایان ایجاد کند. اهداف کلی بخش مهمی از هر برنامه درسی‌اند، اما این اهداف به میزانی که به صورت صریح و آشکار قابل انتقال باشند، از اعتبار برخوردارند. به میزانی که نتایج قابل سنجش باشند، می‌توانیم بگوییم که آیا دانش‌آموزان به آن اهداف دست یافته‌اند یا خیر.

– **انسجام کامل^۲**: انسجام بخشی برنامه درسی می‌تواند شامل حل تعارضات موجود در محتوای دروس مختلف یا تدوین یک جریان آموزشی منطقی از سالی به سال دیگر باشد. همچنین انسجام بخشی می‌تواند به اموری چون تعیین روش‌های مورد استفاده در فعالیت‌های مشترک در برنامه درسی مانند سازمان‌های حرفه‌ای دانش‌آموزی، ارائه پشتیبانی به سایر برنامه‌های درسی یا تصمیم‌گیری در خصوص این که چه مفاهیمی در ریاضیات بایستی به عنوان پیش‌نیاز یا در قالب یک درسی خاص تدریس شود، توسعه و گسترش یابد.

– **واقع‌گرایانه^۳**: برنامه درسی فنی و حرفه‌ای نمی‌تواند در خلاء فعالیت کند. اگر قرار است دانش‌آموزان برای اشتغال کامل آماده شوند، تمرکز اصلی برنامه درسی باید بر چیزی باشد که با اشتغال تناسب دارد. محتوا صرفاً بر مبنای آنچه یک فرد بایستی بداند تدوین نمی‌شود، بلکه شامل آن چیزی است که یک شخص بتواند آن را انجام دهد. تاکید عمده باید بر «عملی بودن^۴» باشد. از آنجا که بخش اعظم وقت کارگر در قلمروها و زمینه کاربردی صرف می‌شود، بیشتر تجربیات دانش‌آموز باید در قالب محیط و زمینه کاری مورد نظر باشد؛ تجارب مستقیم و عملی در آزمایشگاه و محیط‌های آموزش مبتنی بر کار دانش‌آموزان را به ابزارهایی برای انتقال دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها به دنیای کار مجهز می‌کند.

– **دانش‌آموز – محور**: بیشتر برنامه‌های درسی تا حدودی دانش‌آموز محورند و برنامه‌های درسی آموزش فنی و حرفه‌ای به طور حتم از این حیث مستثنی نیستند. به تازگی دغدغه‌های زیادی پیرامون این که چگونه یک برنامه درسی به بهترین نحو می‌تواند نیازهای دانش‌آموزان را محقق سازد، به وجود آمده است. رویکردهای متعددی مانند تدریس گروهی و آموزش انفرادی، به وسیله مربیان به کار گرفته شده است تا به تحقق این نیازها کمک کند. ولی صرف نظر از رویکردی که یک مربی به کار می‌گیرد، به یک سوال اساسی باید پاسخ داده شود: «رویکرد مورد نظر، به چه میزان به دانش‌آموز کمک می‌کند»

¹ -Explicit outcomes

² -Fully Articulated

³ -Realistic

⁴ -Practicality

تا برای اشتغال آماده شود؟». جنبه دیگر دانش آموز محوری با فرایند تدریس و یادگیری سروکار دارد. برنامه درسی نه تنها باید نیازهای گروهی را محقق سازد بلکه ملزم به رفع نیازهای فردی نیز هست.

– **ارزشیابی – هشیاری**^۱: بسیاری ارزشیابی را به عنوان فعالیتی در نظر می‌گیرند که هر از گاهی به همراه شیوه‌های اعتباربخشی انجام می‌شود. در یک برداشت واقع بینانه، مدیران نمی‌توانند به مدت طولانی برای دانستن میزان موفقیت خود در انتظار بمانند. ارزشیابی برنامه درسی بایستی یک فعالیت مداوم باشد؛ فعالیتی که به صورت برنامه ریزی شده و نظام‌دار صورت پذیرد.

– **آینده – محور**^۲: افرادی که مسئول برنامه‌های درسی فنی و حرفه‌ای معاصرند باید مطمئن شوند که برنامه‌های درسی در حال اجرا آنچه را در آینده اتفاق خواهد افتاد یا ممکن است اتفاق افتد، در نظر گرفته‌اند. هنگامی که درباره محتوا و ساختار برنامه درسی تصمیم‌گیری می‌شود، باید در خصوص نتایج آتی حاصل از این تصمیمات نیز تدابیری اندیشیده شود. اگر قرار است برنامه درسی با آینده تناسب داشته باشد، بایستی نسبت به نیازهای حال و آینده پاسخ‌گو باشد. میزان موفقیت یک برنامه درسی در بیست، سی یا چهل سال آینده تا حد زیادی به چشم‌انداز و دیدگاه آینده محور بستگی دارد.

– **تمرکز بر سطح جهانی**^۳: در سالیان اخیر، مباحث زیادی در خصوص محیط کار جهانی مطرح شده است. منظور از محیط کار جهانی، فضایی است که در آن استخدام شوندگان، در سطح جهانی فعالیت می‌کنند و عملکرد جمعی آنها به بهترین و قابل رقابت ترین تولیدات و خدمات در سطح جهان منجر می‌شود. توافق در قبال استانداردهای جهانی، تمرکز بر کیفیت جامع و توانا سازی «گروه‌های خود راهبر^۴» در زمره روش‌های مختلفی‌اند که صنایع و مشاغل مختلف با استفاده از آنها می‌توانند به سطح و کلاس جهانی راه یابند.

۴.۶. نیازسنجی در برنامه ریزی آموزشی و درسی

نیازسنجی یکی از مؤلفه‌های اصلی در برنامه ریزی آموزشی و درسی است. در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای، یکی از مؤلفه‌های بسیار مؤثر در برقراری رابطه میان نظام آموزشی و محیط کار بشمار می‌آید. نیازسنجی آموزش شامل فرایند گردآوری داده‌ها از منابع ذی‌ربط، ذی‌نفع و ذی‌نفوذ در امر آموزش فنی و حرفه‌ای است تا بر مبنای آن نیازهای واقعی این منابع تشخیص، دسته بندی و سرانجام تعیین شوند. نیازسنجی آموزش گام اساسی در تدوین هدف‌های یک برنامه آموزشی و درسی است. به عبارت دیگر نیازهای آموزشی منشاء تدوین هدف‌های برنامه آموزشی و درسی هستند. به طور کلی برداشت‌ها و تعاریف ارائه شده در خصوص نیازها را به چهار دسته زیرطبقه بندی کرده‌اند (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۴، ص ۷):

^۱ -Evaluation-conscious

^۲ -Future - oriented

^۳ -world –class- focused

^۴ -self –directed work teams

۱. نیاز به عنوان فاصله بین وضع موجود و وضع مطلوب: یکی از متداول‌ترین و مقبول‌ترین تعاریف‌ها از نیازها تعریف پیشنهادی «کافمن» می‌باشد. به نظری نیاز بر موقعیتی دلالت دارد که در آن وضعیت موجود یا حاضر با وضعیت مطلوب فاصله دارد. بزعم وی وضعیت مطلوب یا مورد نظر در برگیرنده هدف‌های مطلوب، هنجارها، ترجیحات، انتظارات و ادراکات مختلف درباره آنچه باید باشد، است. با توجه به این مفهوم نیازسنجی فرایندی به شرح زیر خواهد بود:

الف) تعیین و تصریح هدف‌ها یا آنچه که باید باشد (وضعیت مطلوب).

ب) مشخص کردن و سنجش وضعیت موجود (فعلی)

ج) اندازه‌گیری دقیق میزان فاصله بین وضع مطلوب (هدف‌ها) و وضع موجود.

۲. نیاز به عنوان یک خواست یا ترجیح: دیدگاه دوم در خصوص تعریف نیاز عبارت از خواست یا ترجیح است، این برداشت از نیاز عموماً دارای کاربرد گسترده‌ای در حوزه نیازسنجی است. آنچه هسته اصلی در این نظریه را تشکیل می‌دهد آن است که نظرات و عقاید افراد و گروه‌ها در خصوص نیازها، کانون اصلی نیازسنجی است و نه فاصله یا شکاف بین وضع مطلوب و وضع حاضر. از مهم‌ترین تکنیک‌هایی که بر این تعریف از نیاز مبتنی هستند می‌توان از تکنیک دلفی، تل استار و فیش بول نام برد.

۳. نیاز به عنوان یک عیب^۱ یا نقصان: سومین برداشت از نیازها، تعریف نیاز به عنوان یک نقصان، عیب و یا نوعی کمبود است. براساس این تعریف از نیاز، نیازسنجی عبارت است از: فرآیند شناخت مسائل، مشکلات و معایب موجود در عملکرد فرد، افراد و سازمان به طور کلی و پیشنهاد اقدامات اصلاحی برای رفع معایب موجود و در نتیجه افزایش بازده عملکرد فرد، گروه یا سازمان مربوطه. از جمله مهم‌ترین تکنیک‌هایی که بر این تعریف از نیاز مبتنی هستند می‌توان از تکنیک رویداد مهم یا بحرانی، تکنیک درخت خطا، تکنیک آزمون وظایف کلیدی و نیز تجزیه و تحلیل شغل نام برد.

۴. برداشت ترکیبی: از این دیدگاه موقعیت‌های مختلف، جامعه مورد نظر، نوع نیازها و پارامترهای عدیده دیگر، برداشت ما را از نیازها و نیازسنجی شکل می‌دهند. به عبارت روشن‌تر آنچه که بین وضع موجود و وضع مطلوب قرارداد، آنچه که ترجیحات، علایق و انتظارات افراد را شکل می‌دهد و سرانجام آنچه که بر عملکردهای مطلوب اثر منفی دارد، همگی نشانگر نیاز هستند.

از نیاز طبقه بندی‌های مختلفی انجام شده است. در این بخش از گزارش تحقیق به عنوان نمونه به طبقه بندی «برادشاو» که می‌تواند برای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای قابل استفاده باشد اشاره می‌شود (به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴، ص ۱۴). از نظر «برادشاو» نیازهای مختلف در یکی از طبقات زیر قابل جایگزینی یا دسته بندی می‌باشد:

¹ -Dificit

الف) نیازهای هنجاری: اگر مهارت، توانایی و ویژگی‌های شخصی یا گروهی اشخاص از استاندارد تعیین شده پایین تر باشد، آن فرد یا گروه دارای نیاز هنجاری است. . . . تعیین استانداردها عموماً توسط متخصصان و کارشناسان صاحب نظر و مطلع صورت می‌پذیرد و در سازمان‌ها، شرح وظایف شغلی یکی از استانداردهای مؤثر می‌باشد.

ب) نیاز احساس شده: نیاز احساس شده با مفهوم «خواست» مترادف است. وقتی از یک فرد سوال می‌شود که چه نیازی دارد، وی معمولاً نیازی را که احساس نموده، بیان می‌کند. اطلاعات افراد در خصوص نیازهایشان، هماهنگی با نیازهای احساس شده با باورها و ارزش‌های اجتماعی، میزان استقلال و اعتماد به نفس به منظور بیان افکار و عقاید خود و انتقال به دیگران و نیز شرایط و موقعیت‌های سازمانی و اجتماعی و . . . دارد. این عوامل می‌تواند بیان و ابراز نیازهای احساس شده را محدود کند و یا تقویت نماید.

ج) نیازهای بیان شده یا مورد تقاضا: نیاز بیان شده اشاره به وضعیتی دارد که فرد رأساً در جهت برطرف نمودن نیازی که احساس می‌کند، اقدامات لازم را انجام می‌دهد. ایده اساسی در این جا آن است که وقتی فرد به چیزی نیاز دارد، آن را تقاضا می‌نماید.

د) نیازهای مقایسه‌ای: نیازهای مقایسه‌ای زمانی به وجود می‌آیند که خصوصیات یک جمعیت که خدمات ویژه‌ای را دریافت کرده‌اند با خصوصیات جمعیت یا جامعه دیگری که همان خدمات را دریافت نکرده‌اند، مشابه باشد.

ه) نیازهای پیش بینی شده یا مورد انتظار: به تفاوت وضع موجود با وضعیت مطلوب در آینده با توجه به شرایط و تحولات نیازهای آینده یا مورد انتظار گفته می‌شود. مثلاً وقتی در نظام آموزش و پرورش تغییراتی در شرف وقوع باشد، معلمان، مدیران و سایر کارکنان برای انجام وظایف جدید باید مهارت‌ها و توانایی‌های خاصی را داشته باشند. نیاز به این گونه آموزش‌ها را، نیازمورد انتظار یا پیش بینی شده می‌گویند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴، ۱۴).

۴.۷. تدوین برنامه درسی

اگر بنا باشد برنامه درسی مطابقت زیادی با نیازها داشته باشد باید آن را در سه سطح ملی، استانی و محلی تدوین کرد. ابتدا هدفهای هر برنامه درسی در سطح ملی تدوین می‌شوند، سپس استانها براساس چارچوب هدف‌های ملی به تدوین برنامه درسی می‌پردازند و سرانجام می‌توان اهداف آموزش حرفه‌ای را در سطح محلی به صورت جداگانه و مستقل بیان کرد و آنها را جزئی از بیانیه اهداف کلی برای همه سطوح آموزش و پرورش به حساب آورد.

۴.۸. برنامه ریزی راهبردی ملی

برای آن که ارتباط آموزش و تربیت حرفه‌ای با محیط کار بصورت منسجم و مستمر صورت‌پذیرد، لازم است در سطح ملی سیاست‌های شفاف، مورد پذیرش همگان و پایداری حاکم باشد. برای رسیدن به چنین سیاست‌هایی استفاده از رویکرد برنامه‌ریزی راهبردی ضروری است. رویکردی که تلاش می‌کند آینده را پیش بینی کند و هدفش تعیین اولویت‌ها، هدف‌ها و فعالیت‌های بلند مدت، با توجه به فرصت‌ها و تهدیدهای محیطی، به‌ویژه محیط اقتصادی است، برنامه ریزی راهبردی نامیده می‌شود. بنابراین برنامه ریزی راهبردی آموزش و تربیت حرفه‌ای باید کوشش کند تا روندهای دراز مدت را در توسعه منابع انسانی و اقتصاد در سطح ملی و بخشی پیش بینی کند. و بر آن اساس، اولویت‌ها، هدف‌ها و فعالیت‌های بلند مدتی را که برای رسیدن به آنها لازم است رعایت شود، تعیین کند. در این برنامه ریزی فرض بر این است که دخالت بلند مدت و ساختار یافته دولت در آموزش و پرورش و حرفه آموزی میسر است و این دخالت بازتاب دهنده سیاست سنجیده‌ای است برای بهبود تدریجی تخصیص خدمات به منظور دستیابی به پی‌آمدهای مشخص در توسعه منابع انسانی و در اقتصاد. این رویکرد بیش‌تر بر نیازها و تقاضای حرفه آموزی در آینده متمرکز است تا تقاضای فوری برای مهارت‌ها. دخالت بلند مدت دولت در آموزش و تربیت حرفه‌ای باید با پیش بینی‌های اقتصادی و جمعیت شناختی کشور در زمینه‌ها و بخش‌های اقتصاد مرتبط گردد (گاسکف، ۱۳۸۴، ص ۱۹۹).

برنامه‌ریزی راهبردی به عنوان ابزار دخالت مالی و مدیریت دولت معمولاً هدف‌های زیر را دنبال می‌کند:

– پشتیبانی از هدف‌های توسعه اقتصادی مانند بهبود بهره وری ملی، به جلوراندن الگوی تولید ملی به سمت کالاهای ساخته شده، سهم بیشتر در بازارهای صادرات و ایجاد شرایط جذاب برای سرمایه گذاران خارجی؛

– کمک به هدف‌های توسعه منابع انسانی مانند ارتقای آمادگی تحصیلی و فنی و حرفه‌ای نیروی کار، کاهش بیکاری، دستیابی به توزیع عادلانه تر درآمد ملی و فقرزدائی؛

– توسعه قابلیت‌های نظام آموزش و تربیت حرفه‌ای به منظور عرضه خدمات باکیفیت، عملکرد همراه با بهره وری بالا و پاسخ منعطف به علائم بازار.

این هدف‌ها را هم می‌توان بسیار مرتبط با یکدیگر و هم به صورت نسبتاً مستقل از یکدیگر در نظر گرفت. که تعبیر کلیشه‌ای تکراری آن است که مخارج آموزش و تربیت حرفه‌ای دولتی باید لزوماً به اشتغال پذیری بالاتر فارغ‌التحصیلان بینجامد. این بدیهی است که آموزش و پرورش و حرفه آموزی باید به بهره وری بالا و درآمد ملی و نیز افزایش درآمد کارآموزان کمک کند. اما کسب دانش و مهارت‌ها نه فقط برای استفاده در اشتغال بلکه برای توسعه اجتماعی و فرهنگی نیز صورت پذیرد (گاسکف، ۱۳۸۴، ص ۲۰۰).

۴.۹. برنامه ریزی مبتنی بر علائم بازار^۱

هدف برنامه ریزی مبتنی بر علائم بازار پاسخ‌گویی به تقاضای کوتاه مدت، برای کسب مهارت است. این به معنای آن است که دوره‌ها باید تقاضای بازار برای مهارت‌ها را بازتاب دهند و به همراه تغییرات بازار خود را سازگار کنند. در عمل، تنها مؤسسات عرضه کننده حرفه آموزی و نه نظام‌های ملی، می‌توانند یا باید که علائم بازار را شناسایی کنند و نسبت به آن واکنش نشان دهند. در برنامه ریزی مدیران آموزش فنی و حرفه‌ای باید در محاسبات خود سایر مسیرهای حرفه آموزی را که از اهمیت ویژه‌ای در بازار کار برخوردارند مد نظر داشته باشند. . . . دو نوع اصلی از علائم بازار قابل شناسایی است. نوع اول توسط بنگاه‌ها و نیروی کار تولید می‌شود. مانند محل‌های خالی شغل، نرخ بیکاری، دستمزد، تغییرات ملی و محلی در بخش‌های اقتصادی. نوع دوم توسط خود مؤسسات حرفه آموزی از طریق هدایت تقاضای دانش آموزان برای دوره‌ها، اطلاعات درباره هزینه واحد حرفه آموزی و میزان موفقیت فاغ التحصیلان در بازار کار تولید می‌شود.

برنامه ریزی مبتنی بر علائم بازار از نوع برنامه ریزی تقاضا محور است. هر مسئول آموزش فنی و حرفه‌ای در سطح ملی لازم است به روشنی دریابد که کدام مرجع تقاضا (جوانان، کارکنان یا بنگاه‌های اقتصادی) از اولویت برخوردار است. حرفه آموزی تقاضا محور به شکل تحت اللفظی به معنای حرفه آموزی به درخواست بنگاه‌های اقتصادی تفسیر و برداشت می‌شود. کارفرمایان غالباً نگران نیازهای تولیدات فعلی خود هستند؛ اگر نظام حرفه آموزی دولتی تنها به خواسته کارفرمایان واکنش نشان دهد، کل رویکرد ملی به آموزش و تربیت حرفه‌ای بیش از حد با کوتاه نظری همراه خواهد شد (گاسکف، ۱۳۸۴، ص ۱۹۸).

برقراری تناسب بین نیازهای بازار کار و عرضه نیروی آموزش دیده فنی و حرفه‌ای نیازمند وجود سازمان‌ها یا واحدهایی به منظور تحلیل بازار کار است. برخی تجارب نشان می‌دهد اخیراً سازمان‌های تخصصی منطقه‌ای معروف به «رصدخانه‌های بازار کار^۲» برای این منظور تاسیس شده‌اند. اکثر این نهادها دارای متخصصان بازار کار هستند و فعالیت‌هایی مانند پیمایش نیازهای کارفرمایان و بررسی وضعیت اشتغال و صلاحیت حرفه‌ای مورد علاقه خانوار را انجام می‌دهند. رصد خانه‌های بازار کار برای گردآوری داده‌های گسترده مبنا درباره فرصت‌های اشتغال، سروسامان دادن به محصولات حرفه آموزی (نرخ جای یابی و میزان دستمزد فارغ التحصیلان)، ونشر یافته‌های مطالعات برای عرضه کنندگان آموزش و تربیت حرفه‌ای می‌تواند مفید باشد (همان، ص ۲۰۳).

۴.۱۰. تدوین برنامه درسی ملی برای آموزش فنی و حرفه ای

^۱ -planning Based on Market Signals

^۲ -Labour Market Observatories

برای سازماندهی و تدوین محتوای برنامه درسی ملی آموزش و تربیت حرفه‌ای چندین رویکرد وجود دارد. عمده ترین این رویکردها را می‌توان به شرح زیر برشمرد:

گزینه اول آن است که یک برنامه درسی ثابت که در تمامی مؤسسات آموزش حرفه‌ای به کار گرفته شود به همراه مواد آموزشی و کتاب‌های درسی مرتبط به صورت متمرکز تولید گردد.

گزینه دوم مبتنی بر ترکیب‌های متنوعی از موضوعات مشترکی است که به صورت متمرکز تعیین می‌شود، به همراه موضوعات تکمیلی که انتخاب آنها به مؤسسات آموزشی واگذار می‌گردد. سطح برنامه درسی مشترکی که به صورت متمرکز تعیین می‌شود می‌تواند متغیر باشد. برای مثال، دربرزیل قانون آموزش و پرورش فدرال، میزان حداقل برنامه درسی اجباری مدارس متوسطه حرفه‌ای دولتی را مشخص کرده است. این «هسته مشترک» موضوعات نظری را پوشش می‌دهد، در حالی که یک «بخش متنوع» موضوعات آموزش و تربیت حرفه‌ای را دربر می‌گیرد. این جزء اخیر می‌تواند از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر تفاوت کند. قانون فدرال ۶۰ درصد محتوای برنامه درسی را برای همه سطوح تحصیلی تعیین می‌کند، درحالی که وزیران آموزش و پرورش ایالت‌ها و شوراهای آموزش و پرورش وابسته به آنها ۴۰ درصد باقی مانده را تعیین می‌کنند. وزارت آموزش و پرورش کتاب درسی منتشر نمی‌کند، اما درباره کتاب‌های درسی توصیه‌هایی به عمل می‌آورد. هر مدرسه اجازه دارد که کتاب‌های درسی و سایر مواد آموزشی خود را انتخاب کند. معلمان موظفند مطابق با برنامه درسی مواد امتحانی خود را تولید کنند. مدارس متوسطه حرفه‌ای دولتی غالباً از برنامه‌های درسی و کتاب‌های تولید شده بخش خصوصی استفاده می‌کنند (لیت، ۱۹۹۵، به نقل از گاسکف، ۱۳۸۴، ص ۱۸۰).

گزینه سوم عبارتست از ایجاد چارچوب فنی خطوط راهنمایی برای تدوین برنامه درسی است که عرضه کنندگان می‌توانند آنها را به کارگیرند. برای مثال، دردانمارک، وزارت آموزش و پرورش فرمان‌های آموزشی صادر می‌کند که در آن چارچوب گسترده‌ای برای دروس آموزش و تربیت حرفه‌ای پایه گذاری شده است. براین اساس مدارس خود به طراحی برنامه درسی مبادرت می‌ورزند.

گزینه چهارم براین فرض بنا شده است که نه برنامه درسی ملی و نه خطوط راهنمای ملی وجود دارند و مدارس محلی و دانشکده‌ها خود برنامه درسی مورد نیاز را طراحی می‌کنند و این کار را گاهی، اما نه همواره، با دریافت راهنمایی‌هایی از طرف مقامات مسئول آموزش و پرورش انجام می‌دهند. این گزینه در امریکا به کار گرفته می‌شود، درجایی که اغلب ایالت‌ها به استانداردسازی برنامه درسی آموزش حرفه‌ای اقدام نمی‌کنند، مگر درعمومی ترین شکل آن و جایی که مقامات مسئول آموزش و پرورش ناحیه مسئولیت کامل را برعهده دارند. وزارت آموزش و پرورش ایالت فقط خطوط راهنمایی عمومی برای تدوین برنامه‌های درسی در اختیار می‌گذارد. گاه ناحیه‌های آموزش و پرورش کمیته‌های برنامه ریزی درسی را از مریبان مدارس مختلف

تشکیل می‌دهند. مدارس حرفه‌ای محلی و دانشکده‌های دوساله خود به تدوین برنامه‌های درسی می‌پردازند یا تهیه آن را به سازمان‌های تخصصی به قرارداد واگذار می‌کنند (هرشباخ، ۱۹۹۵، به نقل از گاسکف، ۱۳۸۴، ص ۱۸۱).

۴.۱۱. رویکردهای تعیین هدف برنامه آموزش و تربیت حرفه‌ای

رویکردهای برنامه ریزی به شیوه‌ای بستگی دارند که هدف‌های حرفه آموزشی براساس آنها تعیین می‌شوند. دو رویکرد اصلی نسبت به تعیین هدف‌های ملی وجود دارد:

– هدف‌ها بر مبنای تقاضای جاری و کوتاه مدت بازار کار و تقاضای دانش آموزان برای مهارت پایه گذاری شود؛

– هدف‌ها را به روندهای توسعه منابع انسانی و اقتصاد ملی مرتبط کردن به ترتیبی که هدف‌های حرفه آموزشی، گسترده مبنای^۱، بلند مدت و راهبردی باشد.

متناسب با دو رویکرد بالا برای تدارک آموزش و تربیت حرفه‌ای دولتی دو رویکرد برنامه ریزی وجود دارد: برنامه ریزی مبتنی بر علامت‌های بازار کار (کوتاه مدت یا عملیاتی)؛ و برنامه ریزی راهبردی (بلند مدت). هر نوع برنامه ریزی، چون بر مبنای پیش بینی‌های آینده تهیه می‌شود، به اطلاعات ناقص متکی است. در نتیجه، باید انحراف از عملیات برنامه ریزی شده را انتظار داشت. اگر در دسترس بودن آموزش و تربیت حرفه‌ای و تقاضای بازار کار برای مهارت‌ها به طور استثنایی ناپایدار باشند، ممکن است تعدیل برنامه‌ها ضرورت یابد. برنامه ریزی کوتاه مدت بر این فرض مبتنی است که اطلاعات نسبتاً قابل اعتمادی در باره محل‌های خالی کار و همچنین رجحان‌های دانش آموزان در حال حاضر و در آینده نزدیک در اختیار خواهد بود. با این حال، مساله عمده به برنامه ریزی میان مدت و بلند مدت برمی‌گردد، چون آشکار شده که پیش بینی شرایط آینده کارگران متخصص و صلاحیت‌های کارگران ماهر بسیار نادرست از کار درمی‌آید. گفته شده است که در برخی کشورها خطای پیش بینی اشتغال از ۵۰ درصد می‌گذرد (دوگرتی، ۱۹۹۰؛ ریچاردز و امجد، ۱۹۹۴). بنابراین، تعیین تعداد کارآموزانی که بتوانند در مشاغل وارد شوند که نیازمند تحصیلات و حرفه آموزشی‌های بلند مدت است، هم چنان به عنوان مساله مهم حل نشده‌ای باقی مانده است (گاسکف، ۱۳۸۴، ص ۱۹۲).

فینچ و کرانکیلتن (۱۳۹۰) بر این باورند که برای تدوین هدف‌های کلی برنامه درسی آموزش حرفه‌ای باید سه عامل را به شرح زیر در نظر گرفت:

۱. پیشرفت افرادی که تحت نفوذ اهداف کلی‌اند، مورد توجه قرار گیرد؛

۲. اهداف تدوین شده با اهدافی که در سطوح دیگر آموزشی تهیه شده‌اند، سازگار باشند؛

¹ -Broad – based Objectives

۳. همه اهداف تدوین شده به دقت مورد توجه قرارگیرند (فینچ و کرانکیلتن، ۱۳۹۰، ص ۲۱۸).

۴.۱۲. تعیین محتوای برنامه درسی

به طور کلی محتوای برنامه درسی بر مبنای فلسفه حاکم بر نظام آموزشی، نیاز جامعه و فراگیران، تدوین می‌شود. در برنامه ریزی درسی فلسفه مقوله‌ای اساسی و مهم است. فلسفه حاکم بر نظام آموزشی و دیدگاه برنامه ریزان در تدوین برنامه درسی نقش اساسی دارد. اینکه چه فلسفه‌ای مبنای ارتقاء نیروی کار، حرفه یا فن قرار می‌گیرد تعیین کننده محتوای برنامه درسی خواهد بود. تعیین محتوای برنامه درسی برای آموزش فنی و حرفه‌ای از یک طرف بسیار ارزشمند و از طرف دیگر، بس نومید کننده است. جنبه ارزنده آن تولید محصول نهایی و تعیین محتوایی است که می‌تواند در محیط کلاس درس به هنرجویان کمک کند که به بالاترین استعداد خود دست یابند. جنبه ناامیدکننده تعیین محتوای برنامه درسی، امکان تعیین محتوایی است که واقعاً برای هردو وضعیت آموزش و اشتغال مناسب باشد.

در تعیین محتوای برنامه درسی عواملی دخالت دارند که به برخی از این عوامل اساسی اشاره می‌شود (۱۳۹)، فینچ و کرانکیلتن، ص ۱۵۴):

– **زمان و منابع مالی موجود:** زمان در حال تبدیل شدن به یک عامل اساسی در کل فرایند برنامه ریزی درسی است و به روشنی به عنوان یکی از ملاحظات کلیدی در تعیین محتوا دیده می‌شود. از سوی دیگر کسانی که منابع مالی در اختیار دارند می‌توانند در فرایند تعیین محتوا هرکاری را که بخواهند انجام داده، یا حوزه یک فعالیت ویژه را تحت تاثیر قرار دهند.

– **فشارهای داخلی و خارجی:** عامل دیگر فشارهای زیرکانه- و گاهی هم غیر زیرکانه – ای است که به وسیله افراد و گروه‌ها از داخل یا خارج از فضای آموزشی وارد می‌شود. افرادی معین یا گروه‌های فشار ممکن است احساس کنند که منافع خودشان یا دیگران در گرو حمایت از گنجانیدن محتوای خاص در برنامه درسی است. فشارهایی که برای حمایت از محتوای معینی وارد می‌شود، ممکن است از منابع متعددی در درون محیط آموزشی صورت گیرد. مدیران، مشاوران راهنمایی، معلمان دروس فنی و حرفه‌ای و نظری، فراگیرندگان و متخصصان، هریک ممکن است احساس کنند محتوای ویژه‌ای باید در برنامه درسی گنجانده شود و بخواهند از این فکر خود به شدت پشتیبانی کنند. در این شرایط، مسئولیت اساسی برنامه‌ریز درسی این است که خواسته‌ها را طبقه بندی و معین کند که کدام یک معتبر و کدام یک غیر معتبر است. اگر این تحلیل انتقادی انجام نشود، ممکن است یک دیدگاه فردی با پشتیبانی گسترده بتواند محتوای معینی را بر برنامه درسی تحمیل کند. فشارهایی که از خارج از محیط آموزشی

وارد می‌شود، ممکن است از بخش‌هایی مثل تجارت، صنعت، افراد خویش فرما^۱، سازمان‌های حرفه‌ای، اتحادیه‌ها و کمیته‌های مشورتی نشأت گرفته باشد. از آنجا که هر برنامه درسی در آموزش فنی و حرفه‌ای باید پاسخ‌گوی دنیای کار باشد، نمی‌توان از خواسته‌های این بخش‌ها غفلت کرد. در مواقعی که فشار برای تحمیل محتوای ویژه‌ای، از سوی فرد یا گروهی خارج از محیط آموزشی وارد می‌شود، اعتبار این خواسته باید احراز شود.

– **نیازهای محتوا در سطح ملی، استانی و محلی** : در بسیاری از مشاغل، نیازهای ویژه‌ای وجود دارد که تعیین کننده چارچوب اصلی برنامه درسی است. این نیازها که ممکن است قبلاً در سطح ملی، استانی یا محلی به وجود آمده باشد تا حدود زیادی برنامه ریز را در فرایند تعیین محتوا محدود می‌سازد. نیازهای محلی در زمینه محتوا در صدد ایجاد توازن بین فرصت‌های شغلی در یک حوزه جغرافیایی معین است.

– **مهارت‌های مورد نیاز کارفرمایان**: اصولاً در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بیش‌ترین حجم محتوای برنامه درسی براساس نیازهای کارفرمایان تدوین می‌شود. این تاکید موجب می‌شود مؤسسات آموزشی محتوای مرتبط با محیط کار را در اختیار فراگیرندگان خود قرار دهند. در تعیین محتوای برنامه درسی، باید با نیازهای آتی و کنونی کارفرمایان توجه جدی کرد. انجام این وظیفه از طریق بکارگیری استراتژی‌های تعیین محتوا مانند تکنیک دلفی، که برفعالیت‌های آینده کارگران تاکید دارد، آسان‌تر می‌شود. به هر حال، بسیاری از دیدگاه‌های عمومی درباره‌ی محیط‌های کاری موجود و آینده از مطالعات انجام شده پیرامون صنایع، بازرگانی یا کارفرمایان به طور کلی به دست می‌آید.

۴.۱۳. ارزشیابی برنامه آموزش فنی و حرفه‌ای

ارزشیابی بخش جدائی ناپذیر برنامه ریزی درسی در همه مراحل است. مفهوم ارزشیابی در چند دهه گذشته از تحول قابل توجهی برخوردار شده‌است. ارزشیابی فرایند جستجوی نظام‌مند برای قضاوت، تعیین ارزش و تعیین میزان دستیابی برنامه درسی به اهداف پیش بینی شده‌است. ارزشیابی را می‌توان در مورد عناصر اصلی برنامه درسی انجام داد. هرچه دامنه عناصر برنامه درسی را بیشتر مورد مطالعه قرار دهیم ارزشیابی نیز جامع‌تر خواهد بود و زمینه را برای تصمیم‌گیری و بازنگری برنامه درسی بیش‌تر فراهم خواهد ساخت. به دلیل آنکه برنامه درسی دربرگیرنده عناصر زیادی است، ارزشیابی کل برنامه درسی کاری پیچیده، پر هزینه و وقت گیر است. به همین دلیل است که ارزشیابی اغلب بر روی عناصری از برنامه درسی متمرکز می‌شود. دو عنصری که معمولاً ارزشیابی می‌شوند، برنامه‌های اجرایی و مواد آموزشی‌اند.

¹ -self- employed persons

الف) برنامه اجرایی مؤلفه‌ای از برنامه درسی است که محدوده یا دوره آموزشی را در بر می‌گیرد. موادی چون: ماشین‌های کشاورزی، قراردادهای تجاری، ارزشیابی برنامه اجرایی اطلاعاتی را درباره ویژگی‌های دوره آموزشی خاصی فراهم می‌آورد.

ب) مواد برنامه درسی: مواد برنامه درسی شامل همه مواد چاپی، سمعی و بصری و مواد لازم برای دست ورزی‌اند که برای تحقق اهداف آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرند. مواد برنامه درسی اقلامی نظیر: راهنماها، کتاب‌ها، ادورای‌ها، کاربرگ‌ها، پودمان‌ها، بسته‌های چند رسانه‌ای و نرم افزارهای کامپیوتری را دربر می‌گیرد (کنیکی، ۱۳۸۷، ص ۷).

۴.۱۴. سازوکارهای بازخوردی برای برنامه ریزی درسی

همه کشورها با چالش نوسازی برنامه‌های درسی آموزش و تربیت حرفه‌ای مواجه‌اند تا آنها را با تغییرات فناورانه، اجتماعی و اقتصادی هم‌آهنگ سازد. این امر نمی‌تواند تحقق یابد مگر آن که سازوکارهای اثر بخش نهادی که در آن کاربران دانش آموختگان آموزش و تربیت حرفه‌ای، یعنی کارفرمایان دربخش‌های دولتی و خصوصی، و ارائه‌کنندگان آموزش و تربیت حرفه‌ای (مدارس حرفه‌ای بخش دولتی، شرکت‌های ارائه‌کننده کارآموزی و غیره) بتوانند درمورد محتوای آینده صلاحیت‌های حرفه‌ای به تبادل نظر بپردازند و نهایتاً به یک توافق دست یابند. این سازوکارهای بازخوردی تقریباً همه جا وجود دارند، اما نحوه سازمان‌دهی آن‌ها در کشورهای مختلف و براساس ضوابط و ملاک‌های زیر به شدت متفاوت است:

الف) ماهیت و دامنه الزامی بودن: از برخی انتظار می‌رود که آن‌ها را به طور کامل و درتمام برنامه‌های درسی آموزش و تربیت حرفه‌ای، درهمه سطوح و همه بخش‌ها مدنظر قراردهند، برخی دیگر تنها در سطوح کارگر ماهر و در بعضی از بخش‌ها.

ب) میزان اختیارات مدیریتی: دربرخی از کشورها این سازوکارها از قدرتی قانونی برای اعمال کردن در برنامه درسی مؤسسات حرفه آموزی برخوردارند؛ دربرخی دیگر، سازوکارها تنها به‌آموزشکده‌ها، شرکت‌ها و یا مراکز حرفه آموزی پیشنهاد می‌شوند.

پ) نقش مسولان دولتی و طرفهای اجتماعی: دربرخی از کشورها مانند فرانسه، ایتالیا و هلند مسولان دولتی همچون وزارت آموزش و پرورش و وابستگان آن تاثیر بسیارقوی‌تر از صنایع خصوصی بر نتیجه و ماحصل کار باقی می‌گذارند. این موضوع یا به دلیل آن است که آنها از منابع مدیریتی بیش‌تری برخوردارند و یا آن که کارفرمایان در کمیته‌های «کاربران» و «تامین‌کنندگان» حضوردرست و کاملی پیدا نکرده‌اند. این وضعیت درآلمان کاملاً متفاوت است و درآنجا کارفرمایان نیرویی قدرتمند در «BIBB» هستند، زیرا آنها بخش عمده سرمایه‌گذاری و کنترل ارائه آموزش و تربیت حرفه‌ای را برعهده دارند.

ت) هم‌آهنگی بین مواد درسی عمومی و حرفه‌ای: در اغلب کشورها کمیته‌های مسوول در تجدید نظر در برنامه‌های آموزش و تربیت حرفه‌ای تنها مسئول مواد درسی حرفه‌ای هستند و برنامه مواد درسی عمومی بر عهده وزارت آموزش و پرورش است. در این کشورها اغلب مسائلی درهم‌آهنگی بین این دو به وجود می‌آید که گاهی اوقات مذاکرات طولانی و مشکلی را برای رسیدن به برنامه درسی منسجم و هماهنگ ایجاد می‌کند (جالاد، ۱۳۸۲، ص ۴۰۷).

۴.۱۵. راهبردهای راهنمایی و مشاوره

خدمات راهنمایی و مشاوره در حین تحصیل برای دانش‌آموزان و پس از فراغت از تحصیل برای دانش‌آموختگان فنی و حرفه‌ای نقش مؤثری در اثر بخشی برنامه‌های آموزش و تربیت حرفه‌ای برعهده دارد. این نوع خدمت یکی از ابزارهای مؤثر تقویت درک دانش‌آموز از محیط کار و انتخاب مسیر حرفه‌ای آینده و نیز برقراری ارتباط بین مدرسه و بنگاه‌های اقتصادی بشمار می‌آید. در براساس گزارش انجمن بین‌المللی راهنمایی و مشاوره تحصیلی و شغلی برخی از کشورها به تدوین اصول راهنمای برنامه ریزی شغلی - حرفه‌ای به منظور مشخص کردن خصوصیات پختگی حرفه‌ای که هر فرد باید در هر سطح از آموزش و اشتغال از خود نشان دهد همت گماشته‌اند. سپس این اصول راهنما به عنوان مشخصات برنامه‌های راهنمایی و مشاوره و نیز برای ارزشیابی برنامه‌ها به کار گرفته شده‌اند. دوره‌های برنامه ریزی فردی و شغلی - حرفه‌ای معمولاً هدف‌های زیر را دنبال می‌کنند. به نظر می‌رسد موارد زیر بتوانند در کاهش بیکاری آموزش دیدگان و جویندگان کار موثر باشند:

- واریسی طیفی از مشاغل، آموختن درباره آموزش و حرفه آموزی، کسب مجوزها، کسب گواهی‌نامه صلاحیت و ثبت نام به عنوان صاحب حرفه، شرایط کاری و شیوه زندگی حرفه‌ای در مشاغل جدید.
- آموختن شیوه تصمیم‌گیری و به‌کاربردن آن در زمینه تصمیم‌های مرتبط با انتخاب مسیر شغلی - حرفه‌ای آینده و تعیین هدف‌هایی که باید به‌ان دست یافت.
- آموختن مهارت‌های جستجوی کار مانند تهیه شرح حال و سوابق، پرکردن برگه‌های درخواست کار، شرکت در مصاحبه‌ها و پاسخ‌گویی به پرسش‌ها.
- پرورش مهارت‌های دوره‌های گذر مانند پرورش شایستگی‌های خود در برابر فرصت‌ها و محدودیت‌ها، کسب اطلاعات درباره جابه‌جایی شغلی و استفاده از فرصت‌های جدید کسب اطلاعات درباره یادگیری مداوم (یونسکو، ۱۳۸۲، ص ۸۹).

توجه به نتایج پژوهش‌های انجام شده در باره نظرات و دیدگاه‌ها و انتظارات کارفرمایان و مدیران کارخانجات راجع به نیازهای انسانی بازار کار مخصوصاً از دیدگاه قابلیت‌ها، نگرش‌ها، توانایی‌ها، مهارت‌های اساسی فارغ‌التحصیلان و تحلیل انتظارات آنها از کارگران آینده در اصلاح و بازنگری برنامه درسی از مقوله‌های بسیار

مهم است که می‌بایست به آن به مثابه عاملی پراهمیت در بهبود اهداف، ساختار و روش برنامه‌ریزی درسی پرداخته شود (عزیزی، ۱۳۸۳، ص ۳۲۵).

۴.۱۶. کیفیت آموزش فنی و حرفه ای

دستیابی به کیفیت آموزش یکی از هدف‌های مهم هر برنامه آموزشی و درسی است. شایسته توجه است که از نظر مخاطبان (اولیا، کارفرمایان، آینده اقتصاد کشور) کیفیت آموزش فنی و حرفه‌ای بیش از هر عامل دیگری رضایت خاطر بوجود می‌آورد و در مخاطبان انگیزه کافی برای برقراری ارتباط سازنده با نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و حمایت از آن را به همراه دارد. علی‌رغم اهمیت زیاد، دستیابی به کیفیت آموزش و ارتقاء سطح آن و سنجش این بعد از آموزش دشوار است. پژوهشگران حوزه آموزش فنی و حرفه‌ای در مورد تعریف قابل قبولی از کیفیت، متغیرهایی که باید مورد مطالعه قرار گیرند، و چگونگی دست‌یابی به کیفیت مطلوب به اتفاق نظر کامل نرسیده‌اند. چیزی که بر پیچیدگی‌ها می‌افزاید این حقیقت است که آموزش و تربیت حرفه‌ای فعالیتی فوق‌العاده متنوع و گوناگون است. در عمومیت دادن به تجربه‌ها و شیوه‌هایی که موجب افزایش کیفیت حرفه‌آموزی می‌شوند، معمولاً تفاوت‌های مهم در میان برنامه‌ها مورد توجه قرار نمی‌گیرند. شیوه‌های حرفه‌آموزی از نظر شرایط و الزامات اجرایی به طور معنی‌داری با یکدیگر متفاوتند. علاوه بر این، بافت اقتصادی و اجتماعی هر کشور به طور همه‌جانبه بر عملکردها تاثیر می‌گذارد. درباره چگونگی تاثیر الگوهای خاص فرهنگی و نهادی بر کیفیت آموزش هم چیز زیادی مشخص نشده است (هرشباخ، ۱۳۸۲، ص ۲۴۷).

در معنای محدود، کیفیت آموزشی برابر است با نتایج کار مدرسه. درون داده‌های گوناگون مدرسه مورد بررسی قرار می‌گیرند تا تاثیر آنها بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مشخص شود. در آموزش و تربیت حرفه‌ای، کیفیت، معمولاً معنای وسیع‌تری دارد. رشد عاطفی، اجتماعی و جسمی لازم برای کاریابی و اشتغال را هم در بر می‌گیرد. بخشی از این کیفیت از طریق موفقیت دانش‌آموختگان در برنامه اشتغال اندازه‌گیری می‌شود. رهبری نیرومند اداری، همواره عنصری مؤثر در کیفیت برنامه‌های آموزشی و تربیت حرفه‌ای شناخته شده است. مطالعات موردی درباره برنامه‌های آموزش و تربیت حرفه‌ای، اهمیت رهبری مدرسه را تایید کرده‌اند (هرشباخ، ۱۳۸۲، ص ۲۵۴).

علاوه بر موارد فوق‌الذکر، معلمان با صلاحیت هسته اصلی کیفیت آموزش را تشکیل می‌دهند. به طور کلی مربیان فنی با صلاحیت که تجربه‌ای اساسی، هم در تدریس مواد فنی و هم در دنیای کار داشته باشند، کمیاب هستند (تامپسون، ۱۳۸۲، ص ۲۷۸).

آموزش فنی و حرفه‌ای یکی از زیربخش‌های نظام کلان آموزشی کشور محسوب می‌شود. چنانچه عناصر نظام آموزشی (درونداد، فرایند، محصول، برونداد و پی‌آمد) را در نظر بگیریم، براساس هریک از آنها می‌توان کیفیت را تعریف کرد. براین اساس، کیفیت دروندادهای نظام می‌تواند نمایانگر کیفیت نظام باشد، یا این که کیفیت فرایند نظام گویای کیفیت آن نظام باشد. کیفیت هریک از عناصر نظام آموزشی را می‌توان به شرح زیر تعریف کرد:

کیفیت درونداد: عبارت است از میزان تطابق دروندادهای نظام (ویژگی‌های رفتار ورودی یادگیرندگان؛ قابلیت‌های مدرسان؛ برنامه درسی و غیره) با استانداردهای از قبل تعیین شده یا هدفها (انتظارات).

کیفیت فرایند: عبارت است از میزان رضایت بخشی فرایندهای یاددهی - یادگیری و سایر فرایندها (ساختی - سازمانی و فرایند پشتیبانی).

کیفیت محصول: عبارت است از این که تا چه اندازه بروندادهای واسطه نظام (نتایج امتحانات نیمسال تحصیلی، ارتقاء از یک پایه تحصیلی به پایه تحصیلی بالاتر و غیره) رضایت بخش هستند. به عبارت دیگر میزان رضایت بخشی هریک از بروندادهای واسطه می‌تواند نمایانگر کیفیت نظام آموزشی باشد.

کیفیت بروندادها: عبارت است از اینکه تا چه اندازه نتایج نظام آموزشی (دانش آموختگان، نتایج پژوهش‌ها و آثار علمی دیگر، خدمات تخصصی عرضه شده) درمقایسه با استانداردهای از قبل تعیین شده (یا هدفها و انتظارات) رضایت بخش هستند.

کیفیت پی‌آمدها: عبارت است از این که وضعیت اشتغال به کار دانش آموختگان (از دیدگاه خودشان، والدین، استخدام کنندگان و به طور کلی جامعه استفاده کننده از خدمات آنان) رضایت بخش است. این چنین تعریفی از کیفیت، مرتبط بودن قابلیت‌های دانش آموختگان و استفاده از آنها را مورد نظر قرار داده و بر تاثیرگذاری آنان در فعالیتهای اقتصادی، اجتماعی و زمینه‌های فرهنگی تاکید دارد (بازرگان، ۱۳۸۷، ص ۵۹).

۴.۱۷. حرفه آموزی کارآفرینی در مدارس

کارآفرینی و آموزش کارآفرینی را می‌توان چنین تعریف کرد: «کلیه فعالیت‌هایی که در راستای ایجاد دانش، نگرش، انگیزش و مهارت به منظور خلق کالا و خدمت جدید و راه انداختن کسب و کار مستقل انجام می‌گیرد» (به نقل از ذبیحی و مقدسی، ص ۱۶۰). شواهد فراوانی در دست است که کارآفرینی نه تنها از اهمیت برخوردار است بلکه نقش بسزایی در رشد و توسعه اقتصاد کشورها دارد. امروزه کارآفرینی منبع توسعه بشمار می‌رود. گذار از عصر استخدام دولتی به عصر کارآفرینی فردی و خود اشتغالی یکی از سیاست‌های راهبردی دست‌اندرکاران نظام آموزشی است. در این میان توسعه کارآفرینی می‌تواند سهم

بسزایی ایفا کند. از سوی دیگر توسعه کارآفرینی نیازمند توسعه آموزش‌های کارآفرینی است. نقش آموزش در افزایش مهارت‌های کارآفرینی در تحقیقات جدید پذیرفته شده است، کارآفرینی به عنوان فرایند علمی مطرح شده که آموزش می‌تواند در ارتقای آن موثر باشد.

امروزه در اغلب نظام‌های آموزشی جهان با درجه متفاوتی از گستردگی، آموزش کارآفرینی بخشی از برنامه درسی در دوره ابتدایی، راهنمایی و متوسطه و آموزش عالی است. شرایط کنونی به گونه‌ای است که نوعی تغییر فرهنگی در جامعه مشاهده می‌شود و آن درک اهمیت و ضرورت آموزش کارآفرینی در مدارس و دانشگاه‌ها است. یکی از نکاتی که باید وضعیت آن روشن شود این است که آیا آموزش کارآفرینی باید جزوی از برنامه درسی ملی شود و یا به صورت آموزش‌های تکمیلی و فوق برنامه اجرا شود. آموزش کارآفرینی از کدام دوره آموزشی آغاز شود؟ آموزش کارآفرینی به دنبال آماده سازی افراد بویژه جوانان است تا مسئولیت پذیر باشند، کارجدیدی خلق کنند و تفکری کارآفرینانه داشته باشند.

حرفه آموزی کارآفرینی و بنگاه‌های اقتصادی کوچک به شکل فزاینده‌ای در طیف وسیعی از کشورهای گوناگون مانند مالزی، انگلستان و امریکا به عنوان جزئی از برنامه درسی آموزش و پرورش پذیرفته شده است. این پذیرش یا به صورت یک برنامه درسی مستقل، یا به شکل درهم تنیده با درس‌های اقتصاد و ریاضیات و یا به شکل درس مطالعه آزاد به اجرا درآمده است. در مالزی «الگوی آموزش کارآفرینی مادام العمر» این آموزش را به عنوان جزئی که باید از اوان تحصیل در برنامه درسی گنجانده شود در نظر می‌گیرد. در انگلستان دانشکده بازرگانی دانشگاه «درهام» مجموعه‌ای از نشریات جذاب با کاربرد عملی را در زمینه حرفه آموزی کارآفرینی به منظور تدریس در مدارس متوسطه برای جوانان ۱۴ تا ۱۶ ساله منتشر کرده است (هیلی، ۱۳۸۲، ص ۱۹۸).

۴.۱۸. نمونه‌هایی از هدف‌ها و فعالیت‌های آموزشی تسهیل کننده گذر از مدرسه به محیط کار

انجمن تخصصی برنامه‌ریزی درسی در امریکا هدف‌ها و فعالیت‌های زیر را برای گذر از مدرسه به محیط کار، بر حسب سطح مدرسه، تدوین کرده است (Bonds, 2003, pp 38-47)

پیش دبستان:

هدف‌ها: ارج نهادن به کلیه انواع کارها

فعالیت‌ها: گردش در محیط‌های کار

ابتدایی:

هدف‌ها: پرورش عادات مثبت کار، آموختن مطلبی درباره کارهای مختلف مردم، پرورش مهارت‌های مستقل در مدرسه و خانه

فعالیت‌ها: کاوش کردن درباره فناوری‌ها، مطالعه کتاب درباره مشاغل مختلف در دسترس

راهنمایی - دوره اول متوسطه:

هدف‌ها: کاوش درباره مسیرهای حرفه‌ای^۱ و برنامه‌ریزی برای گذر از این مسیرها، درک فرآیند انتقال از مدرسه به کار؛ پرورش علاقه، نگرش و اولویت‌ها و کاوش درباره کار، زندگی مستقل و فرصت‌های جامعه محلی

فعالیت‌ها: بازدید از مدرسه متوسطه، هنرستان‌ها، بازارچه‌های شغلیابی، آموختن مطالبی درباره پول و بودجه‌ریزی، آغاز مشغول شدن به شغل‌های سایه^۲، کاوش درباره وسائط حمل و نقل عمومی محلی، تمرین راهبردهای حل تناقض‌ها و درگیری‌ها، گسترش میدان تجربه در جامعه محلی

متوسطه (دوره دوم):

هدف‌ها: کاوش درباره مسیرهای حرفه‌ای و برنامه‌ریزی برای گذر از این مسیرها، پرورش هدف‌های واقع‌بینانه اشتغال، پرورش توانایی کار در جامعه محلی، به کارگیری فناوری‌های کمک‌کننده و خدمات پشتیبانی جامعه محلی

فعالیت‌ها: تنظیم برنامه آموزشی شخصی و نقشه گذر به محیط کار، مشارکت در کارهای واقعی، کاوش در خدمات کاریابی، تمرین مهارت‌های زندگی مستقل، گذراندن آزمون‌های استاندارد، پرورش مهارت‌های علمی و نظری، بیان ناتوانایی‌های شخصی و تسهیلاتی که برای مواقع خاص مورد نیاز است، کاوش در گزینه‌های ادامه تحصیل، درگیر شدن با مشاغل بزرگسالان، تمرین مصاحبه، تدوین شرح حال^۳، به کارگیری خدمات بر خط^۴، پرورش مهارت‌های جستجوی کار، ثبت نام برای رأی دادن، کسب گواهی رانندگی، مشارکت بیش‌تر در جامعه محلی.

هم‌چنین لکنر مهارت‌هایی را که باید در برنامه درسی گذر از مدرسه به محیط کار، در طول تحصیلات همگانی و رسمی مورد تأکید قرار گیرد، بشرح زیر فهرست کرده است (Luckner, 1991, p. 11):

مهارت‌های پایه (Basic Skills): خواندن و نوشتن، حساب پایه، گوش کردن مؤثر، بیان روشن؛
مهارت‌های تفکر (Thinking Skills): تفکر خلاق و تصمیم‌گیری، حل مسئله، یادگیری چگونه یاد گرفتن، استدلال کردن؛

ویژگی‌های شخصی (Personal Capabilities): مسئولیت‌پذیری، احترام به خود، مهارت‌های اجتماعی، مدیریت خود، صداقت و درست‌کاری؛

1. Career
2. Shadow Jobs
3. Resume
4. On Line

تخصیص منابع (Resource Allocation): زمان، پول، منابع مادی و تسهیلاتی، منابع انسانی؛
اطلاعات (Information): کسب و ارزیابی اطلاعات، سازماندهی و نگهداری اطلاعات، تفسیر و انتقال
اطلاعات، استفاده از رایانه برای فراوری اطلاعات؛

نظام‌ها: شناختن نظام‌ها، نظارت و اصلاح عملکردها، بهبود و طراحی نظام‌ها؛

فناوری: انتخاب فناوری، استفاده از فناوری برای انجام وظایف، نگهداری و رفع عیب از فناوری‌ها؛

روابط بین فردی (Interpersonal): مشارکت در کارگروه‌ها، تدریس به دیگران، خدمت کردن به مخاطبان
/ مشتریان، تمرین مدیریت و رهبری، مذاکره برای اخذ تصمیم، کار با افرادی که از فرهنگ‌ها یا سوابق
متفاوتی برخوردارند.

۴.۱۹. جمع بندی و پیشنهادها

در حال حاضر نظام آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای نیازمند دگرگونی نظام مند همه عناصر اساسی از قبیل سیاست‌ها، محتوای آموزشی، روش‌ها، منابع انسانی و مالی، امکانات و تجهیزات آموزشی و نیز مدیریت و مسائل اداری و اجرایی است. به هنگام اصلاح آموزش و تربیت حرفه‌ای، مسائل بی‌شماری از نظر مفهوم، سیاست، تامین منابع مالی و سازمان این نظام‌ها مطرح می‌گردند که باید به طور همزمان حل شوند. اما بالاتر از همه، نیاز به سازوکارهای جدیدی است تا میان آموزش و کار پیوند ایجاد کند و جایگزین سیاست‌های اجرایی پیشین گردد. در این میان نقش «برنامه درسی فنی و حرفه‌ای» با تعریف جامع آن، بعنوان نقشه راه و دستورالعمل عملیات اصلاح و تحول، در برقراری ارتباط سازنده و پویا بین نظام آموزش و محیط کار بسیار حیاتی است. نکات مهمی که با توجه بشرایط کشور و جهت‌گیری‌های آن در چشم انداز ۱۴۰۴ لازم است در زمینه برنامه‌ریزی درسی مورد توجه قرار گیرد بشرح زیر است:

۱. برنامه درسی مفهوم وسیعی است که کل فرایند تدریس و یادگیری را در بر می‌گیرد. به عبارت دیگر دامنه مفهومی برنامه ریزی وسیع بوده و همه کسانی را که دست‌اندرکار تدریس و یادگیری هستند و نیز محیط یادگیری را شامل می‌شود. هرچند به طور کلی توجه به نیازهای فراگیران در تدوین هدف‌ها و برنامه درسی در معنای وسیع آن مورد تاکید است اما در برنامه درسی آموزش فنی و حرفه‌ای توجه به نیاز مخاطبان بسیار مورد تاکید قرار گرفته است. برنامه درسی فنی و حرفه‌ای نه تنها بر فرایند آموزشی متمرکز می‌شود بلکه بر نتایج عینی و ملموس این فرایند نیز تاکید ویژه دارد. شاید این امر معیار اصلی تمایز بین برنامه درسی فنی و حرفه‌ای با سایر انواع برنامه‌های درسی است.

۲. حرکت به سمت اقتصاد بازار نیازمند سیاست‌هایی است که مشوق انعطاف پذیری در آموزش مهارت، پاسخ‌گویی به شرایط متغیر تولید، و کارایی آموزش و تولید اقتصادی باشد. برنامه دولت در زمینه ارتقای

کیفیت برنامه‌های درسی آموزش حرفه‌ای، به کارگیری آموزش‌های فنی و حرفه‌ای پرخرج مدرسه مدار، حرفه‌آموزی قبل از استخدام و دستکاری سیاست‌های استخدام و ارتقای کارکنان توسط دولت باید در پرتو نیازهای بازار بازبینی شود.

۳. از لحاظ محتوای برنامه درسی، «تخصصی شدن زیاده از حد^۱» در نظام‌های آموزش فنی و حرفه‌ای مدرسه محور موجب افزایش هزینه‌ها شده و انطباق آموزش دیدگان با مشاغل موجود را نیز با مشکل مواجه می‌سازد. با توجه به دگرگونی‌ها و پیشرفت‌های سریع علمی و فناوری در دنیا، در سطح نوجوانان در سن تحصیل متوسطه (۱۴-۱۸) به نوعی از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نیاز است که به دنبال آماده سازی افراد برای مشاغل تخصصی معینی نباشد. بلکه با انعطاف در برنامه درسی و تاکید بر برنامه درسی مشترک، از آموزش با مبنای گسترده برخوردار شوند. برگزاری دوره‌های کوتاه مدت حرفه‌آموزی بدو کار یا حین خدمت می‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای تخصصی افراد باشد.

۴. به طور کلی برنامه درسی فنی و حرفه‌ای باید از ویژگی‌های پویایی، عملی بودن، تقاضا محور بودن برخوردار باشد.

۵. برنامه درسی آموزش فنی و حرفه‌ای (در سطح متوسطه) لازم است بر شالوده برنامه درسی آموزش عمومی و با رعایت نیازهای و مقتضیات آموزش عالی و سایر سطوح و انواع آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای تنظیم شود. بدین ترتیب از هم‌پوشی و دوباره کاری و تکرار مزاحم موضوعات درسی پرهیز شده و ماهیت مکمل بودن آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای شکل گرفته و پذیرفته می‌شود و از این طریق بستر مساعد برای دستیابی به انسجام و یک‌پارچگی کل نظام آموزش کشور فراهم می‌شود.

۶. برای تحقق انسجام و یک‌پارچگی کل نظام آموزش کشور، لازم است مسئولان برنامه‌ریزی آموزشی و درسی فنی و حرفه‌ای سطح متوسطه، از یک‌سو، بجد انتظار داشته باشند که دانش‌آموختگان آموزش پایه و عمومی شایستگی‌های لازم را برای ورود به دوره‌های آموزش فنی و حرفه‌ای دارا باشند، و از سوی دیگر، مطالبه کنند که در پذیرش دانشجو به دوره‌های آموزش فنی و حرفه‌ای فراتر از متوسطه، نه فقط دانش نظری بلکه مجموعه شایستگی‌های دانش‌آموختگان فنی و حرفه‌ای متوسطه مورد سنجش قرار گیرد. افزون بر این، انتظار می‌رود در تخصیص منابع دولت برای ارایه دوره‌های آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای توسط سایر سازمان‌های دولتی و نهادهای عمومی غیردولتی، اطمینان حاصل شود که آموزش‌های ارایه شده بر پایه شایستگی‌های کسب شده در مدرسه استوار شده و مکمل آنها باشد.

۷. در برنامه ریزی آموزشی و درسی فنی و حرفه‌ای، آنچه در عمل مورد نیاز است تلفیق همه جانبه اصلاح نظام آموزش حرفه‌ای، از طریق «تغییر مفاهیم کل نظام آموزش برای کار» است. این تغییر یا اصلاح

¹ -over specialization

بسیار فراتر و عام‌تر از ارائه روشی برای تطبیق آموزش حرفه‌ای با تکنولوژی‌های نو و نیز نقش آن در زدودن بیکاری است، و شیوه‌های اساسی برای آماده سازی حرفه‌ای فرد در شغل را در بردارد. به عبارت دیگر، به جای تحدید آمادگی برای کار به کسب مهارت‌های شغلی، یک فرایند دراز مدت و جامع دنبال می‌شود. در این فرایند، تلاش بر آن است که کلیه ظرفیت‌های مربوط به نقش کار در زندگی، ارزیابی انواع گوناگون کار در ارتباط با عملکرد، و آمادگی همه جانبه فرد برای ورود به شغل دلخواهش و تثبیت و پیشرفت در آن را آشکار کند.

۸. در سازماندهی امور ستادی آموزش فنی و حرفه‌ای، برقراری سازوکاری مناسب و کارآمد برای نیازسنجی، رصد سرنوشت دانش‌آموختگان در محیط کار، دریافت و تحلیل بازخوردهای دریافتی از مخاطبان درونی (معلمان، دانش‌آموزان، کارشناسان) و مخاطبان بیرونی (کارفرمایان، اولیای دانش‌آموزان، جوامع محلی، نهادهای تخصصی و حرفه‌ای، دولت و نمایندگان مردم)، ارزشیابی برنامه‌ها و سنجش شایستگی دانش‌آموختگان مستقل از دستگاه‌های مجری آموزش، مدیریت پژوهش‌های مورد نیاز برای اصلاح عملیات ضرورت دارد.

بخش دوم: برخی از نکات و مفاهیم تأثیر گذار محیط کار بر رابطه

آموزش و بازار کار

۱. مبانی نظری رفتار کارفرمایان در تقویت رابطه محیط کار و آموزش فنی و حرفه‌ای

در اقتصاد مبتنی بر دانش، توسعه سرمایه انسانی برای بنگاه‌های اقتصادی از اهمیت راهبردی برخوردار است، زیرا با این کار جوهره اصلی مزیت رقابتی خود را تضمین می‌کند. اهمیت روزافزون سرمایه انسانی در اقتصاد مبتنی بر دانش به دل نگرانی راهبردی مدیران تبدیل شده است. چارچوب‌های نظری اخیراً مطرح شده است که بر اهمیت سرمایه‌های معنوی (نامحسوس)، مانند منابع دانش و مزیت‌های رقابتی تأکید می‌ورزد. دانش و مهارت‌هایی که از سرمایه انسانی نشأت می‌گیرد به همراه نظام‌های سخت‌افزاری، نظام‌های مدیریت و فرهنگ به عنوان بخشی از هسته مرکزی توانایی‌های بنگاه اقتصادی معرفی شده‌اند. بنابراین توسعه سرمایه انسانی یکی از وظایف مدیریتی به شمار می‌آید که منابعی را در اختیار می‌گذارد که خاص بنگاه است و نمی‌تواند به سادگی تقلید شود و در نتیجه به مزیت رقابتی تبدیل می‌شود.

با وجود این، پرورش توانایی‌های بنگاه موضوع پیچیده‌ای است. در آثار علمی از چند منظر مانند تصمیم‌گیری‌های مرتبط با ورود به بازار؛ نقش بنیان‌گذاران در تحولات توانایی‌های بنگاه و اقتباس و تغییر در توانایی‌ها به این مسأله پرداخته شده است. در این بخش بررسی چگونگی شکل‌گیری سرمایه انسانی در

بنگاه‌های اقتصادی و در ادامه نظریات جدید ارائه خواهد شد. این کار با بررسی عرضه فعال نیروی انسانی برای بنگاه‌ها از طریق برنامه‌های گذر از مدرسه به محیط کار انجام خواهد گرفت.

این منبع سرمایه انسانی در آثار علمی سنتی مدیریت مورد غفلت قرار گرفته است. پژوهش‌های پیشین درباره این برنامه‌ها، بر روی اثر این‌گونه مشارکت‌های آمیزش کسب و کار بر روی دانش‌آموزان متمرکز شده بود. در مقایسه با این بررسی‌های دانش‌آموز محور، به صورت چشم‌گیری، بررسی‌های کم‌تری از منظر کارفرمایان و بنگاه‌های اقتصادی این مسأله را مورد توجه قرار داده بودند.

برنامه‌های گذر از مدرسه به محیط کار در ایالات متحده بیش از همه از نگرانی بر سر آثار منفی اقتصادی نظام آموزشی سرچشمه گرفته است که بسیاری بر این باورند که نتوانسته است به درستی جوانان را برای کار آماده کند. به ویژه، تأکید این برنامه‌ها برای افزایش کیفیت تحصیل در دوره متوسط و بالا بردن سطح آمادگی دانش‌آموزان متوسطه‌ای بود که برای ادامه تحصیل خود نقشه نداشتند. بنگاه‌های اقتصادی با تنزل جدی سطح کیفیت و کمیت تازه واردان به بازار کار روبه رو شده بودند. این نارسایی مقارن بود با تقاضای بیش‌تر برای مهارت‌ها و دانش جهت محل‌های جدید کار، به ویژه برای بنگاه‌هایی که تلاش می‌کردند با شرایط جدید جهانی شدن بازارها خود را سازگار کنند و بهره‌وری کارگران را افزایش دهند.

قانون سال ۱۹۹۴ فرصت‌های از مدرسه به محیط کار در ایالات متحده، به این منظور وضع شد که منابع لازم را برای فعالیت‌ها و برنامه‌هایی که مؤسسات آموزشی و بنگاه‌های اقتصادی را به یکدیگر نزدیک کند فراهم آورد و آنها را به اشتراک یادگیری دانش‌آموزان، در هر دو جنبه نظری علمی و محیط کار تشویق کند. این قانون تسهیلاتی را برای دولت‌های محلی و فدرال فراهم می‌آورد که منابع لازم را برای هر نوع برنامه‌ای که بخش کسب و کار و مؤسسات آموزشی را در عملیاتی مؤثر به شراکت کنار هم قرار می‌داد تأمین کنند. این نوع انعطاف موجب تدوین، اجرا و رشد فعالیت‌ها و برنامه‌ها و الگوهای آموزشی متنوعی شد که همه آنها را می‌توان تحت نام گذر از مدرسه به محیط کار دسته‌بندی کرد.

پژوهشگران به تدریج دریافتند که نگرانی‌های اقتصادی، بزرگ‌ترین انگیزه کارفرمایان برای مشارکت در برنامه‌های از مدرسه به محیط کار است و این نگرانی‌ها در مرتبه نخست برای جذب نیروی کار مورد نیاز برای سازمان خودشان است. این پیش فرض، یعنی تأکید بر نفع شخصی، بر چگونگی تنظیم سیاست‌های دولت آمریکا در برنامه‌های گذر از مدرسه به محیط کار تأثیر گذاشته است. برای مثال، مشوق‌های مالیاتی غالباً به منظور برانگیختن تولید کنندگان برای شرکت در برنامه‌های از مدرسه به محیط کار عرضه می‌شود. به نوبه خود، از منظر فرهنگیان برنامه‌های از مدرسه به محیط کار به عنوان وسیله‌ای تلقی می‌شود که بهبود کیفیت تحصیل را در مجموع سبب می‌شود.

اکنون با ژرفای بیشتری به انگیزه‌های بنگاه‌های اقتصادی برای مشارکت در برنامه‌های گذر از مدرسه به محیط کار می‌پردازیم (Linnehan, 2005, pp 523-539). این کار را با بهره‌گیری از اقتصاد هزینه‌های معامله^۱ و نظریه منابع محور بنگاه اقتصادی^۲ انجام خواهیم داد. از نقطه نظر تئوری هزینه‌های معامله، فعالیت گذر از مدرسه به محیط کار را می‌توان به عنوان جزیی از فرآیند توسعه سرمایه انسانی در نظر گرفت که به طور سنتی در خارج از بنگاه اقتصادی و در نظام آموزش و پرورش صورت می‌گیرد. به این ترتیب، تصمیم‌گیری درباره مشارکت در برنامه گذر از مدرسه به محیط کار با تصمیم‌گیری‌های ساختاری و گزینه‌های مرزی^۳ بنگاه اقتصادی سازگار است و تنزل کیفیت آموزش و پرورش در آمریکا را می‌توان به عنوان شکست بازار در تولید محصولات با کیفیت (یعنی تازه واردان با صلاحیت متقاضی استخدام) تلقی کرد. چنین شکستی در بازار نطفه ایجاد ساختارهای آمیخته^۴ بین مدرسه‌ها و بنگاه‌های اقتصادی شده است که میان بازارها و سلسله مراتب اداری قرار می‌گیرند. از این روی، ترتیبی را که برای گذر از مدرسه به محیط کار برقرار می‌شود معرف راهبردهای درون سازمانی است که می‌توانند برای کلیه اعضای شرکت‌کننده ارزش‌های جدید خلق کنند. از این منظر، ارزش درگیر شدن با برنامه‌های گذر از مدرسه به محیط کار برای بنگاه اقتصادی بیش از ملاحظات هزینه‌ای راهبردهای درون سازمانی است.

افزون بر نظریه بالا، پیشنهاد ما این است که برای فهم بهتر شیوه تصمیم‌گیری‌های بنگاه اقتصادی درباره مشارکت در برنامه‌های گذر از مدرسه به محیط کار می‌توان از نظریه تصمیم‌گیری منابع محور کمک گرفت. برای توضیح راهبردی فرض ما این است که بنگاه‌ها بر اساس توانایی‌های ۵ خود رقابت می‌کنند و هنگامی که این توانایی‌ها نادرند و به آسانی تقلید شدنی نیستند، به عوامل تعیین کننده مزیت‌های رقابتی بنگاه اقتصادی تبدیل می‌شوند. از این منظر، مشارکت در برنامه‌های گذر از مدرسه به محیط کار را می‌توان به عنوان تمایل بنگاه اقتصادی در ایجاد توانایی‌های منابع انسانی بی‌همتایی تلقی کرد که یا هنگامی که دانش‌آموزان در مدرسه هستند اتفاق می‌افتد و یا عرضه مداوم و به اندازه کافی متقاضیان با صلاحیت برای استخدام در بنگاه تضمین می‌شود.

اقتصاد هزینه معاملات چارچوبی است که برای مطالعه مبادله اقتصادی بین دو طرف معامله به کار گرفته می‌شود. در این نظریه بازارها و دستگاه‌های اجرایی به عنوان ساختارهایی (سازوکارهای راهبردی و مدیریت) که مقررات این مبادلات را تنظیم می‌کنند در نظر گرفته می‌شوند.

1. Transaction cost economics

2. resource-based view of the firm

3. Boundary Choices

4. hybrid

5. Capability

بر همین روال، اگر برای بنگاه اقتصادی به صرفه‌تر باشد که به جای آن که بازار شرایط مبادله را تعیین کند خود آن را تنظیم کند، بنگاه تصمیم می‌گیرد که فرآیند اقتصادی را به درون خود انتقال دهد (خود خدمات حرفه‌آموزی مورد نیاز را ارائه کند). در حالی که بازارها و سلسله مراتب اجرایی دو سر طیف ساز و کار راهبری و مدیریت را بر عهده دارند، ساختارهای آمیخته^۱ بین دو قطب این طیف قرار می‌گیرند. از این نظریه چنین بر می‌آید که در نهایت کارآترین (کم هزینه‌ترین) ساختار، کار تنظیم شرایط مبادله را بر عهده خواهد گرفت.

در این نظریه، گذر از مدرسه به محیط کار یک معامله است که هزینه‌ای به همراه دارد که هنگام گذر دانش‌آموز از مرزهای بنگاه اتفاق می‌افتد. این هزینه‌ها عبارتند از هزینه استخدام، گزینش، آشنا کردن با فرهنگ بنگاه و حرفه‌آموزی‌های مورد نیاز پس از ورود کارگر تازه وارد به محیط بنگاه. بر اساس این نظریه، تصمیم‌گیری درباره مشارکت در برنامه گذر از مدرسه به محیط کار، بر این اساس صورت می‌گیرد که کارفرما تصور می‌کند برای بنگاه با صرف‌تر است که با مؤسسه آموزشی قراردادی ببندد که داوطلبان با کیفیت بالا تربیت کند به جای آن که منحصراً به ساز و کار بازار کار اتکا کند.

اگر مدارس موفق نشوند داوطلبان واجد صلاحیتی برای محیط کار تربیت کنند، هزینه‌های استخدام، گزینش و آشنا کردن و حرفه‌آموزی کارگران تازه وارد افزایش می‌یابد، چون پیدا کردن کارگر صاحب صلاحیت دشوارتر می‌شود. این نشانه ناکارآمدی بازار کار است که بنگاه دریافت می‌کند و ناگزیر به دنبال ساز و کار مؤثرتری برای تنظیم این مبادله بر می‌آید، از این‌جا می‌توان نتیجه گرفت که میان کارایی بازار و تصمیم‌گیری بنگاه برای مشارکت در برنامه گذر از مدرسه به محیط کار هم بستگی منفی برقرار است. هر چه بازار در تربیت دانش‌آموزان برای ورود به محیط کار ناکارآمدتر عمل کند (یعنی کیفیت فارغ‌التحصیلان پایین‌تر باشد) بنگاه‌های اقتصادی بیشتر در فعالیت‌های گذر از مدرسه به محیط کار مشارکت می‌کنند. سه نکته جانبی دیگر هم باید در نظر گرفته شود:

۱. میان تکرار معامله‌ها و مشارکت بنگاه در فعالیت‌های گذر از مدرسه به محیط کار همبستگی مثبتی وجود دارد. هرچه بنگاه بیشتر نیاز داشته باشد که کارگر تازه وارد استخدام کند، بیشتر داوطلب مشارکت در برنامه گذر از مدرسه به محیط کار خواهد بود.
۲. میان عدم اطمینان در معامله و مشارکت در فعالیت‌های گذر از مدرسه به محیط کار همبستگی مثبت برقرار است. هرچه بنگاه در استخدام با کارگران تازه وارد با عدم اطمینان شدیدتری روبه‌رو باشد، تمایل او نسبت به مشارکت در برنامه گذر از مدرسه به محیط کار بیشتر خواهد بود.

¹ . hybrid Structure

۳. بین خصوصیات سرمایه انسانی بنگاه و مشارکت در فعالیتهای گذر از مدرسه به محیط کار همبستگی مثبتی وجود دارد. هرچه مهارت‌های مورد نیاز کارگران تازه وارد بنگاه خاص‌تر باشد، مشارکت بنگاه در فعالیتهای گذر از مدرسه به محیط کار بیشتر خواهد بود.

به عنوان مکمل نظریه اقتصاد هزینه معامله، راه دیگری برای درک تصمیم‌گیری بنگاه برای شرکت در فعالیتهای گذر از مدرسه به محیط کار آن است که تصمیم‌گیری را همانند ایجاد منابع انسانی غیرقابل تقلید در نظر بگیریم. در این نظریه هنگامی که بنگاه در انتخاب منابع خود کارا تر از رقبای عمل کند قادر به ایجاد ارزش خواهد بود. با تعمیم این نظریه به توانایی‌های بنگاه، ایجاد ارزش، تابعی است از ایجاد توانایی‌هایی که مزیت‌های رقابتی را به وجود می‌آورد. اما مزیت‌های رقابتی زودگذرند و بنگاه ناگزیر است برای ادامه حیات خود همواره آنها را دوباره خلق کند. بنابراین توانایی‌های پویا هستند که بنگاه را بر جذب، ساختن و تجدید شکل‌دهی شایستگی‌های درونی و بیرونی خود برای پاسخ‌گویی به شرایط بسیار متغیر محیط توانا می‌سازد.

از این موضوع می‌توان نتیجه گرفت که بر اساس این نظریه، ترکیب سرمایه‌های انسانی خاص یک بنگاه است که سطح غیرقابل تقلید بودن آن را بالا می‌برد و موجب ایجاد مزیت‌های رقابتی جدید می‌شود. اکنون با توجه به رویکرد دانش محور بنگاه، در این نظریه دانش به عنوان مهم‌ترین منبع راهبردی بنگاه مورد تأکید قرار می‌گیرد. بنگاه‌ها به حیات خود ادامه می‌دهند زیرا دانش را خلق، جذب و با شیوه کارا تر و اثربخش‌تری از بازار و رقبای خود، آن را به کار می‌گیرند. خلق دانش یک کار فردی است و نقش اول بنگاه به کارگیری دانش موجود برای تولید کالاها و خدمات است. بنگاه کار تلفیق دانش‌های تخصصی را از طریق سازماندهی خود انجام می‌دهد.

برنامه‌های گذر از مدرسه به محیط کار را می‌توان به عنوان مسیری برای هدایت سرمایه انسانی به درون بنگاه در نظر گرفت. سرمایه‌هایی که با ارزش، کمیاب، خاص بنگاه، تقلیدناپذیر و توسط بنگاه به شکلی کارآمد سازمان‌دهی شده‌اند می‌توانند مزیت‌های رقابتی ایجاد کنند. در ارتباط با گذر از مدرسه به محیط کار، سرمایه انسانی از منابع خاص بنگاه است که در این‌جا به آن پرداخته می‌شود. بنگاه‌ها از سرمایه انسانی عام^۱ نمی‌توانند مزیت‌های رقابتی کسب کنند.

این نوع سرمایه‌ها را می‌توان از بازار به دست آورد. اما سرمایه انسانی خاص بنگاه^۲ از طریق حرفه‌آموزی ضمن کار گرد می‌آید. بنگاه‌هایی را که برای کلیه سطوح کارکنان خود برنامه‌های حرفه‌آموزی ترتیب می‌دهند می‌توان به عنوان نهادی در نظر گرفت که به شکل فعال در توسعه دانش بی‌همتا، که خاص راهبردهای بنگاه تنظیم شده است، سرمایه‌گذاری می‌کند. انگیزه بنگاه‌ها برای این کار آن است که

¹ generic

² . firm Specific

شرکت‌های رقیب مایل‌اند سرمایه‌های انسانی تربیت شده آنها را به استخدام درآورند. برنامه‌های گذر از مدرسه به محیط کار برای بنگاه فرصتی را فراهم می‌آورد که به مخزن پایدار سرمایه انسانی دست یابد. برنامه گذر از مدرسه به محیط کار به عنوان منبع سرمایه انسانی مزیت‌های بسیار دارد. بنگاه‌ها می‌تواند با کارکنان احتمالی رابطه برقرار کنند، توانایی‌های آنها را بسنجند و می‌توانند با جامعه محلی رابطه‌ای به وجود آورند که دسترسی آنها را به مخزن پایدار سرمایه انسانی تسهیل کند. با این مقدمات می‌توان گفت که بین تولید سرمایه انسانی خاص بنگاه و میزان مشارکت بنگاه در برنامه‌های گذر از مدرسه به محیط کار همبستگی مثبت وجود دارد. هرچه برنامه‌های حرفه‌آموزی خاص بیشتر ارائه شود، بنگاه‌ها بیشتر به مشارکت در برنامه‌های گذر از مدرسه به محیط کار تمایل نشان می‌دهند.

نتیجه‌گیری - کاربردها از منظر ارتباط با آموزش فنی و حرفه‌ای

فرهنگیان و سیاست‌گذاران دولت غالباً بر این باورند که نخستین عاملی که بنگاه‌های اقتصادی را برای پیوند با آموزش و پرورش بر می‌انگیزاند کیفیت پایین فارغ‌التحصیلانی است که تازه وارد بازار کار می‌شوند. پیش فرض پشت این باور آن است که اگر صاحبان کسب و کار با آموزش درگیر شوند کیفیت فارغ‌التحصیلان افزایش می‌یابد و در نتیجه داوطلبان تازه وارد به بازار کار از صلاحیت بالاتری برخوردار خواهند شد. ولی، بررسی بالا انگیزه‌های دیگری را پیشنهاد می‌کند. صاحبان کسب و کار ممکن است به مشارکت خود در امر آموزش و گذر از مدرسه به بازار کار به عنوان راهی مناسب برای توسعه توانایی‌های خاص بنگاه خود نگاه کنند نه آن که بخواهند کیفیت آموزش را ارتقاء دهند. هر چند که این مورد هم یک انگیزه درون‌زا است، اما مطالعه نشان می‌دهد که این منفعت‌طلبی می‌تواند محرکش تمایل به ایجاد توانایی‌های جدید از طریق گزینش سرمایه انسانی با کیفیت‌تری باشد که بتواند به توانایی‌های خاص بنگاه تغییر شکل دهد. بنابراین صاحبان کسب و کار ممکن است هنگامی که مدارس ضعیف عمل می‌کنند انگیزه کمتری برای مشارکت در فعالیت‌های گذر از مدرسه به محیط کار از خود نشان دهند که می‌تواند علت قطع رابطه آنها با این‌گونه برنامه‌ها تلقی شود.

هرچند که بحث نظری بالا برای شرایط اقتصاد رقابتی پیشنهاد شده است و با شرایط فعلی اقتصاد ایران که عمده بنگاه‌های اقتصادی بزرگ آن دولتی یا شبه دولتی هستند و خارج از شرایط بازار رقابتی اداره می‌شوند و بنگاه‌های اقتصادی متوسط و کوچک آن نیز از یک سو تحت تأثیر شدید سیاست‌های مداخله‌گر دولت قرار دارند و از سوی دیگر با بازار زیرزمینی و متکی بر معاملات قاچاق و خلاف قانون رو به رو هستند، چندان صادق نیست، اما شواهد تجربی و تاریخی در ایران، تا حدودی مؤید این نظریه است. استقبال بنگاه‌های اقتصادی از فارغ‌التحصیلان معدود مؤسسات آموزش فنی و حرفه‌ای با کیفیت وزارت آموزش و پرورش (برخی از هنرستان‌ها و آموزشکده‌های با سابقه) و سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای وزارت کار (دوره‌های

معروف به ۱۸ ماهه) و گرایش آنها به سرمایه‌گذاری در این مؤسسات یا برقراری ارتباط پویا برای کارورزی دانش‌آموزان و بازآموزی معلمان و مربیان آنها در بنگاه‌های اقتصادی نشان از معتبر بودن نسبی بخش اول این نظریه در شرایط ایران دارد. اما بررسی تاریخچه احداث صنایع بزرگ ماشین‌سازی، ذوب آهن، خودروسازی و مانند آن در ایران نشان می‌دهد^۱ که هنگام احداث این صنایع، کارفرمای کار، با بی‌اعتنایی کامل نسبت به مؤسسات آموزش فنی و حرفه‌ای موجود در منطقه و حتی در کشور، با ایجاد واحدهای آموزشی بزرگ، نسبت به تربیت نیروی کار مورد نیاز خود، نه با استفاده از فارغ‌التحصیلان فنی و حرفه‌ای، بلکه با پذیرش افراد مسنعد دارای تحصیلات عمومی و نظری، اقدام کرده‌است. هرچند، می‌توان برای این گونه رفتارهای کارفرمایان صنایع بزرگ به دلایلی مانند اعتبارات دولتی فراوان، بی‌سابقه بودن فناوری‌های بکار گرفته شده و یا عدم تمایل شرکای خارجی استناد کرد، ولی نظر کلی جامعه بنگاه‌های اقتصادی را مبنی بر کیفیت پایین و بی‌انگیزگی فارغ‌التحصیلان فنی و حرفه‌ای نمی‌توان نادیده گرفت.

۲. ملاحظات نظری درباره سیاست‌ها و مقررات اشتغال

پژوهشگران بازار کار در شناسایی دلایل وجود اختلاف آشکار در خصوصیات مهم بازار کار، مانند وضعیت بیکاری و آمار ساعات سالانه کار، در بین کشورهای که اشتراکات و روابط فرهنگی بسیار زیاد با یکدیگر دارند، مانند فرانسه و آلمان با آمریکا و یا پرتغال با اسپانیا، هنوز به ارایه نظریه جامعی موفق نشده‌اند. توضیح این که چرا یک کارگر معمولی امریکایی بیش از ۱۸۰۰ ساعت در سال کار می‌کند، در حالی که همتای اروپایی او تنها ۱۴۰۰ ساعت در سال کار می‌کند. یا توضیح این که چرا در آمریکا اشتغال کامل در دوران رونق اقتصادی عملاً امری عادی است اما ملت‌های فرانسه و آلمان چندین دهه است که با نرخ بیکاری ۸ و ۹ درصدی دست و پنجه نرم می‌کنند. نمونه گویای ناتوانی پژوهشگران اقتصاد در توضیح دلایل وجود این گونه اختلاف‌ها، وضعیت بیکاری در اسپانیا و پرتغال است. هر دو کشور دست‌خوش انقلاب‌های سیاسی دهه ۱۹۷۰ و پس از آن جهش درآمدهای شخصی شدند، هر دو کشور نهادهای بازار کار و ضمانت‌های گسترده برای صاحبان مشاغل دارند، اما با وجود این شباهت‌ها، سوابق اشتغال دو ملت بسیار متفاوت است: اسپانیا از نرخ بالای بیکاری رنج می‌برد که در اواسط دهه ۱۹۹۰ به ۲۰ درصد هم رسید؛ در حالی که نرخ بیکاری در پرتغال در بالاترین حد نزدیک ۹ درصد در نیمه دهه ۱۹۸۰ بود و پس از آن کاهش یافت (هرینگ، ۱۳۸۹، ص ۲۷).

با وجود این، علم اقتصاد به یافته‌های معتبری نیز دست یافته است. از جمله مشخص شده است که هر وقت مستمری بیکاری پرداخت می‌شود، بدون توجه به تلاش‌هایی که فرد برای یافتن شغل می‌کند، طول مدت

^۱ کارخانه‌های ذوب آهن اصفهان، ماشین‌سازی اراک و تراکتور سازی تبریز که هر سه با همکاری کشورهای بلوک شرق در دهه ۴۰ و ۵۰ ایجاد شدند، سرمایه‌گذاری قابل توجهی برای ایجاد آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای وابسته بخود انجام دادند. این آموزشگاه‌ها بعداً تغییر کاربری دادند. (نگاه کنید به: شورای عالی هماهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، اسفند ۱۳۶۰، شناخت مراکز موجود آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، دبیرخانه شورای مذکور، تهران)

بیکاری افزایش خواهد یافت. در امریکا وقتی بیمه بیکاری ۱۰ درصد افزایش می‌یابد طول مدت بیکاری ۴ تا ۸ درصد بالا می‌رود. در پژوهش‌ها مشخص شده است که بیمه بیکاری به کارگرانی که در مخمصه مالی گرفتار شده‌اند برای مدتی اجازه نفس کشیدن می‌دهد تا شغل مناسبی پیدا کنند. این خدمت نه تنها به جویندگان کار، بلکه به کل جامعه هم نفع می‌رساند، زیرا اجازه نمی‌دهد کارگر ماهری که تجربه و دانش فنی گران‌بهایی دارد، بکارهای ساده بپردازد و افزون بر آن در طول زمان، مهارت خود را نیز، که جزیی از سرمایه ملی است، از دست بدهد. با این حال باید توجه داشت که حتی اگر همه یافته‌های پژوهشگران بازار کار به‌طور کامل در اروپا پیاده شود، نباید انتظار داشت که مشکلات بازار کار کاملاً بر طرف شود. دلیل ساده این عدم موفقیت را باید در خصوصیات فرهنگی و اجتماعی ملت‌ها درباره کار و زندگی جستجو کرد (به‌نقل از بلانچارد، هرینگ، ۱۳۸۹، صص ۲۷).

بازار کار انعطاف‌پذیر را باید پیش شرط نرخ بیکاری پایین دانست. مقررات بیش از اندازه دولتی مانعی غیر طبیعی بر سر راه تعامل نیروهای بازار قرار می‌دهد. اقتصاد دانان به‌قوانین حمایتی در کشورهای اروپایی که نخست در برابر اخراج کارگران وضع شده است، بعنوان اساسی‌ترین مانع برای اشتغال بیش‌تر می‌نگرند. این قوانین باعث تحمیل هزینه‌هایی بر بنگاه‌های اقتصادی می‌شود که در تصمیم‌گیری خود برای استخدام جدید احتیاط بیش‌تری بکار برند. بازار کار امریکا را هر اندازه انعطاف‌پذیر بدانیم، در حوزه قوانین حداقل دستمزد، برخی از نیروهای بازار به زور توسط دولت کنترل می‌شود، در حالی که در آلمان، که بازار کار از جهات دیگر کاملاً تنظیم شده است، بر سر وضع قانون حداقل دستمزد مجادله‌های بسیاری برپاست. اما اکنون مطالعات تجربی نشان داده است که برقراری حداقل دستمزد، می‌تواند باعث اشتغال بیش‌تر شود. بطوری که در سال ۱۹۹۸م سازمان همکاری و توسعه اروپا به اعضای خود توصیه کرد تا بسته تدابیر اقتصادی سنجیده‌ای را، که شامل حداقل دستمزد و پرداخت بیمه بیکاری است، بکار گیرند (هرینگ، ۱۳۸۹، صص ۲۷).

یکی از روش‌های مهم برای بهبود تدریجی کیفیت نظام آموزشی آن است که کارآفرینان بتوانند علائمی برای نظام آموزشی بفرستند و مشخص کنند که کدام نوع آموزش را طالب هستند. فرستادن علائم گویا هنگامی میسر است که کارفرمایان در افزایش یا کاهش دستمزدها و اخراج کارکنان و جایگزینی آنان آزادی عمل داشته‌باشند. آنان با استفاده از این آزادی به‌طور غیر مستقیم شرایط را برای بهبود ارتباط نظام آموزشی با نظام تولیدی فراهم می‌کنند. اگر دستمزد کارکنان توسط دولت و به‌صورت تابعی از مدرک تحصیلی مشخص شود، هم مدیران آموزشی اطلاع کمی از نوع آموزش مورد نیاز بازار کار بدست می‌آورند، و هم دانشجویان انگیزه اندکی برای تحت فشار گذاشتن نظام آموزشی برای ارایه آموزش‌های مورد تقاضای بازار کار خواهند داشت. در چنین شرایطی، جوانان فقط می‌کوشند تا مدرک هرچه بالاتری را از دانشگاه‌ها دریافت کنند و کمتر پی‌گیر مهارت‌های مورد تقاضای کارفرمایان باشند (صالحی اصفهانی، ۱۳۹۰ صص ۲۷).

ذکر این نکته ضروری است که قوانین محدود کننده تغییر دستمزد و اخراج و جایگزینی نیروی کار با هدف برقراری امنیت شغلی و درآمدی و برای حمایت از کارکنان وضع شده‌اند، اما براساس تجربه بسیاری از کشورهای دنیا، این کار موجب افزایش امنیت شغلی نشده و فقط به افزایش قراردادهای کاری غیر رسمی منجر خواهد شد. در نقطه مقابل اگر کل این نظام با نظام جامع و فراگیر بیمه بیکاری جایگزین شود، هم امنیت درآمدی شهروندان بشکل بسیار بهتری تأمین می‌شود و هم امکان پویایی بیشتر بازار کار و بهبود کارایی نظام آموزشی فراهم خواهد شد (صالحی اصفهانی، ۱۳۹۰ ص ۲۸).

گسترش برنامه آموختن از کار ۱ نیز، از جمله روش‌های مؤثر کاهش بیکاری است. هر فرد بعد از فارغ شدن از تحصیل نیازمند آموزش تکمیلی ضمن کار است. از آن جا که کارفرمایان، به دلایل اقتصادی، از استخدام افراد بی تجربه پرهیز می‌کنند، ضروری است از طرف دولت تسهیلاتی برای این کار برقرار شود. برای حرکت بسمت وضعیت مطلوب، لازم است تناسبی در یارانه‌های مربوط به آموزش رسمی (دانشگاهی) و یارانه مربوط به آموزش ضمن کار برقرار شود. یکی از روش‌های ساده این کار آن است که مالیات و هزینه‌های بیمه بخشی از شاغلان تازه وارد به بازار کار، برای مدتی بخشوده شود. به این ترتیب دولت مالیات بر دستمزد و حق بیمه را، برای مدت معینی، برعهده می‌گیرد و انگیزه‌ای بوجود می‌آورد که کارفرمایان با هزینه کمتری بتوانند نیروی تازه کار استخدام نمایند. باید توجه داشت که این بخشودگی در برخی کشورها حدود ۳۰ درصد دستمزد پرداختی است. اما در کشورهای در حال توسعه تأمین منابع مالی برای اجرای چنین برنامه‌ای دشوار است. اما برای کشوری مانند ایران می‌توان بخشی از ثروت ناشی از ذخایر نفتی را، در شکل آموزش‌های مفید شغلی به سرمایه انسانی تبدیل کرد و زیربنای مهمی برای رشد اقتصادی سالم و پایدار بوجود آورد (صالحی اصفهانی، ۱۳۹۰ ص ۲۸).

از منظری دیگر تأثیر آموزش را بر بیکاری می‌توان ارزیابی کرد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که نخستین سال‌های زندگی هر فرد، نقش سرنوشت سازی در زندگی بزرگسالی او دارد. کودکانی که در دهک‌های پایین اجتماعی قرار دارند آینده بی‌نهایت مبهمی پیش رو دارند: احتمال زیادی دارد که تحصیلات پایینی داشته باشند و برای پیدا کردن شغل با مشکلات زیادی رو به رو شوند، اغلب آنها مهارت‌های اندک و انگیزه ناکافی دارند و به این دلیل در بازار کار آسیب پذیر خواهند بود. وقتی دولت در اوان کودکی قاطعانه دخالت کند، می‌توان سرنوشت این کودکان را تغییر داد. در آمریکا از طریق انجام پژوهش‌های طولی، دانشمندان زندگی این گونه کودکان را برای چندین دهه دنبال کردند و آنها را با گروه کنترل مقایسه نمودند. آنها دریافتند که کودکان برخوردار از توجه ویژه در آموزش پیش دبستانی، در آمد بالاتر و خانه شخصی بیشتری داشتند و احتمال دریافت کمک دولتی یا به زندان رفتن آنها کمتر بود. دانشمندان این «بازده‌های اجتماعی» را معادل

¹ . learning by doing

رقم خیره کننده ۱۷ درصد تعیین کرده‌اند. این شواهد دلالت آشکار دارد که برای مبارزه با بیکاری نیاز است تا کار بیش‌تری برای کودکانی شود که از محیط‌های مشکل‌زا آمده‌اند (هرینگ، ۱۳۸۹، ص ۲۸).

از مجموع مباحث بالا، بعنوان جمع‌بندی نکات زیر حائز اهمیت است:

- خصوصیات فرهنگی و اجتماعی مردم هر کشور، در شکل‌گیری رفتار بازار کار تأثیر تعیین‌کننده‌ای دارد و اصلاح خصوصیات و رفتارهای نامطلوب بازار کار دربراه رابطه با نظام آموزشی، نیازمند انتخاب راه‌حل‌های بومی و غیر تقلیدی است؛
- آموزش با کیفیت در همه سطوح، از پیش دبستان تا دانشگاه، برای تنظیم و ساماندهی رابطه بازار کار و آموزش ضروری است. و به‌این دلیل، سرمایه‌گذاری از محل ثروت‌های ملی (از جمله منابع نفت) برای تولید سرمایه انسانی از طریق آموزش از توجیه اقتصادی و اولویت بالایی برخوردار است؛
- برای آن که نظام آموزش به‌موقع نشانه‌های روشنی از عملکرد فارغ‌التحصیلان خود پس از ترک مدرسه دریافت دارد، لازم است تا حد ممکن از بازار کار مقررات‌زدایی شده و مداخله دولت به‌حداقل محدود شود تا پرداخت‌ها براساس شایستگی صورت پذیرد؛
- در مدرسه و دانشگاه نمی‌توان با صرفه اقتصادی همه صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز بازار کار را آموزش داد. برای جلب مشارکت کارفرمایان در برنامه آموختن از کار، لازم است انگیزه‌های قوی بوجود آید. از جمله بخشودگی بخشی از مالیات و بیمه کارکنان؛ و
- برای حمایت از کارگران، از جمله امکان حرفه‌آموزی آنها، برقراری بیمه همگانی و بیکاری مؤثرتر از وضع مقررات محدود کننده اختیارات کارفرمایان است.

۳. تأثیر جهت‌گیریها و رویکردهای مطرح در زمینه اقتصاد کلان بر روابط نظام

آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار

برخلاف موضوع تأثیر انواع آموزش و از جمله آموزش فنی و حرفه‌ای بر محیط اقتصادی که از دهه ۱۹۶۰ میلادی در محافل علمی به‌آن بسیار پرداخته شده و حاصل آن شکل‌گیری گرایش جدیدی در علم اقتصاد با نام «اقتصاد آموزش» است، در زمینه تأثیر محیط اقتصادی بر آموزش فنی و حرفه‌ای، در واریسی منابع در دسترس، تنها به‌صورت پراکنده می‌توان نکاتی را در مقالات علمی یافت. تا آن که اخیراً به‌عنوان یکی از مطالعات انجام گرفته در اجرای طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، مطالعه‌ای صورت گرفت که به

شناسایی تأثیر محیط اقتصادی بر آموزش و پرورش و فرصت‌ها و تهدیدهای ناشی از آن اختصاص داشت.^۱ با استفاده از نتایج بدست آمده در این مطالعه این قسمت از گزارش تدوین شده است.

در مطالعه مذکور، برای بررسی تأثیر محیط اقتصادی کشور بر آموزش، محیط اقتصادی از ابعاد دوازده‌گانه زیر مورد بررسی قرار گرفته است: رشد اقتصادی؛ سرمایه‌گذاری داخلی؛ سرمایه‌گذاری خارجی؛ رقابتی شدن اقتصاد و خصوصی سازی؛ اشتغال و بازار کار؛ اندازه دولت؛ فقرزدایی و توزیع درآمد؛ بازارهای مالی؛ جهانی شدن؛ عملیاتی شدن بودجه دولت؛ اقتصاد دانش و توسعه مبتنی بر دانایی و فناوریهای نوین. از میان عوامل فوق در این بررسی تعداد ۶ عامل: رشد اقتصادی و سرمایه‌گذاری؛ رقابتی شدن اقتصاد و خصوصی سازی؛ اشتغال و بازار کار؛ اندازه دولت؛ عملیاتی شدن بودجه دولت؛ اقتصاد دانش و توسعه مبتنی بر دانایی که بیش از همه بر رابطه نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار تأثیر می‌گذارند مورد بحث قرار می‌گیرد.

در مورد هر عامل، ابتدا اثرات آن بر آموزش فنی و حرفه‌ای از دیدگاه نظری بررسی خواهد شد به‌ترتیبی که روش و مسیر تأثیر هر عامل بر آموزش فنی و حرفه‌ای از جنبه‌های مختلف مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته و در صورت امکان، برآیند همه اثرات مشخص گردد.

۳.۱. رشد اقتصادی و سرمایه‌گذاری

منابع پیشرفت اقتصادی می‌تواند حاصل عوامل متنوعی باشد، ولی بطور کلی سرمایه‌گذاری‌هایی که موجب بهبود کیفیت منابع مادی و انسانی، افزایش کمیت این منابع تولیدی و افزایش بهره‌وری کل منابع یا منابع خاص از طریق اختراعات و پیشرفت‌های فن‌آوری می‌شود عوامل عمده تشویق رشد در هر جامعه‌ای بوده و خواهد بود (تودارو، ۱۳۶۴، ص ۱۷۴).

رشد اقتصادی یک کشور از نظر پرفسور سیمون کوزنتس نیز عبارت از افزایش بلند مدت ظرفیت تولیدی به منظور عرضه کالاهای هرچه متنوع‌تر اقتصادی به مردم است. این رشد ظرفیت بر پایه تکنولوژی پیشرفته و تعدیلات نهادی استوار است. خصوصیات جریات رشد از دیدگاه او عبارتند از (Kuznets, 1966):

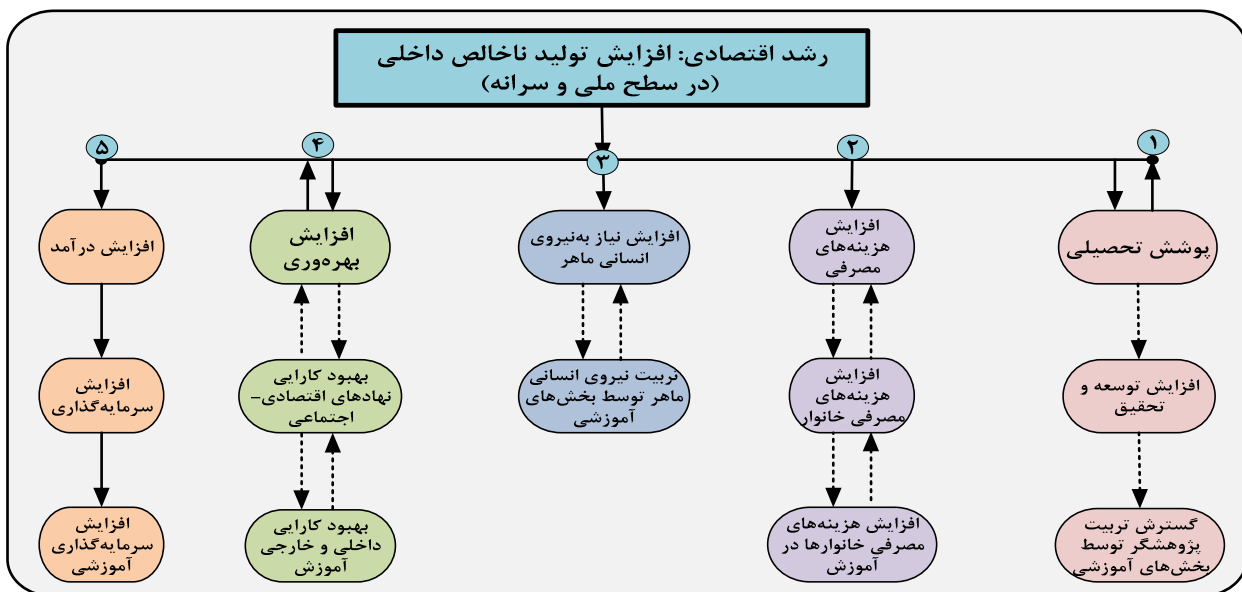
- نرخ بالای رشد تولید سرانه
- نرخ بالای بهره‌وری و بخصوص بهره‌وری نیروی کار
- نرخ بالای تحول اجتماعی
- گرایش بسوی در دست گرفتن بازارها
- نرخ بالای تحول ساخت اقتصادی

^۱ . نگاه کنید به: فرجادی، غلامعلی، ۱۳۸۵، گزارش نهایی طرح مطالعاتی بررسی فرصت‌ها و تهدیدهای محیط اقتصادی (جنبه‌های کلان) برای آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش، دبیرخانه طرح تدوین سند ملی، تهران

- این ویژگیها شدیدا" به یکدیگر وابسته‌اند و یکدیگر را تقویت می‌نمایند. بطوری که:
- نرخ بالای تولید سرانه بدلیل افزایش و بهبود سریع در بهره‌وری کار حاصل می‌شود،
 - درآمد سرانه بالا به نوبه خود سطح مصرف بالاتری را ایجاد می‌کند و بدین ترتیب انگیزه برای تغییر ساخت تولید را بوجود می‌آورد.
 - فن‌آوری پیشرفته لازم است تا این سطوح از تولید حاصل شود،
 - تحولات ساختی موجب می‌شود که مقیاس تولید و خصوصیات واحدهای اقتصادی از نظر ساختار یا محل استقرار تغییر کند،
 - این تغییر به نوبه خود تغییر سریع محل استقرار و ساخت نیروی کار و موقعیت روابط بین گروه‌های شغلی را ایجاد می‌کند،
- اگر جزء مشترک و حلقه ارتباطی تمام این خصوصیات، آن‌گونه که پرفسور کوزنتس می‌گوید کاربرد وسیع تکنولوژی باشد، پس رشد سریع که مزاد اقتصادی را برای تامین مالی پیشرفت بیشتر در آموزش و تحقیقات علمی ممکن می‌سازد، گرایش درونی به خودزائی دارد. یعنی رشد سریع اقتصادی، آموزش با کیفیت‌تر و تحقیقات علمی اساسی را ممکن می‌سازد و این امر به نوبه خود به اختراعات و نوآوریهای تکنولوژیکی منجر می‌شود که به نوبه خود رشد اقتصادی را سریع‌تر می‌کند.
- بطور کلی در ارزیابی آثار رشد اقتصادی بر سرمایه‌گذاریهای آموزشی و به‌ویژه آموزش فنی و حرفه‌ای (یا در ارزیابی اقتصادی طرح‌های سرمایه‌گذاری آموزشی) معیارهای زیر مورد توجه قرار می‌گیرد:
- بازده مستقیم اقتصادی سرمایه‌گذاری، برحسب تعادل میان هزینه‌های فرصت از دست رفته منابع و منافع مورد انتظار آتی که بر حسب افزایش بهره‌وری کارگران آموزش دیده اندازه‌گیری می‌شود.
 - بازده غیر مستقیم اقتصادی، بر حسب منافع خارجی که بردرآمد گروه‌های دیگر جامعه تاثیر می‌گذارد
 - منافع مالی که در اثر افزایش درآمدها از طریق گرفتن مالیات بیشتر حاصل می‌شود.
 - پاسخ‌گویی به تقاضا برای نیروی انسانی ماهر، که عواملی مانند الگوهای پرداخت، روش‌های استخدامی، و معیارهای دیگر استفاده از نیروی انسانی را در نظر می‌گیرد.
 - تقاضای خصوصی برای آموزش (با توجه به نرخ بازدهی خصوصی سرمایه‌گذاری آموزشی...) و دیگر عوامل تعیین کننده تقاضا برای آموزش.
 - کارائی داخلی نهادهای آموزشی
 - توزیع جغرافیایی و اجتماعی فرصت‌های آموزشی
 - توزیع منافع مالی آموزش و بار مالی آن

- تاثیر توزیع فرصت‌های آموزش بر توزیع درآمد و کاهش فقر
 - ارتباط میان سرمایه‌گذاری‌های آموزشی و سرمایه‌گذاری در بخش‌های دیگر
- بدین ترتیب رشد اقتصادی، همان‌طور که در نمودار ۲ نشان داده شده است، با تاثیر بر عواملی نظیر تولید سرانه، نرخ بهره‌وری، نیاز به نیروی انسانی ماهر، افزایش مصرف و نیاز به فن‌آوری‌های پیشرفته بر نظام آموزشی و عوامل درونی و بیرونی آن تاثیر می‌گذارد. این تاثیرگذاری:
- در سطح کلان از طریق توجه ویژه به انواع آموزش در بودجه دولت‌ها
 - در سطح خانوارها، از طریق افزایش تقاضای شخصی برای آموزش و تخصیص بودجه بیشتر توسط خانوارها به امر آموزش.
 - در سطح بنگاه‌ها، از طریق توجه بیشتر به سیاست‌های توسعه منابع انسانی صورت می‌گیرد.
- بدین طریق رشد اقتصادی با تخصیص منابع به امر بهبود کیفیت عامل انسانی سه گروه یعنی: دولت، خانوارها و بنگاه‌های اقتصادی را تحت تاثیر قرار می‌دهد (نادری، ۱۳۸۳، ص ۲).

نمودار ۲- رشد اقتصادی و تأثیر آن بر مؤلفه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای



۳.۱.۱. تأثیر رشد اقتصادی بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار

اکنون از بحث بالا و توجه به روابط میان عوامل اقتصادی و اجتماعی موثر در رشد اقتصادی که در نمودار ۲ نشان داده شده است، می‌توان تصویر نسبتاً روشنی از تأثیرگذاری رشد اقتصادی بعنوان یکی از عوامل مهم اقتصادی بر روابط میان نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار بدست داد.

- **تأثیر بر کمیت تقاضای نیروی کار** - نخستین تأثیر رشد اقتصادی بر محیط کار ایجاد شغل، افزایش ظرفیت اشتغال و افزایش نیاز به نیروی انسانی ماهر است (مسیر ۳ در نمودار ۱). این امر سبب ایجاد شوق به توسعه در آموزش فنی و حرفه‌ای و گرایش داوطلبان بیش‌تر به این نوع آموزش‌ها می‌گردد (مسیر ۱). رکود اقتصادی موجب افزایش بیکاری فارغ‌التحصیلان فنی و حرفه‌ای، و از این مسیر، ایجاد بی‌انگیزگی و سرخوردگی در دانش‌آموزان خواهد شد، که خود به کاهش اثر بخشی آموزش و افزایش تردید در سرمایه‌گذاری برای توسعه آموزش فنی و حرفه‌ای توسط دولت، بنگاه‌های تولیدی و خانواده‌ها خواهد شد. در چنین حالتی نوعی بی‌میلی به همکاری با نظام آموزشی در مدیران و صاحبان بنگاه‌های تولیدی پدید می‌آید و کلیت روابط بین نهادهای اقتصادی و نظام آموزشی تحت تأثیر قرار می‌گیرد. به‌منظور استفاده از فرصت‌های بدست آمده به‌هنگام رشد اقتصادی و کاهش تهدیدها در زمان رکود اقتصادی، برقراری ارتباطی فعال و پویا، در سطح کلان و ملی، بین نهادهای سیاست‌گذار و برنامه‌ریزی توسعه نظام آموزش فنی و حرفه‌ای با نهادهای سیاست‌گذار و راهبر بازار کار و برقراری ارتباط در سطح خرد بین مسئولان منطقه‌ای آموزش فنی و حرفه‌ای با نهادهای مدافع منافع بنگاه‌های تولیدی و نهادهای دولتی ناظر بر تحولات بازار کار ضرورت دارد.

- **تأثیر بر کیفیت، ترکیب و تحرک نیروی کار** - رشد اقتصادی از طریق مسیرهای ۵ و ۴ و ۱ موجب می‌شود از یک سو، بهره‌وری نیروی کار افزایش یابد که لازمه تحقق آن افزایش سطح شایستگی‌های نیروی کار و نتیجه آن افزایش کارایی داخلی و خارجی بنگاه‌های اقتصادی و نهادهای اجتماعی از جمله آموزش فنی و حرفه‌ای است. از سوی دیگر با افزایش پوشش تحصیلی، ضمن توزیع عادلانه‌تر فرصت‌های آموزشی و رفع محرومیت از قشرهای آسیب‌پذیر، میانگین سطح تحصیلات و سطح شایستگی‌های حرفه‌ای نیروی کار افزایش یافته که نتیجه آن تغییر در ترکیب نیروی کار و فراهم آمدن زمینه مساعدتر برای تحرک آن در سطح محلی، استانی، ملی و بین‌المللی و هم‌چنین در میان مشاغل و حرفه‌هاست. به‌منظور استفاده از فرصت‌های بدست آمده از این طریق برقراری ارتباط میان نهادهای مسئول نیاز سنجی و برنامه‌ریزی درسی با نهادهای مسئول تعیین استانداردهای صلاحیت حرفه‌ای در بازار کار ضروری است.

- **تأثیر بر رفتار ذی‌نفعان** - رشد اقتصادی از طریق مسیرهای ۵ و ۲ بر رفتار ذی‌نفعان مرتبط با آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار تأثیر می‌گذارد. از یک سو موجب افزایش درآمد بنگاه‌های اقتصادی شده و آنان را به سرمایه‌گذاری بیش‌تر در تولید و خدمات و از جمله سرمایه‌گذاری در آموزش فنی و حرفه‌ای ترغیب می‌کند. از سوی دیگر از طریق بهبود درآمد شاغلان، برای خانواده‌ها فرصت مساعدتری جهت مشارکت در هزینه‌های آموزشی و از جمله برای کسب شایستگی‌های حرفه‌ای فراهم می‌آورد. به‌منظور

استفاده از فرصت‌های بدست آمده از این تغییر رفتار ذی‌نفعان، برقراری ارتباط عملیاتی برای جلب مشارکت بنگاه‌های اقتصادی در سرمایه‌گذاری در آموزش فنی و حرفه‌ای و نیز هدایت منابع خانواده‌ها برای مشارکت در تأمین بخشی از مخارج آموزش فنی و حرفه‌ای ضرورت دارد.

۳.۲. رقابتی شدن اقتصاد و خصوصی سازی

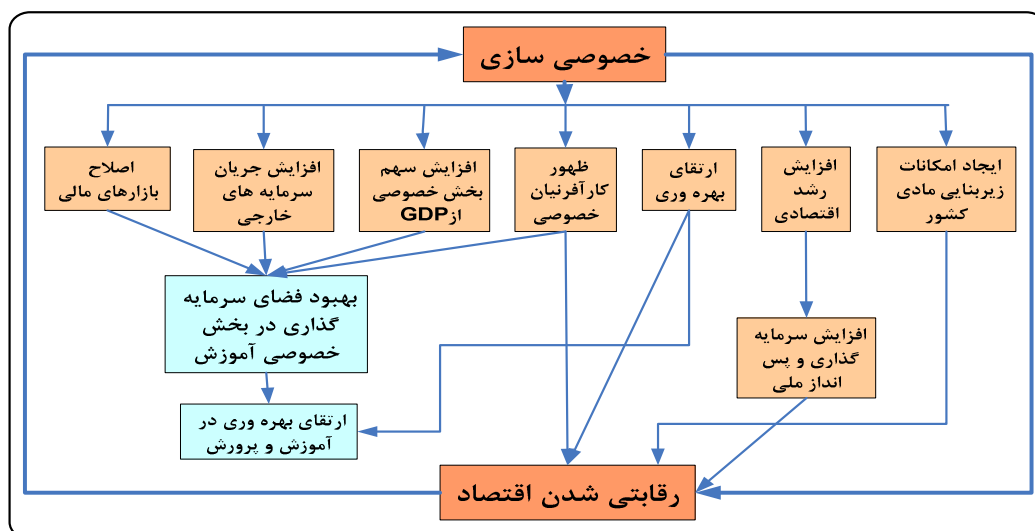
هدف خصوصی سازی، مالکیت حداکثری بخش خصوصی در شرکت‌ها برای از بین بردن عدم کارایی شرکت‌های دولتی است. در واقع خصوصی‌سازی فرایند تکمیلی آزاد سازی و تثبیت است که با ایجاد حقوق مالکیت خصوصی، خصوصی سازی شرکت‌های تحت مالکیت دولت، و تشویق آزادی ورود به شرکت‌های تجاری جدید تکمیل می‌شود. آزاد سازی، تثبیت و خصوصی‌سازی، همه اهدافی هستند که در صورت وجود بازارهای سرمایه با کارکرد مناسب به خوبی قابل تحقق خواهند بود. این سیاست‌ها همچنین بهم وابسته‌اند: یعنی تجدید ساختار شرکت‌ها و تجدید ساختار نظام مالی به موازات هم باید صورت گیرد.

آینده شرکت‌های خصوصی در اقتصادهای در حال گذار تا حدود زیادی بستگی به این دارد که این اقتصادها تا چه اندازه بتوانند جهت‌گیریهای برون‌گرا اتخاذ کنند و بازارهای داخلی خود را با بازارهای جهانی مرتبط سازند. منافع حاصل از ادغام بیشتر در اقتصاد جهانی نه تنها از محل منافع تجارت مبتنی بر مزیت نسبی، بلکه از منافع پویای حاصل از صادرات و ورود سرمایه تحقق خواهد یافت.^۱

نمودار ۳ اثرات خصوصی سازی را نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود خصوصی سازی همراه با آزاد سازی و تثبیت باعث بهبود بهره‌وری مدیریت عمومی، افزایش نرخ رشد اقتصادی، افزایش سهم بخش خصوصی از تولید ناخالص داخلی، اصلاحات در بازارهای مالی، جریان سرمایه‌گذاریهای مستقیم خارجی و بالاخره ظهور کارآفرینان خصوصی می‌گردد، که هر یک از مسیرهای عوامل تاثیرگذار می‌تواند بر نظام آموزش کشور و به‌ویژه نظام آموزش فنی و حرفه‌ای اثر گذار باشد.

از طرف دیگر افزایش بهره‌وری کلی در اثر اجرای برنامه خصوصی سازی سبب بالا رفتن توان بالقوه رقابتی کشور می‌گردد. در واقع درآمد واقعی یک کشور بستگی به سطوح بالا و سریعاً فزاینده بهره‌وری دارد. ولی این افزایش در بهره‌وری باید از طریق عملیات بنگاه‌های خصوصی تحقق یابد. افزایش در بهره‌وری بنگاه‌های تجاری باید هم از طریق عوامل اقتصاد کلان و هم عوامل اقتصاد خرد هدایت شوند. که تحقق آن، افزون بر بهبود شاخص‌های اقتصادی، نیازمند سرمایه‌گذاری در بهبود کیفیت تحصیلات و آموزش نیروی کار و توسعه این آموزش‌هاست (مجاور حسینی، ۱۳۷۸).

۱- برای آگاهی از تجربه چین در زمینه خصوصی‌سازی نگاه کنید به: جرالدام مایر ۱۹۹۸، فضای بین‌المللی تجارت، رقابت و حاکمیت در اقتصاد، ترجمه علی حبیبی، انتشارات مرکز مطالعات بازرگانی، تهران



نمودار ۳. تاثیر خصوصی سازی و رقابتی شدن اقتصاد بر آموزش و پرورش

۳.۲.۱. تأثیر رقابتی شدن اقتصاد و خصوصی سازی بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار

همان‌طور که در نمودار ۳ مشاهده می‌شود خصوصی سازی و رقابتی شدن اقتصاد از ۷ مسیر بر آموزش فنی و حرفه‌ای تذبذب می‌گذارد. البته به دلیل ماهیت بهم پیوسته این عوامل، تأثیرگذاری‌ها با هم پوشی و تعامل دوطرفه همراه بود. از این میان چند مسیر تأثیرگذارتر را بشرح زیر می‌توان مشخص کرد:

- افزایش رشد اقتصادی. که تأثیر آن بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و بازارکار در بخش ۲.۲ بیان شد
- ارتقای بهره‌وری. ارتقای بهره‌وری مستلزم توجه مدیریت بنگاه‌های تولیدی به چند عامل مهم است، که از مهم‌ترین آنها عوامل انسانی و تحولات فناوری است. در عامل انسانی، بهبود سطح تحصیلات و شایستگی‌های نیروی کار نقش اول را برعهده دارد. و بنگاه اقتصادی، در اقتصاد متعادل و غیر رانتی، ناگزیر است نسبت به این خصوصیت و چیستی (محتوای آموزش)، چگونگی (روش آموزش) و زمان پرورش آن حساس بوده و با نهادهای ارایه کننده آموزش در ارتباط پویا باشد. تحولات فناوری نیز بلحاظ پژوهش و توسعه و هم از جنبه کاربست، نیازمند نیروی انسانی صاحب صلاحیتی است که کارفرمایان و صاحبان سرمایه را، ناگزیر می‌کند با وسعت نظر و آینده‌نگری به کیفیت آموزش و به‌ویژه آموزش فنی و حرفه‌ای حساس باشند و در سیاست‌گذاری توسعه کشور، مدافع سرمایه‌گذاری در بخش آموزش و پژوهش باشند.
- ظهور کارآفرینان خصوصی. لازمه رقابتی شدن اقتصاد ظهور کارآفرینان مبتکر و خطرپذیر است. کارآفرینانی که، در اقتصاد متعادل و غیر مبتنی بر رانت، برای حفظ سرمایه خود بسیار کوشا بوده و برای کسب سهم بیش‌تر از بازار، به عامل انسانی پرورش یافته اهمیت می‌دهند، و به این سبب نسبت به

رفتار نهادهای آموزش فنی و حرفه‌ای حساس بوده و برای مشارکت در تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی مناسب گرایش نشان داده و با بیان رساتر، شفاف‌تر و مؤثرتری خواسته‌های خود را مطرح می‌کنند. خصوصیتی که مطلوب نهادهای آموزشی است و آنها را در ارائه خدمات آموزشی با کیفیت یاری می‌رساند.

- **مجموعه عوامل مؤثر در ارتقای بهره‌وری آموزش فنی و حرفه‌ای.** عوامل سه‌گانه بهبود بازارهای مالی، افزایش سرمایه‌گذاری خارجی و افزایش سهم بخش خصوصی در تولید ناخالص داخلی، مجتمعا با یکدیگر و همراه با عامل افزایش کارآفرینان، بستر مناسبی را برای بهبود فضای سرمایه‌گذاری بخش خصوصی فراهم می‌آورد. رشد سرمایه‌گذاری بخش خصوصی از یک سو مستقیماً تقویت و گسترش تعداد ارائه‌کنندگان خصوصی آموزش فنی و حرفه‌ای را سبب می‌شود که به نوبت خود به تقاضا محور شدن این آموزش‌ها و ارتقای کارایی داخلی و اثر بخشی آموزش منجر می‌شود، و از سوی دیگر، پاسخ‌گویی بیش‌تر سیاست‌گذاران و متصدیان بخش دولتی آموزش فنی و حرفه‌ای را طلب می‌کند. از طریق هر دو مسیر، روابط بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار تحت تأثیر قرار می‌گیرد

۳.۳.۳ اشتغال و بازار کار

بازار کار یکی از بازارهای عوامل تولید به شمار می‌آید و مانند سایر بازارها متشکل از دو طرف عرضه و تقاضا است. آنچه این بازار را از سایر بازارها متفاوت می‌کند نقش‌آفرینی مستقیم انسان در این بازار است.

متغیرهای اقتصادی و اجتماعی بر عرضه و تقاضای بازار کار اثر دارند. متغیرهایی مانند جمعیت در سن کار، پوشش تحصیلی و نرخ مشارکت نیروی کار تعیین‌کننده عرضه هستند. رشد جمعیت موجب تغییرات میزان جمعیت در سن کار می‌شود. پوشش تحصیلی (نسبت افراد در حال تحصیل به جمعیت همان گروه سنی) تحت تأثیر متغیرهای اجتماعی مانند فراهم بودن فرصت‌های آموزش و سطح درآمد خانوار قرار دارد. نرخ مشارکت نیروی کار بعنوان درصدی از جمعیت در سن کار که تمایل به کار دارند به نوبه خود تابعی از متغیرهای اجتماعی و اقتصادی نظیر، پوشش تحصیلی، درآمد سرپرست خانوار، بعد خانوار، تعداد فارغ‌التحصیلان، میانگین سن ازدواج و درآمد سرپرست خانوار است (فرجادی، ۱۳۷۴) (نمودار ۴).

در طرف تقاضای نیروی کار متغیرهایی مانند هزینه واقعی استفاده از نیروی کار و سرمایه، تولید ناخالص داخلی، فن‌آوری و قوانین و مقررات حاکم بر بازار کار تعیین‌کننده است. تقاضای نیروی کار، علاوه بر متغیرهای اقتصادی- اجتماعی تحت تأثیر سایر بازارها از جمله بازارهای پول و سرمایه نیز قرار دارد.

۳.۳.۱ تأثیر اشتغال و بازار کار بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار

اشتغال به عنوان یک پدیده تبعی در اقتصاد در اثر افزایش تولید و سرمایه‌گذاری، افزایش می‌یابد. چون پیش از این به‌هنگام بحث درباره عوامل رشد اقتصادی و سرمایه‌گذاری بر آموزش فنی و حرفه‌ای در این باره بررسی شده است نیازی به تکرار نیست. در این جا تنها بر نکات زیر تأکید می‌شود:

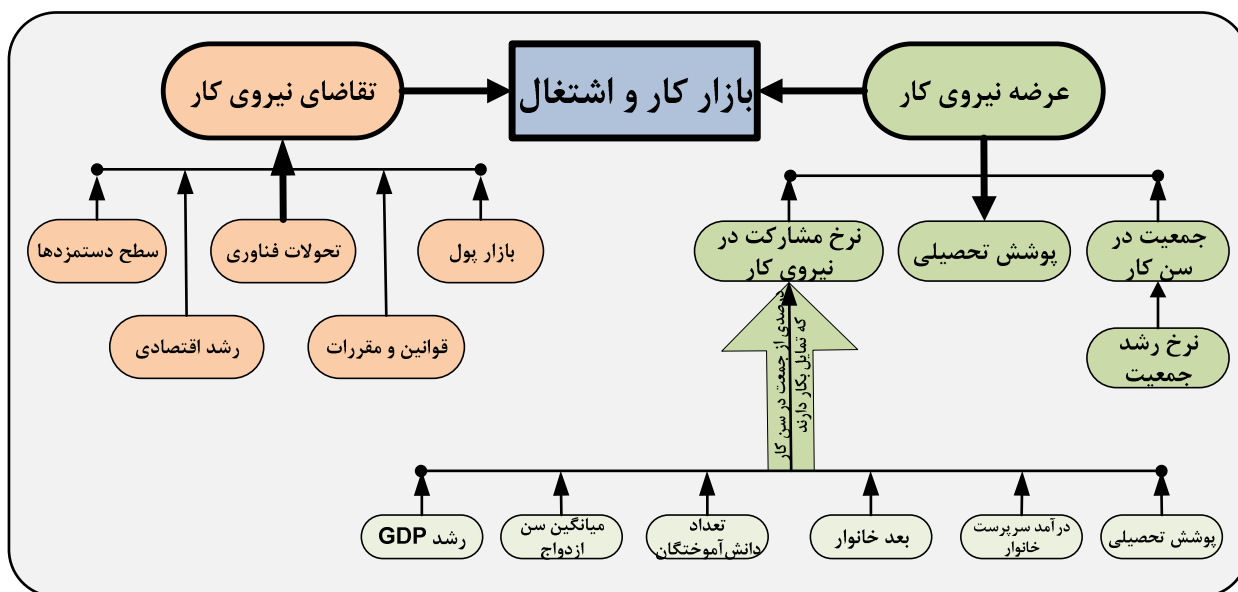
- **تغییرات در کمیت اشتغال:** از آن جا که تغییرات کمی اشتغال بطور محسوس بر استقبال داوطلبان از آموزش فنی و حرفه‌ای تأثیر می‌گذارد، در برنامه‌ریزی آموزشی و جای‌یابی مکان استقرار مؤسسات حرفه‌آموزی و در نتیجه میزان، نوع و محل سرمایه‌گذاری در آموزش فنی و حرفه‌ای، اطلاع به‌هنگام از احتمال چنین تغییراتی ضرورت تام دارد. برآوردن این نیاز اطلاعاتی برعهده سمت تقاضای نیروی انسانی در بازار کار، یعنی نهادهای سیاست‌گذار و راهبر بازارکار و بنگاه‌های اقتصادی است. و این کار مستلزم برقراری رابطه‌ای پویا بین این نهادها با مسئولان ستادی و منطقه‌ای آموزش فنی و حرفه‌ای است.

- **تغییرات کیفی نیروی کار:** مسأله کیفیت نیروی کار دغدغه‌ای است که کارفرمایان و بنگاه‌های اقتصادی را همانند مسئولان و برنامه‌ریزان آموزش فنی و حرفه‌ای متأثر می‌سازد. در یک اقتصاد متعادل و تابع بازار آزاد، پاسخ‌گویی به این دغدغه مستلزم آن است که از یک سو، بنگاه‌های اقتصادی خواسته‌های خود را به سطح و نوع شایستگی‌های لازم در نیروی کار مورد نیاز خود به‌روشنی و بشکلی که برای کارشناسان آموزشی قابل فهم باشد بیان کنند، و از سوی دیگر، مؤسسات آموزش فنی و حرفه‌ای سطح و نوع شایستگی‌هایی را که در فارغ‌التحصیلان خود پرورش داده‌اند، با اعطای گواهی‌نامه‌های شایستگی که مورد قبول و اعتماد بنگاه‌های اقتصادی باشد، به‌بازار کار معرفی کنند. برقراری چنین رابطه‌ای سازوکار خاص خود را می‌طلبد و نیازمند فصل مشترکی است که توسط آموزشگران و تولیدکنندگان مشترکاً تدوین و تبیین شده باشد. نکته مهم در این سازوکار همراهی با تغییرات مستمر شایستگی‌های شغلی است که بر اثر تحولات فناوری بوجود می‌آید.

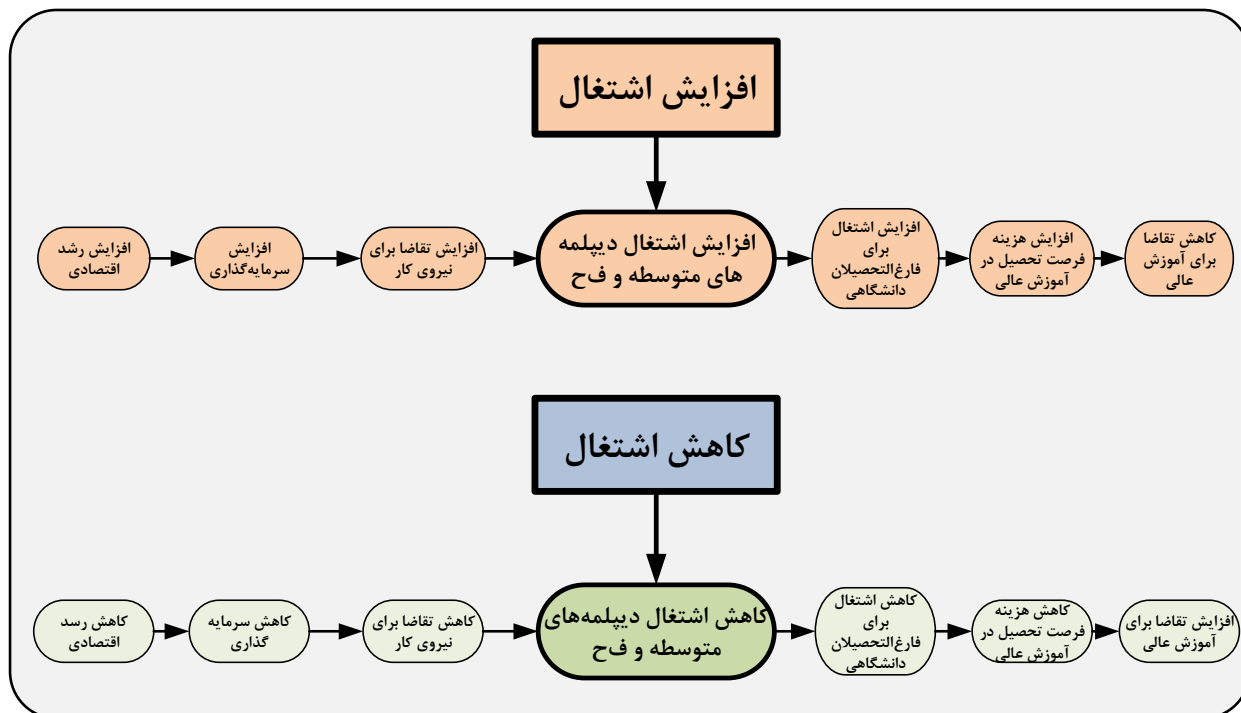
- **تغییرات در گرایش به تحصیل:** افزایش اشتغال، فرصت‌های اشتغال را برای فارغ‌التحصیلان متوسطه و فنی و حرفه‌ای افزایش می‌دهد. نتیجه این فرایند کاهش تقاضای ورود به دوره‌های آموزش عالی^۱ است. بر عکس چنانچه اشتغال بسبب کاهش رشد اقتصادی، کاهش تولید و یا کاهش سطوح سرمایه‌گذاری کاهش یابد، فرصت‌های اشتغال برای فارغ‌التحصیلان دوره‌های متوسطه و فنی و حرفه‌ای کاهش می‌یابد. این فرایند به نوبه خود می‌تواند موجب افزایش تقاضا برای ثبت نام در دوره‌های آموزش عالی^۲ شود. (نمودار ۵)

^۱ - این رخداد به دلیل افزایش هزینه فرصت تحصیل در آموزش عالی است.
^۲ - این رخداد به دلیل کاهش هزینه فرصت تحصیل در آموزش عالی است.

از طرف دیگر افزایش رشد اقتصادی به دلیل ایجاد فرصت‌های جدید اشتغال، امکان اشتغال بیشتری را برای فارغ‌التحصیلان، به‌ویژه مهارت‌آموختگان فنی و حرفه‌ای فراهم می‌آورد. لذا برآیند کلی تاثیر رشد اقتصادی بر اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاهی تحت تاثیر دو عامل متفاوت و متضاد قرار می‌گیرد که یکی به کاهش اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاهی و دیگری به افزایش آن منجر می‌شود. همین استدلال در مورد فارغ‌التحصیلان دوره متوسطه و فنی و حرفه‌ای نیز صادق است.



نمودار ۴- تحلیل بازار کار و اشتغال



نمودار ۵- تحلیل اثر رشد اقتصادی و افزایش تقاضای نیروی کار بر آموزش

۳.۴. اندازه دولت

یکی از بارزترین مشخصه‌های محیط اقتصادی یک جامعه اندازه دولت است. آنچه اندازه دولت را تعیین می‌کند این است که دولت در چه بخش‌هایی از اقتصاد مداخله می‌نماید؟ و این مداخله تا چه حد گسترده است؟ تجربه بسیاری از کشورها بویژه کشورهای در حال توسعه بیانگر آنست که حجم دولت روز به روز در حال گسترش است و محدود کردن آن در سطح بهینه نیاز به عزمی جدی در مدیریت کلان بخش‌های اقتصادی دارد و اغلب این مسئله با انگیزه‌های مدیران در تقابل قرار می‌گیرد. در واقع همواره برآیند نیروها در جهت گسترش حجم فعالیت‌های دولتی است.

قبل از بررسی رابطه بین اندازه دولت و تأثیر آن بر آموزش فنی و حرفه‌ای ضروری است تعریف دقیق‌تری از اندازه دولت ارائه شود: اندازه دولت عبارت است از میزان و درجه دخالت دولت در اقتصاد و یا حجم فعالیت‌هایی که توسط ساختار دولتی صورت می‌گیرد. هر قدر حوزه فعالیت دولت گسترده‌تر شود نیاز دولت به منابع مالی نیز افزایش می‌یابد و یا به عبارت دیگر رابطه مستقیمی بین اندازه دولت با میزان هزینه‌های دولتی وجود خواهد داشت. بنابراین به هر میزان که اندازه دولت بزرگتر باشد بودجه آن نیز افزایش خواهد یافت.

بودجه کل کشور عبارت است از برنامه مالی دولت که برای یک سال مالی تهیه و حاوی پیش‌بینی درآمدها و سایر منابع تامین اعتبار و برآورد هزینه‌ها برای انجام عملیاتی که منجر به وصول به هدف‌های دولت می‌شود (فرزیب، ۱۳۸۱).

در ادبیات اقتصادی دیدگاه‌های مختلفی در مورد اندازه دولت وجود دارد. گروهی از اقتصاددانان با بیان دلایلی از قبیل:

- عملکرد دولت اغلب غیرکارا می‌باشد.
- تعدیل سیاست‌های دولت هزینه زیادی به کشور وارد می‌کند.
- اکثر سیاست‌های دولت به موجب انحراف انگیزه‌های اقتصادی می‌شود.
- مخالف بزرگتر شدن اندازه دولت هستند و گروهی با بیان دلایل زیر:
- دولت نقش هماهنگ کننده تضادها بین بخش خصوصی را ایفا می‌کند.
- دولت مانع استثمار کشور توسط بیگانگان می‌شود

موافق با اندازه بزرگتر دولت می‌باشند (Yong Cao.2001) اما امروزه، اصل عدم دخالت دولت در اقتصاد از نظر اکثر اقتصاددانان با توجه به آشکار شدن نارسایی‌های بازار در تخصیص بهینه منابع، بخصوص در بخش رفاه عمومی و عدالت اجتماعی مردود شناخته شده است. و هم‌اکنون عمده اختلاف‌های اصلی در مورد مقدار دخالت دولت و اینکه چه ترکیبی از دولت و بخش خصوصی به رشد اقتصادی بیشتر و بهتر عمل کردن اقتصاد جامعه منجر می‌گردد، می‌باشد. در وضعیت کنونی کشور نیز با تفسیری که در مراجع سیاست‌گذاری و قانون گذاری از اصل ۴۴ قانون اساسی بعمل آمده‌است، بلحاظ نظری جهت‌گیری بسمت کوچک شدن دولت پذیرفته شده است (فراهانی فرد، ۱۳۸۱).

قبل از آنکه وارد بحث اندازه دولت در ایران شده و تاثیر آن را برآموزش و به‌ویژه آموزش فنی و حرفه‌ای مورد بررسی قرار دهیم. لازم است برخی مباحث نظری مربوط به حوزه فعالیت دولت مورد بررسی قرار گیرد. اقتصاددانان اغلب فعالیت‌های اقتصادی را به دو گروه تقسیم می‌کنند. گروه اول فعالیت‌های اقتصادی که بخش خصوصی قادر است تحت مکانیسم بازار این فعالیت‌ها را در جهت کارآیی بیشتر هدایت نماید. و در کنار اینگونه فعالیت‌ها، ویژگی‌های برخی دیگر از فعالیت‌های اقتصادی باعث می‌شود که مکانیزم بازار در هدایت بهینه آنها ناتوان باشد. بهبود روند حرکت این خدمات نیاز به تعدیل و تصحیح توسط نهادهای دولتی دارد. وجود دستاوردهای اجتماعی در گروه اخیر یکی از ویژگی‌های این بخش‌هاست. به عنوان مثال از آنجا که آموزش علاوه بر دستاوردهای فردی دارای پیامدهای مثبت اجتماعی است از این رو فعالیت بخش خصوصی در این حوزه پایین‌تر از سطح بهینه این فعالیت‌ها برای جامعه است. این امر در قانون اساسی کشور نیز مورد اشاره واقع شده است. بر طبق اصل ۳۰ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، «دولت موظف است

وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم سازد و وسایل تحصیلات عالی را تا سر حد خودکفایی کشور به طور رایگان گسترش دهد»، به استناد این اصل دولت جمهوری اسلامی متصدی ارائه خدمات آموزش و پرورش شده است. نکته قابل توجه آن است که در سطوح پایین تر تحصیل، که آموزش پایه و همگانی ارائه می‌شود، پیامدهای مثبت اجتماعی اغلب از دستاوردهای فردی قابل ملاحظه‌ترند و به همین سبب در کشورهای دارای اقتصاد متعادل و غیر مبتنی بر رانت، قلمرو دخالت و تصدی‌گری دولت در آموزش غالباً به آموزش همگانی و عمومی و اجباری محدود می‌شود (نادری، ۱۳۸۸، ص ۷۷).

تفاوت آموزش فنی و حرفه‌ای در آن است که با توجه به‌فایده‌های مترتب بر آن، سهم فرد آموزش‌گیرنده و بنگاه‌های اقتصادی استخدام‌کننده مهارت‌آموختگان از فواید حاصل بسیار چشم‌گیر است. از طرف دیگر، برخلاف آموزش‌های پایه و همگانی که باید عرضه محور باشند و هر جا و هر زمان ارائه آنها سزاوار باشد، آموزش فنی و حرفه‌ای هم به‌سبب طبیعت خود و هم به‌خاطر هزینه بالای ارائه آن، ناگزیر باید تقاضا محور مدیریت و ارائه شود، در غیر این صورت اتلاف منابع صورت خواهد گرفت. به این سبب دخالت دولت، در اقتصاد متعادل و غیر مبتنی بر رانت، در ارائه این نوع آموزش باید بسیار محدود و منحصر به‌مواردی باشد که به‌ظرفیت‌سازی و تجهیز نیروی انسانی، در سطح عمومی و برای تسهیل سرمایه‌گذاری بخش‌های اقتصادی در آموزش فنی و حرفه‌ای بیانجامد. همانند آموزش فنی و حرفه‌ای پایه در دوره تحصیلات عمومی قبل از تحصیلات دانشگاه و یا اقداماتی که برای زمینه‌سازی گسترش آموزش فنی و حرفه‌ای در مناطق محروم باید صورت پذیرد.

بر این اساس تاثیر اندازه دولت بر آموزش را از دو جنبه می‌توان در نظر گرفت؛ اول آنکه، با افزایش حجم دولت کارایی سیستم دولتی کاهش می‌یابد. مسلم است که مدیریت یک سیستم کوچکتر بسیار ساده‌تر از مدیریت نظام‌های گسترده‌تر است. از این رو با افزایش حجم دولت مراتب کارایی سیستم دولتی کاهش پیدا می‌کند. از طرف دیگر با توجه به محدودیت منابع یک کشور و با در نظر گرفتن آنکه فعالیت‌های دولتی اغلب هزینه بر بوده و دولت چندان در کسب درآمد موفق عمل نمی‌کند، با گسترش حجم دولت اغلب سهم بخش‌های مختلف از بودجه دولتی کاهش می‌یابد. این بدان معناست که یک دولت گسترده باعث ایجاد رقابت بین بخش‌های مختلف اقتصادی در جذب بودجه می‌شود. بدون آنکه انگیزه‌ای جهت استفاده بهینه از این بودجه وجود داشته باشد.

جهت درک بهتر اثر حجم دولت بر آموزش بهتر است تغییر وضعیت آموزش را در فرآیند کوچک‌سازی حجم دولت تصور کنیم. در صورتی‌که دولتی بخواهد اقدام به کاهش مداخله دولت در فعالیت‌های اقتصادی نماید، با توجه به مطالب فوق بخش آموزش از نظر کلی جزو آخرین بخش‌هایی است که با سیاست‌های

کوچک سازی حجم دولت مواجه می‌شود. بنابراین این سیاست‌ها باعث خواهند شد که بسیاری از فعالیت‌های دولتی به‌بخش خصوصی واگذار گردد. این امر می‌تواند از یک طرف باعث بهبود وضعیت اقتصادی کشور شده و این کارآیی بر تمام بخش‌ها از جمله آموزش تاثیر مثبت خواهد داشت. از طرف دیگر این اقدامات باعث کاهش بار هزینه‌ای دولت در بسیاری از بخش‌های اقتصادی شده، باعث می‌شود که بودجه و تلاش دولت بر بخش‌های اجتماعی از جمله آموزش متمرکز گردد. این امر می‌تواند باعث ایجاد یک فرصت جهت بهبود وضعیت آموزش گردد.

۳.۴.۱. تأثیر اندازه دولت بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار

با توجه به مباحث نظری بالا، تأثیر اندازه دولت را بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار می‌توان بشرح زیر خلاصه کرد:

- **افزایش کارایی داخلی.** علاوه بر تاثیر کلانی که کاهش حجم دولت بر آموزش خواهد داشت، این اقدام می‌تواند تحولاتی را در داخل نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ایجاد نماید: تا آنجا که به کارآیی سیستم مربوط می‌شود، حمایت مالی دولت در این بخش ناگزیر است اما دولت ناگزیر نیست که کلیه مراحل اجرایی فعالیت این بخش را خود بر عهده بگیرد. بنابراین گرایش‌های محدود کننده حجم دولت در داخل این بخش می‌تواند به همکاری بخش خصوصی با دولت در اجرای صحیح برنامه‌های آموزش منجر شود. این امر در نهایت می‌تواند کیفیت این بخش را با تحول جدی مواجه نماید.
- **افزایش سرمایه‌گذاری در آموزش فنی و حرفه‌ای.** افزون بر منابعی که از طریق مشارکت بخش خصوصی برای سرمایه‌گذاری به این نوع آموزش جلب می‌شود (در نتیجه برون سپاری خدمات آموزشی بشرح بند بالا)، ایران به عنوان یک کشور نفت خیز دارای منابع گسترده‌ای از موهبت‌های اولیه است. با در نظر گرفتن رشد اقتصادی پایدار و حق سایر نسلها در این منابع، براساس نظریه چارچوب مفهومی بهینه سازی بین نسلی، ضرورت ایجاد می‌کند که این سرمایه‌ها باید به گونه‌ای هزینه گردد که بازدهی بالاتری نسبت به نگهداشتن این سرمایه‌ها در دل خاک و یا فروش خام آنها عاید کشور نماید. یک دولت بزرگ تنها مصرف کنند منابع است و از امکان سرمایه‌گذاری آن می‌کاهد. در صورتیکه یک دولت کوچکتر و کارآمد می‌تواند بخش بیشتری از درآمدهای نفتی را به سرمایه‌گذاری در کشور هدایت نماید. در این شرایط یکی از مخارج درآمدهای نفتی می‌تواند سرمایه‌گذاری در جهت انباشت سرمایه انسانی در کشور باشد که آموزش فنی و حرفه‌ای درون نظام آموزش و پرورش عمومی یکی از عمده‌ترین این سرمایه‌گذاری‌ها است. افزایش کیفیت این آموزش‌ها بر اعتبار آنها در نزد بنگاه‌های اقتصادی خواهد افزود و روابط بین مؤسسات آموزش حرفه‌ای و این بنگاه‌ها را تقویت خواهد کرد.

- تقویت سازوکارهای برقراری ارتباط فعال بین آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار. پرهیز از تصدی‌گری و مداخله مستقیم در ارائه خدمات آموزشی توسط دولت کوچک شده، سبب می‌شود دولت از یک‌سو از ظرفیت سرمایه‌گذاری حاصل شده از منابع نفتی بتواند برای ایجاد سازوکارهای ارتباط دهنده آموزش فنی و حرفه‌ای، ایجاد تسهیلات برای تقویت فعالیت‌های بخش خصوصی و بنگاه‌های اقتصادی در زمینه آموزش فنی و حرفه‌ای، و حمایت از کودکان و داوطلبان اقشار محروم برای دستیابی به آموزش فنی و حرفه‌ای با کیفیت استفاده کند. واز سوی دیگر، با رها شدن از وظایف تصدی‌گری، بشکل مؤثرتری به نظارت بر عملکرد نظام آموزش فنی و حرفه‌ای، سیاست‌گذاری مناسب برای رویارویی با چالش‌های ناشی از جهانی شدن و ورود به بازارهای جهانی، آینده‌نگری و ظرفیت‌سازی برای رسیدن به جایگاه در خور در منطقه پردازد.

۳.۵. عملیاتی شدن بودجه دولت

بودجه‌ریزی عملیاتی عوامل « صرفه‌جویی » و « اثربخشی » را به ابعاد سنتی بودجه‌ریزی اضافه می‌کند. نظام بودجه‌ریزی عملیاتی بین « کارائی » و « اثربخشی » تمایز قایل می‌شود. در کارائی استفاده مفید از منابع مورد نظر است، در حالیکه اثر بخشی با عملکرد مرتبط است. در بودجه‌ریزی عملیاتی طبقه‌بندی عملیات به نحوی است که هدفها شفاف‌تر بیان می‌شود، ارزیابی بودجه سهل‌تر بوده و در روش هزینه‌بندی آن ارتباط بین داده و ستانده مورد توجه قرار می‌گیرد. مهم‌ترین هدف بودجه‌ریزی عملیاتی اصلاح مدیریت بخش عمومی و اثر بخشی مخارج این بخش است (پناهی، ۱۳۸۶، صص ۴۹-۵۲). ویژگیهای اساسی این اصلاح عبارتند از:

- ارزیابی پاسخگویی مسئولین دستگاه‌های اجرائی بر اساس دست‌آوردهای فعالیت‌های آنان، دامنه تاثیرگذاری آنها جهت نیل به دست‌آوردها و بودجه و امکاناتی که برای تحقق دستاوردها به مصرف رسیده است.
- ارزیابی پاسخگویی مدیران دستگاه‌های اجرائی به مسئولین ذیربط بر اساس محصولات که باید تولید کنند و بودجه و سایر امکاناتی که برای تولید این محصولات بکار می‌گیرند.
- استقرار نظام بودجه‌ریزی ستانده محور
- دادن اختیارات لازم به مدیران در انتخاب نهاده‌های لازم برای تولید محصولات مورد نظر
- ارزیابی مستمر عملکرد مدیران و مبنا قرار دادن نتایج عملکرد به عنوان یکی از معیارهای تخصیص اعتبارات.

این جهت‌گیری در شیوه بودجه‌ریزی دولت از زمان تصویب قانون برنامه سوم توسعه مورد توجه قانون‌گذاران کشور قرار گرفته‌است و استمرار آن در برنامه‌های پنج‌ساله توسعه چهارم و پنجم نیز نشان از اهمیت آن

دارد. بطوری که از سال ۱۳۸۰ در احکام مندرج در قوانین بودجه سالانه دولت مکلف به انجام اقدامات لازم برای اصلاح نظام بودجه‌ریزی شده است که یکی از محورهای این اصلاح، تهیه و تنظیم بودجه به روش عملیاتی است. بدیهی است که عملیاتی نمودن بودجه در بخش آموزش فنی و حرفه‌ای به دلیل الزام به تعیین فعالیت‌ها، تعیین شاخصهای کمی مرتبط با هر فعالیت، تعیین هدف کمی هر شاخص، برآورد هزینه هر فعالیت، برآورد قیمت واحد یا قیمت تمام شده هر فعالیت و بالاخره الزام دستگاه به انجام اصلاحات ساختاری و تجدید نظر در کمیت و کیفیت محصول، موجب افزایش صرفه‌جویی در اعتبارات و مدیریت هزینه از یکسو و از دیگر سو اثر بخشی بودجه، یعنی، ارتباط بودجه با عملکرد خواهد شد.

۳.۵.۱. تأثیر بودجه‌ریزی عملیاتی بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار

با اجرای این روش در روابط نظام آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار اصلاحات ساختاری و روشی بشرح زیر اعمال خواهد شد:

- تقویت پاسخ‌گویی. تجدید نظر در کمیت و کیفیت محصول آموزش (فارغ‌التحصیلان)، متناسب با نیاز بازار کار که مستلزم برقراری شبکه ارتباطی فعال بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار می‌شود.
- افزایش کارایی داخلی. اتخاذ سیاست‌هایی برای کاهش هزینه تولید محصولات آموزشی، از جمله پی‌گیری استفاده از امکانات محیط کار برای آموزش‌های عملی دانش آموزان و بازآموزی مربیان و معلمان، که مستلزم تقویت ارتباط میان نهادهای مسئول عرضه و تقاضای نیروی کار می‌شود.
- تجهیز منابع درآمدی و تنوع در آن. اتخاذ سیاست‌هایی برای جلب سرمایه‌گذاری و مشارکت بنگاه‌های اقتصادی در آموزش فنی و حرفه‌ای، که مستلزم تقویت همکاری بین محیط‌های آموزشی با محیط‌های کار محلی می‌شود.
- تقویت تمرکز زدایی در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای. عملیاتی شدن بودجه دولت بطور مستقیم مشکل عدم امکان کنترل عملکرد افراد و واحدهای مختلف ارائه خدمات آموزشی را مورد هدف قرار می‌دهد. بر اساس این روش بودجه مؤسسه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای بصورت جداگانه مشخص و در اختیار مسئولین مدرسه قرار خواهد گرفت. بدین ترتیب از طریق پاسخ‌گو کردن مدیران به شرایط محیطی، ایجاد رقابت میان واحدهای عرضه‌کننده خدمات آموزشی، ارتقای انگیزه معلمان شایسته به دلیل پرداخت متناسب با کیفیت خدمات ارائه شده و ... شرایط نظام آموزش فنی و حرفه‌ای در جهت تمرکز زدایی و واگذاری مسئولیت‌ها به مدیران میانی و سطوح عملیاتی در جهت عملکرد بهتر سوق می‌یابد. لازمه تحقق چنین تحولی تقویت ارتباط میان آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار است.

۳.۶. اقتصاد دانش و توسعه مبتنی بر دانایی

دانش و نوآوری، به مفهوم کار برد دانش بصورت فن‌آوری‌های جدید و تأیید شده، همیشه نیروی پیش‌برنده توسعه جوامع بوده است. ولی در دهه اخیر بدلیل انفجار فن‌آوری اطلاعاتی و ارتباطی، جهانی شدن، و پیشرفت‌های شگرف در علوم از رشد زیادی برخوردار شده است. این پیشرفت‌ها موجب ایجاد صنایع جدید و خدمات جدید و بازسازی صنایع و خدمات موجود شده، به گونه‌ای که رفاه و رقابت کشورها اکنون بیش از هر زمانی به توانائی آنها در آفریدن دانش و استفاده از آن در اقتصاد دارد.

اقتصاد دانش محور دارای مشخصه‌هایی به شرح زیر است (Aubert, 2002, Pp 345-348):

- أ. نوآوری بعنوان یک پدیده دائمی است،
- ب. شبکه‌های اقتصادی در سطوح مختلف وجود دارد، بطوریکه شبکه‌های جهانی در بالای هرم، و شبکه‌های در حال رشد در پایین هرم آن قرار دارد
- ت. دارای ساخت‌های خاص سازمانی به همراه ساختارهای جدید صنعتی و روابط خاص میان بخش‌های دولتی و خصوصی است.
- ث. در اقتصاد دانش، سرمایه انسانی نقش بسیار اساسی بازی می‌کند و ظرفیت یادگیری حتی بیشتر از سطح دانش مهم است. در اقتصاد دانش درجات بالاتر تحصیلی (دانشگاهی) از اهمیت فراوان برخوردار است. همچنین آموزش مادام‌العمر بسیار مهم است.
- ج. در اقتصاد دانش تدوین و نشر دانش بسیار مهم است
- ح. در اقتصاد دانش رشد بر مبنای آموزش و یادگیری^۱ قرار دارد، که تسهیل کننده توسعه منابع داخلی است. مفهوم این امر این است که ذخیره دانش کمتر از نوسازی دانش اهمیت دارد. دانش دارای آثار خارجی بوده و باعث افزایش تولید می‌شود.

۳.۶.۱. تأثیر اقتصاد مبتنی بر دانش بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار

اکثر خصوصیات فهرست شده بالا بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار تأثیر می‌گذارند، که تأثیر بندهای (ث) و (ح) از اهمیت بیش‌تری برخوردار است. هم‌چنین باید توجه داشت که جهت‌گیری جهانی بسمت اقتصاد مبتنی بر دانش است، و در واقع یکی از آثار جهانی شدن، گرایش اقتصادهای موفق به این سمت است. در مورد نقش سرمایه انسانی در روابط آموزش و محیط کار در بندهای پیشین توضیح داده شده است. بنابراین در این جا بر تأثیر یادگیری مستمر و همراه با نوسازی و نوآوری تأکید می‌شود. لازمه تحقق و توسعه این خصوصیت آن است که بین نظام آموزش و به‌ویژه آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار رابطه نزدیک و پابرجایی برقرار باشد که گذر آسان از مدرسه به کار و بر عکس آن را مجاز دانسته و تسهیل کند. این گذر نه تنها برای محصول آموزش (یعنی نیروی کار) باید برقرار شود بلکه لازم است معلمان آموزش فنی

¹. learning

و حرفه‌ای و استادکاران و فناوران بنگاه‌های اقتصادی را نیز شامل شود. افزون بر آن، یادگیری نوآوری‌های سازمانی نیز در این فرایند باید دنبال شود.

بخش سوم: تأثیر خصوصیات و روحیات فرهنگی و اجتماعی بر روابط نظام آموزش

فنی و حرفه‌ای و بازار کار در ایران

در پژوهش‌هایی که برای تدوین سند ملی آموزش و پرورش در دوره ۱۳۸۴-۱۳۸۸ صورت گرفته است، درباره تأثیر عوامل فرهنگی، تاریخی و اجتماعی بر آموزش نیز پژوهشی انجام شده است که توجه به یافته‌های آن در ریشه‌یابی عوامل شکل دهنده روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار ضرورت دارد.^۱ در این پژوهش ابتدا مبانی نظری کار و ویژگی‌های محیط کار بررسی شده است و وجوه مهم فرهنگی محیط کار در جوامع پیشرفته و در حال توسعه بشرح زیر شناسایی شده است:

۱. ویژگی‌های فرهنگ کار در جوامع توسعه یافته:

- وجدان کاری بسیار بالاست و دارای اهمیت فراوان است
- افراد «از کار» استقبال می‌کنند و بر انجام وظایف خویش اصرار می‌روزند.
- کیفیت کارها بالاست.
- کار کردن ارزش محسوب می‌شود
- حاضر یا غایب بودن بالادستی نقش چندانی در کیفیت و کمیت کار ایفا نمی‌کند
- هدف از کار منافع اجتماعی و فرد به صورت توأمان است.
- افراد به کار علاقه‌مندند، از روی اجبار کار نمی‌کنند
- افراد در مقابل کارشان احساس مسئولیت می‌کنند، وقت شناسند، دقت عمل دارند.
- تظاهر و ریا جایی در کار ندارد، افراد به خاطر کارشان مورد ارزیابی قرار می‌گیرند
- مشارکت جای رقابت و خودمداری را می‌گیرد.
- نوآوری و خلاقیت اساس کار را تشکیل می‌دهد
- آینده‌نگری جای سنت‌گرایی را می‌گیرد.

۲. ویژگی‌های فرهنگ کار در جوامع در حال توسعه :

- پاداش‌های مادی در انجام کارها نقش اصلی را بازی می‌کند.
- انجام کارها به منظور رفع تکلیف ظاهری صورت می‌گیرد.

^۱ . قاسمی پویا، اقبال. ۱۳۸۵، شناسایی محیط‌های فرهنگی - تاریخی مؤثر در نظام آموزش و پرورش ایران (فرصت‌ها و تهدیدها)، شورای عالی آموزش و پرورش، دبیرخانه طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، تهران

- افراد میل چندانی به انجام کار ندارند، «کارگریزی» جزء این فرهنگ است.
- «کم‌کاری» رواج دارد.
- در غیاب سرپرست کیفیت کارها به شدت تنزل می‌یابد.
- هدف از کار اغلب رسیدن به نفع شخصی است.
- افراد به کار علاقه چندان ندارند.
- سطح مسئولیت‌پذیری پایین است.
- افراد برای رسیدن به نفع شخصی به فریب سرپرست و تظاهر و ریا متوسل می‌شود.
- رقابت تا حد کارشکنی در کارهای دیگران رواج دارد.
- مدیریت‌ها مبتنی بر تفکر ایلی و عشیرتی است.
- نوآوری و تغییر به سختی صورت می‌گیرد.
- سنت‌ها بیش از تفکرات جدید حکومت می‌کند.

۳. ویژگی‌های فرهنگ کار در ایران

پس از آن در این پژوهش به بررسی ویژگی‌های فرهنگی ایرانیان پرداخته شده است. برخی از این خصوصیات ارزش‌هایی ضد تلاش و کوشش و خردورزی بوده است. می‌توان گفت از نظر کار و تحصیل، نوعی رنگین‌کمان فلسفی بر فرهنگ ایران حاکم بوده است. توجه به این ویژگی‌ها که ممکن است پاره‌ای از آنها در دوران معاصر رنگ باخته باشند، برای بدست آوردن شناخت جامعی از عوامل مؤثر بر محیط کار و روابط بازارکار با نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ضرورت دارد.

از آنجا که در پژوهش حاضر روابط این دو نهاد در کانون توجه قرار دارد، نگرش تاریخی ایرانیان به تحصیل و کار با یکدیگر مورد بررسی قرار گرفته است. باید توجه داشت از نظر تاریخی، این نگرش‌ها و ویژگی‌های فرهنگی زاینده دوران طولانی درهم ریختگی اجتماعی و انحطاط سیاسی، اجتماعی و فرهنگی دوران حکومت قاجاریه و پهلوی، و تا حدودی ناشی از آثار مخرب دوران جنگ تحمیلی و ادامه سیاست‌های اقتصاد متکی به درآمدهای حاصل از فروش نفت خام و اقتصاد رانت جویانه بوده است و بهمین دلیل شدیداً جنبه منفی دارد. به برخی از این ویژگی‌ها که نتایج حاصل از مطالعه وضعیت کار و تحصیل در تاریخ و فرهنگ ایران است بشرح زیر اشاره شده است (قاسمی پویا، ۱۳۸۵، صص ۲۵۷-۲۷۴):

- یک دست نبودن اندیشه‌ها و باورها درباره کار و کوشش و تحصیل. در آثار مکتوب و شفاهی باقی‌مانده از گذشته، گاهی بر تلاش و کوشش تأکید شده گاهی بر درون‌گرایی و انزواطلبی و گوشه‌نشینی، که مثال‌های بسیاری از آن را می‌توان در شعر و ادبیات هزارساله ایران زمین مشاهده کرد.

- وابسته بودن نوع فعالیت علمی و فنی و کار و کوشش به حاکمان و رؤسای ایل و قبایل، نبودن هویت فردی در کار و تحصیل. فرقه‌گرایی در تحصیل و دانش اندوزی. نبود آزادی انتخاب مدرسه و نوع درس.
- حال‌گرایی به جای آینده‌نگری و تاثیر منفی آن بر کار و کوشش و نوع تحصیل و دانش. ناامیدی به فردا و بی‌اعتمادی به روزگار از عمده ویژگی‌های فرهنگی ایرانیان بوده است که در عرصه‌های گوناگون اجتماعی، فرهنگی و سیاسی عمل کرده و ایرانی را از تلاش و کوشش بازداشته است. روزمرگی که یکی از ویژگی‌های خودمداری و خصوصیت ویژه ایرانیان است، مانعی بوده است در مقابل تلاش و کوشش پی‌گیر
- در اکثر دوره‌های تاریخی، کار و آموزش و تحصیل تقریباً دو امر جداگانه تلقی شده است و رابطه ارگانیک میان کار و تحصیل وجود نداشته است. حتی در برخی موارد کار عار تلقی شده است. کار یدی در مقایسه با کار فکری و نظری ارزش پایینی داشته است. هدف از تحصیل علم همچنان که اشاره شد اغلب «از بهر دین پروردن» بوده است نه برای کار و عمل اجتماعی و صنعتی و غیره. با این حال علم و هنر و معرفت همواره ستوده شده است.
- مذمت دنیا و تحقیر مال اندوزی، انباشت سرمایه و بی‌توجهی به دنیا و علاقه‌مندی به آخرت و اجر اخروی، در اغلب دوره‌های تاریخی محور اساسی اندیشه‌های رسمی و غیر رسمی را به خود مشغول داشته است. این نیز به سبب وضعیت تاریخی- فرهنگی ایرانیان بوده است که همواره در معرض تاخت و تازها قرار گرفته است.
- اکتفا به نظر پیشینیان و کم توجهی به خلاقیت‌های فردی و نوآوری‌های شخصی، ایستایی و بی‌حرکی در امور مختلف از جمله در کار و تحصیل را در پی داشته است. از این رو صدها سال یک نوع کار و یک نوع تحصیل با تغییرات بسیار کم بر جامعه ما حاکم بوده است. جامعه‌ای که حیات اجتماعی آن بر محور تولید کشاورزی و اغلب کار یدی تکراری می‌چرخیده و نیروی کار اغلب نیروی مکانیکی یا بازوی انسانی و قدرت حیوانی بوده است که در اختیار انسان‌ها بوده است. بیل و کلنگ و داس و گاری و چهار پایان و ابزار تولید ساده دیگر، ابزار عمده‌ی تولید را تشکیل می‌داده و مدارس کاری با پیشبرد و متحول ساختن این ابزار نداشتند.
- نوع تحصیل و کار هم‌آهنگی مناسبی داشتند. هدف تحصیل، تضادی با کار و کوشش مردم نداشت. کم‌حرکی جامعه وضعیت هر دو را طبیعی جلوه می‌داد. ابزار تولید ساده نیازی به آموزش‌های تکنولوژیک و پیچیده احساس نمی‌کرد و تحصیل در سطح عمومی همان نیازی را بر آورده می‌کرد که مورد نیاز بود: خواندن و نوشتن در حد برطرف کردن نیاز روزمره برخی از افراد، مثل میراز بنویس‌ها، یا کسانی که باید حساب و کتاب افراد را ثبت و ضبط می‌کردند یا در ازدواج و وقف و غیره مطالب ضروری را مکتوب

می‌ساختند و یا قرآن و شرعیات و فقه بر مردم می‌آموختند. در سطوح بالاتر هم مطالبی مطرح بود که با زندگی روزمره ی مردم چندان ارتباط مستقیم نداشتند.

- علاوه بر آموزه‌های مرسوم، ناامنی‌های اجتماعی و سیاسی و اقتصادی مثل ناامنی جاده‌ها، یورش‌های راهزنان، ستم‌های مالکان و حکومتگران، انباشت سرمایه و تداوم کار و فعالیت‌های دراز مدت و بالنده را تقریباً ناممکن می‌ساخت. از این رو دم را غنیمت شمردن و به وضع موجود رضایت دادن تلاش و کوششی را طلب می‌کرد که جامعه آن روزگار اجازه آن را می‌داد. توجه عمده به مطالب نظری و اعتقادی، آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را بر عهده جامعه سپرد که به صورت استاد- شاگردی انجام می‌گرفت. نیز عدم اعتقاد به آینده دور سبب بی‌توجهی به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای شد.
- آموختن برای زیستن مورد توجه تعلیم و تربیت ما نبوده است، آموزش اغلب بر مطالب نظری تاکید داشته و با حیات اجتماعی و زندگی روزمره چندان ارتباطی نداشت. این امر نتیجه نگاه ایرانیان نسبت به مفهوم علم و تحصیل و رابطه آن با حیات اجتماعی و علوم و فنون بوده است. اغلب اندیشه‌گران تربیتی ما هدفشان از علم و دانش گشودن راز و رمز جهان ماوراءالطبیعه بوده است تا دخالت در طبیعت و متحول ساختن و تغییر دادن آن. انسان ایرانی اغلب اسیر طبیعت بوده است.
- رابطه مرید و مرادی که مثل دیگر عرصه‌های اجتماعی، در عالم کار و تحصیل نیز حاکم بوده است، سبب ایستایی امر کار و تحصیل و توقف پرسش‌گری و خلاقیت فردی شد. رابطه‌ی مرید و مرادی ضد رشد فردیت و هویت کاری و تحصیلی فردی است. فرهنگ صنعتی و فرهنگ کاری که به دنبال آن بر جوامع غربی حاکم شد برآمده از نقد و پرسش‌گری بود، این امر در جامعه ما چندان جایگاهی نداشته است.
- تا اواخر دوره صفویه صنعت با فرهنگ دارای هم‌آهنگی بود، اغلب صنایع مرتبط با نیازهای فرهنگ جامعه آن روزگار بود و استادکاران و شاگردانشان برآمده از میان همان فرهنگ بودند. ولی پس از آن دوره با متحول شدن جامعه و نیازهای آن، تفکر و صنعتی طلب می‌شد که جامعه‌ی ما به آن دست نیافت.
- خانواده نقش اساسی در تربیت و تعیین مشاغل فرزندان خود داشته‌اند تحصیل نیز اغلب با نظر خانواده‌ها انجام می‌گرفت. از این رو بسیاری از مشاغل ارثی بوده است.
- بازار و نیازهای آن در اغلب دوره‌های تاریخی (به ویژه تا اواخر دوره صفویه) تعیین کننده‌ی نوع حرفه آموزشی بوده است.
- در حرفه آموزشی به صورت استاد- شاگردی، افزون بر حرفه‌آموزی استادان بر شخصیت و رفتار کارآموزان تاثیر می‌گذاشتند.

- قوم‌های ایرانی از جمله نخستین کسانی بودند که به صنعت و فن‌آوری روی آوردند و به فناوری‌های پیشرفته روزگار خویش دست یافتند
- دولت‌ها و حکومتگران نقش موثری در رویکرد به صنعت و حرفه‌آموزی ایفا کردند. توجه یا عدم توجه آنان به این امر سبب پیشرفت یا عقب ماندگی آن می‌شد.
- آموزش و کار همواره صورت طبقاتی داشته است. در اکثر موارد کار یدی از آن فرودستان و کارهای فکری و دیوانی از آن فرادستان بوده است. وضعیت طبقه‌ای و خانوادگی افراد نقش تعیین کننده در وضعیت تحصیلی و کاری افراد داشته است.
- قائم بودن ترقی و پیشرفت امور کاری و تحصیلی به خاندان و حکومتگران و افراد خاص، مانع بزرگی در راه پیشرفت و خلاقیت فردی بوده است.
- قدرگرایی مانعی بوده است در راه پویندگی و توسعه
- پیشرفت صنعت نیازمند عقل ریزبین و تجربه‌گراست و نیازمند پژوهش در امور جزیی و مادی است. عقل حاکم بر جامعه ما عقل کل‌نگر و قیاسی بوده است. از این رو وقتی که به دوره معاصر می‌رسیم و صنعت پیچیده‌تر می‌شود عقل سنتی ما قادر به تحول آن نمی‌شود.
- آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تا پیش از دوره معاصر (از قاجار به بعد) به صورت استاد- شاگردی برگزار می‌شد و بازار طبق فرهنگ دوره کشاورزی پیش می‌رفت و از هماهنگی لازم هم برخوردار بود، اما پس از تحولات اجتماعی و سیاسی دوره معاصر و ورود مظاهری از تمدن و فرهنگ جدید به ایران، آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در مقایسه با آموزش نظری از اقبال نیکویی برخوردار نشد، اکثریت دانش‌آموزان کشور در مدارس نظری به تحصیل پرداختند. کیفیت آن نیز پاسخ گوی نیازهای جامعه معاصر نگشت.
- فرهنگ کار دوره صنعتی فرهنگ مشارکتی و انعطاف پذیری وهویت فردی است. این ارزش‌ها با فرهنگ باقی مانده از دوره فرهنگ کشاورزی (ایلی، عشیره‌ای، قومی) همخوانی ندارد. فرهنگ کار دوره ایلی و عشیره‌ای مبتنی بر خودمداری، قدرگرایی، جماعت محوری (به جای هویت فردی) تک روی و یکه تازی است و به جای تکیه بر عقل افراد و وضعیت و امکانات روی زمین، همواره نگاه به آسمان داشته است.
- فرهنگ صنعتی به برنامه‌ریزی و پایداری اندیشه نیاز دارد، اکثر برنامه‌های ما موسمی و فصلی و قائم به نظر این و آن یا این گروه و آن گروه و در نهایت رئیس ایل و قبیله بوده است. فرهنگ کار صنعتی مبتنی بر علم و تحقیق است، فرهنگ کار سنتی مبتنی بر اراده و وضعیت خاص است.
- ظاهر سازی که یکی از ویژگی‌های فرهنگی ایرانیان است در کار و عرصه‌های فرهنگی هم نمود پیدا می‌کند. حتی در عرصه‌های فنی و حرفه‌ای و آموزش‌های آن نیز بیش از آنچه به عمق آموزش و نیازهای جامعه توجه شود به گسترش کمی و ظاهری آن پرداخته‌ایم. ناصرالدین شاه به این دلیل

مدرسه موزیک را افتتاح کرد که در فرنگ از هنر جویان موزیک خوشش آمده بود! یا مدرسه نقاشی به این دلیل تاسیس شد تا چهره‌های اشراف و شاهان و شاهزادگان به تصویر کشیده شود. نیازهای واقعی آن روزگار مردم چیز دیگری بود. بهداشت بود، کار چاره ساز بود، آموزش عمومی همراه با مهارت آموزی بود.

- ما اغلب خواسته‌ایم کار و اشتغال را هم با دستورالعمل حل کنیم. زایش فرهنگی مستلزم درونی شدن نظم بیرونی است. با دستورالعمل و تحمیل از بیرون نمی‌توان فرهنگ زایا و زنده تولید کرد. زایش فرهنگی مستلزم درون زایی ساختار اجتماعی است.

- رشد فرهنگ کار مستلزم ثبات و اعتماد و آرامش در جامعه است. جامعه کاری ما هیچ وقت از ثبات و آرامش و اعتماد کافی برای کار برخوردار نبوده است. در نتیجه فرهنگ کار رشد بالنده در جامعه ما پیدا نکرده است. سیاست زدگی‌ها، خودمداری‌ها، تغییر و تحول بدون معیار و سنجه، منیت‌ها، قائم بودن تصمیمات به فرد و گروه خاص نه نیاز برآمده از تحقیق و واقعیت... بستر لازم برای رشد فرهنگ کار را تضعیف کرده است. فرهنگ ربا، تظاهر، ابن‌الوقتی، وقت‌نشناسی، بی‌برنامگی، مقطعی عمل کردن، آینده‌نگر نبودن و دیگر خصلت‌های فرهنگی مزید بر علت شده و اجازه رشد به فرهنگ کار چاره‌ساز را به جامعه ما نداده است.

- اقتصاد جامعه‌ی ما یا مبتنی بر کشاورزی بوده است یا بر فروش نفت و خام فروشی. در نتیجه تفکر علمی و نیروی انسانی ماهر، نقش مهم و کلیدی در تولید و نیروی کار ما نداشته است. لذا، فکر و اندیشه در فرهنگ کار ما چندان خریداری نداشته است. سیاست بازان بیش از عالمان و متفکران یا اهل فن و صنعت مطرح بوده‌اند. ثروت جامعه ما یا از طبیعت بی‌جان و به صورت آماده خواری بوده است یا حاصل دست‌فروستان. در نتیجه در فرهنگ کاری ما اندیشه و پژوهش چندان اهمیت و ارزش اقتصادی و اجتماعی نداشته است.

- ثروت‌های باد آورده، آماده خواری، رانت خواری، پارتی تراشی در اداره امور و پیشبرد کار، متوسل شدن به هزار و یک رفتار غیر علمی و گاهی غیر اخلاقی همه ضد ارزش‌های فرهنگی بالنده است. این فرهنگ کار، کشور را آلوده کرده و از ریشه گرفتن فرهنگ کار سالم و سازنده جلوگیری کرده‌است.

- هنوز در جامعه‌ی کاری ما علم و پژوهش جایگاه واقعی خود را پیدا نکرده است. هم نگاه صنعت‌گران به علم و فن در اغلب موارد سنتی است چرا که تولید کالا بر پاشنه فرهنگ سنتی و مدیریت کهنه می‌چرخد و هم برنامه‌های دانشگاهی و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و نگاه حاکم بر جامعه به علم در بیش‌تر موارد رنگ و صبغه‌ی سنتی دارد. هنوز علم وارد زندگی و کار ما نشده است.

- در بخش کار، هنوز ضرورت همکاری میان بخش آموزش و کار چندان جدی گرفته نشده است. هنوز این احساس در این دو نهاد به وجود نیامده است که کار و آموزش لازم و ملزوم یکدیگرند. صنعت‌گران

ما هم مثل تجار و بازرگانان بیش از داشتن دغدغه ارتقاء فرهنگ کار، به کسب ثروت سریع دل بسته‌اند. آن فرهنگ کار که در جهان زبانزد همگان است، یعنی فرهنگ کاری که کارگر خود را برای کار و جامعه فدا می‌کند و همواره بر کیفیت کار و فرهنگ کار می‌افزاید در فرهنگ ما بیگانه است.

- اقتصاد کشاورزی ما بر پایه‌های تصادف و غیر منطقی «اگر باران بیاید» نهاده شده است. بنابراین تفکر کاری ما نیز مبتنی بر همین فلسفه و فرهنگ مبتنی شده است. یعنی در انجام یک کار و به هدف رساندن آن هزارها اگر و مگر و ببینم چه می‌شود و تفکرات لرزانی از این نوع بر رفتار و برنامه‌های ما سایه می‌افکند.

- چون اغلب مواقع زارعان و کارگران و دیگر عوامل انسانی تولید، کار را به نفع دیگران و نه برای رفاه خود و عموم انجام داده‌اند، در نتیجه بی‌میلی و بی‌رغبتی به کار، به فرهنگ کار تبدیل شده است. این فرهنگ ریشه تاریخی دارد که در نتیجه حکومت ملوک‌الطوئیفی و مفت و راحت خوری گروهی خاص سبب شده است نیروی عظیم زحمت‌کش خود را همیشه اجیر و اسیر دیگران تلقی کنند. نبود عدالت اجتماعی در عالم کار نیز نبود فضای انسانی مناسب با شان و کرامت انسان در بسیاری از دوره‌های تاریخی در محیط‌های کاری، فرهنگی «از زیر کار در رویی» و «کم کاری» و انواع ضدارزش‌های غیر اخلاقی را تقویت کرده است. عدالت اجتماعی و برخورداری از حقوق انسانی شرط اولیه ارتقاء فرهنگ کار است.

- هم چنان که در جامعه به کارهای تولیدی و صنایع، در مقایسه با کارهای دلالی و خدمات بهای کم‌تری داده می‌شود، و حدود هشتاد درصد اقتصاد ما از قبل نفت اداره می‌شود، در دستگاه آموزش و پرورش نیز به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای چندان توجهی نمی‌شود. هنوز در نظام اقتصادی و آموزشی ما تکنسین جایگاه خود را پیدا نکرده است یا مهندس تربیت می‌کنیم یا کارگر ساده. به این دلیل است که حتی فارغ‌التحصیلان کار دانش و فنی و حرفه‌ای بیش از رشته‌های دیگر علاقه‌مند ادامه تحصیل در سطوح عالی هستند، چون کار در حد کارگر ماهر یا تکنسین ارزش اقتصادی و اجتماعی پیدا نکرده است. این وضع ناشی از بهای کمی است که به کار دانش بر و مبتنی بر مهارت در جامعه ما داده می‌شود. آموزش و پرورش نیز باز تولید کننده همین دیدگاه است. گرچه این وضع در حال تحول است.

- روحیه کار و صنعت در فرهنگ ما بیش از آن که از بعد صنعتی و تصمیم‌پذیری و انبوه سازی مطرح گردد اغلب از بعد هنری و فرهنگی مورد توجه بوده است. این نیز به دلیل فرهنگ سنتی ما بوده که علم و هنر و دین و فلسفه وضعی در هم تنیده داشته و مثل مغرب زمینیان بعد از انقلاب صنعتی قائل به تفکیک علوم و فنون و فلسفه و هنر نشدیم. به سخن دیگر نه علم ما در اختیار صنعت و گسترش آن قرار گرفت و نه صنعت به دنبال علوم و فنون جدید رفت.

- از دیگر مشخصات فرهنگ کار ما نگاه دولتی نسبت به امور کار و تحصیل بوده است. به دلیل نفوذ دولت و حاکمان بر کلیه امور کشور، و رشد نیافتن بخش خصوصی و تشکیل سرمایه‌های ملی، اکثریت مردم و

صنعت‌گران و کشاورزان و کارکنان، امید و نگاه‌شان به دولت‌ها و حکومت‌ها دوخته شد. در نتیجه نوآوری و خلاقیت که مستلزم وجود بستر آزادی عمل است محقق نگشت، کوتاه سخن این که کار و تحصیل در چنبره حکومت‌ها و دولت‌ها، به حرکت لاک‌پشتی ادامه داد و تحول و دگرگونی چاره‌ساز در آن به وقوع نپیوست. نظر سنجی‌ها نشان از آن دارد که جوانان اکثراً بر این باورند که برنامه‌های آموزشی به‌گونه‌ای نبوده است که آنان را برای اشتغال آماده کند یا راهنمایی‌های لازم را در هدایت شغلی و تحصیلی در اختیار آنان قرار دهد.

۴. جمع‌بندی: تأثیر خصوصیات فرهنگی بر روابط محیط کار و آموزش فنی و حرفه‌ای

در جمع‌بندی، پاره‌ای از این خصوصیات که بر روابط میان محیط کار و مدرسه تأثیر بیش‌تری می‌گذارند بشرح زیر دسته‌بندی شده است:

- **ارزش بودن کار در فرهنگ ایران.** در فرهنگ ایران زمین، در اغلب دوره‌های تاریخی، کار دارای ارزش بوده است. هم خانواده‌ها و هم آیین‌ها و اعتقادات، کار را امری مقدس و مهم ارزیابی کرده و آن را تشویق کرده‌اند. این ارزش فرهنگی در حال حاضر نیز دارای اهمیت است. می‌توان از این رگه‌ی مثبت فرهنگی برای تشویق دانش‌آموزان مستعد به ورود در آموزش فنی و حرفه‌ای و برقراری رابطه‌ای مستحکم بین مدرسه و محیط کار بهره‌جست.
- **تصدی‌گری بیش از حد دولت.** این امر که بصورت فرهنگی مسلط در دستگاه‌های دولتی در آمده است، با ایجاد مانع سر راه فعالیت‌های بخش خصوصی، نیز فراهم‌ساختن زمینه‌های گسترش فعالیت اقتصادی در داخل و در ارتباط با خارج، امید به اشتغال در میان جوانان را کاهش می‌دهد و در نگرش جوانان نسبت به تحصیل (بی‌میلی، بی‌رغبتی) و اشتغال در آینده تأثیر منفی می‌گذارد. خصوصیتی که بر روابط بین آموزش و محیط کار تأثیر منفی می‌گذارد.
- **روی‌پزدازی و آرمان‌گرایی.** که از پی‌آمدهای آن تن در ندادن جوانان به کارهای متوسط یا پایین متوسط و رؤیاپردازی برای پولدار شدن و آشنا نبودن جوانان با فرهنگ کار در کشور و آماده‌ساختن خود برای آن، مشاغل اداری و کارهای دفتری را مهم‌تر از کارهای فنی و مهارتی تلقی کردن، تلاش برای رسیدن به موفقیت کاری نه از راه کار و کوشش (مهارتی یا فنی) بلکه از طریق عوامل جنبی مثل پارتی بازی، وابسته کردن خود به قدرت و خوش خدمتی و رفتار مرید و مرادی واردات ورزشی و گاه تملق‌گویی و رفتارهای دور از کرامت و شأن انسانی. این وضع بر روابط بین محیط کار و نظام آموزش فنی و حرفه‌ای تأثیر منفی می‌گذارد.
- **فرهنگ سنتی کار.** برخی ویژگی‌های فرهنگی بازمانده از دوران سنتی تهدیدی است برای گسترش روابط محیط کار و تولید با آموزش در جامعه امروز ما. از آن جمله است: تقلید از تکنولوژی دیگران

بدون تلاش برای تحول در وضعیت کار و پیشه و روی آوردن به امور دلالی و واسطه‌گری و سود خواهی آنی و بی‌اندیشه. همچنین قناعت و تن در دادن به نان بخور و نمیر، رضایت به وضع موجود، نداشتن آینده‌نگری، مبتنی نبودن کار بر اساس تخصص‌ها و مهارت‌ها و بطور کلی مبتنی نبودن کار و اقتصاد کشور بر مبنای دانش و علم. فرهنگ کار دوره ایلی و عشیره‌ای مبتنی بر خودمداری، قدرگرایی، جماعت محوری (به جای هویت فردی) تک روی و یکه تازی است و به جای تکیه بر عقل افراد و وضعیت و امکانات روی زمین، همواره نگاه به آسمان داشته است

فصل سوم:

پیشینه تحقیقات داخل کشور: بررسی رابطه بین آموزش فنی و حرفه ای و نیازهای بازار کار

فهرست مطالب

صفحه	موضوع
۸۰	۱. پیشینه تحقیقات درباره ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار در سطح ملی
۹۴	۲. پیشینه پژوهش‌های گزارش شده توسط پژوهشگرده تعلیم و تربیت و مرتبط با موضوع پژوهش
۹۵	۲.۱. رابطه بین آموزش فنی و حرفه‌ای و اشتغال فارغ‌التحصیلان
۱۰۹	۲.۲. پیشینه تحقیقات داخلی درباره وضعیت و عوامل مرتبط با اشتغال دانش‌آموختگان رشته‌های فنی و حرفه‌ای
۱۱۴	۲.۳. پیشینه تحقیقات داخلی درباره نارسایی‌های اجرایی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای
۱۱۵	۳. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از یافته‌های پیشینه تحقیقات منتخب

فصل سوم:

پیشینه تحقیقات داخل کشور: بررسی رابطه بین آموزش فنی و حرفه‌ای

و نیازهای بازار کار

در زمینه رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار، با در نظر گرفتن سابقه نسبتاً کوتاه پژوهش در آموزش فنی و حرفه‌ای، کارهای متعددی، در تهران و استان‌ها، در قالب طرح‌های پژوهشی صورت پذیرفته است. این کار با تشکیل شورای هم‌آهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای کشور و تأسیس دبیرخانه آن در سال ۱۳۵۹، بصورت سازمان یافته آغاز شد و سپس با ایجاد نهادهای مسئول تحقیقات در معاونت‌های متصدی آموزش فنی و حرفه‌ای در وزارت آموزش و پرورش و در سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای وزارت کار، و به‌ویژه با تأسیس پژوهشکده تعلیم و تربیت (۱۳۷۵) و مؤسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی (۱۳۸۰) قوت گرفت. همزمان، در دانشگاه‌های کشور و در رشته‌های مرتبط با علوم تربیتی، مدیریت، اقتصاد و مهندسی صنایع نیز برخی از پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی به‌بررسی مسایل آموزش فنی و حرفه‌ای اختصاص یافت. از یافته‌های این دسته از پژوهش‌ها، تا آنجا که به گزارش نهایی آنها امکان دسترسی بوده است، در بررسی پیشینه پژوهش‌های مرتبط استفاده شده است که نتیجه آن در بخش بعدی ارایه می‌شود.

افزون بر این نوع پژوهش‌ها، دفتر آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور نیز، بعنوان دبیرخانه ستاد هم‌آهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای کشور (به‌نوعی جانشین شورای هم‌آهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای کشور) چند پژوهش را در زمینه مسایل کلان سامان‌دهی آموزش فنی و حرفه‌ای به‌اجرا گذاشته است. این پژوهش‌ها، از نظر موضوع با پژوهش حاضر ارتباط نزدیکی دارند، و به‌نوعی پژوهش حاضر در ادامه آنها و برای پاسخ‌گویی به‌برخی از نکات مبهم باقی مانده سازماندهی شده است. در زیر سه پژوهشی که در سطح ملی در چند سال گذشته در همین زمینه صورت گرفته معرفی شده و ضمن ارایه چکیده‌ای از یافته‌های آنها ارتباط پژوهش کنونی با آنها نیز توضیح داده خواهد شد. افزون بر آن، بمنظور اعتبار سنجی از یافته‌های پژوهش‌های سه‌گانه سطح کلان، نتایج پژوهشی در سطح خرد، که با رویکردی ژرفانگر و با روش مثلث‌بندی به‌بررسی عوامل مؤثر بر رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار نیز پرداخته است، استخراج و در پایان این بخش آورده شده است.

۱. پیشینه تحقیقات درباره ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط

کار در سطح ملی

۱. طرح مطالعاتی نهاد هماهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای، ساختار تعاملی و مکانیسم‌ها^۱: این مطالعه سفارش دبیرخانه ستاد هم‌آهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای، مستقر در سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور انجام گرفته و گزارش نهایی آن در مهر ۱۳۸۵ منتشر شده است. وظیفه پژوهشگر ارایه خطوط اصلی طراحی ساختار جدید نهاد هماهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای بوده است. آنچه از نظر پژوهش کنونی در این مطالعه حایز اهمیت است، معرفی اثربخش نبودن آ ف ح بعنوان مشکل اصلی آموزش فنی و حرفه‌ای کشور است و انتخاب رویکرد «آموزش فنی و حرفه‌ای تعاملی» به جای رویکرد متداول «آموزش فنی و حرفه‌ای عرضه محور» که کاربرد آن در ایران پذیرفته شده و سابقه طولانی دارد و یا «آموزش فنی و حرفه‌ای تقاضا محور» که به عنوان راه حلی برای اصلاح نظام آموزش فنی و حرفه‌ای پیشنهاد شده است. پژوهشگر علل دوام پارادایم آموزش فنی و حرفه‌ای عرضه محور را ۶ عامل دولتی بودن، نظام بودجه ریزی، باور به قداست ذاتی و همیشگی آ ف ح، ابهام برنامه‌های توسعه، حمایت قانون و نبود شرایط رقابت بر می‌شمارد و نهادی را برای سیاست گذاری و هماهنگی با مشخصه‌های زیر پیشنهاد می‌کند: انعکاس وجه «تقاضا» در تصمیمات نهاد؛ انعکاس نظر سایر ذی‌نفعان (آموزش دهندگان، آموزش بینندگان و آموزش دیدگان، و مناطق)؛ دارا بودن بازوی اجرایی اختصاصی؛ و برخوردار از مکانیسم‌های بودجه و برنامه ریزی مبتنی بر سنجش اثربخشی و ابزارهای تشویقی و پشوانه زنده تحقیقاتی. براساس این نگاه کلی، پژوهشگر به شناسایی و تحلیل مسایل رابطه و تعامل نظام آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار در سطح کلان پرداخته است. این نوع رابطه از جمله روابطی است که در الگوی مفهومی این طرح نیز در نظر گرفته شده و به این لحاظ بررسی نقادانه گزارشهای ارایه شده و استفاده از یافته‌های آن در این پژوهش مد نظر قرار گرفت است.

هدف کلی پژوهش مذکور طراحی نهاد سیاست‌گذاری و هماهنگی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای کشور است. مقوله ایجاد هم‌آهنگی در فعالیتهای آموزش فنی و حرفه‌ای در ایران سابقه طولانی دارد و به اوایل دهه ۱۳۴۰ بر می‌گردد. بعد از استقرار جمهوری اسلامی ایران نیز این مسأله از سال ۱۳۵۹ در احکام قانونی مطرح شده و در پنج برنامه پنج‌ساله توسعه‌ای که تا کنون به تصویب مجلس شورای اسلامی رسیده است بر تأسیس چنین نهادی تأکید شده است.^۲

^۱ .ملکی، غلامحسین، مهر ۱۳۸۵، طرح مطالعاتی نهاد هماهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای: ساختار تعاملی و مکانیسم‌ها-گزارش سوم و پایانی، دفتر آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، تهران

^۲ . آخرین این مصوبات قانونی، بند د ماده ۲۱ قانون برنامه پنج‌ساله پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۴ - ۱۳۹۰)، مصوب دی‌ماه مجلس شورای اسلامی ۱۳۹۰ است.

در پژوهش مورد بحث^۱، برای آن که نهاد، قادر به تأثیرگذاری مطلوب در وضعیت آموزش فنی و حرفه‌های کشور باشد و در عین حال خلاف روال گذشته، چگونگی این تأثیرگذاری، قابل سنجش و کنترل باشد، در طراحی ساختار جدید نهاد، از نگرش سیستمی استفاده شده است. هدفمند بودن و ملاک پذیری هدف، اولین خصوصیت مورد انتظار از هر سیستم است. هدف اصلی نهاد، هدایت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در جهت هماهنگی و ارتقای نتیجه بخشی این آموزش‌هاست. عرضه و تقاضای محصولات آموزش فنی و حرفه‌ای دو متغیر اصلی این سیستم را برای ایجاد هماهنگی تشکیل می‌دهند. این متغیرها همراه با متغیرهای «سال آموزش» و «منطقه آموزش»، «سطح مهارت و مقطع تحصیلی»، «رشته تحصیلی و شغلی» مجموعه عناصر سیستم را بوجود می‌آورند. تنظیم کلی روابط میان این متغیرها در سطح کلان و خرد می‌تواند سیستم را به وضعیت هماهنگ در آورد.

در سطح کلان، رابطه میان عناصر سیستم را در وضعیت هم‌آهنگی برای یک دوره پنج‌ساله تعریف می‌شود. در طول هر دوره، متغیرهای سیستم در مقاطع یکساله مورد سنجش و بررسی قرار می‌گیرند. منحنی تغییرات عرضه و تقاضا، چگونگی گرایش به سوی هماهنگی این آموزش‌ها را نشان خواهد داد. «هماهنگی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای» به صورت دینامیک و در طول مدت دوره مورد توجه قرار می‌گیرد. از تحلیل اطلاعات بدست آمده در سطح کلان و بازخورد اطلاعات مربوط به «نیازهای مهارتی برآورده نشده» و «آموزش دیدگانی که پس از مدت معین نتوانسته‌اند در شغل مرتبط با رشته آموزشی خود به اشتغال درآیند»، سیاست‌های اصلاحی جدید نهاد تنظیم و به اجرا درمی‌آیند. نهاد هم چنین با تعریف معیارهای سنجش نتیجه بخشی نظیر:

- میزان اشتغال آموزش بینندگان و آموزش دیدگان و رضایت آنان از آموزش‌های خود و
 - میزان استفاده کارفرمایان از آموزش دیدگان و رضایت آنان از آموخته‌های آنها
- و سنجش آنها در مقاطع معین، نسبت به نتیجه بخشی برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای و اصلاح سیاست گذاری‌های خود حساسیت نشان خواهد داد.

در سطح خرد، در این سطح، هر واحد آموزش دهنده فنی و حرفه‌ای تشویق می‌شود وضعیت اشتغال آموزش دیدگان خود را پی‌گیری کند و با افزایش میزان تعاملات خود با واحدهای تولیدی و خدماتی و بکار گرفتن تمهیدات لازم، درصد کاهش شکاف میان «تعداد آموزش دیدگان» و «فرصت‌ها و نیازهای شغلی» منطقه آموزشی خود برآید. پیش فرض این حرکت پذیرش این اصل است که در هر شرایطی اجرای هر برنامه آموزشی فنی و حرفه‌ای بر عدم اجرای آن ترجیح ندارد. نهاد با رعایت تدریج در پیاده کردن این

^۱ . مطالبی که درباره پژوهش مذکور در این جا آمده است از گزارش زیر گرفته شده است:

ملکی، غلامحسین، دی ماه ۱۳۸۵، خلاصه برداشتی از طرح مطالعاتی نهاد هماهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای: ساختار تعاملی و مکانیسم‌ها، دفتر آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، تهران

اصل و با کمک گرفتن از مکانیسم بودجه و دیگر امکانات خود و کاربستن بازخورد نتایج حاصل از اجرای آزمایشی آن، و تکمیل و تعمیم اندک اندک آنها، با چالش‌های مربوط روبرو خواهد شد و موانع اجرای آنها را برطرف خواهد کرد.

سازمان و سازوکارهای نهاد. اگر «نهاد» تنها، متصدی تشکیل جلسهٔ اعضای اصلی باشد، در این صورت فقط بخش تصمیم‌گیری آن مورد توجه قرار گرفته است. اما در واقع، موفقیت نهاد در انجام رسالت محوله، در گروی آنست که علاوه بر این، توان فکری، قدرت تدبیر، بازو و مکانیسم‌های اجرایی متناسب را نیز در اختیار داشته باشد. در این مطالعه از دستگاهی که این امکانات را در اختیار نهاد قرار می‌دهد با عنوان «دبیرخانه» یاد می‌شود. به این ترتیب تعیین جایگاه دبیرخانه نهاد اولین قدم برای هویت‌بخشی به نهاد است. راهنمای انتخاب دستگاه اجرایی مناسب برای تقبل ایفای نقش دبیرخانهٔ نهاد آنست که بتواند امکانات غیر قابل گذشت زیر را در اختیار نهاد قرار دهد:

- مکانیسم بودجه ریزی و امکان حساس کردن برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای نسبت به نتیجه بخشی.
- مکانیسم برنامه ریزی بخش‌های مختلف اقتصادی به منظور مشخص کردن رابطهٔ بین نیازهای مهارتی بخش‌های اقتصادی و برنامه‌های بخش آموزش فنی و حرفه‌ای.
- پشتوانهٔ «تحقیق و توسعه در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای».
- تسهیل دسترسی به اطلاعات عرضه و تقاضای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای.
- فراهم کردن امکان حمایت‌های مالی و غیرمالی از مشاغل معینی در جامعه.
- تسهیل ایجاد ارتباط با بخش‌ها و واحدهای تولیدی و خدماتی (ملکی، ۱۳۸۵، صص ۱۲-۱۴).

نقاط قوت و ضعف طرح مطالعاتی نهاد هماهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای: دبیرخانه ستاد هم‌آهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای (دفتر آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای- سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور) در مهر ماه ۱۳۸۷ از برخی از نتایج و پیشنهادهای این طرح مطالعاتی برای تدوین لایحهٔ پیشنهادی «راهبری و هماهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای» موضوع بند «الف» مادهٔ (۵۵) قانون برنامهٔ چهارم توسعه استفاده بعمل آورد، هرچند که این لایحه بر اثر تغییر مسئولان سازمان‌های ذی‌ربط به‌سرنوشت نامعلومی دچار شد. از **نکات قوت** این طرح نگاه جدید و نسبتاً جامع به آموزش فنی و حرفه‌ای، تأکید بر تقاضا محور و تعاملی بودن سازوکار راهبری این نظام، مبتنی کردن تصمیم‌سازی‌ها بر پژوهش و تصمیم‌گیری‌ها بر تفاهم و مشارکت دادن عاملان در گیر در عرضه و تقاضای نیروی انسانی ماهر در امور آموزش فنی و حرفه‌ای است. از جمله **نقاط ضعف** آن، تأکید بیش از حد بر اعمال قدرت دولت (از طریق نظام بودجه ریزی و ابزارهای قانونی) برای راهبری آموزش فنی و حرفه‌ای و کم توجهی به سازوکارهای خودکار بازار آموزش فنی و

حرفه‌ای و بازار کار برای ایجاد انگیزه لازم و مستمر در عاملان فعال در این دو بازار برای شکل گرفتن نظام آموزش فنی و حرفه‌ای با کیفیت و متناسب با نیازهای توسعه کشور است. نارسایی دیگر به تکیه مؤکد راهبری نظام آموزش فنی و حرفه‌ای با رعایت تطابق کامل عرضه و تقاضای نیروی انسانی ماهر است. گزاره‌ای که پیش فرض آن قابل پیش بینی انگاشتن نیازهای آینده دور نیروی انسانی (با توجه به شکاف زمانی بین آغاز تحصیل در زمینه آموزش فنی و حرفه‌ای و ورود به بازار کار و تغییرات سریع فناوری و تحولات جهانی) بر حسب سطح شایستگی، منطقه و جنسیت است. در این پیش فرض، تقاضای نیروی انسانی حرف اول را می‌زند و نیروی کار عرضه شده باید از تقاضای نیروی کند و قادر نیست خود کارآفرین باشد، فرضی که هرچند در اقتصادهای راکد و دنباله رو صادق است، اما در اقتصادهای پویا و نوآور همیشه صادق نیست. و بالاخره کم توجهی به فایده‌های گسترده‌تر حرفه‌آموزی توأم با کار بلحاظ اجتماع پذیر شدن دانش‌آموزان و تربیت شهروند مسئول است و حتی اگر این نوع آموزش‌ها به اشتغال هم نیانجامد، به‌خودی خود دارای ارزش است و سرمایه‌گذاری دولت و کارفرمایان از یک سو و دانش‌آموز و خانواده او از سوی دیگر برای این آموزش‌ها از توجیه کافی برخوردار است.

۲. طرح‌ریزی *کانون تحقیق و توسعه آموزشهای فنی ایران*: این مطالعه نیز بسفارش دبیرخانه ستاد

هم‌آهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای (سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور)، انجام گرفته و گزارش نهایی آن در اسفند ۱۳۸۴ منتشر شده است. پژوهشگر در گزارش اول^۱ خود این دیدگاه اساسی را مطرح می‌کند که راه بیرون رفت از مدار توسعه نیافتگی آن است که سرمایه‌گذاری‌ها، توانمندی‌های «انتخاب برای تغییر» را بهبود بخشد و اجازه دهد که سرمایه انسانی در هر ناحیه از کشور، خود زاینده تغییرات کیفی و حرکات توسعه برانگیز شوند. براساس این رویکرد، پژوهشگر در گزارش اول خود ابتدا به نقد معنی توسعه و نقد سمت‌گیری تحقیق و سپس خاصیت توسعه، تنگناهای توسعه و تعامل آموزش، تحقیق و توسعه در ایران پرداخته و با تحلیل و آسیب‌شناسی مفاهیم آموزش، تحقیق و توسعه برداشت خود را از مفهوم توسعه چنین بیان می‌کند: توسعه نوعی حرکت آگاهانه برای تغییر کردن و تغییر دادن کیفیات است. تغییرات کیفی نیز خود بخود پدید نمی‌آید و نیازمند مشارکت ارادی نیروهای تغییر دهنده است. بنابر این تعریف، جریان یاددادن و یادگرفتن، که در آموزش اتفاق می‌افتد، از این حیث که فکر و رفتار و یا صلاحیت فنی را در فرد متبلور می‌کند خود نوعی توسعه بشمار می‌آید، و از این حیث که نیروهای تغییر دهنده را می‌پروراند، عامل توسعه محسوب می‌شود و نقشی توسعه برانگیز دارد. از این لحاظ برنامه‌های آموزشی و

^۱ گزارش نهایی این مطالعه در دو مرحله به شرح زیر ارائه شده است:

- ابوترابیان، محمدرضا، خرداد ۱۳۸۴، *طرح‌ریزی کانون تحقیق و توسعه آموزشهای فنی ایران - منطق ریاضی توسعه، مبانی نظری حرکت برای ایجاد و فعال کردن کانون تتا*، دفتر آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، تهران.
- ابوترابیان، محمدرضا، اسفند ۱۳۸۴، *طرح‌ریزی کانون تحقیق و توسعه آموزشهای فنی ایران - روابط دینامیک کانون تتا با متغیرهای آموزش فنی*، دفتر آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، تهران.

برنامه‌های توسعه هر دو عامل تغییر دهنده وضع موجوداند، اولی به تغییر توانمندیهای فرد می‌پردازد و دومی تغییر توانمندی‌های جامعه را مد نظر دارد. با این نگاه، پژوهشگر به تعریف آموختنی‌های توسعه برانگیز می‌پردازد، و آن را نوعی از آموزش معرفی می‌کند که نیروهای فنی لازم را برای حفظ و ارتقای قدرت رقابتی تولیدات هر ناحیه، و از این طریق رفاه کلی جامعه مستقر در این ناحیه را، در اختیار می‌گذارد. سپس نقش تحقیق، بعنوان عامل زاینده، در هر دو فرایند آموزش و توسعه چنین تعریف می‌شود: این عامل زاینده چون با آموزش تعامل کند آن را توسعه برانگیز و چون با توسعه همراه شود به تأمین سرمایه انسانی تغییر دهنده کیفیات جامعه خواهد انجامید. در این گزارش، با تعریفی که از مفاهیم توسعه، تحقیق و آموزش بعمل آمده، آنها سه راس مثلثی را تشکیل می‌دهند که هر کدام ضامن بقای دیگر رأس‌هاست. در گزارش دوم، پژوهشگر به نقش، خصوصیات، روابط سازمانی و مدیریت کانون تحقیق تا توسعه در آموزشهای فنی (کانون تتا) می‌پردازد. چون کانون تتا، عصاره یافته‌های این مطالعه را در خود دارد، با تفصیل بیش‌تری به آن پرداخته می‌شود.

مشخصات کانون تتا. شرط لازم برای حیات تتا آن است که این تشکل در همه حال با تکیه بر سه محور عملیاتی «تحقیق، توسعه و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای» پیش برود. شرط کافی برای سمت دادن به فعالیت‌های کانون و ارتقای ثمر بخشی آن اتکا به انتخاب‌های زیر است، انتخاب‌هایی که در واقع بازتاب توقعات جامعه از کانون است (ابوترابیان-۲، ۱۳۸۴، صص ۸۳-۹۴):

۱. بتواند تغییرات کمی عوامل مؤثر در کاربرد آموزش‌های فنی و روابط بین این کمیات را مستمراً و بصورت دوره‌ای و ناحیه‌ای رصد کند و مقامات و نهادهای مسئول آموزش را از سمت و سوی آنچه در حال اتفاق افتادن است باخبر سازد.
۲. منابع و یافته‌های تحقیقاتی کانون را با ترتیبی منظم و ادواری در اختیار تصمیم‌گیرندگان قرار دهد.
۳. مشخصه‌هایی را برای تبیین تغییرات فنی مؤثر بر رشد و توسعه ملی و ناحیه‌ای طراحی کند تا با استفاده از آنها هر کس بخواهد در میدان آموزش‌های فنی دست به انتخاب بزند (خواه مدیر یا برنامه ریز یا سیاست‌گذار باشد و خواه مربی و معلم و محصل و کارآموز) بتواند در فضای روشن افق آینده جامعه‌اش تصمیم بگیرد.
۴. برقراری شبکه مراوده اطلاعاتی بین همه سازمان‌های نیازمند آموزش فنی و دارای مشاغل فنی
۵. یافته‌های تحقیقاتی کانون در خدمت تحکیم رابطه سه جانبه «تحقیق، توسعه و آموزش‌های فنی» عمل کند و بدین وسیله جلوی اقدامات خسارت بار غیرتعاملی خارج از این چرخه گرفته شود.
۶. ارزش‌گذاری و ترویج تأثیر گذاری‌های ناشی از تعامل سازمان‌های مرتبط با آموزش با یگدیگر.
۷. فرآوری اطلاعات باز خوردی و ارایه مداوم شیوه‌ها و ابزارهای هم‌آهنگ کننده به عاملان مربوطه.

۸. با نشر جریان پیوسته یافته‌های تحقیقاتی آگاهی بخش همچون موتور محرکه برای اصلاحات حرکتی خود خواسته عمل کند.

۹. به تغییرات القایی ناشی از سیکل‌های قبلی امواج تغییر دهنده وضع موجود توجه داشت باشد.

۱۰. ارزش‌گذاری بر معیارهای ثمر بخشی آموزش‌های فنی و تأثیر آن بر رفتار عاملان و بنگاه‌های اقتصادی.

۱۱. سطوح شش‌گانه محتاج هم‌آهنگی آموزش‌های فنی را در تفکیک از یک‌دیگر مورد توجه قرار دهد. این

سطوح عبارتند از: سطح اول-هم‌آهنگی نظام آموزشی با سایر نظام‌های تولیدی و خدماتی؛ سطح دوم-

هم‌آهنگی میان سه بخش آموزش عمومی، آموزش فنی و آموزش عالی؛ سطح سوم-هم‌آهنگی میان هر

بخش آموزش با محیط اختصاصی پیرامون آن؛ سطح چهارم- هم‌آهنگی فعالیت‌های آموزشی یک

دستگاه اجرایی با سایر فعالیت‌های آن دستگاه؛ سطح پنجم- هم‌آهنگی مناسبات هر مرکز آموزشی با

سایر مراکز آموزشی رقیب یا مکمل و نیز با بنگاه‌های اقتصادی متقاضی آموزش دیدگان آن مرکز؛

سطح ششم- هم‌آهنگی بین عناصر درون هر واحد آموزشی.

افزون بر انتظارات اولیه بالا، به‌لحاظ ماهیت اختصاصی آموزش‌های فنی که به تعبیر پژوهشگر «آموزش غیر

درمانی برای پرورش نیروهای تکنیک آفرین» و «تولید درس‌های مستقل پودمانی» است، کانون تنها باید

انتظارات ثانویه زیر را نیز برآورده سازد (ابوترابیان-۲، ۱۳۸۴، ص ۱۰۵):

۱. برای پر کردن جای خالی درس‌های پودمانی، به‌ویژه برای نواحی دارای نیازهای شغلی ناهمگن، یافته‌های تحقیقاتی ارایه کند.

۲. شبکه‌ای از خدمات و امکانات ارتباطی برای تبادل منابع آموزشی در سطح کشور ایجاد کند.

۳. نسبت به فضا سازی برای اصلاح رفتار یک‌طرفه معلم فنی و زمینه‌سازی برای یادگیری از کار و یادگیری متقابل معلم از شاگرد و شاگرد از معلم چاره‌اندیشی کند.

۴. رفع مشکلات مالی و عملیاتی از فعالیت‌های گروه‌های تولید درس پودمانی در سراسر کشور و بهره‌گیری بیش‌تر از تجربه و ابتکارات فنی استادکاران بیرون مدرسه.

۵. به‌منظور ترغیب مخاطبان هر درس پودمانی به مشارکت در تکمیل محتوای آموزشی، راه‌های رشد فرصت‌های تحقیقات فنی در سازمان‌های آموزشی را هموار کند

جایگاه حقوقی و سازمان‌دهی کانون تنها از نظر شکل‌گیری سازمانی و ارتباط با دستگاه‌های دولتی و

خصوصی، پیشنهاد پژوهشگر آن است که ترتیبی اتخاذ شود که از دولتی شدن صرف و یا خصوصی شدن

صرف کانون تنها پرهیز شود. بدین ترتیب که کانون تحت پوشش دولت قرار داشته باشد ولی مدیریت آن

مستقل از انتصابات سیاسی انتخاب شود و بودجه منعطفی در اختیار داشته باشد. برای تحقق این وضعیت

سه سمت‌گیری اساسی پیشنهاد شده است (ابوترابیان-۲، ۱۳۸۴، ص ۱۰۹): اول- در سازمان ستادی دولت

جایگاه ثابتی داشته باشد و همچون بازوی تحقیقاتی ستاد هم‌آهنگی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای کشور عمل کند؛ دوم- همه سازمان‌های بخش عمومی در گیر با مشکلات فنی پیشرفت و توسعه کشور سهمی از نیروی خود را به مشارکت در تولید تحقیقات توسعه برانگیز کانون اختصاص دهند؛ و سوم- در تشکیلات داخلی کانون، تحقیقات طوری مدیریت شود که عموم فعالان اقتصادی و فنی بخش خصوصی و دولتی کانون را بعنوان نهاد ملی مولد قدرت رقابت فنی جامعه در سطح جهانی بشناسند و از مشارکت بخش خصوصی در فعالیت‌های کانون استقبال شود.

ارتباط آموزشی کانون با مدارس و مراکز آموزشی، برای رسیدن به یکی از منظورهای زیر پیشنهاد شده است: (۱) برای استمرار بخشیدن به ارزشیابی‌ها و شناسایی نارسایی‌های شیوه و محتوای آموزش؛ (۲) برای جلب مشارکت علاقمندان به گروه‌های تولید درس و ارتقای کیفیت مواد و ابزارهای درسی؛ (۳) برای معرفی تجربه‌های توسعه برانگیز نواحی ناهمگن؛ (۴) برای جلب مشارکت آموزشی محصلین و معلمان فنی در جهت بالندگی بینش فنی و مشارکت تحقیقاتی و نیز آموختن از کار؛ و (۵) برای شناسایی توانمندی‌های مستقلی که بصورت در س‌های پودمانی در نواحی مختلف کشور قابل تولید و عرضه هستند (ابوترابی‌ان-۲، ۱۳۸۴، ص ۱۱۴).

شیوه مدیریت کانون تتا. و بالاخره از نظر شیوه مدیریت در کانون تتا پیشنهاد شده است که به دلیل الزامات و محدودیت‌های دسترسی به نیروها و تجهیزات تخصصی، از شیوه مدیریت ماتریسی^۱ استفاده شود. به‌زعم پژوهشگر این شیوه مدیریت، به‌ویژه برای کشورهای دارای اقتصاد توسعه نیافته ضروری است. امتیازات آن از این قرار است: (۱) کار تحقیقاتی را از قید پست سازمانی ثابت رها می‌سازد و استفاده از تخصص‌های کمیاب مستقر در منطقه را امکان پذیر می‌کند؛ (۲) تحقیقات را از حصار بسته روش‌های استاندارد تحقیقات دانشگاهی آزاد می‌کند و به‌هر شاغل فنی در هر ناحیه دورافتاده فرصت می‌دهد به‌ابتکارات فنی دست بزند؛ (۳) کار تحقیقاتی را از دست مدعیان تخصص در تحقیقات می‌رهاند و بصورت تکلیف اداری در هر شغل تبیین می‌کند؛ و (۴) سازمان داخلی کانون تتا را از حیث پاسخ‌گویی به تغییرات دایمی محیط کاملاً انعطاف پذیر می‌کند و بدین وسیله به نهادینه شدن تجدید سازمان در فعالیت‌های تحقیقاتی مورد نیاز اقتصادهای توسعه کمک می‌کند (ابوترابی‌ان-۲، ۱۳۸۴، ص ۱۳۷).

۳. **بررسی نارسایی‌های ارتباط نظام‌های آموزش و پرورش و بازار کار و ارائه راه‌حل‌های اصلاحی:** این پژوهش به‌سفرارش معاونت آموزش متوسطه وقت وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۷۸ صورت گرفته و گزارش آن توسط وزارت آموزش و پرورش منتشر شده است.^۲ این بررسی که با موافقت کارفرما برای روشن

^۱ . matrix management

^۲ . نفیسی، عبدالحسین، ۱۳۷۹، *بررسی نارسایی‌های ارتباط نظام‌های آموزش و پرورش و بازار کار و ارائه راه‌حل‌های اصلاحی*، وزارت آموزش و پرورش، انتشارات مدرسه، تهران.

شدن جوانب موضوع ارتباط آموزش و بازار کار، با استفاده از مجموعه اطلاعات و نتایج پژوهش‌های انجام گرفته، بصورت تحلیلی و زمینه‌یابی انجام گرفته است، ارتباط نظام‌های سه‌گانه آموزش و پرورش عمومی، آموزش فنی و حرفه‌ای و آموزش عالی را با بازار کار در سطح کلان مورد واکاوی و تحلیل قرار داده‌است، به این امید که در زمینه‌های جزئی‌تر و عملیاتی، انجام پژوهش‌های ژرف‌تر به‌گروه‌های پژوهشی واگذار شود. گزارش نهایی پژوهش در سه بخش تنظیم شده است: بخش اول به‌قلمرو آموزش و پرورش در چارچوب نظام‌های سه‌گانه آن و نارسایی‌های آن با بازار کار و اشتغال اختصاص داده شده است. در این بخش از نگاه به درون به آموزش‌ها و نارسایی‌های عمده آن در پاسخ‌گویی به نیازهای بازار کار پرداخته است. در بخش دوم، نارسایی‌های بازار کار- عرضه و تقاضای نیروی کار- و حرکات و تحولات آن، از نظر تأثیری که بر آموزش می‌گذارد بررسی شده‌است. در بخش سوم چشم‌اندازی از چالش‌های جهانی آموزش و پرورش و نیز چشم‌اندازی از جمعیت، اشتغال، آموزش و پرورش و اقتصاد کشور ارائه شده و راه‌کارهای اصلاحی برای بهبود رابطه این دو قلمرو مطرح شده است.

نتایج این پژوهش بشرح زیر است (نفیسی، ۱۳۷۹، صص ۱۶۸-۱۶۲):

- در سابقه بیش از یک قرن از ورود و اشاعه آموزش و پرورش جدید و نیم قرن تجربه برنامه‌ریزی توسعه در ایران، فقدان دیدگاه‌های فلسفی و کلی در زمینه تعلیم و تربیت، در همه سطوح و انواع و نیز در حوزه توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و نقش منابع انسانی در آن به‌شدت احساس می‌شود. راه‌کار پیشنهادی در این زمینه انتخاب رویکرد توسعه پایدار از طریق و همراه با مشارکت اجتماعی در تصمیم‌سازی‌ها و تصمیم‌گیری‌هاست. موهبت الهی پیروزی انقلاب اسلامی و استقرار جمهوری اسلامی براساس قانون اساسی، فرصتی تاریخی بوجود آورده است که همه اسباب کار برای پرداختن به‌چنین رویکردی فراهم باشد
- برای آن که نظام آموزش و پرورش پاسخ‌گوی نیازهای کیفی و کمی بازار کار باشد، شالوده و زمینه مناسب باید از آموزش‌های پایه و عمومی - خانواده، کودکستان و دبستان- فراهم شود و در تمام طول تحصیل و پس از آن دنبال شود. راه‌کارهای پیشنهادی عبارت است از: پرورش خصلت‌های مناسب بازار کار باید به‌عنوان جهت‌گیری اصلی در کلیه اقدامات اصلاح نظام آموزش و پرورش مد نظر قرار گیرد و افزون برآن، در سرمایه‌گذاری‌های اقتصادی اولویت باید به آموزش و پرورش عمومی داده شود.
- در شرایطی که رشد عرضه نیروی کار، به دلایل ساختار جمعیتی بسیار بالاتر از سرعت ایجاد ظرفیت‌های شغلی است، سرمایه‌گذاری برای گسترش آموزش و پرورش و افزایش سال‌های تحصیل جوانان پیشنهاد شده است.

- عناصر و اجزای نظام آموزش و پرورش از یک سو از وحدت فرماندهی و انسجام تشکیلاتی و سازمانی در ارتباط با یکدیگر و در ارتباط با محیط کار برخوردار نیستند، و از سوی دیگر، در درون هر یک از اجزاء عمده سه‌گانه نظام، سازوکار مناسبی برای دریافت نیازها و پیام‌های بازار کار و تبدیل آن به برنامه‌های آموزشی و درسی، بشکل مؤثر و کارا وجود ندارد. راه کارهای پیشنهادی عبارتند از اصلاح شیوه‌های پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها مبتنی بر مهارت‌ها و شایستگی‌های مناسب بازار کار، سامان دادن به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، و استقلال بخشیدن به مؤسسات آموزش عالی در تعیین سازوکار اداره و گسترش امور و ترمین منابع مالی و پاسخ‌گویی به نیازهای نیروی متخصص کشور است.
- ضرورت سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش روی دیگری نیز دارد که به تنوع بخشیدن به منابع مالی آموزش و ضرورت پاسخ‌گو بودن این بخش بصورت شفاف در برابر منابعی است که از جامعه دریافت می‌دارد. راه کار پیشنهاد شده آن است که در تأمین هزینه‌های آموزش میزان بهره و فایده‌ای است که هر یک از شرکا و سهام‌داران - دانش‌آموز و خانواده او، جامعه (به نمایندگی دولت) و کارفرما از محصول آموزش می‌برند. در این میان دولت، افزون بر سهم خود، در اجرای وظیفه نظارت بر حسن اجرای قراردادهای اجتماعی و عدالت‌گستری، لازم سازوکارهای مناسبی بوجود آورد.
- تمرکز شدید اداری و اجرایی حاکم بر آموزش عمومی و آموزش عالی، و پراکندگی همراه با فقدان راهبری و اقتدار فرماندهی در آموزش فنی و حرفه‌ای، اجرای برنامه‌های اصلاحی را با شکست روبه‌رو کرده است. پاسخ‌گویی به نیازهای بازار کار که از تنوع بسیار و شرایط محیطی تأثیر می‌پذیرد ایجاب می‌کند که تمرکز زدایی در چارچوب نظام مقتدر و منسجم فرماندهی و ستادی صورت پذیرد.
- در طرف تقاضای نیروی کار و محیط کار نارسایی‌های متعددی چون پایین و ناکافی بودن میزان تحصیلات نیروی کار، نسبت قابل توجه شاغلان در سن تحصیل در نیروی کار، عدم تناسب در وضعیت اشتغال در بخش‌های عمومی و خصوصی، عدم تناسب میزان و نوع تحصیلات شاغلان با مشاغل آنها و نیز نارسایی‌های ساختار اقتصادی و دولتی بودن آن و رانت‌های ناشی از تکیه دولت بر درآمدهای فروش نفت خام در گزارش مطرح شده است و راه کارهای اصلاحی آن به اجرای دقیق برنامه‌های پنج‌ساله توسعه و سیاست‌های کلان نظام احاله شده است. در این زمینه بر جنبه‌های زیر تأکید شده است: ساماندهی الگوی اقتصاد کلان کشور بر محوریت منابع انسانی و اصلاح قوانین بازار کار (قانون کار، قوانین استخدامی، قانون مالیات و قانون نظام صنفی) به لحاظ تقویت ارتباط آموزش و بازار کار.
- در پایان، برای آن که راه کارهای پیشنهادی بصورت عملیاتی براساس علمی امکان بررسی و تدوین، تصویب، اجرا، نظارت، ارزشیابی و اصلاح پیدا کند، پیشنهاد شده است نظام جمع‌آوری، پردازش و نشر اطلاعات بازار کار و به صورت شفاف و مؤثر مستقر شود، و نیز شناخت حرکات و تحولات کمی و کیفی بازار کار و نیازهای حال و آینده آن با پژوهش‌های مستمر سامان‌دهی گردد. نتیجه گرفته شده است که

چنین تمهیداتی برای وضع استانداردهای مهارت و صلاحیت فنی و تخصصی نیروی کار که مورد نیاز برنامه ریزی آموزشی و درسی است و برای تصمیم‌گیری درست خانواده‌ها و داوطلبان انتخاب شغل و نیز برای ارزشیابی ثمربخشی و کارآمدی محصولات نظام آموزش و پرورش ضروری است (نفیسی، ۱۳۷۹، ص ۱۶۸).

۴. *ارزشیابی از برنامه درسی رشته الکتروتکنیک - شاخه فنی و حرفه‌ای*^۱. هدف تحقیق این بود که مشخص شود هدف‌های پیش‌بینی شده یا مصوب تا چه اندازه در اجرا محقق شده است و در صورت محقق نشدن احتمالی، کاستی‌های اجرایی چه بوده‌است و سرانجام برای رفع کاستی‌ها چه باید کرد. در این تحقیق ۱۸ هنرستان در مناطق شهر تهران و آموزش و پرورش شهرستان‌های تهران انتخاب شده است و کلیه مدیران، معاونان، هنرآموزان دروس تخصصی نظری و عملی، مشاوران تحصیلی، سر گروه‌های آموزشی و تعدادی از کارشناسان و متخصصان آموزش فنی و حرفه‌ای در مصاحبه شرکت کردند. در گردآوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل آن‌ها از رویکرد مثلثی کردن یا جامع‌نگری^۲ بهره گرفته شده است. در این رویکرد برای این که اطلاعات و داده‌های کافی و موثق گردآوری شود از چندین شیوه استفاده می‌شود. در این شیوه‌ها داده‌ها مثل اضلاع مثلث به نحوی با هم در ارتباط هستند و در نتیجه داده‌های جمع‌آوری شده از جامعیت و درجه اعتبار بالایی برخوردار است. به این دلیل در مراحل گوناگون اجرای طرح از انواع ابزار و شیوه‌ها (مصاحبه، مشاهده، پرسشنامه، برگزاری آزمون، جلسات تبادل نظر گروهی و ...) استفاده شده است. از یافته‌های این تحقیق، بلحاظ نگاه ژرفی که در سطح خرد (درون هنرستان و بنگاه اقتصادی ارایه‌کننده آموزش) به مسایل آموزش فنی و حرفه‌ای و به‌ویژه مقوله‌های مرتبط با ارتباط با محیط کار داشته است، می‌توان برای تکمیل و اعتبار سنجی یافته‌های سه پژوهش قبلی که در سطح کلان انجام گرفته استفاده کرد. نظرات مدیران، معاونین، هنرآموزان و مربیان هنرستانهای فنی و حرفه‌ای منتخب بشرح جدول ۱ است (قاسمی پویا، ۱۳۸۹، صص ۱۵۴-۱۵۶ و ۲۰۸-۲۰۹).

^۱ قاسمی پویا، اقبال، ۱۳۸۹، *ارزشیابی از برنامه‌ی درسی رشته الکتروتکنیک شاخه فنی و حرفه‌ای سال ۱۳۸۸-۱۳۸۹*، مؤسسه پژوهشی برنامه

ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، تهران

^۲ triangulation

جدول ۱- نظرات کارکنان هنرستان‌ها درباره مؤلفه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای (رشته

الکتروتکنیک)

نکات مستخرج از مصاحبه‌ها	مؤلفه‌ها
<ul style="list-style-type: none"> - تفاوت محرز آموزش هنرستانها با تکنولوژی موجود در بازار. - فارغ‌التحصیلان نمی توانند نیاز بازار کار را تأمین کنند. علت این امر ناکافی بودن مهارت‌های فنی فارغ‌التحصیلان است. - ارتباط با بخش صنعت در حد صفر است. همکاری صنعت با هنرستان‌ها بسیار ضعیف است. - بخش صنعت اجازه بازدید و کارورزی به هنر جوین نمی دهد. - مراکز صنعتی خود را موظف به همکاری با هنرستانها نمی دانند . - گاهی بخش صنعت برخوردهای نامناسب با هنرستانها بعمل می آورند. - مسولان هنرستانها ریسک بازدید از مراکز صنعتی را قبول نمی کنند و مسولیت آن را برعهده نمی گیرند. - صاحبان صنایع فارغ التحصیلان هنرستان‌ها را فاقد دانش و مهارت عملی مورد نیاز می بینند . باز آموزی آنان نیز هزینه بر است و از لحاظ مالی به صرفه نیست. لذا ترجیح می دهند نیروی انسانی مورد نیاز خود را از منابع دیگری بجز هنرستان‌های فنی و حرفه ای تأمین نمایند. 	<p>تناسب آموزش‌ها با نیاز بازار کار و ارتباط با بخش صنعت</p>
<ul style="list-style-type: none"> - حجم کتاب‌های درسی بالاست. محتوا سنگین و دشوار است و زمان تدریس بویژه برای دروس عملی کفایت نمی کند. - محتوای کتاب‌های درسی بیشتر مبتنی بر تئوری است تا آموزش‌های عملی و کاربردی و متناسب با تکنولوژی جدید و موجود در بازار نیست. - محتوای کتاب درسی فراتر از سطح دانش قبلی هنرجویان است. - بین برنامه درسی سال‌های اول و دوم و سوم ارتباط و هماهنگی عمودی برقرار نیست. - هماهنگی بین برنامه درسی نظری و عملی ضعیف است. - بعضاً مطالب دشوار کتاب درسی توسط دبیران حذف شده و تدریس نمی شود. - بی علاقه‌گی هنر جوینان به دروس عمومی همچون زبان عربی و ادبیات فارسی و ... - عدم رعایت پیش نیاز دروس - آموزش‌ها صرفاً متمرکز بر کتاب درسی است و خارج از آن مطلبی تدریس نمی شود. - اغلب مدیران و دبیران هنرستان‌ها، کتاب‌های درسی نظام قدیم را بر کتاب‌های فعلی ترجیح می دهند. 	<p>کتاب درسی</p>

<ul style="list-style-type: none"> - ورودی‌های هنرستان‌ها ضعف علمی شدیدی در دروس پایه بویژه ریاضی و فیزیک دارند و این مساله ریشه در آموزش راهنمایی تحصیلی دارد. - انگیزه تحصیلی هنرجویان پایین است. - کمبود اطلاع هنر جویان از آموزش‌های فنی و حرفه ای و نگرش نادرست نسبت به هنرستان حتی از سوی والدین. - برخی از ورودی‌ها از روحیه یادگیری آموزش‌های فنی و حرفه ای برخوردار نیستند. - مدیران دبیرستان‌ها مانع ورود دانش آموزان قوی از لحاظ درسی به هنرستان‌ها می شوند. 	ویژگی ورودی‌ها (هنر جویان)
<ul style="list-style-type: none"> - دبیران لیسانسیه جدید الاستخدام از تجربه و توانایی کافی تدریس بویژه آموزش دروس و مهارت‌های عملی برخوردار نیستند. اغلب تکنیسین‌های دارای مدرک فوق دیپلم از کارایی بیشتری نسبت به دبیران دارای مدرک کارشناسی برخوردارند. - هنرستان‌ها از فقدان یا کمبود استاد کار رنج می برند. - انگیزه هنرآموزان (دبیران) برای تدریس کم است و نیروهای زبده جذب آموزش و پرورش فنی و حرفه ای نمی شوند. - هنرآموزان با تکنولوژی جدید آشنایی زیادی ندارند و در نتیجه دانش و مهارت آنان به روز نیست. - دبیران جدید الاستخدام نیازمند سپری کردن دروس علوم تربیتی و روش‌های اثربخش آموزش فنی و حرفه ای هستند. - هنر آموزانی که در محیط خارج از هنرستان مشغول کار هستند از کارآمدی و اثر بخشی بیشتر در آموزش برخوردارند. - گاهی ضعف علمی و مهارت دبیران را به ناحق به ضعف پایه علمی هنر جویان نسبت می دهند. - گاهی به علت کمبود دبیر از نیروهای شرکتی استفاده می شود که فاقد تجربه لازم بوده و به علت عدم آشنایی با علوم تربیتی، توان لازم برای برخورد با هنرجویان را ندارند. - فقدان پست انبار دار که برای هنرستان‌ها اهمیت خاصی دارد. - فقدان مشاور و نیاز به هدایت تحصیلی در هنرستان‌ها و نیز انتخاب مشاوران فعلی از بین کسانی که متخصص آموزش فنی و حرفه ای نمی باشند. 	نیروی انسانی
<ul style="list-style-type: none"> - مدیران هنرستان‌ها اغلب از افرادی که خود متخصص آموزش فنی و حرفه ای نمی باشند انتخاب شده اند. - مدیران هنرستان‌ها از اختیارات لازم برای جذب، انتخاب و یا جابجایی نیروی انسانی برخوردار نیستند. 	مدیریت هنرستان‌ها

<ul style="list-style-type: none"> - سرانه دانش آموزی بسیار ناچیز است و حتی برای هزینه جاری کفایت نمی کند. - فضا، مواد، امکانات و تجهیزات کارگاهی و آزمایشگاهی بهیچ وجه متناسب با نیاز هنرستان‌ها نیست. دلیل اصلی این امر فقدان منابع مالی در هنرستان ذکر شده است . - فضای کارگاه‌ها قدیمی و ناکارآمد است. - گاهی برخی از تجهیزات بعلت نبودن کارگاه یا آزمایشگاه خاک خورده و مستهلک می شوند. - عدم وجود ابزار و تجهیزات در کارگاه‌ها مطابق آنچه که در کتاب‌های درسی به آن اشاره شده است. - عدم تعلق خاطر هنرجویان به حفظ و بهره برداری صحیح اموال عمومی موجود در کارگاه و آزمایشگاه . - نگرانی از خراب شدن امکانات و تجهیزات مانع از بکارگیری مناسب آنها می شود. - گاهی امر خرید یا تامین مواد و تجهیزات آزمایشگاه و کارگاه‌ها به افراد غیر متخصص و ناآشنا به امور فنی واگذار می شود و این امر موجب عدم برآورد نیاز هنرستان‌ها به منابع مورد نیاز می شود. 	<p>فضا، مواد، امکانات و تجهیزات کارگاهی و آزمایشگاهی</p>
<ul style="list-style-type: none"> - دوره‌های آموزش ضمن خدمت به تناسب نیاز آموزش برگزار نمی شود. - آموزش ضمن خدمت برای آشنایی با تکنولوژی جدید دنیا مورد نیاز است. - محتوای اغلب دوره‌های آموزشی عمومی است و دوره‌های دانش افزایی تخصصی کمتر برگزار می شود. - دوره‌های ضمن خدمت بویژه برای دبیران تازه استخدام متناسب با سطح نیاز هنرستان‌ها نیست. 	<p>آموزش ضمن خدمت</p>
<ul style="list-style-type: none"> - در ارزشیابی بیشتر به مباحث نظری اهمیت داده می شود تا آزمون‌های عملی. - فقط به نمره توجه می شود و نه به ارزشیابی کیفیت آموزش‌ها و صلاحیت‌های فنی - ارزشیابی‌ها با ارفاق انجام می شود و نمرات غیر واقعی اند. چنانچه نمرات واقعی اعلام شوند افت تحصیلی مشهود خواهد بود. - بعلت کمبود وقت و راحتی کار آزمون‌ها بیشتر نظری و کتبی اند و آزمون عملی و مهارتی کمتر اجرا می شود. - در برگزاری امتحانات پایانی سهل انگاری می شود. هنر جویان نمره می گیرند اما یادگیری سنجیده نمی شود. - کمبود انگیزه دبیران برای امتحان گرفتن از هنرجویان. - آمار سازی بجای ارزشیابی واقعی . - فقدان استاندارد و رویه معتبر برای ارزشیابی و در نتیجه ذهنی بودن نتایج ارزشیابی. - از عملکرد دبیران ارزشیابی سالانه بعمل نمی آید. - ضعف نظارت و پاسخگو نبودن مسولان ادارات آموزش و پرورش نسبت به مسائل هنرستان‌ها. - نگرش کارشناسان ادارات آموزش و پرورش نسبت به آموزش‌های فنی و حرفه ای نگرش مثبتی نیست. 	<p>نظارت و ارزشیابی</p>
<ul style="list-style-type: none"> - همزمانی اجرای دوره کارورزی با برگزاری کنکور و در نتیجه بروز فشار روانی بر هنرآموزان. - ضعف آموزش مهارت‌های عملی هنرجویان. - زمان کارورزی بیشتر صرف وقت گذارانی می شود تا یادگیری مهارت. - گاهی مراکز مورد بازدید با اهداف آموزش‌های فنی تناسب ندارند. - بین دروس نظری و عملی هماهنگی لازم وجود ندارد. - مدیران حاضر نیستند مسولیت اجرای کارورزی را برعهده گیرند. 	<p>آموزش عملی (کارورزی)</p>

مشکلات انضباطی	<ul style="list-style-type: none"> - مشکلات تربیتی هنرجویان آنقدر زیاد است که گاهی آموزش را تحت الشعاع خود قرار می دهد. - هنرجویان اکثراً از اقشار پایین اقتصادی و اجتماعی هستند و کمتر در کلاس های درس حاضر می شوند.
پیشنهادهای	<ul style="list-style-type: none"> - ساعات آموزش دروس عملی را بیشتر کرده و دروس نظری را کاهش دهند. - برای ورودی های هنرستان پیش شرط دروس اصلی یا شرط معدل گذاشته شود. همچنین افراد علاقه مند و دارای روحیه فنی از طریق مصاحبه و گزینش به هنرستان ها راه یابند. - مدیران هنرستان ها از بین متخصصان آموزش فنی و حرفه ای انتخاب شوند. - افزایش سطح اختیارات مدیران هنرستان ها. - از توسعه کمی هنرستان ها خود داری شده و به افزایش کیفیت آموزش های فنی و حرفه ای پرداخته شود. - تاکید بر تناسب محتوای کتاب های درسی با نیاز بازار کار. - توسعه فرهنگ کار و تغییر نگرش جامعه نسبت به کار و آموزش فنی و حرفه ای . - اطلاع رسانی به والدین و هنر آموزان در خصوص ویژگی های آموزش های فنی حرفه ای و رشته های فنی و بازار اشتغال رشته های فنی در هنرستان ها. - افزایش بودجه و منابع مالی و مادی به قدر کفایت برای هنرستان ها. - هنرستان ها باید با آموزش های فنی و حرفه ای وابسته به وزارت کار حالت رقابت داشته باشد تا کیفیت آموزش بالا رود. - افزایش سطح مشارکت و نظارت والدین هنر جویان در امور هنرستان ها . - در آموزش فنی و حرفه ای به جای تاکید بر یک حیطة، به هر سه حیطة شناختی ، عاطفی و روانی حرکتی توجه شود. - برخی از دست اندرکاران هنرستان ها براین باورند که آموزش فنی و حرفه ای باید به وزارت کار واگذار شود.

۲. پیشینه پژوهش‌های گزارش شده توسط پژوهشکده تعلیم و تربیت و

مرتبط با موضوع پژوهش

اکنون به آرایه پیشینه پژوهش‌هایی می‌پردازیم که چکیده تفصیلی آنها توسط گروه پژوهشی آموزش فنی و حرفه‌ای پژوهشکده تعلیم و تربیت منتشر شده است. در مجموعه ۵ جلدی چکیده پژوهش‌های آموزش فنی و حرفه‌ای که توسط گروه پژوهشی آموزش فنی و حرفه‌ای پژوهشکده تعلیم و تربیت تدوین شده^۱ از میان ۳۰۰ پژوهش انجام گرفته در سالهای اخیر در ایران درباره آموزش ف و ح، تعداد ۱۱۳ فقره به شکلی به یکی از جنبه‌های ارتباط آموزش و بازار کار پرداخته شده است. نسبت بالای توجه به این ارتباط (نزدیک ۴۰ درصد از مجموعه پژوهشهای فهرست شده) خود نشانگر اهمیتی است که جامعه پژوهشگران کشور برای این مسأله قایل شده‌اند. توزیع موضوع‌های ۱۱۳ پژوهش شناسایی شده در بین انواع ارتباط‌های ممکن بین آموزش و بازار کار به این شرح است:

- * **از نقطه نظر نوع پژوهش:** تعداد ۸۵ مورد طرح پژوهشی است که در تهران و استان‌ها انجام گرفته و ۲۸ مورد پایان نامه تحصیلات تکمیلی (عمدتاً کارشناسی ارشد) است؛
- * **از نظر نوع آموزش فنی و حرفه‌ای:** ۸۰ مورد در زمینه آموزش‌های رسمی و ۳۳ مورد به آموزش‌های غیر رسمی (عمدتاً دوره‌های کوتاه مدت حرفه‌آموزی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای وزارت کار) تعلق دارد؛
- * **از نظر نوع ارتباط آموزش با بازار کار:** تفکیک موضوعات پژوهش به این شرح است: موضوع ۸۵ پژوهش بررسی وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان مدارس (شامل مدارس کاردانش) و مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای است، که در آنها عمدتاً ماهیت یک "وضعیت" و نه یک "رابطه" بررسی شده است، هرچند که ضمن بررسی وضعیت، گاهی به بررسی رابطه‌ها نیز پرداخته شده است. از ۲۸ مورد باقی‌مانده موضوع ۹ پژوهش نیازسنجی، ۶ پژوهش ارتباط محتوای برنامه درسی یا کتاب‌های درسی با نیازهای بازار کار، ۶

^۱ . در این جا شایسته است از پژوهشگران و مسئولان گروه پژوهشی آموزش فنی و حرفه‌ای پژوهشکده تعلیم و تربیت، به‌ویژه پژوهشگر پر تلاش آقای دکتر احد نوبدی تازه کند سپاس‌گزاری کنم که با زحمت قابل توجهی چکیده این پژوهش‌ها را آماده انتشار ساختند برای آشنایی با این مأخذها نگاه کنید به:

- * گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، ۱۳۷۹، *آموزش فنی و حرفه‌ای: چکیده تحقیقات - جلد اول*، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
- * گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، ۱۳۸۲، *آموزش فنی و حرفه‌ای: چکیده تحقیقات - جلد دوم*، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
- * گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، ۱۳۸۳، *آموزش فنی و حرفه‌ای: چکیده تحقیقات - جلد سوم*، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
- * گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، ۱۳۸۴، *آموزش فنی و حرفه‌ای: چکیده تحقیقات - جلد چهارم*، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
- * گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، ۱۳۸۶، *آموزش فنی و حرفه‌ای: چکیده تحقیقات - جلد پنجم*، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.

مورد درباره مشارکت بخش غیر دولتی و یا دولتی ناوابسته به وزارت آموزش و پرورش با آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی، ۴ پژوهش به مقوله کارورزی و کارآموزی و ۳ مورد به پژوهش در ارزیابی عملکرد مدارس دولتی و مقایسه عملکرد آنها با سایر مدارس فنی و حرفه‌ای اختصاص داده شده‌است.

* به پیروی از رویکرد کلان این پژوهش، که پرهیز از تکرار غیر ضروری تحقیقات پیشین و کوشش برای تکمیل و رفع نارسایی‌های آنهاست، بررسی ۴۲ مورد از تحقیقات ۱۱۳ گانه، به‌ویژه مواردی که با کار میدانی همراه بوده و از اعتبار علمی نسبی برخوردار بوده‌اند در برنامه کار این طرح پژوهشی دنبال شده است که فشرده آن در ادامه خواهد آمد.

* پژوهش‌های بررسی شده برحسب تأکیدشان بر یکی از جنبه‌های ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار، به شرح زیر تنظیم شده‌اند: رابطه بین آموزش فنی و حرفه‌ای و اشتغال فارغ‌التحصیلان؛ وضعیت و عوامل مرتبط با اشتغال دانش‌آموختگان رشته‌های فنی و حرفه‌ای؛ موانع و نارسایی‌های اجرایی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛ و جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از یافته‌های پیشینه تحقیقات منتخب.

۱. رابطه بین آموزش فنی و حرفه‌ای و اشتغال فارغ‌التحصیلان

۱. «مرادی» (۱۳۷۷). در پژوهش خود رابطه بین رشته‌های کاردانش و نیازهای بازار کار در سطح شهرستان‌های استان تهران، را مورد مطالعه قرار داده است و در پایان نتیجه می‌گیرد: «نیازهای بازار کار با رشته‌ها و تعداد دانش‌آموزان موجود در شاخه کاردانش هماهنگ نیست».

۲. «مهدی‌زاده» (۱۳۷۶). در تحقیق خود با عنوان: «بررسی میزان اثربخشی شاخه کاردانش در ارتباط با اشتغال فارغ‌التحصیلان این شاخه در سال‌های ۷۵-۱۳۷۱ در استان کرمان» به نتایج ذیل دست یافته است:

- ۴۵/۷۵ درصد فارغ‌التحصیلان با شاخه کاردانش را با میل و رضایت انتخاب کرده‌اند و ۵۴/۲ درصد مجبور به انتخاب این شاخه بوده‌اند.

- ۲۸ درصد از دختران و پسران از اینکه از شاخه کاردانش فارغ‌التحصیل شده‌اند ناراحت می‌باشند و دختران نسبت به پسران راضی‌تر بوده‌اند.

- ۲۶ درصد از دختران و ۲۱ درصد از پسران اکنون مشغول به کار می‌باشند.

- دختران در رشته خیاطی بالاترین درصد تناسب رشته تحصیلی با شغل و اشتغال را داشته‌اند و بقیه رشته‌ها زیر ۱۰ درصد تناسب شغلی داشته‌اند، عدم آموزش کافی در حرفه‌آموزی مهم‌ترین عامل بیکار ماندن فارغ‌التحصیلان بوده است (مهدی‌زاده، ۱۳۷۶)

۳. «حنیفی» (۱۳۸۰). در بررسی رابطه آموزش‌های رسمی مهارتی شاخه کاردانش با اشتغال فارغ‌التحصیلان در سال ۷۴-۷۲ استان کردستان به نتایج ذیل دست یافته است :

- فارغ‌التحصیلان شاخه کاردانش نمونه پژوهش، جذب مشاغل مربوط به رشته تحصیلی خود نمی‌شوند.
- رشته‌های مهارتی موجود با نیازهای بازار کار مناطق مختلف استان بر اساس تخصص‌های موردنیاز اعلام شده از سوی کارفرمایان هماهنگ نیست.

- در بین عوامل مربوط به چگونگی اشتغال، بعد از عامل کمی حقوق یا درآمد، نبودن شغل متناسب با رشته تحصیلی فرد موجب می‌شود که در بازار کار مجبور به اشتغال در مشاغل متفرقه شوند.

- عدم نیاز بازار کار به رشته‌های مهارتی، زیاد بودن تعداد داوطلبان اشتغال، پر مخاطره بودن شغل بیشترین تأثیر را در عدم رضایت شغلی فارغ‌التحصیلان شاخه کاردانش داشته است (حنیفی، ۱۳۸۰).

۴. «حسن‌پور» (۱۳۸۰). به بررسی جایگاه اشتغال دانش‌آموختگان کاردانش و فنی‌وحرفه‌ای در استان اردبیل پرداخته است که بخشی از نتایج آن عبارتند از:

- از میان فارغ‌التحصیلان شاخه کاردانش در نمونه مورد مطالعه، فقط ۹/۳ درصد شاغل هستند در حالی که این نسبت برای فارغ‌التحصیلان فنی و حرفه‌ای، ۲۵/۱ درصد می‌باشد.

- فقط ۸ درصد از شاغلان، معتقدند رشته تحصیلی آنها در اشتغالشان، کاملاً تأثیر داشته است.

- ارتباط بین رشته تحصیلی و شاخه تحصیلی با اشتغال دانش‌آموختگان توسط آزمون‌های ذریبط، مورد تأکید واقع گردیده است.

- بالاترین درصد اشتغال در رشته‌هایی مانند کامپیوتر، تأسیسات، نقشه‌برداری، نقشه‌کشی عمران و ساختمان و پایین‌ترین میزان اشتغال در رشته‌هایی مانند خیاطی، طراحی، امور اداری، کودکیاری، مدیریت خانواده می‌باشد.

- حدود ۴۰ درصد افراد مورد مطالعه گفته‌اند که به رشته تحصیلی خود علاقه نداشته و از روی ناچاری توأم با اکراه به تحصیلات خود در شاخه کاردانش ادامه داده‌اند، حدود ۳۵ درصد افراد نمونه آماری گفته‌اند که تحصیل در شاخه کاردانش را به دوستان و اقوام خود توصیه نمی‌کنند.

- ۴۳ درصد افراد شاغل اعلام کرده‌اند که از شغل خود رضایت ندارند. رضایت شغلی در میان فارغ‌التحصیلان مرد رشته کامپیوتر، بیشتر از رشته الکترونیک است.

۵. «پناهی» (۱۳۷۹). وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان شاخه کاردانش در شهرستان اردبیل در سال‌های ۷۶-۷۹ را مورد بررسی قرار داده است و نتایج زیر را بدست آورده است:

- از مجموع افراد مورد مطالعه ۲۱/۳۷ درصد شاغل، ۷۴/۰۵ درصد بیکار، ۲/۲۹ درصد مشغول تحصیل و ۲/۲۹ درصد مشغول گذراندن خدمت سربازی می‌باشند.

- ۱۴/۲۹ درصد شاغلان زن و ۳۵/۷۱ درصد شاغلان مرد توانسته‌اند شغل مرتبط با رشته تحصیلی خود پیدا کنند.

- مهم‌ترین علل عدم اشتغال فارغ‌التحصیلان، تعداد زیاد متقاضیان کار، نبودن زمینه مناسب کار در

محیط زندگی و عدم همکاری مناسب دولت و بانک‌ها در زمینه پرداخت وام می‌باشد (پناهی، ۱۳۷۹).

۶. «دریادل» (۱۳۸۴). در پژوهش خود به دنبال بررسی میزان جذب هنرجویان فارغ‌التحصیل هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای شهرستان خوی در بازار کار بین سال‌های ۸۲-۱۳۷۵ بوده است. پژوهشگر در مطالعه خود به آزمون سه فرضیه پژوهشی پرداخته است. پس از بررسی فرضیه‌ها نتایج زیر به دست آمد:

۱- بین مدرک تحصیلی فارغ‌التحصیلان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و میزان جذب آنها در بازار کار رابطه وجود دارد.

۲- بین کیفیت تحصیلی فارغ‌التحصیلان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و میزان جذب آنها در بازار کار رابطه وجود دارد.

بر اساس نتایج این پژوهش می‌توان گفت از فارغ‌التحصیلان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای، افراد موفق به ادامه تحصیل در مراکز آموزش عالی بیشتر از افراد موفق به ادامه تحصیل در بازار کار بوده‌اند. همچنین مشخص شد که رابطه معناداری بین رشته‌های تحصیلی در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و میزان جذب آنها در بازار کار وجود ندارد. این تحقیق روشن کرد که بین کیفیت تحصیلی و میزان جذب فارغ‌التحصیلان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای در بازار کار رابطه وجود دارد. از آنجا که کیفیت تحصیلی مطلوب بیانگر فراگیری دروس و واحدهای عملی و حرفه‌ای در سطح بالایی است، یکی از پارامترهای مهم برای جذب فارغ‌التحصیلان در بازار کار داشتن مهارت‌های فنی و تئوری در مورد مشاغل و نحوه کارکرد آنهاست (دریادل، ۱۳۸۴).

۷. «شریعت زاده» (۱۳۸۵). تهیه یک راهنمای عملی برای ایجاد انطباق و سازگاری بیشتر تأسیس یا توسعه رشته‌های مختلف کاردانش با نیازهای بازار کار در شهر تهران هدف کلی پژوهشی است که در سال ۱۳۸۵ توسط «شریعت زاده» انجام شده است. یافته‌های پژوهش «شریعت زاده» نشان داد که اولاً ارتباطی نظام‌دار و مشخص بین اجرای آموزش‌های مهارتی کاردانش در سطح سازمان آموزش و پرورش شهر تهران و نیازهای بازار کار برقرار نیست و سیاست کمیت‌گرایی و پاسخگویی به تقاضای دانش‌آموزان، این امر را به شدت تحت تأثیر قرار داده و آن را به حاشیه رانده است. برای شناسایی علائم و نشانه‌های بازار کار می‌توان از شاخص‌های جمعیتی، پوشش تحصیلی، اشتغال و بیکاری، تغییرات فناوری و میزان مشارکت بخش خصوصی در اجرای آموزش‌های مهارتی کاردانش استفاده کرد. برای نحوه دخالت دادن نشانه‌ها و علائم بازار کار در برنامه‌ریزی که مهم‌ترین و کلیدی‌ترین بخش این پژوهش است، الگویی متشکل از سه گام به این شرح طراحی شد: گام اول، تعیین نسبت دانش‌آموزان ورودی به شاخه کاردانش؛ گام دوم، تعیین رشته‌های مهارتی مورد نیاز کاردانش در شهر تهران؛ و گام سوم، توزیع

دانش‌آموزان و رشته‌های مهارتی در مناطق ۱۹ گانه سازمان آموزش و پرورش شهر تهران. در هر گام از شاخص‌ها و نشانه‌های معینی به تناسب ویژگی‌های آن گام می‌توان استفاده کرد (شریعت زاده، ۱۳۸۵).

۸. «عظیمی چترق» (۱۳۸۵). نقش آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در توسعه کارآفرینی عنوان پژوهش است که توسط «عظیمی چترق» در سال ۱۳۸۵ در استان آذربایجان شرقی انجام شده است. پژوهشگر در تحقیق خود به دنبال بررسی نقش آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در توسعه و ترویج کارآفرینی در سطح استان آذربایجان شرقی بوده است.

یافته‌های این پژوهش به شرح زیر گزارش شده است:

- ۱- نتایج مطالعات تئوریک در حوزه موضوع تحقیق (کارآفرینی) نشان داد که کارآفرینی دارای یک تعریف قطعی و مشخص نیست و درک کامل آن نیازمند داشتن یک دیدگاه بین رشته‌ای است.
- ۲- نزدیک به ۶۲ درصد از افراد مطالعه شده از یک شغل، حرفه یا کسب و کار برخوردار نیستند و عملاً به عنوان نیروی بیکار تلقی می‌شوند.
- ۳- اکثریت آزمودنی‌ها (۷۴ درصد) اذعان کرده‌اند که مشاغل یا حرف کنونی آنها مرتبط با آموزش کسب شده در مراکز فنی و حرفه‌ای است.
- ۴- نتایج نشان داد که عمدتاً از بین ۱۵ عامل مورد نظر گروه پژوهش، ۵ عامل مانع مهم و اساسی موجود در مسیر گرایش افراد به سوی کارآفرینی است که عبارت‌اند از: نبود آموزش‌های کارآفرینی و آشنا نبودن افراد با فرایند و نحوه تأسیس و راه‌اندازی - کمبود سرمایه اولیه و مشکلات غالب بودن رویکرد مبتنی بر استخدام و کاریابی - آشنایی و دسترسی نداشتن به الگوهای موفق - کمبود حمایت‌ها و مشوق‌های لازم دولتی (عظیمی چترق، ۱۳۸۵).

۹. «قلی بگلو» (۱۳۸۴). نیازسنجی از رشته‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش و تناسب آن با ظرفیت‌ها و ساختار بازار کار استان قزوین، عنوان پژوهشی است که در سال ۱۳۸۴ توسط «قلی بگلو» انجام گرفته است. اهداف پژوهش این طرح بررسی وضعیت موجود آموزش‌های فنی و حرفه‌ای رسمی در سطح استان؛ بررسی میزان انطباق آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بر اساس نیازها و امکانات منطقه در بخش‌های صنعت و معدن، کشاورزی و خدمات در زمان حال و آینده؛ نیازسنجی ایجاد و توسعه رشته‌های فنی و حرفه‌ای موجود بر اساس پتانسیل‌های بالقوه اعلام شده است.

یافته‌های پژوهش به شرح زیر گزارش شده است:

تجزیه و تحلیل روند زمانی دانش‌آموزان ورودی به رشته‌های تحصیلی دوره متوسطه نشان داده است که در دوره تحصیل ۷۶ تا ۸۴ سهم دانش‌آموزان شاخه نظری کاهش یافته و در مقابل سهم دانش‌آموزان شاخه فنی حرفه‌ای و کاردانش به رقم ۷ و ۱۲/۹ درصد در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ افزایش یافته است. می‌توان گفت در دهه اخیر به دلیل وجود شرایط بحران بیکاری، دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها ترجیح

می‌دهند برای دسترسی آسان به بازار کار تمایلات خود را به سمت یادگیری رشته‌های مهارتی و عملی سوق دهند. یافته‌های به‌دست‌آمده نشان دادند که در بین ۱۵ گروه آموزشی رشته‌های فنی حرفه‌ای و کاردانش، گروه برق با متوسط سهمی معادل ۳۲ درصد از تقاضای ثبت نامی و عرضه نیروی کار ماهر از بالاترین میزان برخوردار شده و در ترکیب با سهم گروه‌های آموزشی مکانیک، مالی و اداری، هنر و پوشاک مجموعاً ۹۴/۶ درصد از عرضه نیروی کار ماهر را به خود اختصاص داده‌اند. از سوی دیگر بررسی روند زمانی توزیع تقاضای ثبت نامی به تفکیک نوع مهارت حکایت از آن دارد که در سال‌های اخیر تقاضای کارآموزی برای مهارت‌های الکترونیک، نقشه‌کشی ساختمان، امور مالی، مکانیک خودرو، برق ساختمان کاهش یافته و تقاضا برای مهارت‌آموزی کامپیوتر، مدیریت خانواده، برق صنعتی، ماشین‌های الکتریکی و تعمیر رادیو و تلویزیون افزایش یافته است.

بررسی تحولات بازار کار استان حکایت از آن دارد که هنوز هم با توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش استان در قشرهای مختلف جامعه فقط ۳۰ درصد از شاغلان استان دارای مهارت‌های عملی و تئوریک کاری هستند. نکته قابل توجه در ماتریس سطح تحصیلی - گروه شغلی آن است که در گروه شغلی صنعتگران و کارکنان شاغل بخش ساختمان و استخراج، فلزکاران، تراشکاران، سازندگان صنایع دستی و قالی‌بافان تنها ۱۶/۵ درصد از تحصیلات برخوردارند.

تجزیه و تحلیل وضعیت عرضه و تقاضای فارغ‌التحصیلان برحسب رشته‌های آموزشی نشان داده است که به طور متوسط ۱۱ درصد از افراد ماهر جویای کار در نمونه مورد مطالعه قادر به یافتن شغل در یک دوره شش ماهه شده‌اند. بنابراین محاسبه نسبت تقاضا به عرضه نیروی کار ماهر (عدم تعادل) بیانگر آن است که یک شکاف بزرگ بین عرضه و تقاضای نیروی کار آموزش‌دیده دوره‌های مهارتی وجود دارد و به طور متوسط فقط ۱۵ درصد از فارغ‌التحصیلان در بخش‌های مختلف اقتصادی و خدماتی استان جذب می‌شوند (قلی بگلو، ۱۳۸۴).

۱۰. سیاه منصور (۱۳۸۴). در استان لرستان پژوهشی تحت عنوان: "بررسی راهکارهای جذب مشارکت بخش خصوصی در توسعه آموزش‌های کاردانش استان لرستان" در سال ۱۳۸۴ انجام شده است. خلاصه یافته‌های پژوهش به شرح زیر گزارش شده است:

از نتیجه تحلیل عاملی چنین استفاده می‌شود که راهکار مستقل تحت عنوان (انجام مبادله خدمت و امکانات با بخش خصوصی) راهکار مؤثری است که شامل موارد زیر است:

۱- دعوت از اصناف به منظور رسیدگی به امور تأسیسات واحدهای آموزشی کاردانش همچون آب، برق، تعمیرات ساختمانی و ... در قالب تشکل‌های داوطلبانه؛

۲- استفاده از امکانات فنی در محیط کاری در خارج از شیفت کاری؛

۳- استفاده از خودروهای محلی برای بازدید از نمایشگاه‌ها، اردوهای علمی و ... با انعقاد قرارداد است.

۴- همچنین دیدگاه مدیران عامل شرکت‌ها نیز، یک راهکار مستقل با عنوان «استفاده از امکانات مالی و تجهیزات و تولیدات رایگان بخش خصوصی در هنرستان‌های کاردانش» دانسته شده است.

۵- همچنین راه کار منطقه‌ای کردن آموزش‌های مهارتی کاردانش یکی از راهکارهای افزایش مشارکت بخش خصوصی در آموزش‌های کاردانش معرفی شده است. و نیز یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که ۴۰ درصد از پاسخگویان مهم‌ترین دلیل مشارکت بخش خصوصی را فراهم نبودن زمینه مشارکت می‌دانند و همچنین نظر مدیران عامل با ۳۵ درصد نیز مؤید این موضوع است (سیاه منصور، ۱۳۸۴).

۱۱. **شکر کن (۱۳۶۷).** در پژوهش خود به دنبال بررسی رابطه بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و اشتغال در استان خوزستان بوده است. برخی از یافته‌های پژوهشی نامبرده به شرح زیر است:

— بین رشته‌های فنی و حرفه‌ای موجود در هنرستانهای مناطق مختلف استان خوزستان، با نیازهای مناطق مختلف آن هماهنگی وجود ندارد.

— برنامه‌های آموزشی هنرستانهای فنی و حرفه‌ای متناسب با نیازهای بازار کار نیست.

— کمبود درآمد، عامل اصلی اشتغال فارغ‌التحصیلان شاغل، در مشاغل غیر مرتبط با رشته تحصیلی می‌باشد.

— یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که، مفاد بخشنامه شماره ۵-۱۳۶۴/۳ در مورد اولویت استخدام و تأسیس کارگاههای کوچک و ... برای فارغ‌التحصیلان هنرستانها تحقق پیدا نکرده است.

— کم بودن حقوق، بی‌علاقه بودن به شغل، عدم ارتباط بین شغل شاغلان و رشته تحصیلی و ... از جمله عوامل عدم رضایت شغلی فارغ‌التحصیلان شاغل می‌باشد (شکر کن، ۱۳۶۷).

۱۲. **منفرد (۱۳۸۱).** در تحقیق خود به دنبال بررسی رابطه آموزش‌های هنرستان‌های کشاورزی استان

فارس با اشتغال فارغ‌التحصیلان آنها در سال‌های ۱۳۶۹ تا ۱۳۷۹ بوده است. این پژوهشگر درصد تعیین این نکته بوده است که آیا آموزش‌هایی که فارغ‌التحصیلان در طول دوره هنرستان دیده‌اند موجب اشتغال آنان را در رشته‌های مربوط فراهم ساخته است یا نه. در غیراین صورت، این‌گونه فارغ‌التحصیلان بیشتر به چه مشاغلی جذب می‌شوند؟ علل عدم جذب آنان در رشته‌های مربوط چه بوده است؟ و در نهایت این که تعیین‌کننده‌های موفقیت شغلی فارغ‌التحصیلان هنرستان کشاورزی چه بوده است؟ یافته‌های پژوهش فوق‌الذکر به شرح زیر گزارش شده است:

۱- متغیر «سن فارغ‌التحصیلان» و «فاصله محل سکونت خانواده از هنرستان» هیچ رابطه‌ای با موفقیت شغلی فارغ‌التحصیلان ندارد.

۲- متغیر «متوسط درآمد ماهانه پدر»، «متوسط کمک مالی ماهانه خانواده به دانش‌آموز در هنگام تحصیل»، «سطح سواد پدر» و «سطح سواد مادر» با موفقیت شغلی فارغ‌التحصیلان رابطه‌ای معنادار ندارد. این مطلب بیانگر آن است که موفقیت شغلی فارغ‌التحصیلان با خصوصیات خانوادگی آنها در هنگام تحصیل ارتباط نداشته است.

۳- در خصوص ارتباط بین «معدل دیپلم» و «معدل سوم راهنمایی» «میزان همکاری با تشکل‌ها در زمان تحصیل» و «میزان ارتباط با دبیران و دانش‌آموزان در دوره تحصیل» با موفقیت شغلی فارغ‌التحصیلان رابطه مثبت معنادار و متغیر «میزان مشکلات دوران تحصیل» با موفقیت شغلی رابطه منفی معنادار دارد و متغیر «مدت زمان مطالعه در شبانه‌روز در دوران تحصیل» رابطه معنادار با موفقیت شغلی وجود ندارد. بنابراین نتیجه می‌گیریم که میزان کوشش و ممارست دانش‌آموزان در هنگام تحصیل با موفقیت شغلی آنها در آینده رابطه دارد و از طرف دیگر، وجود مشکلات در هنرستان باعث دلسردی دانش‌آموزان و در نهایت، عقب‌ماندگی تحصیلی و عدم توفیق شغلی آنها در آینده می‌شود.

۴- در خصوص بررسی رابطه بین «میزان رضامندی فارغ‌التحصیلان از هنرستان» با موفقیت شغلی آنان یافته‌های تحقیق نشان داد، رابطه معنادار بین این دو متغیر وجود نداشته است. (منفرد، ۱۳۸۱).

۱۳. نهال طهماسبی (۱۳۸۵). پژوهشگر دیگری است که به بررسی نقش آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در میزان خوداشتغالی فراگیران مراکز فنی و حرفه‌ای استان هرمزگان در سال‌های ۱۳۸۲ تا ۱۳۸۵ پرداخته است. یافته‌های پژوهش فوق‌الذکر به شرح زیر گزارش شده است:

بیشترین فراوانی آزمودنی‌ها برحسب نوع مهارت کسب شده مربوط به رشته رایانه با ۲۷/۷ درصد و کمترین فراوانی مربوط به رشته جوشکاری با ۰/۷ درصد است. همچنین بیشترین فراوانی آزمودنی‌ها برحسب درآمد ماهیانه مربوط به درآمدی بین ۱۰۰ تا ۲۰۰ هزار تومان با ۴۹/۸ درصد کل آزمودنی‌ها و کمترین مقدار با ۱/۱ درصد مربوط به طبقه درآمدی بیشتر از ۴۰۰ هزار تومان است. بیشترین درصد اشتغال در میان شهرهای مورد مطالعه با ۳۴/۸ درصد مربوط به شهرستان قشم و کمترین مقدار مربوط به شهرستان میناب با ۱۹/۸ درصد برآورد شده است. رشته جوشکاری با ۹۲/۹ درصد متناسب و رشته نقاشی با ۳۷ درصد نامتناسب از نظر رضایت‌مندی است. بیشترین فراوانی آزمودنی‌های شاغل برحسب محل اشتغال مربوط به مراکز غیر دولتی و آزاد با ۶۰/۸ درصد و کمترین تعداد مربوط به سازمان‌های نیمه دولتی با ۶/۹ درصد است. نرخ اشتغال و خوداشتغالی آزمودنی‌هایی که در آموزشگاه‌های آزاد آموزش دیده‌اند بیشتر از مراکز دولتی است. بین جنسیت و خوداشتغالی آنان رابطه معناداری وجود دارد.

درصد خوداشتغالی مردان بیشتر از زنان است. بین مدرک تحصیلی و خوداشتغالی رابطه معنادار است. بین محل اخذ مدرک با خوداشتغالی رابطه معناداری وجود ندارد (نهال طهماسبی، ۱۳۸۵).

۱۴. «میرهادی» (۱۳۸۰). برخی از یافته‌های پژوهش حاکی از نبود ارتباط بین داشتن دیپلم کار و دانش و بدست آوردن شغل مرتبط با رشته تحصیلی است. همچنین درس کارورزی و کارآفرینی در تعیین نوع شغل مؤثر نیستند. آموزش‌های ناکافی، تدریس درس کارآفرینی توسط افراد ناآشنا و غیر متخصص و وضعیت نابسامان و بحرانی بازار کار در این مسئله دخیل است. به نظر می‌رسد توزیع رشته‌ای و منطقه‌ای ظرفیت‌ها، ظاهراً از منطق میزان امکانات موجود (نیروی انسانی، منابع مالی، و منابع فیزیکی) بیرونی پیروی می‌کند (میرهادی، ۱۳۸۰).

۱۵. فاطمی (۱۳۸۲). مقایسه نتایج پژوهش‌های انجام شده با هدف بررسی رابطه بین آموزش‌های ارائه شده با نیاز بازار کار نشان می‌دهد که آموزش‌های ارائه شده در مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای وابسته به وزارت کار انطباق بیشتری با نیاز بازار کار داشته است. نتایج زیر برای نمونه ارائه می‌شود:

دوره‌های آموزشی فنی و حرفه‌ای به آموزش گیرندگان توانایی لازم در خصوص انجام کارهای محوله را داده است و آموزش‌های انجام شده تا حد زیادی جهت بالا بردن توانایی و مهارت آموزش گیرندگان مفید واقع گردیده است که این نتیجه نشان از اثربخش بودن آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را دارد. آموزش‌های موجود با نیازهای فعلی صنایع تطابق دارد. اولویت‌های آموزشی مورد نیاز صنایع در خط تولید تا حدود بیش از ۷۱ درصد در گروه‌های مکانیک و متالوژی و برق و الکترونیک قرار دارد. و سپس گروه‌های شیمیایی و نساجی در مراتب بعدی قرار دارند. محتویات دوره‌های برگزار شده نیز با محتویات دوره‌های پیشنهادی تطابق دارند. پژوهش‌گر در گزارش پایانی خود چنین نتیجه گرفته است که به طور کلی رابطه مثبتی بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و ارتقاء مهارت‌های شغلی کارگران شاغل وجود دارد (فاطمی، ۱۳۸۲).

۱۶. «اکرامی» (۱۳۸۰). در بررسی کارایی بیرونی هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش استان گلستان (مورد: فارغ‌التحصیلان سال‌های ۷۸ - ۱۳۷۶) متغیرهای مهم و تأثیرگذار بر کارایی بیرونی هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و دبیرستان‌های کاردانش را به ترتیب زیر معرفی کرده است:

- تناسب شغل موجود با رشته تحصیلی

- انتخاب رشته بر اساس آگاهی قبلی

- تقاضای کار مرتبط با رشته تحصیلی (اکرامی، ۱۳۸۰).

۱۷. حسینی (۱۳۸۱). در بررسی کارایی بیرونی رشته‌های موجود در شاخه کاردانش در استان خوزستان، نتیجه می‌گیرد که:

- علاقه دانش‌آموزان به رشته‌های مهارتی هر سال بیشتر می‌شود.

- بسیاری از فارغ‌التحصیلان رشته‌های نظری سعی بر گذراندن مهارت در یکی از رشته‌های موجود در شاخه کار دانش می‌نمایند تا از این طریق موفق به ادامه تحصیل گردند.

- ۱۹ درصد فارغ‌التحصیلان شاغل در این بخش، دارای اشتغال غیر مرتبط هستند و بیش از ۸۰ درصد اشتغال مرتبط دارند.

۱۸. «محتشمی پور و عطاریان» (۱۳۸۳). بررسی وضعیت اشتغال و نیز ویژگی دانش‌آموختگان کار دانش در سطح استان خراسان از نظر پیشینه، وضعیت تحصیلی و خانوادگی هدف پژوهشی است که توسط «محتشمی پور و عطاریان» (۱۳۸۳) در استان خراسان انجام شده است. یافته‌های پژوهش پژوهش مذکور به شرح زیر گزارش شده است:

از کل دانش‌آموختگان فقط ۵۲/۷ درصد ادامه تحصیل داده‌اند که از این تعداد ۷۳/۸ درصد شهرستانی هستند. فقط حدود ۴۰ درصد دانش‌آموختگان علاوه بر آموزش رسمی، آموزش‌های جنبی داشته‌اند. درصد ناچیزی از دانش‌آموختگان در دوره‌های فنی و حرفه‌ای شرکت کرده‌اند. حدود ۸۱/۵ درصد از دانش‌آموختگان پس از فارغ‌التحصیلی تا ۱۰ ماه برای شغل انتظار کشیده‌اند. به‌علاوه در بین دانش‌آموختگان شاغل، دختران بیش از پسران در ارتباط با رشته تحصیلی خود مشغول به کارند. بیشترین فراوانی شاغلان در رشته‌های صنایع دستی با ۸۵ درصد، حسابداری با ۷۵ درصد و خیاطی با ۷۰/۳ درصد است و کمترین فراوانی به رشته‌های تأسیسات با ۳۳/۳ درصد و الکتروتکنیک با ۳۹/۳ درصد تعلق دارد. از لحاظ وضعیت اشتغال، بیشترین فراوانی در بین دانش‌آموختگان به غیر شاغلان با ۵۱/۲ درصد اختصاص می‌یابد. همچنین بیشترین فراوانی در حال تحصیل به سبزوار با ۴۲ درصد و تربت حیدریه با ۲۷/۹ درصد تعلق می‌یابد و بیشترین فراوانی غیر شاغلان، نیز به بجنورد، بیرجند و گناباد اختصاص دارد.

۱۹. «احمد حسام» (۱۳۸۳). بررسی میزان تأثیر آموزش‌های مراکز فنی و حرفه‌ای در توسعه خوداشتغالی کارآموختگان منطقه کرج عنوان پژوهشی است که توسط «احمد حسام» در منطقه کرج انجام گرفته است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند از میان کارآموختگان شهرستان کرج ۵۴/۶ درصد شاغل مزدبگیر و ۱۱/۸ درصد شاغل خوداشتغال و ۳۳/۶ درصد بیکارند. در گروه خوداشتغالان که ۱۱/۸ درصد کل جامعه آماری را تشکیل می‌دهند، خوداشتغالی ۲۱ درصد از کارآموختگان خوداشتغال (۲/۵ درصد از کل کارآموختگان) ناشی از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای است. بر اساس یافته‌های تحقیق بین توانایی و ویژگی‌های فردی کارآموختگان خوداشتغال، شاغل مزدبگیر و بیکار تفاوت معناداری وجود ندارد. در بررسی رابطه بین خود اشتغالی کارآموختگان و وضعیت اقتصادی - اجتماعی والدین، تفاوت، معناداری بین سه گروه خوداشتغال، شاغل مزدبگیر و بیکار مشاهده نشده است.

در بررسی رابطه بین روحیه کارآفرینی کارآموختگان و خوداشتغالی آنان تفاوت معناداری بین سه گروه مشاهده نشده است. با توجه به نتایج تحقیق می‌توان گفت که آموزش‌های مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای منطقه کرج هیچ تأثیری در توسعه خود اشتغالی کارآموختگان این منطقه نداشته و اصولاً این آموزش‌ها فاقد دروس، سرفصل‌ها، ابعاد و جنبه‌های خوداشتغالی بوده است (احمد حسام، ۱۳۸۳).

۲۰. «فخر رحیمی» (۱۳۷۹). بررسی تناسب اشتغال فارغ التحصیلان آموزش‌شده‌های فنی و حرفه وابسته به آموزش و پرورش با رشته تحصیلی آنان هدف پژوهشی بوده که در سال ۱۳۷۹ انجام شده است. نتیجه این مطالعه بیانگر عدم تناسب رشته تحصیلی افراد با شغل کسب شده است. پژوهشگر دلایل عدم ارتباط شغل با رشته تحصیلی را موارد زیر برشمرده است:

۱. نبودن شغل متناسب با رشته تحصیلی در محل .

۲. عدم کسب مهارت‌های لازم برای انجام شغل مربوط به رشته تحصیلی در آموزش‌شده .

۳. کم بودن درآمد شغل مربوط به رشته تحصیلی نسبت به مشاغل دیگر .

۴. بی‌علاقگی به رشته تحصیلی.

۵. زیاد بودن تعداد داوطلب برای شغل مربوط به رشته تحصیلی (فخر رحیمی، ۱۳۷۹).

۲۱. یوسفی (۱۳۸۵). تأثیر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در اشتغال زنان استان مازندران عنوان پژوهشی است که در سال ۱۳۸۵ توسط «یوسفی» انجام شده است. هدف این پژوهش بررسی میزان تأثیر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در اشتغال زنان استان مازندران و نیز ارائه پیشنهادی اصولی در این خصوص به برنامه‌ریزان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بوده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که شرکت در دوره‌های فنی و حرفه‌ای، مهارت و توانایی زنان را افزایش می‌دهد و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای موجب نوآوری و ابداع در زنان می‌شود. همچنین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای موجب افزایش علاقه به کار و نگرش مثبت در زنان و موجب کسب درآمد بیشتر زنان می‌شود (یوسفی، ۱۳۸۵).

۲۲. باغچه سرایی (۱۳۸۲). وضعیت اشتغال فارغ التحصیلان دختر در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای مناسب نیست. نتایج تحقیقی که بدنبال بررسی وضعیت اشتغال فارغ التحصیلان دختر هنرستان‌های حرفه‌ای بود نشانگر این است که ۴۳/۹ درصد آزمودنی‌ها شاغل و ۵۶/۱ درصد بیکار بوده‌اند (باغچه سرایی، ۱۳۸۲).

۲۳. «میرناصری» (۱۳۸۴). در پژوهش خود به بررسی نیاز بازار کار به فارغ التحصیلان دختر هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای در برنامه دوم و سوم توسعه استان قم در سال‌های ۷۸ تا ۸۱ پرداخته است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بیشترین عامل ۴۷ درصد از طریق معرفی آشنایان و کمترین عامل ۱۰ درصد از طریق اداره کاریبی جذب بازار کار شده‌اند و جذب نشدن را تعداد ۲۰/۸ درصد افراد اطلاع نداشتن از مراکز کاریابی و ۱۸/۹ درصد مخالفت همسر مطرح کرده‌اند که بر اساس خی دو به دست آمده

رابطه معناداری بین تأهل و بیکاری وجود ندارد. از کل نمونه آماری ۱۸ درصد شاغل و ۲۵/۸ درصد بیکار (جویای کار) بوده‌اند و اگر خانه‌دار و دانشجو را جزء بیکاران بدانیم ۸۲ درصد جذب بازار کار نشده‌اند. ۸۱/۲ درصد پاسخ‌دهندگان تناسب بین شغل و رشته خود را مثبت اعلام کرده‌اند. در کل ۱۸ درصد افراد در رشته‌های غیر مرتبط به فعالیت مشغول بوده‌اند و ۶۹ درصد افراد اشتغال نداشتن در رشته مربوط را وجود متقاضی زیاد در آن رشته عنوان کرده‌اند. در نمونه آماری به ترتیب رشته، حسابداری ۳۹ درصد، کامپیوتر ۲۹ درصد، طراحی و دوخت ۱۴ درصد، گرافیک ۱۰ درصد، کودک‌یاری ۵ درصد، مدیریت خانواده ۲ درصد، صنایع دستی ۱ درصد بوده است. این یافته‌ها نشان می‌دهند که تعداد ۴۶ درصد در مشاغل دولتی، ۵۱ درصد در مشاغل خصوصی و ۳ درصد در مشاغل شخصی جذب شده‌اند و تنها ۸ درصد افراد از وام خوداشتغالی استفاده کرده‌اند و ۲۰/۴ درصد افراد نداشتن امکانات مالی برای خوداشتغالی را مانع دریافت وام دانسته‌اند (میرناصری، ۱۳۸۴).

۲۴. «شفیعی» (۱۳۷۵). «بررسی وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان ۱۰ رشته پایه آموزش فنی و حرفه‌ای استان ایلام از سال ۱۳۷۵ تاکنون» عنوان پژوهشی است که در سال ۱۳۸۳ توسط «شفیعی» انجام شده است. پژوهشگر بدنبال بررسی این مساله بوده است که مشخص کند چند درصد از فارغ‌التحصیلان این رشته‌ها وارد بازار کار شده‌اند. به عبارت دیگر از سال ۱۳۷۵ تا زمان اجرای طرح پژوهشی، چند درصد از فارغ‌التحصیلان رشته‌های فنی و حرفه‌ای (ده رشته مورد نظر) جذب بازار کار شده‌اند و عوامل مؤثر بر اکتساب یک شغل بدون تصدی آنها چه بوده است؟

جامعه آماری این پژوهش شامل تمام فارغ‌التحصیلان رشته‌های فنی و حرفه‌ای استان ایلام از سال ۱۳۷۵ تا سال ۱۳۸۳ بوده که در سنین ۲۱ سال و بالاتر قرار دارند. در این پژوهش فارغ‌التحصیلان رشته‌های رایانه، جوشکاری، اتومکانیک، خیاطی، معرق و عروسک‌دوزی (صنایع دستی)، تراشکاری، برق ساختمان، نقشه‌کشی ساختمان، ماشین‌آلات کشاورزی و لوله‌کشی و نصب لوازم بهداشتی که مدنظر اداره کل فنی و حرفه‌ای استان ایلام بوده‌اند مورد بررسی قرار گرفته‌اند. جامعه آماری این تحقیق ۱۳۱۲۲ نفر بوده‌اند. از لحاظ حجم نمونه برای هر رشته ۴۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند.

- عمده ترین یافته‌های پژوهش «شفیعی» به شرح زیر گزارش شده است:
- از مجموع افراد نمونه ۵۴ درصد بیکار (غیر شاغل) ۱۸ درصد شاغل در رشته آموزش فنی و حرفه‌ای و ۲۸ درصد در رشته‌های غیر از رشته آموزشی خود مشغول به کار شده‌اند.
- فارغ‌التحصیلان سال ۸۱ بیشتر از سال‌های دیگر جذب بازار کار شده‌اند (۲۸ درصد فارغ‌التحصیلان).
- بین درجه مهارت و اشتغال در رشته فنی و حرفه‌ای رابطه وجود دارد، یعنی افرادی که دارای درجه مهارت بالاتری (درجه ۱) هستند بهتر جذب بازار کار شده‌اند.

– یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که افراد دارای سطح تحصیلات فوق دیپلم و بالاتر کمتر در رشته‌های فنی و حرفه‌ای مشغول به کار شده‌اند.

– ۴۷ درصد از مجموع افرادی که در رشته خود مشغول به کار نشده‌اند یا بیکارند، دلیل این امر را نداشتن سرمایه کار عنوان کرده‌اند (شفیعی، ۱۳۸۳).

۲۵. «علی زاده» (۱۳۸۵). در پژوهش خود به دنبال بررسی وضعیت اشتغال کارآموزان آماده به کار مراکز

آموزش فنی و حرفه‌ای سوادکوه در سال‌های ۸۱ تا ۸۳ بوده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که ۶۳/۰۸ درصد آموزش‌دیدگان شاغل و ۳۶/۶۲ درصد بیکارند. جذب آموزش‌دیدگان در بخش خصوصی ۷۵/۶۱ درصد، در بخش دولتی ۱۴/۶۳ درصد، در بخش خود اشتغالی ۹/۷۶ درصد و در بخش تعاونی‌ها هیچ شاغلی نداشته است. میزان اشتغال در بخش صنعت ۶۰/۹۷ درصد، در خدمات ۳۱/۷۱ درصد و در کشاورزی ۷/۳۲ درصد است. ۵۶/۱ درصد شاغلان در رشته تخصصی خود مشغول به کار نیستند و بقیه یعنی ۴۳/۹ درصد در رشته تخصصی خود شاغل‌اند. ۶۳/۴۱ درصد شاغلان برای کسب شغل از شهرستان سوادکوه مهاجرت کرده و ۳۶/۵۹ درصد آنان در شهرستان سوادکوه موفق به کسب شغل شده‌اند. از دیدگاه پاسخگویان نبودن مجامع فنی و صنعتی و درآمد پایین شغل‌های موجود و همچنین ظرفیت پایین جذب نیرو در مؤسسات موجود در شهرستان سوادکوه موجب شاغل نشدن آنان در شهرستان شده است.

۵۶/۱ درصد شاغلان در استان مازندران فعالیت دارند. مهارت افراد تأثیر بسزایی در اشتغال آنان در استان مازندران داشته است. نداشتن رابطه مؤثر با کارفرما عامل مهمی در شاغل نبودن افراد بوده است. ۶۰ درصد افراد معتقدند که در صورت مهیا بودن سایر شرایط می‌توانند خود اشتغالی ایجاد کنند. از نظر آنان محتوای رشته‌های آموزشی با نیاز بازار کار از ارتباط قابل قبولی برخوردار است (علی زاده، ۱۳۸۵).

۲۶. «مصلح شیرازی» (۱۳۸۲). در پژوهش دیگری در منطقه کرج با هدف بررسی وضعیت اشتغال

کارآموختگان مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای منطقه کرج انجام شده است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که در حال حاضر ۶۶/۴ درصد کارآموختگان مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای منطقه کرج که در سال‌های ۱۳۷۶ تا ۱۳۸۲ آموزش دیده‌اند شاغل و ۲۳/۶ درصد کارآموختگان بیکارند. به عبارت ساده‌تر ۴۰ درصد از کارآموزانی که مهارت‌های سطوح درجه ۲ و ۱ را گذرانده‌اند بیکارند. تنها اشتغال ۵۱ درصد از آموختگان سال‌های مذکور مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای منطقه کرج ناشی از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بوده است. به عبارت دیگر شغل ۱۵ درصد از کارآموختگان با رشته و مهارت کسب شده رابطه‌ای ندارد. همچنین از میان ۵۱ درصد که با استفاده از گواهینامه و مدارک فنی و حرفه‌ای به کار مشغول شده‌اند، شغل ۴۹ درصدشان با مهارت کسب شده آنان رابطه دارد. از نظر کارآموختگان اثربخشی مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای منطقه کرج در خصوص اشتغال در سطح خوب رتبه‌بندی شد. همچنین

کارایی آموزشی مراکز از نظر کارآموختگان مدنظر قرار دارد. همچنین از میان سه نوع درجه آموزشی شامل درجه ۱، درجه ۲ و طرح ۱۸ ماهه، بیشترین اشتغالزایی مربوط به طرح ۱۸ ماهه با ۹۰/۹ درصد است و سپس آموزش‌های درجه ۱ با ۶۳/۶ درصد و در نهایت آموزش‌های درجه ۲ با ۶۳/۴ درصد اشتغالزایی است. بر اساس یافته‌های محققان بین توانایی‌ها و ویژگی‌های فردی کارآموختگان شاغل و بیکار تفاوت معناداری وجود ندارد.

در بررسی رابطه بین وضعیت اشتغال کارآموختگان و وضعیت اقتصادی - اجتماعی والدین تفاوت معناداری بین دو گروه شاغل بیکار مشاهده نشده است. به طور کلی در بررسی وضعیت اشتغال مشخص شد که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در آماده‌سازی و تغییر سطح مهارت‌های کارآموزان به منظور رسیدن به شرایط اشتغال کاملاً مؤثر و موفق بوده‌اند ولی به نظر می‌رسد مشکلات بیکاری و اشتغال به عوامل غیر قابل کنترلی برمی‌گردد که خارج از توانایی‌ها و حیطه کنترل اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای منطقه است (مصلح شیرازی، ۱۳۸۲).

۲۷. وحیدنیا (۱۳۷۸). هدف پژوهش او این بوده است که وضعیت آموزش و اشتغال فارغ التحصیلان رشته‌های فنی و حرفه‌ای استان ایلام را بررسی نماید و تعیین نماید آیا آموزش‌هایی که فارغ التحصیلان این رشته‌ها، در طول دوره تحصیلی در هنرستان می‌بینند، باعث اشتغال آنها می‌شود یا خیر؟ یافته‌های پژوهش به شرح زیر گزارش شده است:

- بیشتر فارغ التحصیلان فنی و حرفه‌ای جذب مشاغل مربوط به رشته فارغ التحصیلی خود نمی‌شوند.
- بین رشته‌های مختلف فنی و حرفه‌ای و تعداد فارغ التحصیلان این رشته‌ها در مناطق مختلف تناسب وجود ندارد.
- ایجاد رشته‌های فنی و حرفه‌ای در هر منطقه، باید با توجه به نیاز بازار و نوع فرهنگ و ... هر منطقه باشد تا در آینده با مشکل بیکاری و مشابه آن روبرو نشویم.
- اکثر فارغ التحصیلان فنی و حرفه‌ای شاغل در رشته‌های مختلف، پایین بودن سطح آموزش و کافی نبودن مهارت‌های دوره تحصیل را عامل ناموفق بودن خود می‌دانند.
- فارغ التحصیلان هنرستانهای فنی و حرفه‌ای در مقایسه با فارغ التحصیلان دبیرستانهای نظری کارآیی بیشتری داشته و امکان جذب آنها بیشتر و تعداد افراد بیکار آنها کمتر است.
- اکثر کارفرمایانی که با فارغ التحصیلان فنی و حرفه‌ای شاغل ارتباط شغلی داشته‌اند، کافی نبودن آموزش‌های هنرستانهای فنی و حرفه‌ای را عامل بیکاری و ناموفق بودن فارغ التحصیلان می‌دانند.
- کمبود شغل، خدمت سربازی، نداشتن مهارت لازم، زیاد بودن تعداد فارغ التحصیلان در بعضی از رشته‌ها، پایین بودن حقوق و مزایا، ادامه تحصیل و مرتبط نبودن شغل افراد شاغل با رشته تحصیلی، علت بیکاری اکثر فارغ التحصیلان است.

- پایین بودن حقوق و مزایا، مرتبط نبودن شغل با رشته تحصیلی، عدم علاقه به شغل مورد تصدی از مهمترین عوامل عدم رضایت شغلی شاغلین (فارغ التحصیلان شاغل) می‌باشد (وحید نیا، ۱۳۷۸).
- ۲۸. «فتح آبادی» (۱۳۸۰).** در پژوهش خود وضعیت اشتغال دانش آموختگان سال‌های ۱۳۷۴ تا ۱۳۷۶ شاخه کاردانش استان مرکزی را مورد بررسی قرار داده است. برخی از یافته‌های پژوهش فوق الذکر به شرح زیر است:
- از کل دانش آموختگان مورد مطالعه ۲۴ درصد در وضعیت اشتغال هستند. اغلب آنان بالغ بر ۴۸ درصد در وضعیت بیکاری قرار داشته‌اند. کارفرمایان، دانش نظری دانش آموختگان را برای پاسخ‌گویی به نیازهای شغلی کافی دانسته‌اند اما مهارت‌های عملی آنها را کافی ندانسته و نیاز به آموزش را در بدو ورود به شغل لازم دانسته‌اند. همچنین دانش آموختگان واحدهای درسی نظری و عملی خود را برای پاسخ‌گویی به نیازهای شغلی کافی ندانسته‌اند. ارتباط بین رشته تحصیلی و شغل دانش آموختگان شاغل معنی‌دار بود، یعنی بیشتر افراد شاغل در مشاغل مرتبط با رشته تحصیلی خود شاغل بوده‌اند (فتح آبادی، ۱۳۸۰).
- ۲۹. برزگر (۱۳۸۱).** در مطالعه‌ای با عنوان: «بررسی وضعیت اشتغال مهارت آموختگان رشته‌های کامپیوتر و الکترونیک شاخه کاردانش در شهر تهران» چنین نتیجه می‌گیرد:
- از مجموع ۳۸۲ نفر فارغ‌التحصیل مورد مطالعه ۲۴ درصد شاغل، ۴۰ درصد بیکار و ۲۸ درصد در حال تحصیل و ۸ درصد در حال انجام خدمت وظیفه بودند.
- صرف‌نظر از رشته تحصیلی، نسبت‌های بیکاری در میان زنان تقریباً یکسان است. نسبت بیکاری در میان فارغ‌التحصیلان مرد در هر رشته تقریباً یکسان است. بنابراین رشته تحصیلی افراد مورد مطالعه در اشتغال آنان تأثیر معناداری ندارد.
- بر مبنای نظر فارغ‌التحصیلان، ۴۰ درصد افراد شاغل، در مشاغل مرتبط با رشته تحصیلی خود اشتغال دارند. بر اساس برآورد آماری انتظار می‌رود حداکثر ۶۸ درصد افراد جامعه آماری در مشاغل اشتغال پیدا کنند که تناسبی با رشته تحصیلی آنان ندارد.
- از میان فارغ‌التحصیلان بیکار، ۵۱ درصد اشباع بازار کار و کمبود شغل مرتبط با رشته تحصیلی، ۱۰ درصد کافی نبودن و نامناسب بودن مهارت‌های کسب شده، ۸ درصد وجود پدیده پارتی بازی و نبود ضابطه در استخدام و اشتغال، ۵ درصد نداشتن نیاز مالی و ۱۶ درصد اشتغال به تحصیل را در بیکاری خود موثر دانسته‌اند (برزگر، ۱۳۸۱).
- ۳۰. برزگر (۱۳۸۲).** در مطالعه وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان رشته‌های نقشه‌کشی ساختمان و حسابداری شاخه کاردانش در شهرستان‌های تهران به نتایج زیر دست یافته است:
- ۲۸ درصد فارغ‌التحصیلان مورد مطالعه شاغل، ۴۵ درصد بیکار، ۱۴ درصد در حال تحصیل، ۵ درصد

- خانه‌دار و ۸ درصد در حال انجام خدمت سربازی بودند حدود ۲۳ درصد شاغلین دارای شغل قبلی بودند، ۱۸ درصد بیکاران هم تجربه شغلی داشته‌اند ولی در هنگام مطالعه بیکار بودند.
- اشتغال فارغ‌التحصیلان از جنس آنان به شدت متأثر می‌شود. چنان که ۲۴ درصد مردان و ۶۵ درصد زنان مورد مطالعه که حداقل دو سال از زنان فارغ‌التحصیلان شدن آنها گذاشته است بیکار مانده‌اند.
- تعداد زیادی از شاغلان مورد مطالعه در مشاغل غیر مرتبط با رشته تحصیلی اشتغال پیدا کرده‌اند. بر مبنای نظر فارغ‌التحصیلان ۲۳ درصد افراد شاغل در مشاغل مرتبط با رشته تحصیلی اشتغال پیدا کرده‌اند، بنابراین انتظار می‌رود حداکثر ۸۶ درصد و حداقل ۶۸ درصد افراد جامعه آماری در مشاغل اشتغال پیدا کنند که تناسبی با رشته تحصیلی آنان ندارند.
- از میان فارغ‌التحصیلان بیکار ۶۵ درصد «اشباع شدن» بازار کار و کمبود شغل مرتبط با رشته تحصیلی، ۹ درصد کافی نبودن و نامناسب بودن مهارت‌های کسب شده، ۴۱ درصد وجود پدیده پارتی‌بازی و نبودن ضابطه در نظام اشتغال، ۷ درصد نداشتن سرمایه لازم برای اشتغال، ۵ درصد اشتغال به تحصیل را در بیکاری خود موثر داشته‌اند.
- حدود ۸۷ درصد افراد مورد مطالعه حداقل یک بار و ۴۳ درصد آنان حداقل دوبار در آزمون ورودی دانشگاه‌ها شرکت کرده‌اند. و تنها ۱۳ درصد افراد مورد مطالعه گفته‌اند که هرگز در آزمون ورودی دانشگاه‌ها شرکت نکرده‌اند.
- حدود نیمی از افراد مورد مطالعه گفته‌اند که به رشته تحصیلی خود علاقه ندارند و از روی ناچاری و توأم با اکراه در دوره متوسطه به تحصیلات خود ادامه داده‌اند.
- حدود ۳۶ درصد افراد نمونه آماری گفته‌اند که در شاخه کاردانش را به دوستان و اقوام خود توصیه نمی‌کنند. حدود ۶۲ درصد فارغ‌التحصیلان اعلام کرده‌اند که در صورت نداشتن محدودیت، شاخه کاردانش را برای تحصیل انتخاب نمی‌کردند.
- در مجموع ۶۵ درصد افراد شاغل اعلام کرده‌اند که از شغل خود رضایت ندارند. رضایت شغلی در میان فارغ‌التحصیلان مرد رشته نقشه‌کشی ساختمان بیشتر از رشته حسابداری است (برزگر، ۱۳۸۲).

۲. پیشینه تحقیقات داخلی درباره وضعیت و عوامل مرتبط با اشتغال دانش‌آموختگان

رشته‌های فنی و حرفه‌ای

۳۱. «جلالی پور» (۱۳۷۹). وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان شاخه کاردانش در شهرستان‌های استان تهران ورودی‌های ۷۴-۷۳ را مورد بررسی قرار داده که بخشی از نتایج بدست آمده به شرح ذیل می‌باشد:
- ۴۷/۴ درصد فارغ‌التحصیلان قبل از ورود به این شاخه با رشته تحصیلی آشنایی داشته‌اند.
- از بین عوامل موثر در انتخاب رشته کاردانش صرف‌نظر از جنس ۷۲/۲ درصد فارغ‌التحصیلان

علاقمندی به کارهای فنی را مورد توجه قرار داده‌اند.

- از بین عوامل موثر در اشتغال فارغ‌التحصیلان، عامل دانش و مهارت فنی و حرفه‌ای سهم عمده‌ای داشته است.

- ۵۰ درصد از فارغ‌التحصیلان شاغل (۳۳/۶ درصد شغل مرتبط و ۱۶/۵ درصد شغل غیرمرتبط) شده‌اند.
- ۲۱/۷ درصد (۲۶/۱ درصد دختران و ۱۵/۵ درصد پسران) بیکار بوده‌اند و با جمع کردن تعداد دانشجویان و افرادی که مشغول انجام خدمت نظام وظیفه بوده‌اند، تعداد بیکاران به ۴۹/۸ درصد بالغ می‌گردد.

- درصد فارغ‌التحصیلان شاغل در رشته تحصیلی مرتبط با دیپلم، در بین دختران ۴۵/۱ درصد و در بین پسران ۳۵/۸ درصد و در کل ۴۱/۳ بر آورد گردیده است.

- از دیدگاه ۱۹/۵ درصد فارغ‌التحصیلان زمینه اشتغال به کار در جامعه به هیچ وجه فراهم نیست که دختران بیشتر از پسران به این امر اعتقاد دارند (جلالی پور، ۱۳۷۹).

۳۲. «قاسمی نژاد» (۱۳۸۴) در تحقیق خود با عنوان: "بررسی وضعیت اشتغال کارآموزان مهارت‌آموخته فنی و حرفه‌ای در بخش دولتی (آموزشگاه‌های ثابت) و آموزشگاه‌های آزاد در برنامه سوم توسعه در استان هرمزگان" به دنبال به دست آوردن تصویر روشنی از وضعیت کارآموزان آموزش‌دیده در مراکز فنی و حرفه‌ای استان هرمزگان در دو بخش دولتی (آموزش در مراکز ثابت) و آموزشگاه‌های آزاد فنی و حرفه‌ای از نظر میزان جذب در مشاغل مرتبط و تأثیر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در این خصوص بوده است. وی همچنین در صدد تعیین عوامل مؤثر بر شاغل نبودن کارآموزان برآمده است.

۳۳. «مرادپور و دیگران» (۱۳۸۲). در پژوهشی با عنوان: «بررسی توانمندی‌های عملی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر شاخه کاردانش در مقایسه با واحدهای صنعتی در شهرستان قروه» به یافته‌های ذیل اشاره می‌کند:

- بین افراد آموزش دیده در هنرستان‌های کاردانش و افراد آموزش ندیده در واحدهای صنعتی تفاوتی وجود ندارد.

- افراد آموزش دیده نقش آموزش و تجربه را در یادگیری شغل بیشتر می‌دانند.

۳۴. «باقری چرخ» (۱۳۸۵). در تحقیقی تحت عنوان: "بررسی وضعیت اشتغال آموزش‌دیدگان فنی و حرفه‌ای استان آذربایجان شرقی" انجام داد با این هدف بود که میزان تناسب بین نیازهای جامعه و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بررسی شود. به عبارت دیگر میزان دستیابی به اهداف آموزش‌های فنی و حرفه‌ای برای کارآموزان و بازار کار در این تحقیق بررسی می‌شود تا با ارزیابی موفقیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در زمینه نیازهای محیطی و مشاغل آموزش‌دیدگان، تغییرات لازم در زمینه برنامه‌ریزی کلان در نحوه آموزش و نحوه به‌کارگیری آموزش‌دیدگان فنی و حرفه‌ای مشخص شود.

این پژوهش از نوع تحقیقات توصیفی - اکتشافی بوده است. وضعیت اشتغال و نیاز بازار کار از تکنیک نمره‌گذاری در قالب اولویت‌بندی AHP استفاده شده است.

یافته‌های این پژوهش به شرح زیر فهرست شده است:

- ۱- رشته کارآموزی در حد ۵۳/۶۶ درصد به‌طور متوسط به شغل آنها ارتباط دارد.
- ۲- اولویت اول کارآموزان پس از فراغت از کارآموزی، ادامه تحصیل با ۶۲/۴۷ درصد است.
- ۳- ۲۸/۷ درصد از کارآموزان پس از اشتغال مجبور به ترک شغل شده‌اند که دلیل آن در اولویت اول مرتبط نبودن شغل مناسب با رشته کارآموزی با ۴۷/۲۰ درصد است.
- ۴- مهم‌ترین انتظار کارآموزان فنی و حرفه‌ای در اولویت اول اشتغال بدون توجه به رشته کارآموزی با ۳۲/۱ درصد است.
- ۵- ارزیابی نگرش تحصیلی کارآموزان نسبت به رشته کارآموزی‌شان نسبت به میانگین بالاست.
- ۶- فرضیه اول طرح مبنی بر اینکه بین وضعیت اشتغال کارآموزان فنی و حرفه‌ای و رشته کارآموزی آنها رابطه وجود دارد تأیید نشد که کارآموزان رشته‌های کارآموزی طراحی وضعیت اشتغال متفاوت باهم دارند.
- ۷- فرضیه دوم طرح مبنی بر اینکه بین وضعیت اشتغال کارآموزان فنی و حرفه‌ای و نیاز بازار کار تفاوت وجود دارد با آزمون $t - test$ تأیید شد.
- ۸- فرضیه سوم طرح در خصوص اینکه بین وضعیت اشتغال کارآموزان فنی و حرفه‌ای و رضایت شغلی آنها رابطه وجود دارد با آزمون پیرسون تأیید شد.
- ۹- بررسی فرضیه چهارم طرح مبنی بر اینکه بین وضعیت اشتغال کارآموزان فنی و حرفه‌ای و مهارت‌های شغلی آنها رابطه وجود دارد با آزمون تحلیل واریانس نشان داد مهارت‌های شغلی کارآموزان در اشتغال آنها مؤثر است (باقری چرخ، ۱۳۸۵).

۳۵. «عطاران» (۱۳۸۰). در بررسی وضعیت و عوامل مرتبط با اشتغال دانش‌آموختگان شاخه کاردانش به

نتایج ذیل دست یافته است:

- ۲۸ درصد از فارغ‌التحصیلان در وضعیت اشتغال و یا تحصیل توأم با اشتغال به سر می‌برند، ۲۴ درصد صرفاً در حال تحصیل می‌باشند، ۲۲/۳ درصد بیکار جویای کار و ۲۶ درصد نیز جزء جمعیت غیرفعال و غیر شاغل (بیکار تا جویای کار) می‌باشند.
- از میان شاغلین، ۳۸ درصد شغل مرتبط و ۶۲ درصد شغل غیر مرتبط با رشته تحصیلی داشته‌اند.
- ۳۸ درصد شاغلین، بین یک تا بیش از ۴ بار تغییر محل شغل داده‌اند.
- از میان شاغلین ۳۸ درصد تجربه شغلی و ۶۲ درصد هیچ تجربه‌ای نداشته‌اند.
- در بررسی وضعیت اشتغال پسران، ۳۴/۸ درصد شاغل، ۲۷/۵ درصد در حال ادامه تحصیل، ۸ درصد

بیکار جویای کار و ۳۰ درصد غیرفعال می‌باشند.

در مورد دختران ۲۱/۷ درصد شاغل، ۲۱/۲ درصد در حال تحصیل، ۲۳/۴۰ درصد بیکار (در جستجوی کار) و ۲۲/۶ درصد غیرفعال هستند.

- بیشترین میزان اشتغال به ترتیب در بین رشته‌های اداری، الکتروتکنیک، تأسیسات ساخت و تولید، عیب‌یابی کامپیوتر و حسابداری می‌باشد.

- بیشترین رشته‌هایی که فارغ‌التحصیلان در آن ادامه تحصیل داده‌اند به ترتیب کامپیوتر، حسابداری، ساخت تولید و نقشه‌کشی می‌باشد (عطاران، ۱۳۸۰)

۳۶. «لرستانی» (۱۳۸۱). در بررسی وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان کاردانش استان کرمانشاه به موارد ذیل اشاره می‌کند:

- عدم تناسب رشته‌های تحصیلی دختران با بازار کار، جذب زیاد دختران در دوره‌های کاردانش و بدون معیار بودن آموزش‌ها، موجب عدم اشتغال دختران و در عین حال گرایش آنها به سمت کسب مدارج دانشگاهی شده است.

- به علت نبودن مشاغل مرتبط با رشته تحصیلی قریب به ۵۴/۳ درصد از آنان به مشاغل روی آورده‌اند که با رشته تحصیلی آنها هیچ ارتباطی ندارد. بنابراین می‌توان گفت که آموزش‌های موجود کاردانش با رشته تحصیلی آنان تطابق ندارد.

- آموزش‌های مراکز کاردانش با نیازهای بازار کار متناسب نیست.

- روابط خانوادگی و اجتماعی افراد، موثرترین عامل در بدست آوردن شغل برای یک فرد فارغ‌التحصیل کاردانش است و تخصص و دانش نتوانسته است جایگاه خود را در دسترسی به شغل به دست آورد.

۳۷. «خانی» (۱۳۸۰). تحقیقی با عنوان: " بررسی وضعیت و عوامل مرتبط با اشتغال دانش‌آموختگان شاخه کاردانش استان خراسان " توسط «خانی» انجام شد. این تحقیق دارای دو هدف بود:

۱- توصیف وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان شاخه کاردانش

۲- بررسی عوامل مرتبط با اشتغال دانش‌آموختگان شاخه کاردانش

- بیشترین درصد جذب دانش‌آموختگان به اشتغال از طریق سرمایه‌گذاری شخصی، مراجعه مستقیم به محل کار و آشنایی با صاحب محل کار بود. فرصت اشتغال برای پسران و دختران یکسان بود. وضعیت اشتغال بر حسب رشته تحصیلی و سال اخذ مدرک متفاوت بود. نزدیک به نیمی از شاغلان در شغل مناسب با رشته تحصیلی خود شاغل نبودند. بیشتر دانش‌آموختگان شاغل مهارت‌های لازم برای انجام وظایف، شغل خود را از طریق تجربیات ضمن کار کسب کرده بودند. نتایج حاصل نشان داد که وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان بر حسب شهرهای مورد مطالعه و میزان تحصیلات والدین تفاوت معناداری ندارد.

۴۴/۸ درصد شاغلین مورد مطالعه مهارت‌های لازم را جهت انجام وظایف شغلی از طریق تجارب ضمن کار کسب کرده‌اند ۲۶/۴ درصد عنوان کرده‌اند که تحصیلات و آموخته‌های آنان در دوره دبیرستان عامل کسب مهارت‌ها و شغل آنها می‌باشد. اشتغال دانش‌آموختگان برحسب مهارت‌های غیر رسمی و شغل پدر معنادار بود (خانی، ۱۳۸۰).

۳۸. «صفری» (۱۳۸۳). در پژوهش خود با عنوان: «بررسی علل عدم گرایش دانش‌آموزان سال اول مقطع متوسطه به رشته‌های (شاخه فنی و حرفه‌ای) در شهرستان گیلان غرب» به بررسی دلایل عدم گرایش دانش‌آموزان به رشته‌های فنی و حرفه‌ای پرداخته است. پژوهشگر در گزارش خود یافته‌های زیر را گزارش کرده است:

۱- به دلیل نبود تبلیغات کافی و اطلاع نداشتن، شناخت دقیق در مورد رشته‌های فنی و حرفه‌ای از سوی دانش‌آموزان و خانواده آنان، گرایش کمتری به رشته‌های فنی و حرفه‌ای دارند.

۲- نبود کارگاه‌های صنعتی و حرفه‌ای در منطقه و به‌ویژه نبود هنرستان مستقل فنی و حرفه‌ای در شهرستان و مجبور شدن دانش‌آموزان برای عزیمت به مناطق دور دست و همچنین نبود مراکز پیش‌دانشگاهی خاص رشته‌های فنی و حرفه‌ای در منطقه از دلایل گرایش نداشتن دانش‌آموزان به این رشته‌هاست.

۳- کارایی لازم مهارت‌های فنی ارائه شده در منطقه و اطلاع نداشتن اولیای دانش‌آموزان از کاربرد رشته‌های فنی و حرفه‌ای، عوامل دیگر گرایش نداشتن هستند.

۴- بیکاری بعضی از فارغ‌التحصیلان در منطقه و کمبود مشاغل مناسب با رشته‌های مذکور از دلایل گرایش نداشتن به حساب می‌آیند.

۵- درآمدزایی از طریق شغل‌های کاذب و کمبود نیروی متخصص در منطقه برای راهنمایی دانش‌آموزان و توجیه و تشویق آنان برای گرایش به سوی این رشته‌ها از جمله دلایل نداشتن گرایش به رشته‌های فنی است.

۶- همکاری نداشتن سازمان فنی و حرفه‌ای در مرکز استان در خصوص پرداخت وام و تقویت بنیه مالی فارغ‌التحصیلان و جذب بموقع آنان در مراکز تولیدی و صنعتی از سوی دیگر دستگاه‌ها از دلایل مهم گرایش نداشتن است.

۷- علاقه دانش‌آموزان به رشته‌های نظری و مشاغل اداری و پشت میز نشینی و اهمیت آن در منطقه و بین اولیای دانش‌آموزان و تقویت ذهنیت اولیای دانش‌آموزان مبنی بر ورود به دانشگاه فقط از طریق رشته‌های نظری باعث گرایش نداشتن آنان به رشته‌های فنی و حرفه‌ای است.

۸- نبود تضمین استفاده از مدارک رشته‌های فنی و حرفه‌ای در جامعه و امیدوار نبودن دانش‌آموزان باعث گرایش نداشتن آنان شده است (صفری، ۱۳۸۳).

۳. پیشینه تحقیقات داخلی درباره نارسایی‌های اجرایی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای

۳۹. «یوسیلیانی» (۱۳۸۰). در پژوهش خود به دنبال بررسی مشکلات و موانع اجرایی ارائه آموزش‌های فنی

و حرفه‌ای شهر تهران بوده است. برخی از یافته‌های وی به شرح زیر است:

– مدارس کاردانش و فنی حرفه‌ای شهر تهران از بودجه، امکانات، تجهیزات و فضای آموزشی و کارگاهی متناسب با نیازهایشان برخوردار نیستند. همچنین بودجه و اعتبارات تخصیص یافته برای این مدارس، پاسخگوی نیازهای آنها نیست.

– سازمان‌ها و مؤسسات نافع از آموزش و پرورش، همکاری لازم در اجرای شاخه‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش ندارند. میزان همکاری والدین با مدارس کاردانش و فنی و حرفه‌ای کم است.

– دبیران فنی مدارس کاردانش و فنی و حرفه‌ای در حد متوسط از کیفیت مطلوب برخوردارند (یوسیلیانی، ۱۳۸۰).

۴۰. «لنکرانی» (۱۳۸۰). به منظور بررسی مشکلات و موانع اجرایی ارائه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در

استان صفهان پژوهشی در سال ۱۳۸۰ انجام داده است. در این پژوهش مشکلات اجرایی ارائه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از دیدگاه سه گروه مدیران، هنرجویان و هنرآموزان مورد مطالعه قرار گرفته است. اهم نتایج این پژوهش به شرح زیر گزارش شده است:

– هنرآموزان وجود مشکلات در فرایند آموزش‌ها را رد کردند اما وجود مشکلاتی از قبیل کلاس‌های تئوری و عملی، ملاک‌های نامشخص جذب هنرجو و محدودیت پاسخگویی رشته‌ها به نیازهای اقتصادی و نیازهای اشتغال را موانع توسعه کمی و کیفی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای می‌دانند.

– هنرآموزان در مورد امکانات و تجهیزات هنرستان‌ها مشکلاتی از قبیل به روز نبودن تجهیزات، کمبود دستگاه‌ها و تجهیزات، کمبود امکانات سمعی و بصری و کمبود کتب تخصصی مرتبط با رشته را عنوان کرده‌اند.

– مشکلات مربوط به درونداها از دیدگاه مدیران مواردی از قبیل: محدودیت جذب دبیران و سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی ایشان، محدودیت تأمین سرپرستان کارگاه و محدودیت فضای آموزشی و منابع مالی عنوان شد.

– محدودیت‌های مرتبط با تکنولوژی آموزشی، تعمیر تجهیزات و همچنین تعویض قطعات دستگاه‌ها و روز آمد نبودن و فقدان آموزش‌های لازم برای استفاده از تجهیزات در بررسی امکانات و تجهیزات هنرستان‌ها از دیدگاه مدیران عنوان شد (لنکرانی، ۱۳۸۰).

۴۱. (برزوئی، ۱۳۸۱). کمبود ابزار و تجهیزات کارگاهی در هنرستان‌ها و عدم تناسب تجهیزات موجود با استانداردها و نیازهای هنرآموزان نتیجه پژوهشی است که توسط «برزوئی» در استان لرستان گزارش شده است (برزوئی، ۱۳۸۱).

۴۲. «میرالی» (۱۳۸۱). نیز در پژوهش خود گزارش کرده است که در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای مواد اولیه برای آزمایش و کارگاه و مطالعات کتابخانه‌ای کافی نیست (میرالی، ۱۳۸۱).

۴۳. شیری (۱۳۸۲). در پژوهش خود به دنبال بررسی تناسب تخصص متولیان شاخه فنی و حرفه‌ای با موقعیت شغلی آنان بوده است. از نظر ارتباط رشته شغلی ۴۱ درصد افراد رشته تحصیلی نامتناسب به استادکاری دارند. در خصوص شرایط احراز متصدیان و سرپرستان آزمایشگاه و کارگاه نشان می‌دهد که کلیه افراد از لحاظ جنسیت مرتبط و نوع استخدام رسمی و همچنین رشته شغلی متصدیان و سرپرستان کارگاه ۱۴/۳ درصد مرتبط و ۸۵/۷ درصد غیر مرتبط می‌باشد. رشته تحصیلی ۵۰ درصد جامعه آماری مرتبط و بقیه غیر مرتبط می‌باشد. می‌توان گفت ۹۳/۱ درصد مدیران و معاونین شرایط احراز شغل مورد تصدی خویش را دارا نمی‌باشند. بطور کلی ۷۲ درصد استادکاران فاقد حداقل یکی از شرایط احراز هستند و این وضعیت بسیار نامطلوب است. حدود ۸۶ درصد متصدیان و سرپرستان کارگاه و آزمایشگاه واجد شرایط احراز شغل نمی‌باشند. با توجه به بررسی‌های بعمل آمده می‌توان گفت: تخصص متولیان شاخه فنی و حرفه‌ای آموزش و پرورش استان ایلام با موقعیت شغلی آنان تناسب ندارد و با جامعه ایده‌آل فاصله دارد (شیری، ۱۳۸۲).

۴۴. «درفش کاویان و قدسی» (۱۳۸۴). نتیجه پژوهش در رابطه با نیروی انسانی شاغل در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نشان می‌دهد که نسبت مربیان برای هر دانش‌آموزان دختر و پسر هنرستان‌های تهران یکسان نیست. نسبت مربی به هنر جوین دختر از وضعیت بهتری نسبت به هنر جوین پسر برخوردار است. در حال حاضر بطور عمده آموزش عملی دروس تخصصی بعهد سازمان آموزش و پرورش است و سازمان برای تأمین نیروی آموزشی از نیروی انسانی داخل سازمان از جمله نیروهای طرح کاد، نیروی مازاد فنی و حرفه‌ای و سایر کارکنان که دارای مدرک مهارتی از وزارت کار و امور اجتماعی بودند استفاده می‌کند. همچنین گزارش شده است که حدود ۸۰ درصد هنرآموزان دارای مدرک تحصیلی دانشگاهی می‌باشند که تجربه‌ی حرفه‌ای آنان کم است و بسیاری از نیروهای پاره‌وقت و حق‌التدریس از کفایت‌های مهارتی و تخصصی و همچنین مهارت‌های تدریس در سطح مطلوب برخوردار نیستند (درفش کاویان و قدسی، ۱۳۸۴).

۳. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از یافته‌های پیشینه تحقیقات منتخب

۱. در یک نگاه جامع بر گزارش نهایی ۱۲۰ طرح پژوهشی، گردآوران چکیده‌های تحقیقات آموزش فنی و حرفه‌ای، نارسایی‌های زیر را بر طرح‌های اجرا شده فهرست کرده‌اند^۱:
 - چارچوب کلی و روش‌شناسی پژوهش تنها در ۲۰ درصد از طرح‌های پژوهشی دارای چارچوب و روش نسبتاً مناسبی بوده‌است.
 - تنها ۲۰ درصد محققان توانسته‌اند مسأله پژوهش خود را روشن و دقیق بیان کنند؛
 - تنها ۳۳ درصد سؤال‌های پژوهشی به‌صورت مناسب طرح شده‌اند؛
 - در ۳۳ درصد موارد جامعه آماری و نمونه آماری پژوهش‌های انجام شده بطور نسبی طبق اصول علمی انجام گرفته است؛
 - در ۳۰ درصد از طرح‌ها ابزارها و شیوه‌های جمع‌آوری داده‌ها بدرستی انتخاب شده است؛
 - در ۳۲ درصد طرح‌ها تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش مناسب صورت گرفته است؛
 - در ۱۵ درصد موارد بررسی پیشینه تحقیق به‌درستی انجام شده است؛ و
 - ۲۰ درصد یافته‌ها و پیشنهادها طرح‌ها نسبتاً مناسب بوده‌است.
- از آن‌جا که ۳۳.۳ درصد از ۱۲۰ طرح مورد بررسی موضوعشان تعیین رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار و اشتغال فارغ‌التحصیلان بوده است، احتمال قوی می‌رود که طرح‌های پژوهشی منتخب که در بخش بررسی پیشینه تحقیقات انجام گرفته به‌یافته‌های آنها استناد شده است، با چنین نارسایی‌هایی روبه‌رو بوده باشند.
۲. در همان بررسی جامع یافته‌ها و پیام‌های طرح‌های پژوهشی اجرا شده در زمینه ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار احصا شده است. برخی از این یافته‌ها که با موضوع پژوهش حاضر ارتباط دارد بشرح زیر است (نویدی تازه کند، ۱۳۸۲، ص ۱۴-۱۵):
 - بنیاد نظری برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای در کشور بسیار ضعیف است. این ضعف موجب شده است سیاست‌های متناقض، مبهم و بدون هدفی وضع شود و منابع مالی بی‌قید و شرط اختصاص یابد. بنظر می‌رسد این وضعیت نابسامان مؤثرترین عامل در منزلت نازل آموزش فنی و حرفه‌ای در جامعه کارفرمایی و در بنگاه‌های اقتصادی ایران باشد. برداشتی که در تضعیف انگیزه درگیرشدن بنگاه‌های اقتصادی در فعالیتهای آموزشی باشد؛
 - در بیش از ۷۰ پژوهشی که انطباق آموزش فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازارکار در آنها بررسی شده بصراحت به‌کافی نبودن این انطباق اشاره شده است. این عدم انطباق در قلمروهای گسترش رشته‌ها

^۱ نویدی تازه کند، احد، ۱۳۸۲، *ارزشیابی و تحلیل محتوای پژوهش‌های ناظر بر آموزش فنی و حرفه‌ای*، در آموزش فنی و حرفه‌ای: چکیده تحقیقات- جلد دوم، صص ۱۶-۲۷

و واحدهای آموزشی، تدوین محتوا، ناهمخوانی با سیاست‌های کلان اقتصادی کشور بچشم می‌خورد؛

- شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که علی‌رغم هزینه سنگین‌تر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در مقایسه با آموزش‌های نظری، تعداد قابل توجهی از فارغ‌التحصیلان این نوع آموزش بیکار هستند و در میان شاغلان نیز بسیاری از دانش‌آموختگان (نزدیک ۶۰ درصد) در مشاغل مرتبط با رشته تحصیلی خود بکار اشتغال ندارند؛

- هدایت تحصیلی، که نقش مهمی در ارتباط آموزش و محیط کار برعهده دارد، از نظر ضوابط و معیار و فرایند اجرا، با ضعف‌های جدی روبه‌رو است و در یافته‌های برخی تحقیقات به‌آنها اشاره شده است؛ و

- به‌کار و مهارت‌های شغلی در جامعه ما باندازه کافی بها داده نمی‌شود و هم دست‌اندرکاران آموزش فنی و حرفه‌ای و هم کارفرمایان بخش‌های اقتصادی اعتقاد چندانی به‌کارآمدی دانش‌آموختگان فنی و حرفه‌ای ندارند و برای آن منزلتی درخور قایل نیستند.

۳. صرف‌نظر از ضعف کیفیت اجرای ۱۱۳ طرح‌های پژوهشی بشرح بالا، در بررسی چکیده تفصیلی این پژوهش‌ها نکات زیر جلب توجه می‌کند:

- عموم این پژوهش‌ها بر بررسی یکی از روابط جزئی و مقطعی آموزش و محیط کار متمرکز شده‌اند و کمتر به کلیت و جامعیت روابط پیچیده بین دو محیط پرداخته‌اند؛ از جمله آن که پژوهشی به‌بررسی طرف تقاضای نیروی کار و محیط بازار و تأثیر عملکرد و رفتار این محیط بر رابطه بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار پرداخته است.

- پژوهش‌ها، حتی آن دسته که در نهادهای ستادی و ملی اجرا شده‌اند بیش‌تر حالت "مورد پژوهی"^۱ داشته و به بررسی ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار در یک یا چند رشته خاص، در یک شهر یا منطقه محدود جغرافیایی، یک یا چند مدرسه یا مرکز آموزش فنی و حرفه‌ای محدود شده‌اند. محدودیتی که سبب می‌شود تعمیم یافته‌های پژوهش به‌جامعه بزرگتر با دشواری و عدم قطعیت روبه‌رو شود.

- طرح پژوهشی مشاهده نشد که از لحاظ میزان اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان، با روش علمی مناسب، مقایسه‌ای بین ضریب اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان فنی و حرفه‌ای (اعم از کاردانش و فنی و حرفه‌ای در سطح متوسطه) با دانش‌آموختگان نظیر (به‌ویژه از نظر وضعیت اقتصادی اجتماعی و توانایی‌های فردی) در رشته‌های نظری بعمل آورد.

¹. case study

۴. صرف‌نظر از نکات بالا، جمع‌بندی یافته‌های طرح‌های پژوهشی بررسی شده در این دسته از پیشینه تحقیقات انجام شده در ایران بشرح زیر است:
- در پژوهش‌های انجام شده، اصلی‌ترین مولفه برای انطباق برنامه درسی با نیاز بازار کار تناسب محتوای کتب درسی هنرستانها از دیدگاه کارفرمایان مد نظر بوده است. در مطالعات موردی محتوای برخی از کتب درسی تناسب نسبی با نیاز بخش صنعت داشته است. هرچند این تناسب در سطح بالایی نبوده است- در حد ۶۰ درصد (برای مثال نوروزی و برزگر، ۱۳۸۱؛ دهباشی، ۱۳۸۲، قاسمی پویا ۱۳۸۹).
 - عدم رعایت تناسب بین دروس نظری و دروس عملی و کارگاهی (تفوق دروس نظری بر دروس عملی و کارگاهی) و عدم آموزش کافی آنها به ویژه در مهارت‌های عملی مهمترین عامل در عدم اشتغال دانش‌آموختگان است (مهدی زاده، ۱۳۷۶؛ دریادل، ۱۳۸۴؛ علی زاده، ۱۳۸۵؛ وحید نیا، ۱۳۷۸، قاسمی پویا ۱۳۸۹).
 - عدم برآورد نیاز منطقه به مهارت‌های فنی مورد نیاز و در نتیجه تورم در برخی از رشته‌های آموزش فنی و بیکاری فارغ‌التحصیلان. شدت این امر برای هنرجویان دختر بیشتر از پسران است (لرستانی، ۱۳۸۱؛ حنیفی، ۱۳۸۰؛ حسینی، ۱۳۸۱؛ عطاریان، ۱۳۸۰؛ جلالی پور، ۱۳۷۹؛ حمیدی، ۱۳۸۱).
 - در اشتغال هنرجویان عواملی غیر از آموزش نیز دخیل هستند. عواملی همچون نبود سرمایه و توان مالی برای راه‌اندازی کسب و کار، فقدان مشاغلی که با مهارت و دانش کسب شده فارغ‌التحصیلان در منطقه همخوانی داشته باشد. پایین بودن میزان دریافتی افراد و در نتیجه روی آوری به اشتغال در مشاغل غیر مرتبط اما با درآمد بالاتر. عدم تناسب رشته‌ها و تعداد دانش‌آموزان هنرستانها با نیاز بازار کار. در برخی از استانهای کشور رشته‌هایی دایر شده است که تقاضا برای آموزش دیدگان آن در بازار کار وجود ندارد (لرستانی، ۱۳۸۱؛ پناهی، ۱۳۷۹؛ مرادی، ۱۳۷۷؛ شکرکن، ۱۳۶۷، قاسمی پویا ۱۳۸۹)
 - انتخاب رشته کاردانش از روی اختیار نبوده و دانش‌آموزان به اجبار در این رشته به تحصیل پرداخته‌اند. همچنین گزارش شده است که میزان علاقه هنرجویان به رشته تحصیلی خود قابل توجهی نیست (مهدی زاده، ۱۳۷۶؛ حسن پور، ۱۳۸۰؛ برزگر، ۱۳۸۲؛ فخر رحیمی، ۱۳۷۹).
 - اغلب فارغ‌التحصیلان رشته‌های فنی و حرفه‌ای در مشاغلی غیر از رشته تحصیلی خود اشتغال داشته‌اند (لرستانی، ۱۳۸۱؛ حنیفی، ۱۳۸۰؛ فخر رحیمی، ۱۳۷۹؛ وحید نیا، ۱۳۷۸).

- نرخ بیکاری فارغ التحصیلان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در رشته‌ها و استانهای مختلف کشور متفاوت است. امکانات و منابع انسانی در هنرستانهای دخترانه و پسرانه یکسان توزیع نشده است. در برخی موارد پسران وضعیت بهتری از دختران دارند (درفش کاویان و قدسی، ۱۳۸۴).
- در مجموع فارغ التحصیلان رشته‌های فنی و حرفه‌ای بیشتر از کاردانش توانسته‌اند جذب بازار کار شوند. به عبارت دیگر نسبت بیکاری آموزش دیدگان رشته‌های فنی و حرفه‌ای کمتر از کاردانش است.
- اشتغال فارغ التحصیلان به شدت از جنسیت آنها تاثیر می‌پذیرد. نسبت اشتغال پسران بیشتر از دختران است (برزگر، ۱۳۸۲؛ نهال طهماسبی، ۱۳۸۵؛ باغچه‌سرای، ۱۳۸۲؛ جلالی پور، ۱۳۷۹). در یک مورد نتیجه تحقیق حاکی از این است که فرصت اشتغال برای پسران و دختران یکسان است (خانی، ۱۳۸۰).
- تعداد اندکی از پژوهشگران به بررسی وضعیت بودجه و امکانات مادی مورد نیاز آموزش‌های فنی و نیز مشکلات و موانع اجرایی پیش‌رو پرداخته‌اند. در این پژوهش‌ها گزارش شده است که واحدهای آموزش فنی و کارو دانش از بودجه و اعتبارات و نیز امکانات و تجهیزات متناسب با نیاز برخوردار نمی‌باشند. هم‌چنین مواد اولیه برای آزمایش و استفاده از آن در کارگاه تامین نمی‌شود (یوسیلیانی، ۱۳۸۰؛ لنکرانی، ۱۳۸۰؛ برزوئی، ۱۳۸۱؛ میرالی، ۱۳۸۱، قاسمی پویا ۱۳۸۹).
- در رابطه با مولفه‌های اجرای برنامه درسی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بویژه در نیروی انسانی پژوهش بسیار اندکی صورت گرفته است. نتایج پژوهش‌های در دسترس در این مقوله حاکی از عدم وجود شرایط احراز شغل در پست‌های مدیریت، متصدی آزمایشگاه و سرپرست کارگاه می‌باشد (شیری، ۱۳۸۲؛ درفش کاویان؛ قدسی، ۱۳۸۴، قاسمی پویا ۱۳۸۹).
- در رابطه با میزان تحقق هدف‌های آموزش‌های مهارتی کاردانش شواهدی در دست است که نشان می‌دهد که شاخه کاردانش در کشور به اهداف مصوب و مورد نظر در برنامه دست نیافته است و با آن فاصله دارد. از جمله این شواهد می‌توان به مطالعات برزگر (۱۳۸۱) در شهر تهران، جلالی پور در شهرستان‌های استان تهران و لرستانی (۱۳۸۱)، فتح‌آبادی و حمیدی (۱۳۸۰) در سایر استان‌های کشور اشاره کرد. جمع‌بندی نتایج پژوهش‌هایی که در زمینه وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان شاخه کاردانش اشاره شد را می‌توان به صورت ذیل ارائه نمود: نسبت غالب اشتغال به کار فارغ‌التحصیلان شاخه کاردانش در استان‌های کشور، بین ۱۰ تا ۳۰ درصد گزارش شده است. از جمله مهم‌ترین عوامل مؤثر در بیکاری فارغ‌التحصیلان ضعف مهارتی فارغ‌التحصیلان و کمبود شغل مرتبط با رشته ذکر شده است. بسیاری از فارغ‌التحصیلان شاغل شاخه کاردانش، در مشاغل غیر مرتبط با رشته

تحصیلی خود شاغل گردیده‌اند. نسبت قابل توجهی از فارغ‌التحصیلان (بیشتر از ۲۰ درصد) پس از اخذ دیپلم کاردانش به ادامه تحصیل پرداخته‌اند.

فصل چهارم:

مطالعه تطبیقی درباره رابطه نظام آموزش

فنی و حرفه‌ای با محیط کار

فهرست مطالب

صفحه	موضوع
۱۲۲	۱. الگوی مفهومی برای مطالعه تطبیقی گذر از مدرسه به محیط کار
۱۲۳	۱.۱ زمینه اقتصادی - اجتماعی
۱۲۴	۱.۲ نظام‌های آموزش و حرفه‌آموزی و سیاست‌های آن در ارتباط با بازار کار
۱۲۶	۱.۳ فرآیند گذر
۱۲۶	۱.۴ پی آمدهای فرایند گذر
۱۲۷	۲. رابطه حرفه‌آموزی و محیط کار: مطالعه تطبیقی سوئد، آلمان و ژاپن
۱۲۸	۲.۱ وضعیت سوئد
۱۳۰	۲.۲ وضعیت آلمان
۱۳۵	۲.۳ وضعیت ژاپن
۱۳۷	۲.۴ مقایسه و نتیجه‌گیری
۱۳۹	۳. ارتباط برنامه‌ریزی درسی و محیط کار در کشورهای اروپای غربی
۱۴۱	۴. گذر از مدرسه به محیط کار در منطقه آسیا و اقیانوسیه
۱۴۲	۴.۱ چالش‌های مشترک کشورهای منطقه
۱۴۵	۴.۲ پاسخ شرکت‌کنندگان در همایش به پرسش‌های دوگانه
۱۴۷	۴.۳ مسایل پیش رو در کشورهای مورد بررسی و راهبردهای پیشنهادی
۱۵۴	۵. جمع‌بندی مطالعات تطبیقی در زمینه ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار

مطالعه تطبیقی درباره رابطه نظام آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار

در این فصل کوشش شده است به پرسش دوم تحقیق «تجربه‌های سایر کشورها در این زمینه که با وضعیت ایران سازگار تر است چیست؟» پاسخ داده شود.

همان‌طور در مبانی نظری بررسی شد و از تعریف آموزش فنی و حرفه‌ای نیز بر می‌آید، در هر کشور، این نهاد اجتماعی با خصوصیات فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی که نظام آموزشی در آن مستقر شده ارتباط بسیار پیچیده و چند جانبه‌ای دارد. این خصیصه، شناسایی تجربه‌های دیگر کشورها را در زمینه آموزش فنی و حرفه‌ای با دشواری بسیار همراه می‌کند. بطوری که با یک نگاه گذرا به‌ظاهر برنامه‌ها و تمهیدات کشورها نمی‌توان، درسی برای اصلاح نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ایران از آنها آموخت. برای پرهیز از برداشت‌های سطحی، در این بخش ابتدا با استفاده از نتایج یک پژوهش، الگوی مفهومی برای مطالعه تطبیقی گذر از مدرسه به محیط کار ارائه شده است. سپس با رعایت نسبی گزاره‌های این الگو، نتایج چند بررسی تطبیقی که در این زمینه درباره کشورهای سوئد، آلمان و ژاپن؛ کشورهای اروپای غربی؛ و کشورهای منطقه آسیا-اقیانوسیه انتشار یافته انتخاب و در این جا خلاصه شده است. در پایان درس‌هایی که برای اصلاح رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار ایران از این مطالعات می‌توان آموخت جمع‌بندی شده است.

۱. الگوی مفهومی برای مطالعه تطبیقی گذر از مدرسه به محیط کار

برای آن که از تجربه سایر کشورها در زمینه ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار بتوان بشکلی مؤثر و شایسته در ایران استفاده کرد، لازم است که نخست آموزش فنی و حرفه‌ای آن کشورها در بستر وضعیت اقتصادی و اجتماعی‌ای که در آن قرار دارند شناسایی شود، تا عواملی که کاربست روش‌های خاصی را در آن کشورها تسهیل کرده و بستر را برای بالندگی و به‌ثمر نشستن این گونه برنامه‌ها آماده کرده است، بدرستی شناسایی شده و مورد توجه کارشناسان و برنامه‌ریزان کشور قرار گیرد. در تاریخچه نزدیک به یک قرن آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، بی‌اعتنایی به این اصل منطقی و بدیهی، سبب شده است که روش‌های مختلف آموزش فنی و حرفه‌ای از کشورهای آلمان، فرانسه، بلژیک، آمریکا، شوروی (سابق)، ژاپن، و ... بدون توجه به آماده‌سازی بستر مناسب برای پاگرفتن و ریشه‌دواندن آنها، به کشور تزریق شود و پس از مدت کوتاهی که نیروی سیاسی پشتیبانی کننده این تقلید ضعیف شد، سرمایه‌گذاری انجام شده تغییر ماهیت داده و به خیل بقیه تجربه‌های ناموفق گذشته افزوده شود.

برای پرهیز از اشتباه‌های گذشته، در این بخش، نخست الگوی تحلیلی شناخت شیوه‌های گذر از مدرسه به محیط کار، که به سفارش دبیرخانه سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه (OECD) تدوین شده معرفی می‌شود.^۱ تلاش شده است که در این گزارش مستندات مطالعات تطبیقی از میان منابعی انتخاب شود که بطور نسبی چنین الگویی را دنبال کرده‌باشد.

چهار عنصر اصلی الگوی مفهومی^۲ گذر از مدرسه به محیط کار، که باید در مطالعات تطبیقی مورد توجه قرار گیرد عبارتند از: اول شرایط اقتصادی - اجتماعی، دوم ماهیت نظام آموزشی / حرفه‌آموزی و ارتباط متقابل با بازار کار و نیز سیاست‌های دولت در این زمینه، سوم فرایند گذر از مدرسه به محیط کار و چهارم پی‌آمدهای این گذر از نظر موفقیت یا شکست در گذر و نوسانات آن بین گروه‌های مختلف جوانان.

۱.۱. زمینه اقتصادی - اجتماعی

در این زمینه به عوامل زیر توجه می‌شود:

- **عوامل جمعیت‌شناختی:** ساختار سنی جمعیت و حجم گروه جوانان، ابعاد خانواده و توانایی آنان در پشتیبانی از ورود فرزندان به بازار کار (پرداخت هزینه‌های دوران انتظار).
- **نظام تولید:** نوع سازماندهی آموزش حرفه‌ای از نوع گرایش‌های اقتصادی جامعه نشأت می‌گیرد و این موضوع تمام جنبه‌های نظام اقتصادی را که شامل تولید، مصرف و بازتولید است. این ساختار اقتصادی در طول زمان نیز تغییر می‌کند و به تبعیت از آن سازماندهی آموزش حرفه‌ای هم تحول می‌یابد.
- **ساختارهای بازار کار:** مقوله تقطیع^۳ در بازار کار به طور خاص در مسأله گذر از مدرسه به محیط کار تأثیر گذار است. بازارهای کار اشتغال محور^۴ به بازارهایی اطلاق می‌شود که مشاغل در آن به لحاظ محتوا به روشنی تعریف شده و در سرتاسر بنگاهها و کارخانه‌ها به شکل منسجم به کار گرفته می‌شود. کارگران در این نوع بازار کار از شایستگی‌های آموزشی یا مهارتی برخوردارند که از یک بنگاه به بنگاه دیگر قابل انتقال است. در برابر، در بازارهای کار داخلی^۵ تنها برای مشاغل سطح بالاتر، پس از کسب تجربه و دریافت آموزش حرفه‌ای خاص و در طول زمان صورت می‌پذیرد. بنابراین کارکنان مراتب بالاتر

^۱ . Hannan, Damian F (ESRI), David Raffe (University of Edinburgh) and Emer Smyth (ESRI), 1996. *Cross-National Research on School to Work Transitions: An Analytical Framework* , OECD Secretariat

^۲ . Conceptual Framework

^۳ . Segmentation

^۴ . Occupational Labour Market

^۵ . Internal Labour Market

از رقابت‌های بیرونی تا حدودی مصون می‌مانند و آموزش حرفه‌ای به صورت خاص ارائه می‌شود که شکل آموزش ضمن کار را خواهد داشت و مهارت‌های که ایجاد می‌شود ماهیتاً قابل انتقال به بنگاه تولیدی دیگر نخواهد بود. این دو نوع بازار ممکن است در یک کشور با همدیگر به حیات خود ادامه دهند. جنبه دیگر ساختار بازار کار کارکنان فامیلی و اقتصاد خانگی است و از دیگر جنبه‌ها اهمیت بازار کار دولتی و بازار کار محلی در برابر بازار کار ملی یا بین‌المللی است.

– **سازو کار دستمزدها:** در برخی کشورها مزد در سطح ملی با مذاکره بین دولت – اتحادیه کارفرمایان و اتحادیه کارگران توافق می‌شود در پاره‌ای این کار در سطح صنعت یا بنگاه صورت می‌گیرد. وضعیت سیاسی هر کشور و نوع توزیع قدرت نیز در این کار وارد می‌شود.

– **چرخه‌های اقتصادی^۱:** که در زمان شیوع بیکاری بر انتقال از مدرسه به محیط کار مؤثر است.

– **چارچوب سیاست‌گذاری:** این که دولت فدرال یا مرکزی باشد، نقش کارفرمایان و اتحادیه‌ها در سیاست‌گذاری‌ها، میزان استقلال و قدرت نسبی دولت در دخالت در آموزش و پرورش، مهارت آموزی و بازار کار، هر کدام در کشورها از ویژگی‌های برخوردارند و هر کدام به شکلی برگذر از مدرسه به محیط کار مؤثرند.

۱.۲. نظام‌های آموزش و حرفه‌آموزی و سیاست‌های آن در ارتباط با بازار کار

نظام‌های آموزش و حرفه‌آموزی در ابعاد زیر با یکدیگر تفاوت دارند:

– **میزان و ماهیت استاندارد بودن** (با شدن) برنامه درسی، سنجش و آزمون و فرآیند صدور گواهینامه در نظام آموزش و پرورش

– **میزان تفاوت‌ها و قشربندی:** حاصل از مسیرها^۲ و دوره‌ها یا شاخه‌های^۳ نظری علمی^۴ و حرفه‌ای و ارتباط بین تفاوت در مسیرها و ویژگی‌های دانش‌آموزان. تفاوت در مسیرها ممکن است در زمان‌گزینش برای ورود به مدارس مختلف یا مسیرهای آموزشی، میزان انعطاف‌پذیری یا درجه قابلیت جابه‌جایی در مسیرها و میزان پشتیبانی سازمانی برای انواع مختلف مسیرها یا شاخه‌ها و میزان منزلت هر مسیر آموزشی یا مهارت‌آموزی صورت پذیرد.

1 . Economic cycle

2 . Tracks

3 . Routs

4 . academic

- **میزان انعطاف‌پذیری در نظام آموزش/حرفه‌آموزی:** سهولت جا به جایی در بین مسیرها، امکان برخورداری از فرصت دوباره برای ورود به تحصیل یا حرفه‌آموزی، میزان یکطرفه بودن نظام (راه برگشت نداشتن) به لحاظ ورود جوانان به مراحل مختلف درست در یک زمان خاص، در مقابل آن دادن فرصت‌های منعطف برای انتخاب زمان ورود به هر مرحله.
- **میزان ارائه آموزش/حرفه‌آموزی با رویکرد مدرسه محور یا کار محور^۱:** میزان و ماهیت همکاری بین مؤسسات آموزشی و کارفرمایان در زمینه کارآموزی، کارورزی و امثال آن.
- **ماهیت و چگونگی مدیریت و اداره نظام‌های آموزش/حرفه‌آموزی:** درجه استقلال عملی نظام آموزش در مدیریت و ارائه دوره‌ها، اهمیت نسبی بخش خصوصی و دولتی؛ ترتیبات سازمانی برای برقراری همکاری و هم‌آهنگی بین سطوح مختلف تحصیلی در نظام آموزش و پرورش؛ میزان در هم تنیدگی پذیرفته شده و رسمی در سیاست‌گذاری درباره آموزش و پرورش، حرفه‌آموزی و اشتغال (مثلاً بین وزارتخانه‌های مسئول آموزش و وزارتخانه‌های مسئول اشتغال).
- **طراحی برنامه درسی و محتوای آن:** میزان تأکیدی که نظام بر آموزش عمومی می‌گذارد در مقابل تأکیدی که بر تخصص‌های علمی نظری یا مهارت‌آموزی‌های تخصصی گذاشته می‌شود؛ نقش سازمان‌های عامل تأثیرگذار (مانند دولت، مدیریت مدارس، معلمان، کارفرمایان) در طراحی برنامه درسی؛ میزان اثربخشی شیوه‌های بازنگری در برنامه درسی به لحاظ تغییرات فناوری و نیازهای دانش‌آموزان و کارفرمایان.
- **اجرای برنامه درسی:** میزان تنوع سازمانی در ارائه برنامه درسی؛ رویکردهای علوم تربیتی^۲ اتخاذ شده در سطوح و بخش‌های مختلف نظام آموزش/حرفه‌آموزی؛ میزان دخالت سن دانش‌آموزان در تنظیم پایه‌های تحصیلی، میزان آزادی انتخاب در موضوع/زمینه درسی و سنی که در آن این‌گزینه‌ها امکان‌پذیر است؛ اهمیت نسبی و اولویت داده شده به تحصیل تمام وقت و پاره وقت؛ میزان پودمانی شدن و واحدی شدن دروس؛ میزان به کارگیری آموزش از راه دور و سایر رویکردهای نوین.
- **ماهیت برنامه‌های حرفه‌آموزی تعیین شده توسط دولت:** سطح تدارکات برنامه‌های اشتغال/حرفه‌آموزی؛ میزان در هم تنیده شدن این برنامه‌ها در هسته‌های اصلی نظام آموزش/حرفه‌آموزی؛ میزان برقراری تعادل بین تدارک حرفه‌آموزی و سابقه استخدام؛ گروه هدف در این گونه تدارک‌ها

^۱ . Work-based or School-based

^۲ . Pedagogy

- ماهیت و ساختار مدارک تحصیلی و گواهی نامه‌ها در آموزش / حرفه‌آموزی: نقش آنها در دستیابی به سطوح بالاتر تحصیل / مهارت‌آموزی؛ میزان پذیرش آنها نزد کارفرمایان؛ میزان شفافیتی که مدارک تحصیلی نسبت به مسیرهای پیموده شده در نظام آموزش / حرفه‌آموزی ایجاد می‌کند؛ میزان پذیرش مدارک تحصیلی یک مؤسسه آموزش / حرفه‌آموزی برای سایر مؤسسات آموزش / حرفه‌آموزی.
- محصولات آموزش و پرورش: کارفرمایان چه چیزی را از نظام آموزش خریداری می‌کنند: مثلاً اهمیت نسبی گواهینامه‌ها، محتوای دروس و مهارت‌های کار و رفتارهای اجتماعی (مانند وقت‌شناسی، نوانایی تمرکز، همکاری با دیگران و مانند آن)؛ اهمیت نسبی غربال‌گری^۱ یا صف‌بندی^۲ داوطلبان کار در اقتصادهای مختلف و بین قشرهای مختلف نیروی کار.

۱.۳. فرآیند گذر

- فرآیند گذر در ابعاد زیر ممکن است در هر کشوری تفاوت داشته باشد:
- گسترش و ماهیت مقررات حاکم بر فرآیند گذر از مدرسه به محیط کار: قوانین حاکم بر حضور اجباری؛ هم‌پوشی میان موقعیت‌های آموزش و کار؛ نقش نظام وظیفه اجباری در گذر از مدرسه به محیط کار.
 - ساختار فرآیند گذر از مدرسه به محیط کار: طول دوره گذر، تعداد و نوع مراحل که پیموده می‌شود؛ نوع و دامنه گزینه‌های در دسترس در هنگام ترک مدرسه؛ میزان انعطافی که نظام آموزش / حرفه‌آموزی در حرکت از موقعیت آموزش به موقعیت کار در اختیار می‌گذارد؛ میزان تمایز میان موقعیت‌های مختلف.
 - میزان جزمیت ساختار: ساختار مسیرها یا قابلیت فردی شدن آنها؛ نقش مؤسسات و ترتیبات آنها در تسهیل فردی شدن مسیرهای تحصیل / حرفه‌آموزی.
 - ارتباط گذر از مدرسه به محیط کار با دیگر انواع گذر: مانند ترک خانه پدری، تشکیل خانواده جدید، ازدواج، فرزندآوردن و مهاجرت؛ ارتباط با تغییرات روانی - اجتماعی مانند پرورش هویت و استقلال.

۱.۴. پی آمدهای فرآیند گذر

^۱ . Screening
^۲ . queuing

پی آمدهای فرآیندگذر را می‌توان در سطح کلان و خرد بررسی کرد. در سطح کلان، توجه باید به ارتباط بین «محصولات»^۱ آموزشی و کلیت عملکرد اقتصادی، به ویژه در نقش نظام‌های آموزش / حرفه‌آموزی در ارتقای رشد اقتصادی، بهبود سطح درآمدها و پاسخ‌گویی به نوع نیازهای مهارتی معطوف شود. در سطح خرد، پی آمدهای فرآیندگذر که منحصراً از منظر اقتصادی بررسی شده‌اند به قرار زیر است: مشارکت در نیروی کار؛ بیکاری در مقابل اشتغال؛ وضعیت شغلی؛ تجانس میان ویژگی‌های آموزش / حرفه‌آموزی و موقعیت کاری؛ دستمزدها و رشد دستمزدها؛ امنیت شغلی؛ دسترسی به آموزش ضمن کار یا حرفه‌آموزی با پشتیبانی کارفرما؛ شغل و تحرک در زندگی حرفه‌ای؛ رضایت شغلی و سایر پی آمدهای گذر عبارتند از: برقراری خانواری مستقل، تشکیل خانواده و مهاجرت.

دستیابی به این پی آمدها و شیوه‌ای که هر یک از این پی آمدهای گوناگون با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند در هر کشور تفاوت دارد. علاوه بر آن، این ارتباطها بر حسب جنس، طبقه اجتماعی، بومی بودن و نوع منطقه (در داخل یک کشور) تفاوت می‌کنند.

اکنون با رعایت الگوی مفهومی بالا وضعیت ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار در کشورهای ژاپن، آلمان، سوئد (با دقت بیشتر)، سایر کشورهای اروپایی غربی (با نگاه اجمالی)، و کشورهای منطقه آسیا و اقیانوسیه بررسی می‌شود.

۲. رابطه حرفه‌آموزی و محیط کار: مطالعه تطبیقی سوئد، آلمان و ژاپن^۲

در این مطالعه، سه شیوه متضاد حرفه‌آموزی، به ویژه از جنبه بستگی سازمانی آن با جریان تولید، که بر روی گستره‌ای از روش‌های گوناگون قرار گرفته‌اند، بررسی می‌شود. قطب‌های مخالف این گستره عبارتند از حرفه‌آموزی در دبیرستان‌های فراگیر^۳ در برابر حرفه‌آموزی که به طور کامل در محیط معمولی اشتغال جای گرفته است و میان این دو حد، شیوه کارآموزی (استاد-شاگردی) که هم از محیط کار به عنوان قلمرو حرفه‌آموزی و هم به عنوان مکمل از آموزش مدرسه‌ای پاره وقت استفاده می‌کند. سوئد شیوه مدرسه محور^۴ - ژاپن شیوه حرفه‌آموزی پس از اشتغال^۵ و آلمان شیوه کارآموزی دو گانه^۶ را - هر سه را در اقتصادهایی پویا و موفق دنبال می‌کنند. انتخاب این سه کشور بواسطه همین موقعیت موفق اقتصادی آنان صورت گرفته است. در احراز این موفقیت، بطور مسلم و بر اساس شواهد گوناگون، آموزش فنی و حرفه‌ای نقش مؤثری

^۱ . Output

^۲ . اطلاعات اصلی این بخش، به‌استثنای مواردی که در متن مشخص شده، برگرفته از ماخذ زیر است: لوگلو، ج. ۱۳۸۳، شیوه‌های حرفه‌آموزی در سوئد، آلمان و ژاپن، در دانشنامه اقتصاد آموزش و پرورش- جلد چهارم، مترجم: عبدالحسین نفیسی، انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران، ص ۴۱۱-۴۴۲

^۳ . Comprehensive Secondary School

^۴ . School-based Training

^۵ . Postemployment Training

^۶ . dual apprenticeship system

برعهده داشته است. از این واقعیت، می‌توان نتیجه‌گرفت که نوع نظام آموزش فنی و حرفه‌ای تأثیری در موفقیت اقتصادی یک کشور ندارد، بلکه میزان تناسب و همگنی نظام آموزشی با ساختار اقتصادی و بافت سیاسی و اجتماعی است که موفقیت اقتصادی را بدنبال می‌آورد.

۲.۱. وضعیت سوئد

شیوه مدرسه محور در سوئد، از سال ۱۹۶۸ با ادغام مدارس فنی و حرفه‌ای و دبیرستان‌های نظری و مدارس دوره دوم متوسط درهم تنیده^۱ به وجود آمد- اصل راهنما در این نظام جدید آن بود که از ورود زودرس و غیرقابل جبران به دوره‌های خاص و محدود کننده تخصصی پرهیز شود. برای کارآموزی هرگز قانونی در این کشور وجود نداشته است، اما از نظر تاریخی اتحادیه‌های کارگری و صنایع توجه چندانی به تقویت نظام کارآموزی نشان نداده‌اند و اصناف و کسب و کارهای کوچک که در سوئد نیز از مدافعان کارآموزی هستند چندان صاحب نفوذ سیاسی نبوده‌اند، در واقع نخستین مدارس آ ف ح دولتی به دنبال برقراری کارآموزی بودند، اما چون دستیابی به محل کارآموزی اندک بود، مدارس تمایل پیدا کردند بر ژرفای آموزش حرفه‌ای در درون مدرسه بیفزایند.

اکنون، نظام جدید به عنوان یک دوره حرفه‌آموزی داخل صنعت عدم کفایت خود را نشان می‌دهد. جمع‌بندی عملکرد این نظام جدید را از نظر اشتغال در یافته‌های پژوهش‌های دهه ۱۹۷۰ به شرح زیر می‌توان خلاصه کرد: تنها یک سوم دانش‌آموزانی فنی و حرفه‌ای سه یا ۴ سال بعد در مشاغلی به کار مشغول بوده‌اند که رشته آموزش آنها بوده است. حدود یک سوم آنان در مشاغلی به کار پرداخته‌اند که حتی به طور نسبی هم تناسبی با رشته آموزشی‌شان نداشته است. حدود ۲۰ تا ۳۰ درصد دانش‌آموزان در سال اول مدرسه ترک تحصیل کرده و اغلب تا سه یا چهار سال بعد هنوز بیکار بوده‌اند.

تحقق برابری فرصت دستیابی به همه مسیرها در هر محل جغرافیایی با توجه به پراکندگی جمعیت در سوئد، هزینه سرانه این نوع آموزش را بسیار افزایش داده است. در دهه ۱۹۸۰ هزینه‌های سرانه آموزش فنی و حرفه‌ای سوئد در دوره متوسطه بالاترین هزینه را در جهان داشته است.

در اواسط دهه ۱۹۸۰ به تدریج از مدافعان این نوع آموزش کاسته شد و اصولاً اعتماد مردم به دولت رفاه عمومی کاسته شد و هم دانش‌آموزان و هم کارفرمایان به مدرسه به عنوان نهادی که از واقعیت زندگی بسیار دور است نگاه می‌کنند و کلیه دانش‌آموزان صرف نظر از رشته تحصیلی همگی خواهان تجربه کاری هستند بنابراین به تدریج کار به جایی رسید که برای محیط کار نیز به مانند یک عرصه حرفه‌آموزی ارزش قائل شدند. بالاخره در ۱۹۸۸ برنامه آزمایشی گسترده‌ای به اجرا گذاشته شد و دوره دو ساله آ ف ح به ۳ سال

^۱ . Integrated Upper Secondary

افزایش یافت و به عنوان جزء جدایی‌ناپذیر دوره ۳ ساله حرفه‌آموزی مکمل در محیط کار گسترش یافت. دانش‌آموزان در دوران حرفه‌آموزی خود درون کارخانه نه کارگر شناخته می‌شدند نه کارآموز و نه مزدی دریافت می‌کردند. هدف آن بود که کارآموزی سال اول ۱۰ تا ۲۰ درصد تا پایان سال سوم به ۶۰ درصد برسد. به کارفرمایان و اتحادیه‌ها اجازه تأثیرگذاری مستقیم بر محتوای آنچه در سطح ملی و محلی تدریس می‌شد داده شد. هیأت‌های مشورتی برای تخصص‌های مختلف تشکیل شد. ارزش‌یابی از این برنامه در سال ۱۹۹۱ نشان داد که یافتن تعداد کافی محل کارآموزی در شرکت‌ها دشوار است. متقاعد کردن شرکت‌های کوچک برای نظارت بر دانش‌آموزان و وقت‌گذراندن برای آموزش آنها در درون شرکت بسیار دشوار بوده است. یک مشکل عمده هم آن بود که شرکت‌ها فاقد تجهیزات پیشرفته یا سایر ظرفیت‌های دیگری بودند که برای اجرای کامل پودمانها حرفه‌آموزی لازم بود. در درون مدارس نیز بسیاری از معلمان و دانش‌آموزان عقیده داشتند این برنامه درسی تجزیه‌زیاده از حد یادگیری را موجب می‌شود.

قانون جدیدی که در اوایل دهه ۱۹۹۰ به تصویب مجلس رسید که دوره دوم متوسطه سه سال تثبیت شد و حداقل سهم کارآموزی در محل کارخانه، به میزان ۱۵ درصد زمان کل آموزش تعیین شد اما اگر در محل ظرفیت اضافه موجود باشد، این درصد اضافه می‌شود. مالیاتی نیز بر دستمزد برای کارفرمایان وضع شد تا هزینه‌های اضافی را تأمین کند. تأکید اصلی این سیاست عبارت است از توسعه حرفه‌آموزی مدرسه محور در مقیاس بزرگ، یکی کردن سازمان و امور اداری اجرایی آموزش عمومی و فنی و حرفه‌ای، تأکید بر جامعه‌پذیری و شهروندی و آشنایی دانش‌آموزان با محیط‌های کار. در این نظام پر هزینه انطباق رشته‌های تخصصی حرفه‌آموزی با مشاغل ضعیف است.

تاریخ سوئد خود را تکرار کرده است. مدارس فنی و حرفه‌ای اولیه دهه ۱۹۲۰ به دنبال آن بودند که دانش‌آموزان را برای کارآموزی آماده کنند، اما چون مکان‌های کارآموزی کافی نبود هدف خود را به «حرفه‌آموزی پایه گسترده» تغییر دادند. در اوایل دهه ۱۹۹۰ نسبت به ضرورت درگیر کردن صنعت در حرفه‌آموزی پایه توافق عمومی وجود داشت اما صنعت دچار رکود بود و قادر نبود به درستی تن به این تعهد بسپارد. در سرتاسر این دوره، سیاست‌ها مبتنی بر این فرض بود که تقاضای جوانان نسبت به حرفه‌آموزی باید با تقاضای صنعت نسبت به نیروی کار ماهر سازگار شود. و برای فائق آمدن بر موانع برقراری چنین تناسبی، اصلی‌ترین وسیله ارائه آموزش فنی و حرفه‌ای با پایه گسترده بوده است که مرزهای آن با آموزش و پرورش عمومی هم‌پوشی بسیار دارد.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، نظام آموزش فنی و حرفه‌ای سوئد و ایران، بلحاظ مدرسه محور بودن، شباهتی به یکدیگر دارند. با این تفاوت که کشور ما از لحاظ اقتصادی در وضعیت دهه ۱۹۲۰ سوئد قرار دارد و نمی‌تواند به اندازه کافی جا برای کارآموزی دانش‌آموزان فنی و حرفه‌ای فراهم کند. اما تفاوت به این جا ختم

نمی‌شود: در سوئد برای آموزش فنی و حرفه‌ای سرمایه‌گذاری عظیمی صورت می‌گیرد بطوری‌که آن را بشکل پر هزینه‌ترین آموزش در نوع خود در جهان درآورده است. با این وجود، اثر بخشی چنین آموزش گرانی از جنبه اشتغال در حد پایینی است. در کشور ما، که آموزش فنی و حرفه‌ای سطح متوسطه، در حد ناچیزی گران‌تر از آموزش عمومی اداره می‌شود، ارایه مطلوب آموزش‌های تخصصی که نیازمند تجهیزات و فضا و نیروی انسانی خاص است، اصولاً متصور نیست، و از جنبه اشتغال نیز انتظار اثربخشی بالا داشتن از نوع آموزشی که در عموم هنرستان‌ها ارایه می‌شود فاقد توجیه است.

۲.۲. وضعیت آلمان

نظام‌های کارآموزی نوین در آلمان، مبتنی بر قراردادی است که بر طبق آن کارفرما حرفه‌آموزی را تأمین کرده و کمک هزینه‌ای را در مقابل به کارآموز غیرماهر پرداخت می‌کند. حرفه‌آموزی در محیط کار با یک دوره آموزشی پاره وقت (معمولاً روزانه - گاهی شبانه یا به صورت متناوب) در یک مدرسه مستقل یا مرکز حرفه‌آموزی کارخانه تکمیل می‌شود. آنچه در انتخاب و ورود به کارآموزی امتیاز محسوب می‌شود برخورداری از آموزش و پرورش عمومی خوب است. کارآموزی با حضور پاره وقت در مدرسه فنی و حرفه‌ای همراه است این دو جزء با یکدیگر نظام دوگانه خوانده می‌شود، اما کارآموزی و نه مدرسه است که آشکارا مسلط است. کارآموز نزدیک ۳۰ ساعت در هفته در شرکت وقت می‌گذارد. نمراتی که در مدرسه دریافت می‌شود حتی در ارزش‌یابی نهایی از آموخته‌های مهارت حرفه‌ای به حساب نمی‌آید. مدارس تحت نظر دولت‌های ایالتی هستند، اما کارآموزی تحت نظارت و هدایت اتاق صنعت بازرگانی و کشاورزی است، ولی به وسیله شرکت‌ها اداره می‌شود. مسئولیت برنامه‌ریزی درس با B1BB است.

آرمان‌های بلند نظام دو گانه بسیار مدیون ردولف کرشن استانیز (Rudolf Kereschen Steiner) است که بر نقش محوری کار در پرورش خصلت‌ها و نیز تکوین زندگی اجتماعی معنادار تأکید دارد. بنظر وی با آموختن یک شغل، هر فرد از نظر اجتماع به عضویت پذیرفته می‌شود و در موقعیتی قرار می‌گیرد که اعتماد به نفس پایدار خود را پرورش دهد. ارزش‌هایی که معمولاً در دفاع از کارآموزی به آنها استناد می‌شود آنهایی هستند که فرد را به پذیرش جایگاهش در سلسله مراتب اجتماعی ترغیب می‌کند: مسئولیت‌پذیری، دقت عمل، قابل اعتماد بودن، همبستگی، اطاعت، وفاداری و عقل معاش. این ارزش‌ها به خوبی با غرور کارگران در کسب و کار و هویت شغلی سازگارند.

از اوایل دهه ۱۹۷۰ دو جزء نظام دوگانه در مشابهت بیش‌تر با یکدیگر رشد کردند. کارآموزی بیش‌تر مدرسه‌ای شد (کارخانه‌ها مرکز حرفه‌آموزی دایر کردند)، در مقابل مدارس حرفه‌ای به سمت آموزش مهارت‌های عملی حرفه‌آموزی تمایل پیدا کردند. امتیاز نظام دوگانه هزینه سرانه پایین آن است. دستمزد کارآموز ۲۰ تا ۴۰ درصد هزینه یک کارگر تازه وارد است.

در دهه ۱۹۸۰ بنگاه‌های صنفی کوچک ۴۰ درصد کل کارآموزان را در اختیار داشتند اما تنها ۱۷ درصد نیروی کار را در بر می‌گرفتند. در صنعت ۸۰ درصد کسانی که کارآموزی کرده‌اند به استخدام در می‌آیند. نتایج بررسی بزرگی که در ۱۹۸۵ انجام گرفته نشان داده است که ۵۰ درصد کسانی که آف ح دیده‌اند به قرارداد استخدام در شغلی دست یافته‌اند که با آموزش آن‌ها تناسب دارد. ۴۱ درصد دیگر از آنها تنها به شغل موقتی متناسب با آموزش خود دست یافته‌اند. با این حال کارآموزی تضمینی برای اشتغال نیست زیرا مثلاً در ۱۹۸۶ نزدیک ۴۰ درصد از بیکاران کارآموزی کرده بودند.

چون از موفقیت‌های نظام دوگانه حرفه‌آموزی آلمان در ایران بسیارگفته شده است، لازم است نکاتی هم از نارسایی‌های آن گفته شود. مهم‌ترین ایرادی که از لحاظ تربیتی و آموزشی به این شیوه گرفته می‌شود، سن کم دانش آموزان در هنگام ورود به دوره‌های حرفه‌آموزی است (پس از ۴ سال تحصیل عمومی در ۱۱ سالگی) که تمایل و استعداد‌های کودک هنوز بدرستی شکل نگرفته و در این سن انتخاب او ممکن است بهترین انتخاب نباشد. ولی از لحاظ روابط بین مدرسه و محیط کار نیز موانعی وجود دارد^۱. مجموعه مطالعاتی که درباره همکاری بین نهادهای یادگیری حرفه‌ای در آلمان به انجام رسیده به اتفاق به این نتیجه رسیده‌اند که چنین همکاری در اغلب موارد پاسخ‌گوی نیازهای حرفه‌آموزی نیست. در واریسی نقادانه این مطالعات نتیجه گرفته شده است که: «در آموزش حرفه‌ای (آلمان) همکاری با کیفیت بالا بین جایگاه‌های حرفه‌آموزی که از دریچه آموزش و حرفه‌آموزی نظری تصور می‌شد کاملاً سراسری است چیزی بیش از یک استثناء به نظر نمی‌آید». همکاری بین شرکت‌ها و مدارس حرفه‌ای عمدتاً هنگامی اتفاق می‌افتد که مقوله‌های در حال تکوین به شفاف‌سازی نیازمند باشند یا رفع مشکلات درون فرآیند حرفه‌آموزی به اقدامی جدی نیاز داشته باشد. موضوعات آموزشی و روشی در غالب مواقع از اهمیت کم‌تری برخوردارند. پژوهش در آموزش و تربیت حرفه‌ای در آلمان موانع قابل ملاحظه‌ای بر سر همکاری عمیق شناسایی کرده است. لازم است بین عوامل ساختاری، نهادی و شخصی تفاوت قائل شد. مؤلفه‌های ساختاری به بخش‌بندی در حرفه نظام‌های «شرکت‌ها» و «مدارس حرفه‌ای» می‌پردازند که دو نظام مستقل و موازی‌اند. به لحاظ نهادی، شرایط کاری معلمان و مربیان بیشتر اوقات مانع همکاری عمیق است. از لحاظ عوامل شخصی، به شیوه‌ای که مربیان و معلمان نقش خود را تصور می‌کنند و معمولاً برای همکاری با دیگر جایگاه‌های یادگیری در آن ارزش خاصی در نظر گرفته نشده باید اشاره کرد.

^۱ این قسمت از مطالب از مأخذ زیر برگرفته شده است:

همان طور که از توصیف بالا بدست می‌آید، آموزش حرفه‌ای آلمان در مقایسه با آموزش فنی و حرفه‌ای ایران، از کمترین وجه تشابه برخوردار است. با این حال جالب است بیاد آوریم که کارشناسان و مشاوران آلمانی پایه گذار آموزش فنی و حرفه‌ای نوین، به معنای اخص آن، در ایران بوده‌اند^۱. اما آنان با تبعیت از نظرات یکی از برجسته‌ترین مشاوران خود (Wissing 1969) در زمینه نحوه کمک‌های آلمان به توسعه آموزش و تربیت حرفه‌ای سایر کشورها از خط‌مشی چهار مرحله‌ای زیر در انتقال تجربه‌های آموزشی استفاده کرده‌اند^۲:

الف) در مرحله اولیه توسعه که کارفرمایان نه راغب و نه قادر به حمایت از آموزش و تربیت حرفه‌ای می‌باشند، دیگر هیچ راهی بجز شروع این نوع آموزش در مدارس حرفه‌ای دولتی یا مراکز خاص مهارت‌آموزی حرفه‌ای وجود نخواهد داشت (روشی که آلمان‌ها در اوایل قرن چهاردهم شمسی در ایران برای آموزش دوره متوسطه در هنرستان و نیز در دهه ۱۳۵۰ برای آموزش‌های غیر رسمی با نام دوره‌های ۱۸ ماهه کارآموزی در سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای وزارت کار پیاده کردند)؛

ب) به محض آن که مدارس یا مراکز مزبور نتوانند نیاز به نیروی کار ماهر هم از لحاظ کیفیت و هم کمیت را برآورده سازند، یک نظام دو مرحله‌ای معمول می‌شود که عبارت است از آموزش حرفه‌ای مقدماتی در مدارس و تربیت حرفه‌ای قویتر در بنگاه‌های تولیدی؛

پ) در سراسر کشور نظام آزمون مهارت به عنوان پیش نیاز مرحله بعدی برقرار گردد و

ت) دخالت گسترده کارفرمایان خصوصی در آموزش و تربیت حرفه‌ای.

ثابت شده است که صدور نظام حرفه‌آموزی دوگانه آلمان مشکل است و این تا حدی ناشی از شرایط ویژه‌ای است که به آنها در بالا اشاره شد. شرایط مزبور عبارتند از: نظام تحصیل دو وجهی که اکثر دانش‌آموزان را در سال‌های پایین تحصیل به سوی کارآموزی هدایت می‌کند، طرز تفکر مسلکی که حرفه را به عنوان هسته هویت فردی می‌شناسد، نفوذ شدید کارفرمایان و اتحادیه‌های صنایع بر حرفه‌آموزی، صنعت پر رونق و اتخاذ سیاست کاملاً محدود کننده‌ای در قبال مدارس حرفه‌ای تمام وقت. تجربه آرژانتین (که از ۱۹۷۹ به کمک سازمان کمک‌های خارجی آلمان (GTZ) عرضه نظام دوگانه را راه انداخت) نشان می‌دهد که ده سال بعد فقط ۳/۴ درصد از کل دانش‌آموزان فنی و حرفه‌ای در این طرح شرکت کرده بودند. این تجربه نشان می‌دهد که نظام دوگانه در مواقعی که بخش صنعتی دچار بحران می‌گردد و به ویژه زمانی که بخش آموزش و تربیت حرفه‌ای تحت نفوذ مدارس تمام وقت قرار می‌گیرد هم‌چنان نقش حاشیه‌ای خواهد داشت.

^۱ . نخستین هنرستان صنعتی کشور در سال ۱۳۰۳ش با همکاری دولت آلمان با رییس و معلمین آلمانی و برنامه درسی تدوین شده توسط آنها، در تهران افتتاح شد (مرجانی صص ۷۷-۷۸).

^۲ . بوهم. و. ۱۳۸۲، *آموزش و تربیت حرفه‌ای در آلمان: ابعاد ملی و بین‌المللی*، ترجمه ندا مافی‌نژاد، در دانشنامه اقتصاد آموزش و پرورش-جلد چهارم، صص ۳۷۱-۳۹۳، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.

اخیراً گزارشی از برقراری نظام حرفه‌آموزی دوگانه در چین با مشارکت دولت آلمان گزارش شده است. در سال ۱۹۹۱، دولت آلمان با تأسیس سه مؤسسه پژوهشی در وزارت آموزش و پرورش و در دو شهر بزرگ چین به حمایت از برنامه اصلاحات آموزشی دولت چین اقدام کرد. دولت چین در اواخر دهه ۱۹۷۰ اصلاحات خود را با تغییر تدریجی از اقتصاد برنامه‌ای به اقتصاد بازار آزاد آغاز کرد. در اثر این اقدام آموزش فنی و حرفه‌ای توسعه کمی سریعی را تجربه کرد ولی کیفیت آن به‌دشواری با تقاضای منابع انسانی مورد نیاز توسعه اقتصادی، اجتماعی و فناوری هم‌آهنگ بود. مبادلات فزاینده با جهان خارج، توجه هر دو حوزه اقتصاد و آموزش چین را به‌نظام دوگانه آموزش فنی و حرفه‌ای آلمان جلب کرد. بنابراین وظیفه اصلی هر سه مؤسسه پژوهشی نزدیک کردن تجربه‌های بین‌المللی و بومی در خدمت آموزش فنی و حرفه‌ای و پرداختن به پژوهش و توسعه و نیز اجرای «الگوهای آزمایشی»^۱ و ارائه خدمات مشاوره‌ای به دولت بود. بنابراین در آغاز کار وظیفه مشترک هر سه مؤسسه، اجرای پروژه «پیشبرد اصلاحات آموزش حرفه‌ای در چین» و تدوین پیشنهادهای مستند در باره توسعه نظام آموزش حرفه‌ای بود. پروژه مذکور از سه قسمت تشکیل شده بود^۲:

- بررسی و تحلیل نظام دوگانه در آموزش حرفه‌ای آلمان؛

- اجرای الگوی آزمایشی، گردآوری و تحلیل داده‌های تجربی نظام دوگانه در حال اجرا در چین؛ و

- مقایسه فرایند یاددهی-یادگیری. این مقایسه بین دو نظام دوگانه آلمان و پروژه‌های آزمایشی چین و فرایند فعلی یاددهی و یادگیری آموزش حرفه‌ای سنتی چین در دو رشته مکانیک و الکترونیک انجام گرفت.

اجرای الگوهای آزمایشی نشان داد که نظام دوگانه آلمان را نمی‌توان بطور مستقیم و عیناً در چین پیاده کرد. ولی تجارب بسیاری از این نظام دوگانه را می‌توان وارد آموزش حرفه‌ای چین کرد. نتایج پروژه اصلاحات آموزش حرفه‌ای چین را، بلحاظ مفهومی، می‌توان در سه جنبه زیر خلاصه کرد:

- جوهر این نظام دوگانه در ترکیب نظری و عملی آن با یکدیگر و با تأکید بر عمل است، که بازتاب چهار جنبه فرایند آموزشی، یعنی یک‌پارچه کردن: آموزش و تولید؛ یادگیری و کار؛ مفاهیم نظری و مهارت‌های عملی؛ و یک‌پارچگی اجتماعی و پرورش شخصیت است.

^۱ . pilot project

^۲ . اطلاعات مربوط به این برنامه از ماخذ زیر گرفته شده است:

Zhao Zhiqun and Xu Han, 2010, *Implementing Dual Vocational Education in China: A Case of Transnational Innovation Transfer through a German-Chinese Research and Development Project*, in Rauner, Felix; Maclean, Rupert (Eds) *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*, Springer, Netherlands. Pp 656-660.

- نظام دوگانه به دنبال کاربرد مدیریتی مبتنی بر تقسیم کار و سلسله مراتب است و از شبکه کاملی از اطلاعات، رویه‌های قانونی کاملاً تعریف شده و نیز ارکان مشورتی کارآمد برای تصمیم‌گیری، در حوزه‌های دولت، بنگاه‌های اقتصادی، مدرسه و دانش‌آموز، برخوردار است.

- مرتبط بودن محتوای حرفه‌آموزی از طریق موضع برتر بنگاه‌های اقتصادی در این آموزش‌ها تضمین شده است.

پیشرفت‌های بدست آمده از این پروژه را در چهار نکته زیر می‌توان خلاصه کرد:

- حرفه‌آموزی جدیدی با جهت‌گیری شایستگی حرفه‌ای بوجود آمد. بین مؤسسات خصوصی همکاری‌هایی شکل گرفت که هدف‌های جدید حرفه‌آموزی را بر اساس شایستگی‌های حرفه‌ای تعریف کنند تا در مرحله بعد، دانش حرفه‌ای لازم برای آنها توسعه یابد و انطباق پذیری دانش‌آموزان افزایش پیدا کند.

- برنامه درسی جامعی با تأکید بر صلاحیت‌های حرفه‌ای طراحی شد. در حالی که آموزش حرفه‌ای سنتی بر دانش نظری و نظام رشته‌ای متکی بود. ساختار برنامه درسی جدید دارای سه مرحله «حرفه‌آموزی پایه، حرفه‌آموزی تخصصی و حرفه‌آموزی نهایی» است.

- محتوای یادگیری نیز اصلاح شد تا به صورت متونی با تأکید بیش‌تر بر ابعاد پایه، گستره وسیع‌تر، عملی‌تر و مترقی‌تر در آید. تأکید بیش‌تری بر فرایند کار در یادگیری حرفه‌ای گذاشته شد.

- بررسی‌هایی نیز در مورد راه‌های دانش‌آموز محور کردن سازمان یاددهی-یادگیری و وسایل دست‌یابی به آن تدارک شد.

- پی‌آمدهای بلند مدت دیگری نیز بدست آمد: بعد از اجرای این برنامه، درک مردم از آموزش حرفه‌ای تنها به سنت کنفوسیوسی محدود نمی‌شد و مردم بتدریج باور کردند که آموزش حرفه‌ای در پیشرفت اجتماعی و توسعه اقتصادی مؤثر است و این درک بر منزلت اجتماعی این نوع آموزش در رقابت با آموزش عمومی افزود. از سوی دیگر مردم به نقش بنگاه‌های اقتصادی در موفقیت آموزش حرفه‌ای پی بردند و از این رو توجه به وضع سیاست‌هایی معطوف شد که بجای آن که آموزش حرفه‌ای مخاطب قرار گیرد، بر نقش فعال‌تر بنگاه‌های اقتصادی در اداره مدرسه، تدوین برنامه درسی، سرمایه‌گذاری، دریافت مشورت در تدوین سیاست‌ها و ارزشیابی از آموخته‌ها تأکید داشته‌باشد. فعالیت این پروژه هم‌چنین معلمان و مدیران را تشویق کرد بشکل خردورانه‌تری به نقد و بررسی یاددهی و یادگیری سنتی بپردازند و با این کار بنیاد ایدئولوژیکی مناسبی برای اصلاحات آموزشی آینده و فرایند یاددهی و یادگیری آن فراهم شد.

این پروژه به‌اجرای پیمایش پی‌گیری از ۲۳۴۰ فارغ‌التحصیل از دو دوره متفاوت و از ۲۷ مدرسه حرفه‌ای پرداخت. این پیمایش نشان داد دانش آموزانی که در نظام جدید حرفه‌آموزی دو گانه تحصیل کرده‌بودند به مراتب سریع‌تر با شرایط کار انطباق پیدا می‌کردند و بیش‌تر مورد تأیید بنگاه‌های اقتصادی قرار داشتند، زیرا دانش بیش‌تری داشتند، چند مهارت را بطور همزمان می‌دانستند، از لحاظ اخلاق حرفه‌ای خوب تربیت شده‌بودند و توانایی عملی بیش‌تری داشتند.

دشواری‌های تکرار تجربه نظام دوگانه در چین نیز مورد کنکاش قرار گرفت. شرح مختصر آنها بقرار زیر است:

– انطباق معلمان با این نظام دشوار است. معلمان به تدریس نظری در مکان‌هایی شبیه کلاس عادت دارند و برای تدریس عملی تجربه کافی ندارند؛

– شدت بخشیدن به تدریس از طریق عمل کردن مستلزم حرفه‌آموزی عملی در بنگاه‌های اقتصادی است. فراهم کردن تسهیلاتی برای تدریس و ایجاد الگوهایی که تدریس را با تولید و مشارکت در منابع ترکیب کند چالش بزرگی است؛ و

– بدلیل کمی تعداد و تنوع رسانه‌های آموزشی برای انتخاب، فرایند یاددهی-یادگیری معمولاً با فقدان مواد و رسانه‌های حمایتی رو به رو است.

تجربه بالا که به‌عمد با تفصیل بیش‌تر شرح آن گذشت بخوبی نشان می‌دهد که در قلمرو مباحث اجتماعی پیچیده، مانند آموزش فنی و حرفه‌ای، اقتباس از تجربه سایر کشورها، لازم است رعایت نهایت دقت در اجرای پژوهش و طراحی آزمایشی و پایش دقیق طرح‌ها در حین اجرا و پی‌گیری نتایج و پی‌آمدها بعمل آید.

۲.۳. وضعیت ژاپن

وجه تمایز آف‌ح ژاپنی این است که شرکت‌ها کارکنان خود را به‌طور کامل تربیت می‌کنند، کارکنان به شیوه خودآموزی نقش عمده‌ای در حرفه‌آموزی بر عهده می‌گیرند و بالاخره این که حرفه‌آموزی و سازگاری اجتماعی با شرکت محل کار در هم تنیده شده‌اند. در ژاپن افراد نسبت به گروهشان -خانواده، مدرسه و شرکت- تعهدات قوی و پایداری دارند: تعهداتی هم در برابر فرادستان و هم نسبت به فرودستان. شرکت‌ها کارکنان خود را برای استخدام طول حیات گزینش می‌کنند و به دنبال کسانی هستند که خصوصیات فردی مناسبی داشته باشند. کارفرمایان برای نمرات خوب امتحانی، صرف‌نظر از محتوای امتحان، به این دلیل ارزش قائل‌اند که نشان‌دهنده توانایی فرد در انجام یادگیری‌های دشوار است. گذراندن مجدد امتحان برای کسب نمره بالاتر نیز در خور احترام است چون شخصیت محکم فرد را در رویارویی با مشکلات نشان می‌دهد.

حدود ۹۵ درصد از گروه سنی مرتبط در دوره دوم متوسطه به تحصیلات ادامه می‌دهند. تقریباً ۷۵ درصد در رشته آموزش عمومی و بیش از ۲۰ درصد در هنرستان فنی و حرفه‌ای تحصیل می‌کنند. رشته‌های نسبتاً عمومی فنی و حرفه‌ای معمولاً به ادامه کار در زمینه‌های تخصصی متناظر نمی‌انجامد. دروس فنی و حرفه‌ای نقش مؤثری در تربیت نیروی انسانی ماهر بر عهده ندارند. از میان کسانی که دوره دوم متوسطه فنی و حرفه‌ای را گذرانده‌اند فقط ۴۳ درصد کارگر خط تولید کارخانه‌ها می‌شوند و غالب کارگران خط تولید از سایر رشته‌ها می‌آیند. تنها ۳۰ درصد از دانش‌آموختگان دوره دوم متوسطه اظهار می‌دارند که شغل آنها کاملاً و یا تا حدودی با دروسی که در مدرسه گذرانده‌اند تناسب دارد. علی‌رغم این ارتباط ضعیف میان آنچه در مدارس و دانشگاهها آموخته می‌شود و مشاغل بعدی محصلان، در ژاپن کارفرمایان درباره نامرتب بودن آموخته‌ها با نیازهای شغلی آشکارا شکایتی ندارند.

در ژاپن ارائه کنندگان عمده آ ف ح مدرسه محور بعد از دوره متوسطه مدارس خصوصی هستند که از یارانه دولت استفاده می‌کنند اما چندان درگیر مقررات و نظارت دولت نیستند. معمولاً از تقاضای بازار تبعیت می‌کنند و نقش مهمی در تربیت حرفه‌ای شرکت‌های کوچک بر عهده دارند.

بنابراین قلمرو تربیت حرفه‌ای در ژاپن عمدتاً در اختیار خود صنایع قرار دارد و بر هدف‌های جامعه‌پذیری به شدت تأکید می‌شود: به طور کلی کارکنان تازه وارد در برنامه توجیهی فشرده‌ای شرکت می‌کنند، که در آن، بر افتخارات شرکت، احترام به خود، وظیفه‌شناسی و مسئولیت‌پذیری تأکید می‌شود. کارهای مشارکتی - مثلاً پیاده‌روی در طبیعت، اقامت در تسهیلات شبانه‌روزی شرکت در سال اول ورود، شرکت در همایش‌های سالانه مورد تأکید است. چرخش در کار^۱ در درون شرکت و تسلط بر فن‌آوری‌های جدید و کارگروهی به شکل محفل‌های کیفیت^۲ معمولاً پی‌گیری شده و توصیه‌های این محفل‌ها به اجرا گذاشته می‌شود.

شبکه‌ای بزرگ و متنوع از انجمن‌های صنایع هنجارهای صلاحیت‌های فنی را تعیین و آزمون‌های مهارت تخصصی را بر گزار می‌کنند و دولت پشتیبان قوی این نوع آزمون‌هاست. آزمون‌ها به عنوان ابزاری برای تضمین کیفیت به کار گرفته می‌شوند نه به عنوان مدرکی برای یافتن شغلی در خارج از شرکت. گذراندن آزمون برای دریافت پاداشی ویژه ایجاد حقی نمی‌کند.

توصیه‌های بانک جهانی درباره سیاست‌های آموزش فنی و حرفه‌ای عمدتاً بازتاب شیوه ژاپنی است: تقویت کیفیت آ و پ عمومی در مدارس، اولویت دادن به حرفه‌آموزی در درون شرکت و تشویق حرفه‌آموزی در نهادهای خصوصی.

^۱ . Job Rotation

^۲ . Quality Circle

۲.۴. مقایسه و نتیجه‌گیری

ا. در سوئد، ارزش‌های تساوی‌جویانه (نژادی، مکانی و جنسی) بیش از جامعه‌پذیری در محیط کار اولویت دارد. در آلمان، مسلک حرفه‌آموزی بر سازگاری اجتماعی در یک شغل نه تنها به خاطر بهره‌وری بلکه به عنوان وسیله‌ای که به کمک آن افراد جای خود را در نظم اجتماعی پیدا کنند و مشروعیت آن را بپذیرند تأکید دارد. در ژاپن، سازگاری اجتماعی نسبت به شرکت، یادگیری و تسلط بر پاره کارها، به نمایش گذاشتن تعهد قوی اجتماعی نسبت به کار گروهی و نسبت به شرکت اولویت دارد. بنابراین، از لحاظ پرداختن به عقیده و مسلک (ایدئولوژی)، در مرتبه نخست ژاپن پس از آن آلمان و در آخر سوئد قرار دارد، که در ایجاد نگرش پذیرش بدون قید و شرط خواسته‌ها و نیازهای کار به کمک حرفه‌آموزی تحقق می‌یابد.

در ایران، تقریباً دولت، در زمینه پرداختن به جامعه‌پذیری در محیط کار و پرورش عقیده و مسلک از طریق حرفه‌آموزی، جانشین بنگاه‌های اقتصادی شده است و چون مدارس و مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای دولتی به میزان کافی از امکانات لازم برای شبیه‌سازی محیط کار برخوردار نیستند، این گونه شایستگی‌ها فقط با تدریس نظری صورت می‌گیرد و اثر بخشی چندانی ندارد. بشرط آن که دولت به توانایی بنگاه‌های اقتصادی خصوصی اعتماد کند، تجربه این سه کشور می‌تواند در برقراری سازوکارهای ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار در ایران مورد توجه قرار گیرد.

ب. قدرت و ساختار اتحادیه‌های سوئد در صنعت پایه‌گذاری شده که این اتحادیه‌ها نسبت به تسلط کارفرمایان بر حرفه‌آموزی بی‌اعتمادند. در آلمان اتحادیه‌های کارگری بیش‌تر پایگاهشان اصناف بوده است که طرفدار تاریخی کارآموزان استاد و شاگردی هستند. در ژاپن اتحادیه‌ها ضعیف‌اند و نمایندگی نیروی کار با اتحادیه شرکت‌هاست.

وجود نوع نهاد اجتماعی غیر دولتی (مانند اتحادیه، انجمن و یا نهادهای مشابه) که بتواند منافع گروه‌های فعال در زمینه‌های اقتصادی-اجتماعی را نمایندگی کند، لازمه برقراری هرگونه ارتباط فعال، پایدار و مؤثر بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار است. در ایران، چنین نهادهای تأسیس شده است ولی در زیر سایه سنگین مداخلات دولت و تصمیم‌گیری‌های یک‌جانبه آن، رشد چندانی پیدا نکرده و از نظر اجتماعی به مرتبه‌ای از کمال دست نیافته که بتواند منافع گروه خود را، در زمینه صلاحیت‌های حرفه‌ای و مسایل نیروی انسانی، بدرستی نمایندگی کند. رفتار دولت در این زمینه، بر جهت‌گیری روابط آموزش و محیط کار بسیار تأثیر گذار است.

ت. در سوئد نظام یکسان و یک شکل ملی بسیار مورد توجه جامعه و دولت برخاسته از آن است، و بنابراین دخالت دولت مرکزی بر فرایند کارها غالب است. در آلمان مسئولیت حرفه‌آموزی با اطاق صنایع، کشاورزی و دولت‌های ایالتی است و هم‌آهنگی ضعیفی از طرف دولت مرکزی اعمال می‌شود. در ژاپن به‌طور محسوس هم‌آهنگی دولت مرکزی ضعیف است.

در ایران، با مرکزیت دولت، نظام یکسان و یک‌شکل ملی در زمینه آموزش فنی و حرفه‌ای با تأکید پی‌گیری می‌شود. ولی مقتضیات جغرافیایی، فرهنگی، قومی، و اختلاف سطح توسعه‌یافتگی مناطق مختلف کشور با چنین یک‌شکلی تناسب ندارد. در بازبینی سازوکارهای برقراری رابطه بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار پذیرفتن و به‌رسمیت شناختن این تفاوت‌ها و رعایت این مقتضیات ضرورت دارد و به‌پایداری سازوکارها کمک می‌کند.

ث. در هر سه کشور از لحاظ میزان جدا کردن کار از آموزش هم‌گرایی وجود دارد. در آلمان و تا حدودی در ژاپن حرفه‌آموزی در شرکت به آموزش در مدرسه نزدیک‌تر شده و از جریان خط تولید جدا شده است. سیاست سوئد به تشویق کارفرمایان برای پذیرش مسئولیت قسمتی از برنامه درسی و پذیرش کارورز بیشتر شده است.

ج. در هر سه کشور پذیرش در رشته‌های آ ف ح بر اساس دوره‌های طولانی‌تر آو پ عمومی گذاشته شده است. هر سه ترجیح می‌دهند برای حرفه‌آموزی کسانی را بپذیرند که تحصیلات بیش‌تری دارند. ترجیح عمومی آن است که سیاست‌های حرفه‌آموزی از مهارت آموزی برای یک شغل خاص در نوجوانی (مانند شیوه کارآموزی دوگانه) به سمت حرفه‌آموزی‌های گسترده‌تر که در مدارس متوسطه فراگیر ارائه می‌شود گرایش پیدا کند و این نوع آموزش‌ها با حرفه‌آموزی کارکنان مستقر در مراکز آموزش شرکت‌ها تکمیل می‌شود.

در سطح بین‌المللی نیز روند بلند مدتی را می‌توان آشکارا مشاهده کرد: رشد کمی، شیوه‌های متنوع‌تر، حرفه‌آموزی متکی به آموزش عمومی طولانی‌تر. برداشت عمومی آن است که حجم و مقیاس حرفه‌آموزی‌های مبتنی بر امکانات بنگاه‌های اقتصادی بسیار گسترش یافته است، اما این رویداد به عنوان مکمل رشد امکانات حرفه‌آموزی درون مدرسه‌ای و دولتی صورت گرفته است. روند کنونی چگونگی تدارک حرفه‌آموزی، به کارگیری الگوهای بنگاه‌های خصوصی را تأیید می‌کند. پیوند نزدیک‌تر حرفه‌آموزی با تقاضای مؤثر بازار کار، بازاریابی فعال برای دوره‌های حرفه‌آموزی، توجه به هزینه‌ها، واگذاری قدرت و مسئولیت بیش‌تر به مدیران، به کارگیری نشانگرهای عملکرد و پاسخ‌گو بودن به هیأت‌های سیاست‌گذاری محلی که در آن نمایندگان صنایع وزن بیشتری داشته باشند، از جمله این گونه تدابیر است.

در ایران نیز با گسترش سطح پوشش آموزش عمومی و افزایش کیفیت این نوع آموزش‌ها به‌ویژه برای گروه سنی ۶-۱۳ ساله، که هنوز به سن قانونی ورود به بازار کار نرسیده‌اند، در بسترسازی برای برقراری ارتباط بین نظام آموزش و محیط کار توجه به این تدابیر، با تحلیل دقیق‌تر راه‌کارهای آزمایش شده در کشورهای سه‌گانه، توصیه می‌شود. به‌ویژه آن که برخی از اصول قانون اساسی و احکام سیاست‌های کلی نظام در چشم‌انداز ۲۰ ساله و سیاست‌های مصوب تفسیر اصل ۴۴ قانون اساسی و بالاخره احکام قانونی برنامه پنجم توسعه، شالوده حقوقی مستحکمی برای پایه‌گذاری چنین سازوکارهایی در اختیار است. آنچه موردنیاز است، فرهنگ سازی و آشنا کردن سیاست‌گذاران، دولت‌مردان و بدنه کارشناسی دولت با راه‌حل‌های بدیل است.

۳. ارتباط برنامه‌ریزی درسی و محیط کار در کشورهای اروپای غربی^۱

در اروپا آموزش فنی و حرفه‌ای در تمام کشورها قبل از پایان دوره آموزش اجباری یا در خاتمه آن از نظام آموزش عمومی و رسمی که هدفش ارائه دروس مشترک دانش عمومی به همه کودکان است و پایه‌ای را برای پیشرفت بعدی در مسیرهای آموزش عمومی یا آموزش حرفه‌ای تشکیل می‌دهد، جدا می‌شود. آموزش عمومی معمولاً به ۹ سال و بیشتر بالغ می‌شود اما استثناهای مهمی هم مانند آلمان که دانش‌آموزان بعد از گذراندن ۴ سال آموزش عمومی و مشترک بین سه نوع مدرسه متفاوت تقسیم می‌شوند و در هلند که آموزش پس از ۱۱ سالگی (۴ سال تحصیل) به دو شاخه عمومی و متوسط فنی تقسیم می‌شود، مشاهده می‌گردد. به هر حال بعد از ۱۶ سالگی (یعنی ۹ سال آموزش عمومی) در نظام‌های آموزش اروپایی، سه الگوی اصلی برای ارائه مهارت‌آموزی شغلی شناسایی شده است:

۱- الگوی مدرسه یا آموزشگاه محور^۲: در این الگو یادگیری بر مبنای آموزش تمام وقت در دبیرستان حرفه‌ای یا جامع یا مدرسه فنی صورت می‌گیرد. در پایان دیپلم فنی که با دیپلم عمومی متفاوت است دریافت می‌شود. مسئولیت با وزارت آوپ است. برنامه‌ریزی به صورت ملی است و با دوره‌های عملی در شرکت تولیدی همراه است که بیش از چند هفته طول نمی‌کشد و در طول سال تحصیلی یا در پایان آن گذرانده می‌شود. امتحانات در سطح ملی یا محلی استاندارد شده‌اند و به صلاحیت کارگر ماهر و استادکار و یا به صلاحیت تکنسین فنی نائل می‌شوند. دسته اخیر واجد شرایط لازم برای ورود به آموزش عالی هستند.

^۱ . برگرفته از مآخذ زیر: جالاد، ج. پ.، ۱۳۸۲، *آموزش و تربیت حرفه‌ای در اروپای غربی*، ترجمه فاطمه فقیهی قزوینی، در دانشنامه اقتصاد آموزش و پرورش- جلد چهارم. انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران، صص ۳۹۳-۴۱۰.

^۲ . School- Based Model

۲- الگوی کارآموزی^۱: این الگو در پی ادغام یادگیری در محل کار با یادگیری در مؤسسات آموزش حرفه‌ای است که معمولاً به تمرین عملی در یک شغل منتهی می‌شود. در آلمان و کشورهای اتریش و سوئیس این الگو رواج دارد. برنامه درسی به صورت ملی و به وسیله کمیسیون‌های سه وجهی کارفرمایان، اتحادیه‌ها و وزارت آموزش و پرورش تدوین شده و مسئولیت ارائه آن بر عهده شرکت‌هاست. اطاق‌های بازرگانی - صنعت و کشاورزی مسئولیت نظارت بر کیفیت حرفه‌آموزی و سازماندهی امتحانات را بر عهده دارند. دوره حرفه‌آموزی اغلب سه ساله است. کارآموزان گواهی کارگر ماهر دریافت می‌کنند و مستقیماً نمی‌توانند دانشگاه بروند.

۳- الگوی حرفه‌آموزی بعد از مدرسه^۲: هدف این نوع حرفه‌آموزی کمک به انتقال دانش‌آموزانی که تحصیلات اجباری را گذرانده‌اند به محیط کار است. در این مرحله یافتن شغل مهم‌تر از دستیابی به سطح معینی از مهارت است. طرح‌های حرفه‌آموزی کم‌تر از حمایت دولت برخوردارند و به عنوان راهی برای اجتماع‌پذیری جوانان از حمایت کارفرمایان برخوردارند. در انگلستان این آموزش نقش محوری دارد و دوره آن دو ساله است و هدف آن عبارت است از: الف) آموزش مهارت‌ها بر اساس استانداردهای شایستگی در مشاغل، ب) تقویت اثربخشی و توانایی شخصی در یادگیری، و پ) بهبود قابلیت اشتغال جوانان است. نظارت مدیریتی آن گوناگون است. شرکت‌های خصوصی، سازمان‌های غیرانتفاعی، مؤسسه‌های عمومی و دولت‌های محلی می‌توانند آن را اجرا کنند.

بر این نکته باید تأکید شود که اگرچه بیش‌تر کشورهای اروپایی بر یک الگوی خاص آموزش و تربیت حرفه‌ای غالب تکیه می‌کنند، ولی آن الگو هیچ‌گاه انحصاری نیست. به این ترتیب که در آلمان همراه نظام دوگانه، مدارس حرفه‌ای تمام وقت وجود دارد. برعکس در فرانسه و ایتالیا و هلند که مدارس حرفه‌ای تمام وقت راهکار اصلی ارائه حرفه‌آموزی است، نظام کارآموزی نیز در کنار آنها وجود دارد.

همه کشورهای اروپایی با چالش نوسازی برنامه‌های درسی مواجه‌اند تا آن‌ها را با تغییرات فن‌آورانه، اجتماعی و اقتصادی هم‌آهنگ سازد. این امر نمی‌تواند تحقق یابد مگر آن که ساز و کارهای اثربخش نهادی که در آن کاربران دانش‌آموختگان آموزش و تربیت حرفه‌ای، یعنی کارفرمایان، و ارائه‌کنندگان خدمات آموزشی (مدارس و شرکت‌های ارائه‌کننده آموزش) بتوانند در مورد محتوای آینده صلاحیت‌های حرفه‌ای تبادل نظر کنند و نهایتاً به توافق برسند. نحوه سازماندهی این نهاد بر اساس ملاک‌های زیر به شدت متفاوت است:

^۱ . Apprenticeship Model

^۲ . Post School Training Model

الف- ماهیت و دامنه الزامی بودن. از برخی کشورها، انتظار می‌رود که ملاک‌های وضع شده را به‌طور کامل و در تمام برنامه‌های درسی در همه سطوح و همه بخش‌ها مدنظر قرار دهند و در برخی دیگر از کشورها تنها در سطوح کارگر ماهر و در بعضی از بخش‌ها چنین انتظاری می‌رود.

ب- میزان اختیارات مدیریتی. در برخی کشورها، براساس سازوکار قانونی، مدیران از قدرتی قانونی برای اعمال نظر در برنامه درسی برخوردارند در برخی دیگر فقط در بخش خاصی از برنامه درسی توان اعمال نظر دارند. آلمان در یک سر طیف و انگلستان در سر دیگر طیف قرار دارد.

پ- نقش مسئولان دولتی و طرف‌های اجتماعی. در فرانسه، ایتالیا و هلند وزارت آموزش و پرورش نقشی بسیار قوی‌تر از بنگاه‌های خصوصی دارند، چون منابع مالی را در دست دارند. در آلمان کارفرمایان نیرومندتر از BIBB (سازمان برنامه ریزی درسی و آموزشی حرفه‌ای) هستند زیرا عمده سرمایه‌گذاری توسط آنها صورت می‌گیرد.

ت- هم‌آهنگی بین مواد درسی عمومی و حرفه‌ای. در عموم کشورها کمیته‌های مسئول در تجدیدنظر در برنامه درسی تنها مسئول مواد حرفه‌ای هستند و برنامه مواد عمومی بر عهده آپ است.

۴. گذر از مدرسه به محیط کار در منطقه آسیا و اقیانوسیه^۱

هدف نهایی از بررسی رابطه بین آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار، شناسایی مسایل مرتبط با اشتغال فارغ‌التحصیلان این گونه آموزش‌هاست. برنامه‌های موسوم به گذر از مدرسه به محیط کار، از جمله تمهیداتی است که ضمن تسهیل اشتغال فارغ‌التحصیلان در صدد است نارسایی‌های رابطه بین این دو محیط را برطرف سازد و بستر مناسبی برای اشتغال فراهم کند.

در سال ۲۰۰۷ میلادی، با همکاری سازمان‌های بین‌المللی یونسکو و یونیووک و با مسئولیت مؤسسه ملی مطالعات سیاست‌گذاری آموزشی ژاپن (NIER) همایش درباره گذر از مدرسه به محیط کار با مشارکت ۱۵ کشور استرالیا، بنگلادش، کامبوج، لائوس، چین، فیجی، اندونزی، ژاپن، مالزی، مغولستان، نپال، جمهوری کره، سربلانکا، تایلند، و ویتنام برگزار شد. گزارش نهایی این همایش حاوی نکات ارزنده‌ای است که می‌تواند در بازنگری و اصلاح شیوه‌های کار در ایران کارشناسان را کمک کند. در این بخش از گزارش نکات مهم مطرح شده در این همایش باختصار ارایه خواهد شد. یادآور می‌شود که در کشورهای شرکت کننده در همایش هم نام کشورهای پیشرفته صنعتی مانند ژاپن و استرالیا مشاهده می‌شود و هم نام کشورهای در

^۱. برگرفته از گزارش:

حال توسعه‌ای چون چین، تایلند، اندونزی و مالزی بچشم می‌خورد، در نتیجه تنوع تجربه‌های مطرح شده فراوان است که انتخاب تجربه مناسب کشور را تسهیل می‌کند. نکته دوم شرکت تعدادی از کارشناسان خبره سازمان‌های بین‌المللی و کشور میزبان (ژاپن) در همایش است که به‌ارایه مباحث تحلیلی کمک کرده‌است.

در ابتدا موضوعات و چالش‌های مشترک کشورها درباره مسأله گذر از مدرسه به محیط کار مطرح می‌شود، پس از آن پاسخ کارشناسان کشورها به دوپرسش: ۱) در دهه گذشته گذر جوانان از تحصیل به محیط کار چگونه از روندهای جهانی تأثیر پذیرفته است؟ و ۲) با شرایط خاص کشور شما، چه وجوه موفقی از اقدامات انجام گرفته است حائز اهمیت به شمار می‌رود؟ خلاصه می‌شود و در پایان فهرستی از مسایل عمده کشورها در این زمینه و راهبردهایی برای اصلاح آنها ارائه خواهد شد.

کوشش می‌شود آرایه مطالب بر مباحث مرتبط با رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار متمرکز باشد.

۴.۱ چالش‌های مشترک کشورهای منطقه

با وجود آن که در میان گزارش کشورها درباره رویکردهای اتخاذ شده برای گذر از محیط مدرسه به محیط کار تفاوت‌هایی مشاهده می‌شود و چالش‌هایی که در برابر اجرای برنامه‌های گذر در هر کشور مشاهده می‌شود از ویژگی‌های اقتصادی - اجتماعی آن نشأت گرفته است، اما در میان آنها موضوعات و چالش‌های مشترکی را می‌توان فهرست کرد. این‌گونه مقوله‌های مشترک عبارتند از:

موقعیت و منزلت آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای: در بسیاری از کشورها در مقایسه با آموزش‌های نظری، آموزش فنی و حرفه‌ای از موقعیت اجتماعی پایین‌تری برخوردار است و به آن منزلت اجتماعی در خوری داده نمی‌شود. غالباً به چشم «آموزش دست دوم» به آن نگاه می‌شود و آخرین مسیر تحصیلی است که دانش‌آموزان وامانده از سایر مسیرها به آن تن در می‌دهند. در نتیجه نقشی که آت‌ف‌ح می‌تواند در پیشرفت اقتصادی کشور و در کاهش نرخ بیکاری ایفا کند عموماً یا شناخته نشده یا بسیار ناچیز برآورد می‌شود. بدین ترتیب لازم است برای ارتقای موقعیت آت‌ف‌ح اقداماتی صورت گیرد که هم به جذب دانش‌آموزان مستعدتر کمک کند و هم سرمایه‌گذاری بیشتری را از بخش خصوصی و دولت در این زمینه جذب کند.

سیاست‌های گذر از مدرسه به محیط کار: برای آن که آت‌ف‌ح بتواند نقش مؤثری در گذر از مدرسه به محیط کار بر عهده گیرد، لازم است سیاست‌های جامعی که کلیه دست‌اندر کاران و ذی‌نفعان بر سر آن تفاهم کرده‌اند وضع شده و به اجرا گذاشته شود. در اغلب کشورهای منطقه چنین سیاست‌هایی وضع شده است، اما به طور شایسته به اجرا در نیامده است.

نقش معلمان و مربیان آت ف ح: در قلمرو آموزش، این معلمان و مربیان هستند که در اصلاحات آموزشی نقش اصلی «عامل تغییر» را ایفا می‌کنند، زیرا آنان مهم‌ترین عاملی هستند که مستقیماً با مشتریان، یعنی دانش‌آموزان، سر و کار دارند. هم‌چنین آنان هستند که در پایان مسیر باید سیاست‌های وضع شده و اصلاحات برنامه‌ریزی شده برای گذر از مدرسه به محیط کار را پیاده کنند. برای جذب معلمان و مربیان با انگیزه و صاحب صلاحیت پرداخت مناسب و چشم‌انداز شغلی جذاب مورد نیاز خواهد بود. افزون بر آن، برگزاری دوره‌های منظم آموزش ضمن خدمت برای به‌روز نگهداشتن اطلاعات آنها درباره بازار کار و فناوری‌های جدید مورد نیاز خواهد بود.

چارچوب‌های صلاحیت^۱: گواهینامه و چگونگی صدور آن در فرآیند گذر از مدرسه به محیط کار نقش بسیار مؤثری بر عهده دارد زیرا برای کارفرمایان سطح صلاحیت داوطلبان استخدام را آشکار می‌سازد. در وضعیتی که انواع بسیار مختلف مسیرهای حرفه‌آموزی در کشوری فعال باشد و هر کدام چندین نوع گواهینامه صادر کنند، برای کارفرمایان تشخیص ارزش واقعی گواهینامه‌ای که توسط داوطلبان استخدام ارائه می‌شود دشوار خواهد شد. چارچوب ملی صلاحیت ابزار مؤثری است که می‌تواند نظام رسمی صدور گواهینامه‌ها را نظم داده و محتوای صلاحیت‌ها را شفاف ساخته و آن را برای ارزیابی کارفرمایان آشکار سازد. افزون بر آن، چارچوب ملی و منطقه‌ای رسمی صلاحیت‌ها می‌تواند انعطاف و تحرک بیشتری برای جویندگان کار، حتی در محیط‌های کار برون مرزی، فراهم آورد.

برقراری مشارکت با کارفرمایان: این که آت‌ف‌ح قابلیت داشته باشد مسیری را برای دانش‌آموزان باز کند که به اشتغال مؤثر بینجامد، بیش از همه به کیفیت و تناسب محتوای دروس و مهارت‌های آموزش داده شده در مدارس وابسته است. در گزارش چند کشور به عدم تناسب و ناسازگاری عرضه نیروی انسانی آموزش دیده با نیازهای بازار کار اشاره شده بود که نتیجه آن نارضایتی کارفرمایان از نوع و سطح مهارت جویندگان متقاضی کار است. یکی از راه‌های مؤثر برقراری تناسب بین عرضه و تقاضا درگیر کردن ذی‌نفعان و کارفرمایان هم در سیاست‌گذاری و تصمیم‌گذاری‌ها و هم در مرحله اجرای برنامه‌های آت‌ف‌ح است. در بسیاری از کشورها این‌گونه مشارکت‌ها مشاهده نمی‌شود و فقدان نهاد مشاوره‌ای که بتواند دولت، بخش خصوصی و آت‌ف‌ح را به مشارکت تشویق کند و حقوق، وظایف و مسئولیت‌های هر یک را در زمینه این نوع مشارکت تعریف کند احساس می‌شود.

دسترسی و مسیرهای دسترسی^۲: جوانان، به ویژه کسانی که از خانواده‌های محروم و قشرهای حاشیه‌ای برخوردارند، باید فرصت‌های متنوعی در اختیار داشته باشند که بتوانند در زمینه مورد علاقه خود به

^۱ . Qualification Framework

^۲ . Access and Path Ways

حرفه‌آموزی بپردازند. چون همه افراد علاقه‌مند توان مالی کافی برای تأمین هزینه‌های حرفه‌آموزی ندارند لازم است که برای داوطلبان حرفه‌آموزی فرصت اشتغال و کسب درآمد ضمن حرفه‌آموزی فراهم گردد. این کار را می‌توان با برقراری پیوند با طرح‌های کسب تجربه کاری انجام داد. طرح‌هایی که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد ضمن تحصیل در محیط‌های کار مهارت‌آموزی کرده و همراه آن با مشاغل آینده خود نیز آشنایی پیدا کنند. آت‌ف‌ح نباید «خیابان یک‌طرفه‌ای» باشد که فقط به یک مسیر ختم شود، بلکه شایسته است به چند گزینه برای اشتغال و یا ادامه تحصیل بیانجامد. این نوع آموزش نیازمند مسیرهای منعطف یادگیری است که هم یادگیری مادام‌العمر را میسر می‌سازد و هم تحرک عمودی و افقی حرفه‌آموزان را در انواع و سطوح مختلف آموزش و اشتغال تسهیل می‌کند.

مشاوره و راهنمایی شغلی: به میزانی که بر تنوع، پیچیدگی و تغییرات گزینه‌های آموزش و اشتغال افزوده می‌شود، بر اهمیت اطلاعات خوب و مشاوره مناسب جهت جوانان نیز اضافه می‌شود. در بسیاری از کشورهای منطقه آسیا و اقیانوسیه خدمات منظم مشاوره و راهنمایی شغلی ارائه نمی‌شود. هم‌چنین اطلاعات قابل اعتمادی درباره بازار کار در دسترس نیست. اطلاعاتی که برای برقراری انطباق بین قابلیت‌های جویندگان کار و نیازهای محل‌های خالی در محیط کار بسیار حیاتی است.

توسعه اقتصادی: چون از آت‌ف‌ح انتظار می‌رود مسیری برای دستیابی به اشتغال مؤثر در اختیار جوانان قرار دهد، آشکار است که در شرایط رکود یا رشد کند اقتصاد از آن نمی‌توان انتظار داشت که فرصت‌های جدید اشتغال فراهم آورد. مقوله فقدان فرصت‌های اشتغال، حتی زمانی که آت‌ف‌ح جوانان با صلاحیت و مناسبی را تربیت کند، باز هم یک چالش جدی به شمار خواهد آمد.

۴.۲. پاسخ شرکت‌کنندگان در همایش به پرسش‌های دوگانه

در این بخش جمع‌بندی پاسخ‌های کارشناسان کشورهای شرکت‌کننده به دو پرسش، یکی درباره تغییرات محیطی (جهانی) مؤثر بر گذر از مدرسه به محیط کار و دوم، بیان مؤثرترین شیوه‌ای که نسبت به چالش‌های پیش‌رو در هر کشور اتخاذ شده، ارائه شده است. برای آن که پی‌گیری و شناخت ژرف‌تر تمهیدات کشورها تسهیل شود، نام کشوری که مبتکر کاربرد هر تمهید بوده کنار آن ذکر شده است. شرح گسترده‌تر این تمهیدات در گزارش‌های کشوری، در شکل دیجیتالی پیوست گزارش نهایی همایش شده است.

پرسش ۱- در دهه گذشته گذر جوانان از تحصیل به محیط کار چگونه از روندهای جهانی تأثیر پذیرفته است؟

روندهای جهانی مؤثر عبارتند از:

۱. تغییرات اقتصاد و بازار کار:

- جا به جایی در فرصت‌های شغلی کاهش سهم بخش کشاورزی و افزایش سهم بخش‌های صنعت و خدمات
- جهانی شدن بازار کار که بر شدت رقابت‌های محلی و بین‌المللی افزوده است.
- تحرک بیشتر نیروی کار در فرامرزها
- ناپایداری اشتغال - دیگر اشتغال بلند مدت و مادام‌العمر تضمین شده نیست.

۲. ورود فناوری‌های جدید:

- فرآیندهای ساخت و تولید با ورود فناوری‌های جدید تغییر می‌کنند.
- تغییر در نیم رخ‌های شغلی و نیازهای مهارتی مرتبط با آنها
- فرآیندهای کار بیش از پیش به فناوری وابسته شده و از فرآیندهای کارگر محور کاسته می‌شود. شغل‌ها از دست می‌رود.
- فناوری‌های جدید اطلاعات، میکرو الکترونیک، اینترنت و تجارت الکترونیکی با تغییرات اساسی و مداوم همراه‌اند.
- این تغییرات بر روابط آنها با ساخت ساز، تأمین‌کنندگان مواد اولیه و نیمه ساخته، توزیع‌کنندگان و مصرف‌کنندگان تأثیر می‌گذارد.

۳. عوامل جمعیت‌شناختی:

- ساختار سنی جمعیت و حجم نسبی گروه جوانان بر روی سهولت ورود به بازار کار تأثیر می‌گذارد.
- مهاجرت شدید از روستا به مناطق شهری رقابت در مشاغل را در مناطق شهری تشدید می‌کند.

۴. توسعه ناپایدار:

- سبب اتلاف منابع می‌شود
- محیط زیست را آلوده می‌کند
- تغییرات آب و هوایی را تشدید می‌کند (مثلاً بر نرخ اشتغال در بخش کشاورزی اثر می‌گذارد)
- بیماری‌های همه جا گیر مانند HIV/AIDS را تشدید می‌کند
- به حاشیه رفتن گروه‌های خاص را در بازار کار، مانند زنان و اقلیت‌های بومی تشدید می‌کند.

پرسش ۲: متناسب با شرایط خاص کشور شما، چه وجوه موفقی از اقدامات انجام گرفته از

اهمیت بیشتری برخوردار است؟

۱. دسترسی و راه‌های دست‌یابی:

- ارائه آموزش حرفه‌ای رایگان، با تسهیلات شبانه‌روزی رایگان برای دانش‌آموزان روستایی و مناطق محروم به منظور تسهیل دسترسی برای همگان (مغولستان)
- نظام منعطف آت‌ف‌ح با فرصت‌های چندگانه ورود و خروج (کامبوج)
- تأسیس مراکز حرفه‌آموزی منطقه‌ای برای افزایش دسترسی جمعیت‌های پراکنده نقاط دور (کامبوج)
- حرفه‌آموزی بسیار کوتاه مدت و منطقه - محور برای جمعیت روستایی (کامبوج)
- تأسیس دانشگاه ویژه برای دارندگان دیپلم فنی و حرفه‌ای که بتوانند به کسب درجه کارشناسی فنی و مهندسی نائل شوند (سريلانکا)
- تقسیم دانشگاه‌های ۴ ساله به دو گرایش: نظری/ پژوهشی و آموزش حرفه‌ای (جمهوری کره)

۲. چارچوب‌ها و سیاست‌ها:

- ایجاد چارچوب رسمی ملی صلاحیت‌های حرفه‌ای (سريلانکا)
- برنامه‌های دراز مدت و سیاست‌های ملی توسعه آت‌ف‌ح (کامبوج)
- ارتقاء وزارت آموزش و پرورش به سطح معاون نخست وزیر برای ایجاد هم‌آهنگی در موضوعات منابع انسانی (جمهوری کره)
- تنظیم سیاست افزایش نام‌نویسی در آموزش حرفه‌ای تا ۷۰ درصد تا پایان سال ۲۰۱۰ (تایلند)

۳. ارتباط با بازار کار:

- برقراری توافق‌ها یا وضع قوانین مناسب با صنایع که تنها فارغ‌التحصیلان مؤسسات مجاز حرفه‌آموزی را استخدام کنند (سريلانکا)
- همکاری میان وزارت آموزش و پرورش و وزارت کار در تدوین راهبردی برای درگیر کردن بیشتر بخش خصوصی در سیاست‌ها و اجرای آت‌ف‌ح (مغولستان)
- ایجاد واحد پیوند با صنعت در اغلب مؤسسات آت‌ف‌ح (کامبوج)

۴. اطلاعات بازار کار:

- صندوق توسعه اشتغال منابع لازم را برای ارایه خدمات اطلاعات بازار کار و مطالعات آن برای برقراری سازگاری بیشتر بین عرضه و تقاضا تأمین می‌کند (مغولستان)
- تحلیل تقاضای مهارت برای بهبود سازگاری آت‌ف‌ح با تقاضای بازار کار (کامبوج)
- برقراری سیاست‌های انگیزشی برای فارغ‌التحصیلان جهت اشتغال در مشاغل کم ارج و در مشاغل نواحی دورافتاده (چین)

- گردآوری اطلاعات درباره نرخ اشتغال فارغ‌التحصیلان و مسیرهای کار راهه^۱ (زندگی حرفه‌ای) آنان (چین - کره)

۵. تمرکززدایی:

- برقراری نظام غیر متمرکز مدیریت به همراه هیأت ملی حرفه‌آموزی، کمیته‌های مشورتی صنعت حرفه‌آموزی و هیأت‌های منطقه‌ای حرفه‌آموزی (کامبوج)

- تمرکززدایی در اجرای برنامه‌های حرفه‌آموزی با واگذاری آن به ارائه‌کنندگان مختلف، از جمله بخش خصوصی و نهادهای مردمی، از طریق صندوق ملی حرفه‌آموزی و برنامه نمونه پته حرفه‌آموزی^۲ (کامبوج)

۶. حرفه‌ای کردن:

- طرح نمونه حرفه‌ای کردن آموزش عالی (جمهوری کره).

۴.۳. مسایل پیش رو در کشورهای مورد بررسی و راهبردهای پیشنهادی

در این بخش ۱۶ مسأله مهم درباره ارتباط نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار (گذر از مدرسه به محیط کار) در کشورهای عضو مطرح شده و برای هر یک راه‌کارهایی پیشنهاد شده است.

۱. مسأله: تشکیلات سازمانی آت‌ف‌ح. با رشد نهادهای آت‌ف‌ح افراد زیادی در سمت‌های اجرایی و اداری آت‌ف‌ح به کار اشتغال یافته‌اند بدون آن که برای این سمت‌ها و نقش‌ها آموزش مناسب دیده باشند. برای آن که مؤسسات آت‌ف‌ح بتوانند با کارایی و کارآمدی انجام وظیفه کنند این افراد اجرایی نیازمند تربیت حرفه‌ای هستند.

راهبردها:

- تدوین استانداردهای اشتغال برای کارکنان اجرایی
- فراهم آوردن دوره‌های آموزشی برای تربیت کارکنان اجرایی متناسب با استانداردهای وضع شده

۲. مسأله: آت‌ف‌ح برای روستائیان و بزرگسالان

- لازم است برنامه‌های آت‌ف‌ح در زمینه‌های آموزش رسمی و غیررسمی جهت روستائیان و جمعیت بزرگسالان متناسب با اقتصاد محل سکونت آنان تنظیم شود.

راهبردها:

^۱ . career

^۲ . Training Voucher

- برپایی و توسعه آت‌ف‌ح برای بزرگسالان
- طراحی و تنظیم دوره‌های پودمانی در زمینه مهارت‌های کارآفرینی و خوداشتغالی که با نیازها و شرایط محلی پیوند داشته باشد و تأکیدش بر گروه‌های محروم باشد.
- جستجوی شیوه‌های تقویت برنامه‌های توسعه مهارت در بخش غیررسمی
- تنظیم سیاست‌های ملی و چارچوب‌های هم‌آهنگ کننده برای ارائه کنندگان آت‌ف‌ح دولتی، خصوصی، نهادهای مردمی.
- تقویت فناوری اطلاعات و ارتباطات در آت‌ف‌ح با استفاده از پشتیبانی مالی، فنی و تسهیلات زیر ساختی توسط دولت.

۳. **مسئله: برابری جنسیتی در آت‌ف‌ح.** به نظر می‌رسد در بسیاری از کشورها دختران در مقایسه با پسران به نسبت کمتری در آت‌ف‌ح مشارکت دارند. نابرابری‌های جنسیتی در دسترسی به آت‌ف‌ح نه تنها از وجود نابرابری و تقسیم کار بر اساس جنسیت در بازار کار خبر می‌دهد بلکه دهنده منزلتی است که جامعه برای دختران و زنان قائل است.

راهبردها:

- برقراری ضوابط و امتیازاتی که تعداد زیادی از دختران به رشته‌هایی که در آن قبلاً مشارکت نداشته‌اند جذب کند.
- برقراری کمک هزینه تحصیلی برای دانش‌آموزان دختر آت‌ف‌ح
- برقراری ضوابط و هدف‌هایی برای جذب بیشتر زنان در سمت‌های معلمی و مدیریت در مدارس و مؤسسه‌های آت‌ف‌ح

۴. **مسئله: گروه‌های محروم.** در اغلب کشورها مردمان فقیر، معلول و اقلیت‌های مذهبی و قومی گروه‌هایی هستند که مشارکت آنها در برنامه‌های آت‌ف‌ح رسمی و غیررسمی کم‌تر از نسبت جمعیت آنها در کل کشور است.

راهبردها:

- برقراری نظام سهمیه‌بندی یا هدف‌گذاری برای مشارکت این گروه‌ها در آت‌ف‌ح
 - به کارگیری مراکز یادگیری محلی برای برگزاری برنامه‌های خاص گروه‌های محروم
۵. **مسئله: اشتغال فارغ‌التحصیلان.** افزایش نسبت فارغ‌التحصیلان آموزش فنی و حرفه‌ای که در بازار کار داخلی یا خارجی به کار مشغول می‌شوند.

راهنماها:

- به روز کردن برنامه درسی و تجهیزات در آت‌ف‌ح
- تقویت برنامه‌های تربیت معلم آت‌ف‌ح و برنامه‌های بازآموزی آنها از طریق تدوین چارچوب شایستگی معلمان.
- بهبود وضعیت استخدامی معلمان آت‌ف‌ح صاحب صلاحیت.
- بهبود سطح دانش و مهارت معلمان موجود آت‌ف‌ح
- تقویت ارتباط میان نهادهای محلی و کارفرمایان خارجی

۶. **مسئله: منزلت آت‌ف‌ح.** در منطقه آسیا و اقیانوسیه، در دوره دوم متوسطه و دوره‌های بالاتر از متوسطه غالباً رشته‌های آت‌ف‌ح انتخاب دوم دانش‌آموزان بوده است. این نوع آموزش معمولاً در مقایسه با رشته‌های نظری از منزلت کم‌تری برخوردار بوده است.

راهنماها:

- اجرای برنامه‌هایی به منظور افزایش آگاهی و تغییر نگرش مردم نسبت به آت‌ف‌ح
- معرفی و تبلیغ آت‌ف‌ح برای دانش‌آموزان و والدین، به عنوان مسیری که از فرصت‌های تحرک عمودی در مشاغل برخوردار است.
- تبلیغ ظرفیت بالقوه و منافع آت‌ف‌ح به عنوان مسیری که هم به اشتغال و هم به تحصیلات عالی می‌انجامد.
- تأکید بر جهت‌گیری‌های مهارتی در آت‌ف‌ح مانند برگزاری المپیادهای توسعه مهارت
- شناسایی افراد مشهوری که منشاء آنها در آت‌ف‌ح بوده و بهره‌گیری از آنها به عنوان سفیران آت‌ف‌ح
- گسترش آت‌ف‌ح و نظام دوگانه آموزش حرفه‌ای
- کلیه رشته‌های آت‌ف‌ح باید برای هر دو جنس تبلیغ شود.

۷. **مسئله: افزایش مشارکت تجارت و صنعت.** هر برنامه کارای آت‌ف‌ح تقاضا محوری باید با همکاری دولت با بخش‌های بازرگانی و صنعت هم‌آهنگ شود و از پشتیبانی سایر ذی‌نفعان مانند بخش خصوصی و نهادهای مردمی برخوردار باشد. دولت نمی‌تواند در انزوا کار را اداره کند. در حال حاضر مقوله هم‌آهنگی به عنوان یک حلقه ضعیف در بسیاری از کشورهای منطقه ارزیابی می‌شود.

راهنماها:

- تقویت پیوند میان مدارس و صنایع و بازرگانی
- سیاست‌های دولت باید مشوق مشارکت صنایع در آت‌ف‌ح باشد.

- لازم است مشارکت میان بخش خصوصی، نهادهای مردمی و ارائه کنندگان آموزش فنی و حرفه‌ای تقویت شود.
- صنایع باید در فعالیتهای زیر درگیر شوند:
- برنامه‌ریزی درسی، اجرا، هدایت و ارزشیابی آن؛
- تدوین استانداردها؛
- چارچوب ملی صلاحیت^۱؛
- کارایی برای دانش‌آموزان و آموزش ضمن کار آنان؛
- حضور نماینده آنان در مدیریت مدارس؛ و
- توسعه برنامه‌های تربیت معلم.

۸. **مسئله: مهارت جدید برای همراهی با فناوری‌های جدید.** جهانی شدن، پیشرفت‌های فناوری و تغییرات دیگر بیشترین تأثیر را در حال حاضر بر روی محل کار می‌گذارند. این امر مستلزم کسب مهارت‌های جدید در صنایع به منظور حفظ قدرت رقابت است.

راهبردها:

- برقراری هم‌آهنگی میان کشورهای عضو یونسکو برای نیازهای حرفه‌آموزی و بازآموزی حرفه‌ای دارای اولویت.
- اقتباس و به کارگیری بهترین شیوه‌های مناسب حرفه‌آموزی در سایر کشورها.
- بر عهده دولت‌هاست که سیاست‌هایی برای توسعه و ارتقاء بازآموزی منظم معلمان و مربیان در صنایع ترتیب دهند.
- ارائه کنندگان حرفه‌آموزی باید صنایع را در برنامه‌ریزی درسی و بازآموزی دخالت دهند.
- به منظور آگاه کردن ارائه کنندگان حرفه‌آموزی از تغییرات جدید در بازار کار و در مشاغل لازم است تحقیقات مستمری صورت پذیرد.
- فراهم آوردن فاوا و آموزش زبان خارجی برای مؤسسات آت‌ف‌ج.

۹. **مسئله: چارچوب گواهی‌نامه شایستگی (صلاحیت)^۲.** اغلب کشورهای منطقه فاقد چارچوب شفاف گواهی‌نامه شایستگی برای نظام آموزش و پرورش هستند. این امر یکی از نیازهای اساسی بخش آت‌ف‌ج است که به کمک آن می‌تواند اجازه رسمی برای طی مسیر آموزش‌های عالی و یادگیری مادام‌العمر را برای دانش‌آموزان فنی و حرفه‌ای فراهم آورد. به تدریج افراد بیشتری به

¹ . National Qualification Framework

² . Qualification Framework (QF)

صورت کارگران مهاجر به زندگی شغلی خود ادامه می‌دهند و از این لحاظ چارچوب ملی گواهی‌نامه شایستگی هر کشور باید در سطح بین‌المللی نیز به رسمیت شناخته شود.

راهنماها:

- هر کشوری نیازمند تدوین و اجرای چارچوب گواهی‌نامه شایستگی منطقه‌ای استاندارد شده‌ای است که برای آن در سطح منطقه توافق شده باشد و بدین ترتیب مهارت‌ها و صلاحیت‌ها در کلیه مؤسسات ملی حرفه‌آموزی، صنایع و کشورهای منطقه به رسمیت شناخته می‌شود مثلاً گواهی‌نامه ۴-۱، دیپلم و غیره در هر یک از گروه‌های شغلی.
- برقراری نظام و چارچوبی از طریق گفتگو با بخش‌های بازرگانی، صنایع دولت و سازمان‌های آموزشی به منظور تسهیل جابه‌جایی عمودی و افقی فارغ‌التحصیلان.
- چارچوب صلاحیت‌ها باید این موضوع را به رسمیت بشناسد که جوانان امکان دارد در سطح محلی، منطقه‌ای و جهانی اشتغال داشته‌باشند.

۱۰. **مسئله: استانداردهای شغلی^۱:** هر کشوری نیازمند تدوین استانداردهای شغلی است که مورد تفاهم عمومی باشد که بر اساس آن چارچوب‌های صلاحیت (QF) خود را به منظور حصول اطمینان از این که برنامه‌های حرفه‌آموزی از مسیر و تسهیلات مناسب برای پیشرفت در سطوح شغلی برخوردار است، تنظیم کند. این استانداردها باید در منطقه هم به رسمیت شناخته شود.

راهنماها:

- هر کشوری نیازمند تدوین استانداردهای شغلی است که دارای مجموعه‌ای از استانداردهای مهارت در سطوح مختلف باشد (مانند سطح ۱.....سطح ۴)
 - کشورها باید با یکدیگر برای تدوین استانداردهای شغلی منطقه‌ای (بین‌کشوری) که جا به جایی نیروی کار را تسهیل می‌کند تشریک مساعی کنند.
 - ایجاد چارچوب‌های شایستگی استاندارد شده برای جوانان
 - توسعه ظرفیت‌های سازمانی برای به روز رسانی اطلاعات بازار کار
 - تأسیس شورای ملی استاندارد کردن شایستگی‌ها
 - برقراری نظامی جهت رسمیت دادن به یادگیری‌های پیشین و اعتبار بخشیدن^۲ به سابقه کار
۱۱. **مسئله: کهنگی برنامه درسی آت‌ف‌ح.** در منطقه غالباً برنامه‌های درسی آت‌ف‌ح کهنه شده و نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیاز صنایع و بازار کار محلی، منطقه‌ای و جهانی باشد.

^۱ . Occupational Standards (OS)

^۲ . Accreditation

راهنمایی‌ها:

- استانداردهای مبتنی بر شایستگی باید در برگیرنده سایر مهارت‌های یادگیری نیز باشد.
- نیاز به انعطاف در برنامه درسی (پودمانی کردن و سازش بر سر عرضه/تقاضا)
- نیاز به کسب مشورت با بخش‌های صنایع و بازرگانی در تدوین برنامه درسی
- ایجاد ظرفیت و توانایی مناسب در کارکنان نهاد مسئول برنامه‌ریزی درسی
- طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه درسی
- چارچوب شایستگی که در سطح بین‌المللی شناخته شده باشد.

۱۲. مسأله: پرورش، جذب و بازآموزی مربیان و معلمان آت‌ف‌ح. معلمان و مربیان عوامل کلیدی

توسعه و اجرای برنامه‌های آت‌ف‌ح به شمار می‌آیند. با این حال، برخی از آنان دانش و مهارت‌هایشان کهنه شده و نمی‌توانند خود را با تقاضای ناشی از فناوری‌های جدید و نیازهای در حال تغییر صنایع سازگار کنند، هم‌چنین برخی از معلمان واجد صلاحیت به مشاغل بیرون از حیطه آموزش که سودآوری بیشتری دارد منتقل می‌شوند. برای تربیت معلمان و مربیان خبره و با صلاحیت و بهبود شرایط کار آنها و ارایه مسیر شغلی جذاب‌تری به آنها راهنمایی‌های جدید مورد نیاز خواهد بود.

راهنمایی‌ها:

- لازم است دولت سیاست‌هایی مرتبط با تقویت پیوند بین صنایع و کلیه معلمان آت‌ف‌ح اتخاذ کند به ترتیبی که معلمان بتوانند مهارت‌ها و دانش خود را، در محیط کار، به روز کنند.
- تقویت بازآموزی معلمان در سواد فناوری اطلاعات و توسعه مهارت‌های به کارگیری شیوه‌های یادگیری دانش‌آموز محور در آنها
- تدوین استانداردهای شغلی برای معلمان
- تنظیم ساختار مسیر حرفه‌ای برای معلمان
- بهبود شرایط کار معلمان مانند ارتقای منزلت اجتماعی و حقوق و دستمزد بالاتر به ترتیبی که جذب و نگهداری آنها در شغل تسهیل شود.

۱۳. مسأله: راهنمایی و مشاوره شغلی. دانش‌آموز قادر نیستند بر پایه اطلاعات کافی مسیر حرفه‌ای

خود را انتخاب کنند زیرا اطلاعات مناسب درباره مسیرهای حرفه‌ای و مشاوران خبره هدایت شغلی در دسترس آنها قرار ندارد.

راهنمایی‌ها:

- هر کشوری به مشاوران آموزش دیده مسیره‌های حرفه‌ای در مدارس، مؤسسات حرفه‌آموزی و مراکز اطلاعات شغلی نیاز دارد.
- برقراری مراکز اطلاعات شغلی در نقاط راهبردی در سراسر کشور که به نیروی آموزش دیده مجهز باشد.
- گردآوری و تنظیم و نشر اطلاعات حرفه‌آموزی و مسیره‌های حرفه‌ای بین دانش‌آموزان، فارغ‌التحصیلان (جویندگان کار) کارفرمایان و اعضای جامعه محلی.
- فراهم آوردن پشتیبانی برای فارغ‌التحصیلان موفق
- تضمین انتشار اطلاعات هدایت شغلی در اینترنت

۱۴. مسأله: زیرساخت‌های آت‌ف‌ح. غالباً ارائه خدمات آت‌ف‌ح در تسهیلات ضعیف، با معلمان کم صلاحیت و بدون دسترسی به منابع یادگیری و یاددهی مؤثر صورت می‌پذیرد. در نتیجه موضوعات درسی آت‌ف‌ح به سهولت به موضوعات «نظری» فاقد تمرین عملی فروکاسته می‌شوند و این امر بر کیفیت برنامه‌ها و کیفیت فارغ‌التحصیلان تأثیر نامطلوبی برجای می‌گذارد.

راهبردها:

- دولت با مشورت با صنایع و مؤسسات آموزشی، استاندارد حداقلی برای کلیه مؤسسات حرفه‌آموزی تنظیم کند و تسهیلات کلیه مؤسسات برای رسیدن به این استاندارد بهبود داده شود.
- لازم است دولت نقشه جامعی برای به روز کردن تسهیلات و تجهیزات مؤسسات تنظیم و به اجرا گذارد.
- همکاری بین مدارس و صنایع برای تأمین تجهیزات و سایر منابع یادگیری و یاددهی لازم است تقویت شود.

۱۵. مسأله: نظارت و ارزشیابی (تضمین کیفیت). نظارت و ارزشیابی برنامه درسی، پیامدهای مرتبط با فارغ‌التحصیلان (از جمله نرخ اشتغال آنها) در آت‌ف‌ح برای تضمین کیفیت برنامه‌ها و این که آیا نیازهای صنایع و بازار کار را پاسخ‌گو هستند و نیز آیا استاندارد آموزش‌ها در حد کفایت قرار دارد بسیار مورد تأکید است. برنامه‌ها باید در سطح ملی و بین‌المللی مورد بررسی و مقایسه قرار گیرند.

راهبردها:

- برنامه درسی باید به صورت دوره‌ای با مشارکت صنایع و مدارس مورد بازنگری قرار گیرد.
- پیامدهای دانش‌آموزان (فارغ‌التحصیلان و اشتغال) باید به صورت منظم مورد ارزیابی صنایع قرار گیرد.

- بر استانداردها باید نظارت شود و هر جا لازم بود اصلاح شود.
- گواهی صلاحیت معلمان مدارس متوسطه باید به طور منظم توسط نهادهای مرجع صلاحیت مورد بازنگری قرار گیرد.
- مدارس و مؤسسات حرفه‌آموزی باید توسط هیأتی مرکب از بخش‌های بازرگانی، صنایع، دولت و نهادهای حرفه‌ای اعتبار سنجی شوند.

۱۶. مسأله: تأمین منابع مالی آت‌ف‌ح. منابع مالی که توسط دولت تأمین می‌شود برای پاسخ‌گویی به نیازهای تربیت جوانان جهت ورود به بازار کار کفایت نمی‌کند. برنامه‌های گذر از مدرسه به محیط کار نمی‌توانند بدون در اختیار داشتن منابع مالی کافی به طور مؤثر مفید واقع شوند. از دیگر ذی‌نفعان آت‌ف‌ح باید برای مشارکت مالی در برنامه‌های آت‌ف‌ح برای مشارکت مالی در برنامه‌های آت‌ف‌ح دعوت به عمل آید.

راهنمایی‌ها:

- تشویق ذی‌نفعان مانند صنایع و شرکت‌ها برای تأمین بخشی از منابع مورد نیاز
- لازم است دولت برای صنایع و بخش خصوصی جهت آت‌ف‌ح انگیزه‌های مناسب فراهم آورد.
- لازم است دولت با دیگر کارگزاران برای پشتیبانی از برنامه‌های اصلاح در آت‌ف‌ح همکاری نماید.
- به مدارس استقلال داده شود و شفافیت مالی تقویت شود.
- به اجرا درآوردن وام دانش‌آموزی برای تقویت مشارکت در آت‌ف‌ح.

۵. جمع‌بندی مطالعات تطبیقی در زمینه ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای

و محیط کار

آنچه با نگاهی کلی و کلان، و با پرهیز از جزئیات و ظرایف تجربه‌ها، می‌توان از نتایج پژوهش‌های بالا از سایر کشورها آموخت بشرح زیر ارایه می‌شود:

۱. در درس‌آموزی از تجربه سایر کشورها در زمینه گذر از مدرسه به محیط کار لازم است چهار عنصر اصلی الگوی مفهومی^۱ گذر از مدرسه به محیط کار، در مطالعات تطبیقی مورد توجه قرار گیرد: اول شرایط اقتصادی - اجتماعی، دوم ماهیت نظام آموزشی / حرفه‌آموزی و ارتباط متقابل با بازار کار و نیز سیاست‌های دولت در این زمینه، سوم فرایند گذر از مدرسه به محیط کار و چهارم پی‌آمدهای این گذر از نظر موفقیت یا شکست در گذر و نوسانات آن بین گروه‌های مختلف جوانان

^۱ . Conceptual Framework

۲. بررسی آموزش فنی و حرفه‌ای ۱۳ کشور پیشرفته و در حال پیشرفت منطقه آسیا و اقیانوسیه هر چند از تفاوت‌های عمده نظام‌های آموزشی این کشورها و اختلاف سطح توسعه یافتگی اقتصادی و تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی آنها با وضعیت حاکم در کشور ما حکایت دارد، ولی این کشورها، همانند ما، درباره گذر از مدرسه به محیط کار و ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار حداقل با ۱۶ مسأله مشترک زیر درگیر هستند: نارسایی تشکیلات سازمانی آت‌ف‌ح؛ آت‌ف‌ح برای روستائیان و بزرگسالان؛ توازن و برابری جنسیتی در آت‌ف‌ح؛ آموزش گروه‌های محروم؛ اشتغال فارغ‌التحصیلان؛ افزایش منزلت آت‌ف‌ح در مقایسه با آموزش نظری؛ افزایش مشارکت تجارت و صنعت؛ مهارت جدید برای همراهی با فناوری‌های جدید؛ چارچوب گواهی‌نامه شایستگی (صلاحیت)؛ استانداردهای شغلی؛ کهنگی برنامه درسی آت‌ف‌ح؛ پرورش، جذب و بازآموزی مربیان و معلمان آت‌ف‌ح؛ راهنمایی و مشاوره شغلی؛ ضعف زیرساخت‌های آت‌ف‌ح؛ نظارت و ارزشیابی (تضمین کیفیت)؛ و تنوع بخشی به شیوه‌های تأمین منابع مالی آت‌ف‌ح. برای اصلاح روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار در ایران ضمن آن که باید به مجموعه این مسایل نظر داشت، از شیوه‌های تجربه شده برخورد با این مسایل در سایر کشورها می‌توان بهره‌مند شد.

۳. از نمونه‌های موفق درس‌آموزی از تجربه دیگران، طرح «پیشبرد اصلاحات آموزش حرفه‌ای در چین» است که با اقتباس از آموزش حرفه‌ای دوگانه آلمان در دهه ۱۳۹۰ در چین به اجرا درآمده است. شیوه بکار گرفته شده در این تجربه مبتنی بر نکات زیر است: شناسایی و آسیب شناسی علمی از آموزش فنی و حرفه‌ای چین، شناخت ژرف آموزش حرفه‌ای دوگانه در آلمان و انتخاب اجزایی از این تجربه که با شرایط چین تناسب دارد، طراحی الگویی آزمایشی و اجرای نظارت شده اصلاحات در چند محیط محدود، پایش و ارزشیابی نتایج بدست آمده و مقایسه نتایج با مدارس فنی و حرفه‌ای سنتی چین. پیشرفت‌های بدست آمده از این پروژه را در چهار نکته زیر می‌توان خلاصه کرد:

- ۱ حرفه‌آموزی جدیدی با جهت‌گیری شایستگی حرفه‌ای بوجود آمد.
- ۲ برنامه درسی جامعی با تأکید بر صلاحیت‌های حرفه‌ای طراحی شد.
- ۳ محتوای یادگیری نیز اصلاح شد تا به صورت متونی با تأکید بیش‌تر بر ابعاد پایه، گستره وسیع‌تر، عملی‌تر و مترقی‌تر در آید. تأکید بیش‌تری بر فرایند کار در یادگیری حرفه‌ای گذاشته شد.
- ۴ بررسی‌هایی نیز در مورد راه‌های دانش‌آموز محور کردن سازمان یاددهی-یادگیری و وسایل دستیابی به آن تدارک شد.
- ۵ بعد از اجرای این برنامه، مردم بتدریج باور کردند که آموزش حرفه‌ای در پیشرفت اجتماعی و توسعه اقتصادی مؤثر است و این درک بر منزلت اجتماعی این نوع آموزش در رقابت با آموزش عمومی افزود.

۶ از سوی دیگر مردم به نقش بنگاه‌های اقتصادی در موفقیت آموزش حرفه‌ای پی بردند و از این رو سیاست‌هایی وضع شد که بجای آن که آموزش حرفه‌ای مخاطب قرار گیرد، بر نقش فعال‌تر بنگاه‌های اقتصادی در اداره مدرسه، تدوین برنامه درسی، سرمایه‌گذاری، دریافت مشورت در تدوین سیاست‌ها و ارزشیابی از آموخته‌ها تأکید داشته‌باشد.

۷ فعالیت این پروژه هم‌چنین معلمان و مدیران را تشویق کرد بشکل خردورزانه‌تری به نقد و بررسی یاددهی و یادگیری سنتی بپردازند و با این کار بنیاد ایدئولوژیکی مناسبی برای اصلاحات آموزشی آینده و فرایند یاددهی و یادگیری آن فراهم شد.

دشواری‌های تکرار تجربه نظام دوگانه در چین نیز مورد کنکاش قرار گرفت. شرح مختصر دشواری‌ها بقرار زیر است:

أ) انطباق معلمان با این نظام دشوار است. معلمان به تدریس نظری در مکان‌هایی شبیه کلاس عادت دارند و برای تدریس عملی تجربه کافی ندارند؛

ب) شدت بخشیدن به تدریس از طریق عمل کردن مستلزم حرفه‌آموزی عملی در بنگاه‌های اقتصادی است. فراهم کردن تسهیلاتی برای تدریس و ایجاد الگوهایی که تدریس را با تولید و مشارکت در منابع ترکیب کند چالش بزرگی است؛ و

ت) بدلیل کمی تعداد و تنوع رسانه‌های آموزشی برای انتخاب، فرایند یاددهی-یادگیری معمولاً با فقدان مواد و رسانه‌های حمایتی رو به رو است.

تجربه بالا بخوبی نشان می‌دهد که در قلمرو مباحث اجتماعی پیچیده، مانند آموزش فنی و حرفه‌ای، جهت اقتباس از تجربه سایر کشورها، لازم است رعایت نهایت دقت در اجرای پژوهش‌های اولیه، طراحی آزمایشی و پایش دقیق طرح‌ها در حین اجرا و پی‌گیری نتایج و پی‌آمدها بعمل آید.

۴. تجربه سه کشور موفق آلمان، سوئد و ژاپن در زمینه تربیت نیروی انسانی فنی و حرفه‌ای می‌تواند در برقراری سازوکارهای ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار در ایران مورد توجه قرار گیرد، بشرط آن که دولت به‌توانایی بنگاه‌های اقتصادی خصوصی در پرورش ارزش‌های اخلاق حرفه‌ای از طریق حرفه‌آموزی در محیط کار اعتماد کند، در ایران، تقریباً دولت، در زمینه پرداختن به جامعه‌پذیری در محیط کار و پرورش ارزش‌های اخلاق حرفه‌ای از طریق حرفه‌آموزی، جانشین بنگاه‌های اقتصادی شده است و چون مدارس و مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای دولتی به‌میزان کافی از امکانات لازم برای شبیه‌سازی محیط کار برخوردار نیستند، این گونه شایستگی‌ها فقط با تدریس نظری صورت می‌گیرد و اثر بخشی چندانی ندارد.

۵. از تجربه کشورهای موفق بر می‌آید که وجود نوعی نهاد اجتماعی غیر دولتی (مانند اتحادیه، انجمن و یا نهادهای مشابه) که بتواند منافع گروه‌های فعال در زمینه‌های اقتصادی-اجتماعی را نمایندگی کند، لازمه برقراری هرگونه ارتباط فعال، پایدار و مؤثر بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار است. در ایران، چنین نهادهایی تأسیس شده ولی در زیر سایه سنگین مداخلات دولت و تصمیم‌گیری‌های یک‌جانبه آن، رشد چندانی پیدا نکرده و از نظر اجتماعی به مرتبه‌ای از کمال دست نیافته که بتواند منافع گروه خود را، در زمینه صلاحیت‌های حرفه‌ای و مسایل نیروی انسانی، بدرستی نمایندگی کند. رفتار دولت در این زمینه، بر جهت‌گیری روابط آموزش و محیط کار بسیار تأثیر گذار است.

۶. هم‌چنین وجود انعطاف در سازماندهی و مدیریت سازوکار ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای با بازار کار، از جمله عوامل مؤثر در موفقیت کشورهای پیش گفته است. در ایران، با مرکزیت دولت، نظام یکسان و یک‌شکل ملی در زمینه آموزش فنی و حرفه‌ای با تأکید پی‌گیری می‌شود. ولی مقتضیات جغرافیایی، فرهنگی، قومی، و اختلاف سطح توسعه‌یافتگی مناطق مختلف کشور با چنین یک‌شکلی تناسب ندارد. در بازبینی سازوکارهای برقراری رابطه بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار پذیرفتن و به‌رسمیت شناختن این تفاوت‌ها و رعایت این مقتضیات ضرورت دارد و به‌پایداری سازوکارها کمک می‌کند.

۷. در هر سه کشور پیش گفته پذیرش در رشته‌های آ ف ح بر اساس دوره‌های طولانی‌تر آوپ عمومی گذاشته شده است. هر سه ترجیح می‌دهند برای حرفه‌آموزی کسانی را بپذیرند که تحصیلات بیش‌تری دارند. ترجیح عمومی آن است که سیاست‌های حرفه‌آموزی از مهارت آموزی برای یک شغل خاص در نوجوانی (مانند شیوه کارآموزی دوگانه) به سمت حرفه‌آموزی‌های گسترده‌تر که در مدارس متوسطه فراگیر ارائه می‌شود گرایش پیدا کند و این نوع آموزش‌ها با حرفه‌آموزی کارکنان مستقر در مراکز آموزش شرکت‌ها تکمیل می‌شود. هم‌چنین در سطح بین‌المللی نیز روند بلند مدتی را می‌توان آشکارا مشاهده کرد: رشد کمی آ ف ح، شیوه‌های متنوع‌تر، و حرفه‌آموزی متکی به آموزش عمومی طولانی‌تر. برداشت عمومی آن است که حجم و مقیاس حرفه‌آموزی‌های مبتنی بر امکانات بنگاه‌های اقتصادی بسیار گسترش یافته است، اما این رویداد به عنوان مکمل رشد امکانات حرفه‌آموزی درون مدرسه‌ای و دولتی صورت گرفته است. روند کنونی چگونگی تدارک حرفه‌آموزی، به کارگیری الگوهای بنگاه‌های خصوصی را تأیید می‌کند. پیوند نزدیک‌تر حرفه‌آموزی با تقاضای مؤثر بازار کار، بازاریابی فعال برای دوره‌های حرفه‌آموزی، توجه به هزینه‌ها، واگذاری قدرت و مسئولیت بیش‌تر به مدیران، به کارگیری نشانگرهای عملکرد و پاسخ‌گو بودن به هیأت‌های سیاست‌گذاری محلی که در آن نمایندگان صنایع وزن بیشتری داشته باشند، از جمله این گونه تدابیر است.

در ایران نیز با گسترش سطح پوشش آموزش عمومی و افزایش کیفیت این نوع آموزش‌ها به‌ویژه برای گروه سنی ۶-۱۳ ساله، که هنوز به سن قانونی ورود به بازار کار نرسیده‌اند، در بسترسازی برای برقراری ارتباط بین نظام آموزش و محیط کار توجه به تدابیر تجربه شده، با تحلیل دقیق‌تر راه‌کارهای آزمایش شده در کشورهای سه‌گانه و برخی کشورهای دیگر، توصیه می‌شود. به‌ویژه آن که برخی از اصول قانون اساسی و احکام سیاست‌های کلی نظام در چشم‌انداز ۲۰ ساله و سیاست‌های مصوب تفسیر اصل ۴۴ قانون اساسی و بالاخره احکام قانونی برنامه پنجم توسعه، شالوده حقوقی مستحکمی برای پایه‌گذاری چنین سازوکارهایی در اختیار است. آنچه موردنیاز است، فرهنگ سازی و آشنا کردن سیاست‌گذاران، دولت‌مردان و بدنه کارشناسی دولت با راه‌حل‌های بدیل و تجربه شده‌است.

۸. بر این نکته باید تأکید شود که اگرچه بیش‌تر کشورهای اروپایی بر یک الگوی خاص آموزش و تربیت حرفه‌ای غالب تکیه می‌کنند، ولی آن الگو هیچ‌گاه انحصاری نیست. به این ترتیب که در آلمان همراه نظام دوگانه، مدارس حرفه‌ای تمام وقت وجود دارد. برعکس در فرانسه و ایتالیا و هلند که مدارس حرفه‌ای تمام وقت راهکار اصلی ارائه حرفه‌آموزی است، نظام کارآموزی نیز در کنار آنها وجود دارد. همه کشورهای اروپایی با چالش نوسازی برنامه‌های درسی مواجه‌اند تا آن‌ها را با تغییرات فن‌آورانه، اجتماعی و اقتصادی هم‌آهنگ سازد. این امر نمی‌تواند تحقق یابد مگر آن که ساز و کارهای اثربخش نهادی که در آن کاربران دانش آموختگان آموزش و تربیت حرفه‌ای، یعنی کارفرمایان، و ارائه‌کنندگان خدمات آموزشی (مدارس و شرکت‌های ارائه‌کننده آموزش) بتوانند در مورد محتوای آینده صلاحیت‌های حرفه‌ای تبادل نظر کنند و نهایتاً به توافق برسند. نحوه سازماندهی این نهاد بر اساس ملاک‌های زیر به شدت متفاوت است:

الف- ماهیت و دامنه الزامی بودن. از برخی کشورها، انتظار می‌رود که ملاک‌های وضع شده را به‌طور

کامل و در تمام برنامه‌های درسی در همه سطوح و همه بخش‌ها مدنظر قرار دهند و در برخی دیگر از کشورها تنها در سطوح کارگر ماهر و در بعضی از بخش‌ها چنین انتظاری می‌رود.

ب- میزان اختیارات مدیریتی. در برخی کشورها، براساس سازوکار قانونی، مدیران از قدرتی قانونی برای اعمال نظر در برنامه درسی برخوردارند در برخی دیگر فقط در بخش خاصی از برنامه درسی توان اعمال نظر دارند. آلمان در یک سر طیف و انگلستان در سر دیگر طیف قرار دارد.

پ- نقش مسئولان دولتی و طرف‌های اجتماعی. در فرانسه، ایتالیا و هلند وزارت آموزش و پرورش نقشی بسیار قوی‌تر از بنگاه‌های خصوصی دارند، چون منابع مالی را در دست دارند. در آلمان کارفرمایان نیرومندتر از BIBB (سازمان برنامه ریزی درسی و آموزشی حرفه‌ای) هستند زیرا عمده سرمایه‌گذاری توسط آنها صورت می‌گیرد.

ت- هم‌آهنگی بین مواد درسی عمومی و حرفه‌ای. در عموم کشورها کمیته‌های مسئول در تجدیدنظر در برنامه درسی تنها مسئول مواد حرفه‌ای هستند و برنامه مواد عمومی بر عهده آپ است.

فصل پنجم:

جمع‌بندی نظرات دست‌اندرکاران و خبرگان آموزش

فنی و حرفه‌ای درباره ارتباط این آموزش‌ها با

بازار کار

فهرست مطالب

صفحه	موضوع
۱۶۲	مقدمه
۱۶۳	۱. مهمترین تحولات گذشته آموزش فنی و حرفه‌ای کشور
۱۶۳	۱.۱ دوره اول از ۱۳۰۵ تا پیروزی انقلاب اسلامی
۱۶۴	۱.۲ دوره دوم از سال ۱۳۵۸ تا سال ۱۳۷۱
۱۶۴	۱.۳ دوره سوم از سال ۱۳۷۱ تا ۱۳۸۵
۱۶۵	۱.۴ دوره چهارم از سال ۱۳۸۵ تا کنون
۱۶۶	۲. وضعیت مؤلفه‌های عمده آموزش فنی و حرفه‌ای در آموزش و پرورش
۱۶۶	۲.۱ تربیت و جذب نیروی انسانی مورد نیاز
۱۶۶	۲.۲ بازآموزی نیروی انسانی شاغل
۱۶۷	۲.۳ تامین منابع مالی
۱۶۸	۲.۴ وضعیت مدیریت در آموزش فنی و حرفه‌ای
۱۶۸	۲.۵ کیفیت آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
۱۶۹	۳. ارزیابی سازوکارهای برقراری ارتباط بین آموزش فنی و حرفه‌ای تجربه‌شده در کشور

۱۷۱	۳.۱ طرح کارآموزی و اشتغال، درس کارآفرینی و آشنایی با قانون کار
۱۷۲	۳.۲ اجرای طرح کاد
۱۷۲	۳.۳ ایجاد و توسعه هنرستان های جوار کارخانه
۱۷۳	۳.۴ اجرای دوره کاردانش و استفاده از استانداردهای مهارت و آموزش
۱۷۳	۳.۵ روش‌های نیاز سنجی و بکارگیری رویکرد تجزیه و تحلیل مشاغل در برنامه‌ریزی درسی
۱۷۴	رویکرد تجزیه و تحلیل شغل
۱۷۶	سایر روش‌های نیاز سنجی
۱۷۷	۳.۶ وضعیت ارتباط با بازار کار در اجرای برنامه‌ها
۱۷۸	۳.۶ وضعیت کنونی ارتباط بین مؤلفه‌های آموزش با مؤلفه‌های بازارکار
۱۷۹	۴. اثر بخشی برنامه‌ها و مسأله اشتغال
۱۷۹	۴.۱ اثر بخشی برنامه‌ها
۱۸۰	۴.۲ مسأله اشتغال
۱۸۲	۵. پیشنهادها برای بهبود سازوکارهای برقراری ارتباط با محیط کار
۱۸۲	۵.۱ زمینه نیاز سنجی و برنامه ریزی درسی
۱۸۲	۵.۲ زمینه قوانین و مقررات
۱۸۳	۵.۳ در زمینه اجرای برنامه درسی
۱۸۴	۵.۴ در زمینه اشتغال

جمع‌بندی نظرات دست‌اندرکاران و خبرگان آموزش فنی و حرفه‌ای درباره ارتباط این آموزش‌ها با بازار کار

مقدمه

در این فصل نقطه نظرات دست‌اندرکاران و خبرگان آموزش فنی و حرفه‌ای درباره ارتباط این آموزش‌ها با بازار کار و نیازهای شغلی مطرح می‌شود.

مطالب این فصل برگرفته از مصاحبه با کسانی است که در دوران زندگی حرفه‌ای خود را در زمینه فعالیت‌های مختلف آموزش فنی و حرفه‌ای در وزارت آموزش و پرورش سپری کرده‌اند و غالب آنان فرایندهای مهم این آموزش را مدیریت کرده‌اند. مشخصات دست‌اندرکارانی که با آنها مصاحبه شده و سابقه مسئولیت‌هایشان در آموزش و پرورش در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱ - مشخصات دست‌اندرکارانی که در مصاحبه شرکت کرده‌اند

ردیف	نام مصاحبه شونده	سابقه کار مصاحبه شونده در وزارت آموزش و پرورش	مسئولیت فعلی مصاحبه شونده	زمان انجام مصاحبه
۱	مهندس نشاسته‌ریز	مدیرکل دفاتر مختلف آموزش فنی و حرفه‌ای و برنامه ریزی و تألیف آف‌ح	مشاور رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی	۱۳۸۹/۲/۱۸
۲	مهندس جعفرآبادی	مدیرکل دفاتر مختلف آموزش فنی و حرفه‌ای و برنامه ریزی و تألیف آف‌ح	مدیرکل دفتر برنامه‌ریزی و تألیف آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی	۱۳۸۹/۲/۲۲
۳	مهندس مقیمی	کارشناس، مدیر هنرستان، معاون مدیرکل دفاتر آف‌ح	معاون دفتر برنامه‌ریزی و تألیف آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی	۱۳۸۹/۳/۵
۴	مهندس ابراهیم آزاد	کارشناس، مدیر هنرستان، پژوهشگر و معاون مدیرکل دفاتر آف‌ح	بازنشسته	۱۳۸۹/۳/۶
۵	دکتر اقبال قاسمی پویا	مدرس مؤسسات آموزش فنی و حرفه‌ای و عضو هیات علمی پژوهشکده تعلیم و تربیت	بازنشسته	۱۳۸۹/۳/۱۱
۶	مهندس جاریانی	کارشناس، مدیر هنرستان، معاون مدیرکل دفاتر آف‌ح	معاون دفتر برنامه‌ریزی و تألیف آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی	۱۳۸۹/۳/۱۷
۷	دکتر مهدی اسماعیلی	هنرآموز، مدرس، کارشناس و پژوهشگر آموزش فنی و حرفه‌ای	کارشناس ارشد دفتر برنامه‌ریزی و تألیف آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی	۱۳۸۹/۳/۲۰
۸	خانم گیتی شیروانی	کارشناس ارشد آموزش فنی و حرفه‌ای	بازنشسته	۱۳۸۹/۴/۱۱

در مصاحبه ۱۶ پرسش مطرح شد که به تناسب نوع مسئولیت مصاحبه‌شوندگان، دربرخی از پرسش‌ها تغییرات اندکی داده شد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، مصاحبه‌ها تا حدودی هم‌زمان و عمدتاً در ماه‌های اردیبهشت و خرداد ۱۳۸۹ برگزار شده‌است. متن کتبی مصاحبه‌ها معمولاً پس از پیاده شدن، توسط مصاحبه‌شونده ویرایش شده و مصاحبه‌گر، بجز تبدیل شیوه گفتاری به شیوه نوشتاری تغییری در مفهوم پاسخ‌ها نداده‌است. متن کامل پرسش‌ها و پاسخ‌ها در پیوست آمده است. کلیه امور مربوط به برگزاری مصاحبه، پیاده کردن و حروف چینی متن، ویرایش نهایی متن مصاحبه‌ها، و همکاری در جمع‌بندی نکات مصاحبه‌ها توسط آقای دکتر حسین عبداللهی انجام شده‌است.

در این بخش نکات مهم استخراج شده از مصاحبه‌ها در قسمت‌های زیر آورده شده است. مهمترین تحولات گذشته آموزش فنی و حرفه‌ای، که تاریخچه مختصری از چگونگی تکوین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را، بعنوان بستری که شکل دهنده رابطه آموزش با محیط کار است، در قسمت اول آمده است. در قسمت دوم تصویری از وضعیت فعلی آموزش فنی و حرفه‌ای در آموزش و پرورش ارائه شده است. موضوع ارزیابی سازوکارهای برقراری ارتباط بین آموزش فنی و حرفه‌ای تجربه‌شده در کشور، در قسمت سوم جمع‌بندی شده است. در قسمت چهارم اثر بخشی برنامه‌ها و مسأله اشتغال آورده شده و پیشنهادهای صاحب‌نظران برای بهبود سازوکارهای برقراری ارتباط با محیط کار در قسمت چهارم دسته‌بندی شده است.

۱. مهمترین تحولات گذشته آموزش فنی و حرفه‌ای کشور^۱

از نظر کارشناسان، آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در آموزش و پرورش از ابتدای قرن ۱۴ه‌ش تا کنون چهار دوره را به شرح زیر پشت سر گذاشته است:

۱.۱. دوره اول از ۱۳۰۵ تا پیروزی انقلاب اسلامی

از تأسیس هنرستان تهران در سال ۱۳۰۵ هجری شمسی تا سال ۱۳۵۷، سال استقرار جمهوری اسلامی، دورانی است که با پنج برنامه توسعه اقتصادی و اجتماعی قرین بوده است (دو برنامه هفت ساله و سه برنامه ۵ ساله). مهمترین ویژگی این دوران کوشش برای انطباق آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با دنیای کار بوده است و به تناسب صنعتی شدن کشور هنرستان‌هایی با مأموریت خاص تأسیس شده است که نظام‌های آموزش فنی و حرفه‌ای آلمان، ژاپن، هلند، روسیه با اندکی تطابق در این هنرستان‌ها به مورد اجرا گذاشته شده است. اگر بخواهیم در این مورد قضاوت منصفانه‌ای داشته باشیم می‌توانیم به طور کلی آن را دوران تحول تدریجی

^۱ متن این قسمت از بخشی از پاسخ‌های صاحب‌نظران به پرسش ۱ استخراج شده است.

همه جانبه بنامیم اگر چه شاید توسعه کمی شتاب زیادی نداشت ولی از لحاظ توجه به نیروی انسانی، بازآموزی و اختصاص منابع، تنوع رشته‌های تحصیلی و ارتباط با دنیای کار قابل تأمل است.

۱.۲. دوره دوم از سال ۱۳۵۸ تا سال ۱۳۷۱

می‌توان این دوران را به لحاظ ویژگی‌های زیر یکی از درخشان‌ترین دوران‌ها در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای محسوب کرد:

- توسعه موزون همراه اختصاص منابع، تکمیل و توسعه فضاهای آموزشی و تأمین نسبی تجهیزات و امکانات (با توجه به محدودیت‌های ناشی از جنگ تحمیلی)
- ثبات مدیریت، جذب نیروهای با انگیزه و با صلاحیت در سطح مدیریت، یکپارچه سازی امور ستادی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و تربیت نیروهای انسانی (کاردان و کارشناس)
- ارتباط با صنعت و دنیای کار (استقرار هنرستان‌های جوار کارخانه و اجرای طرح کاد)
- تدوین برنامه‌های درسی جدید و بازنگری در محتوای کتاب‌های درسی
- توسعه آموزش دختران
- برگزاری اولین سمپوزیوم بین‌المللی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در ایران
- اعزام کارشناسان و هنرآموزان به خارج بویژه در حوزه برنامه ریزی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای
- ارتقاء جایگاه اجتماعی و منزلت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای

۱.۳. دوره سوم از سال ۱۳۷۱ تا ۱۳۸۵

مهمترین مشخصه‌های این دوره به شرح زیر است:

- تفکیک آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به دو شاخه فنی و حرفه‌ای و کاردانش، که کاری ارزنده است.
- تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر رویکرد علمی و با نگاه به دنیای کار برای اولین بار در کشور
- اختصاص دفتری مستقل برای برنامه ریزی درسی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش در وزارت آموزش و پرورش
- توسعه کمی پرشتاب همراه توسعه آموزش دختران
- بکارگیری رویکرد «مرحله‌ای» در توسعه، بجای توسعه متوازن، به این معنی که فقط با مشخص شدن نقشه کار، عملیات اجرایی شروع می‌شد و به سایر مولفه‌ها در طول زمان و بطور مرحله‌ای توجه می‌شد.
- حکایت: «راه بینداز و جا بینداز». تقریباً در اکثر پروژه‌ها هیچ یک از مؤلفه‌ها با هم پیش بینی و تدارک نشده بود.

۱.۴ دوره چهارم از سال ۱۳۸۵ تا کنون

مهمترین مشخصه‌های این دوره به شرح زیر است:

- تشدید توسعه کمی پرشتاب و افزایش سهم آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش به ۳۸٪ دانش‌آموزان متوسطه که ضایعات عمده‌ای نیز به کیفیت آموزش وارد کرده است
- توسعه آموزش دختران بیش از گذشته
- کاهش بدون توجه سهم منابع مالی اختصاص یافته به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و توقف تدریجی تجهیز مدارس فنی و حرفه‌ای و توقف کامل آن در سال‌های اخیر
- کاهش چشمگیر صلاحیت‌های حرفه‌ای هنرآموزان به دلیل تعطیلی دانشگاه‌های با مأموریت ترتیب دبیر فنی و حرفه‌ای (مانند بابل و کرمان) و اقدام برای استخدام فارغ‌التحصیلان فنی و مهندسی دانشگاه‌ها
- کاهش بازآموزی هنرآموزان تا حد تعطیل شدن این فعالیت.
- نزدیکی تدریجی کاردانش و فنی حرفه‌ای به یکدیگر برای باز کردن راه ادامه تحصیل دانش‌آموزان کاردانش
- در هم آمیختن مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای و متوسطه نظری به لحاظ فضا، مدیریت و اولویت‌ها و حذف تدریجی جایگاه مدیریت یک پارچه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از ستاد و صف به نحوی که اکثر مدیران هنرستان‌ها و معاونین متوسطه ادارات کل افرادی غیر فنی و کم تجربه هستند.
- دیدگاه مدیران حوزه ستادی و حتی صفی به آموزش فنی و حرفه‌ای بعنوان آموزش درجه دوم.
- کم رنگ شدن آموزش‌های عملی به نحوی که دلیل کمبود سرانه بسیاری از فعالیت‌های عملی در بسیاری از رشته‌های تحصیلی اجرا نمی‌شود.
- کاهش و حذف ارزش نمرات کار عملی در ارتقاء مرحله‌ای دانش‌آموزان و ادامه تحصیل.
- تشکیل هنرستان‌های با زمینه‌های چندگانه صنعت، خدمات و کشاورزی در یک فضا که لطمات جبران ناپذیری را به دنبال داشته است.
- انفصال دوره‌های کاردانی پیوسته از متوسطه فنی و حرفه‌ای که باعث تضعیف آموزش‌های عالی فنی و حرفه‌ای شده و بسیاری از ظرفیت‌های تخصصی و حرفه‌ای به بهانه عدم نیاز و بسیاری از مصلحت‌های غیرکارشناسی از دست رفته است. مسیر پذیرش و غربال‌گری به جای دوره متوسطه به کاردانی انتقال یافته‌است و در سال جاری (۱۳۹۰)، براساس احکام برنامه پنجم توسعه) انفصال کامل آن صورت گرفته‌است. با توجه به جایگاه تکنسین در بازار کار و فناوری‌های جدید و طراحی برنامه‌های درسی دوره متوسطه و کاردانی بشکل پیوسته و مکمل یکدیگر، نباید این انفصال بدون تغییر برنامه‌های درسی صورت می‌گرفت.

۲. وضعیت مؤلفه‌های عمده آموزش فنی و حرفه‌ای در آموزش و پرورش^۱

وضعیت مؤلفه‌های عمده آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش در وزارت آموزش از نقطه نظر کارشناسانی که در مصاحبه شرکت کرده‌اند بشرح زیر است:

۲.۱. تربیت و جذب نیروی انسانی مورد نیاز. در این زمینه وضعیت از این قرار ارزیابی شده است:

- دانشگاه بابل که برای آموزش و پرورش نیرو تربیت می‌کرد از وزارت آموزش و پرورش جدا شده و تغییر مأموریت داده است. جذب نیروهای تعهددبیری در دانشگاه شهید رجایی کم شده و تربیت معلم آموزشکده‌های فنی محدود شده است. بطور کلی در سالهای اخیر گرایش دانشکده‌های تربیت دبیر فنی و حرفه‌ای رفتن به سمت آموزش عالی غیر دبیری بوده است، لذا دوره‌های غیردبیری را اجرا کرده و آموزش تئوری و عمومی دروس آنها بیشتر از آموزش‌های تخصصی تربیت دبیر فنی است. تجربه‌ای که قبلاً در هنرسرای عالی (دانشگاه علم و صنعت فعلی) دانشکده نوشیروانی بابل، دانشکده پلی تکنیک (امیرکبیر) پیش آمده است فعلاً دانشگاه شهید رجایی هم دچار همان مشکلات شده است.
- به دلیل این که محدودیت قانونی برای استخدام افراد دارای مدرک کمتر از لیسانس وجود دارد استاد کار و سرپرست کارگاه جذب نشده است.
- در سالهای اخیرمیزان جذب نیروی انسانی در آموزش فنی و حرفه‌ای بشدت کاهش پیدا کرده است. ردیف‌های استخدامی برای سمت آموزش‌های عمومی تخصیص یافته اند. در چند سال گشته برای استخدام دبیر در هنرستان‌ها بیشتر به مدرک توجه شده تا تسلط و مهارت‌های عملی دبیران. اخیراً مقدمات استخدام حدود ۶ هزار نفر فراهم شده است ولی تا کنون استخدام در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بدین شکل مرسوم نبوده که به جای نیروی انسانی دارای صلاحیت آموزش فنی، افرادی استخدام شوند که «دست به آچار» نباشند. در نظام قدیم آچاربدست‌ها استادکار بودند و تئوری درس نمی‌دادند. هرکلاس دو معلم داشت. برای دروس تئوری یک معلم و برای دروس عملی یک استادکار آموزش می‌داد.

۲.۲. بازآموزی نیروی انسانی شاغل. در باره بازآموزی و آموزش ضمن خدمت دبیران آموزش فنی و حرفه‌ای دیدگاه‌های زیر مطرح شده است:

^۱. متن این قسمت از بخشی از پاسخ‌های صاحب‌نظران به پرسش ۱ استخراج شده است.

- در باز آموزی نیروی انسانی بشکل فعال عمل نشده است زیرا هم در آموزش عمومی و هم فنی و حرفه‌ای نظام و برنامه‌ای برای باز آموزی معلم وجود ندارد. حتی گاهی با آموزش ضمن خدمت یا دوره‌های کوتاه مدت به دلیل کمبود اعتبار و یا این که آموزش ضمن خدمت فقط برای کتاب‌های جدید است و شامل کتاب و برنامه درسی قدیمی نمی‌شود، موافقت نمی‌شود.
- اغلب دوره‌ها دارای محتوای نظری است اما نیازها در آموزش فنی از نوع آموزش‌های کارگاهی است و گاه مواد مصرفی در دوره‌ها دیده نمی‌شود. حفظ و نگهداری ماشین آلات نیازمند مراقبت و تعمیر است. اعتبار لازم برای نگهداری ماشین آلات وجود ندارد.
- برخی از صاحب‌نظران در رابطه با دوره‌های آموزش ضمن خدمت براین باور بودند که دوره‌های آموزش ضمن خدمت وضعیت بهتری نسبت به سایر مولفه‌های برنامه‌ریزی درسی داشته‌اند. دلیل آن داوطلب بودن خود معلمان، وجود انگیزه کافی برای شرکت در دوره‌ها، راحت تر بودن کار نسبت به سایر فعالیت‌های آموزش فنی و نیاز به منابع کمتر ذکر شده است. در آموزش ضمن خدمت رابطه و احساس نیاز دو سویه بوده است. به گونه‌ای که هم کارفرما و هم نیروی انسانی هر دو داوطلب آموزش بودند. طرح دوره «آموزشی - توجیهی» در رابطه با کتاب‌های تازه تالیف بسیار مفید بوده است.

۲.۳. تامین منابع مالی. نظرات کارشناسان درباره تأمین و تخصیص منابع به آموزش فنی و حرفه‌ای در سطح کلان و در درون وزارت آموزش و پرورش به شرح زیر بوده است:

- در بحث تامین منابع مالی، از آنجائی که آموزش فنی و حرفه‌ای کشور بصورت یک نظام مستقل دیده نشده است، لذا منابع مالی برای هر دستگاه برحسب نفوذ و نیاز دستگاه و اعتبارات گذشته آن تخصیص داده می‌شود. و این فرایند تخصیص، بدون توجه به رعایت هماهنگی و سیاستی مشخص در رسیدن به اهداف آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای در کل کشور صورت گرفته است. البته اقداماتی جهت هماهنگی در نظام آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای انجام شده که موفقیتی چندانی به همراه نداشته است.
- علاوه بر این، در حوزه فعالیت‌های آموزش و پرورش، نگاه آموزش و پرورش به آموزش فنی و حرفه‌ای نگاه تقلیلی بوده است. و این نگاه سبب شده به تناسب کلیه مؤلفه‌های فعالیت‌های آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای تحت تاثیر قرار گیرند. زیر نظام تامین مالی و اعتبارات نیز از این امر مستثنی نبوده است. یکی از مصادیق اصلی این نگاه تقلیل گرایانه، در تفسیر برنامه‌های توسعه پنج ساله و پیش بینی اعتبارات لازم و صحیح برای رسیدن به اهداف آن در حوزه آموزش فنی و حرفه‌ای است. به عبارت دیگر اگر قرار است برای نمونه ۳۶ درصد دانش آموزان دوره متوسطه در شاخه‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش اشتغال داشته باشند، معاونت برنامه‌ریزی و بودجه وزارت

آموزش و پرورش باید پیش‌بینی منابع مالی لازم برای توسعه فضاها، تجهیزات، نیروی انسانی، برنامه، ارزشیابی و... در رشته‌های مورد نیاز کشور را برای این سهم از مشارکت داشته باشد و درخواست اعتبار و منابع مالی نماید.

- به طور کلی، جریان تامین منابع مالی حرکت صحیحی ندارد و بجای این که اهداف برنامه درسی و استانداردهای موجود در آن تعیین‌کننده منابع مورد نیاز باشد، نظرات و نگاه‌های مسئولین سطح بالا جهت دهنده سهم تخصیص منابع در این حوزه شده است.

۲.۴ وضعیت مدیریت در آموزش فنی و حرفه‌ای. از طرف کارشناسان دیدگاه‌های زیر بیان شده

است:

- در درون وزارت آموزش و پرورش نگاه مثبتی به آموزش فنی و حرفه‌ای وجود ندارد. برنامه‌ها اکثراً قائم به فرد بوده و با تغییرات در سطح وزارت خانه برنامه‌ها تغییر می‌کند (برای نمونه در شش سال اخیر چهار وزیر تغییر کرده است و در نتیجه آن چهار رویکرد متفاوت نسبت به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بوجود آمده است). از طرف دیگر، در هنرستانها استفاده از صلاحیت‌های غیر فنی مدیران و معاونین مرسوم شده است و ناسازگاری مهارت (عدم تناسب مهارت با شغل) و نقصان مهارتی بوجود آمده است و در نتیجه مدیران درک صحیحی از منابع مالی مورد نیاز رشته‌های مختلف ندارند.

- در سالهای قبل شورای عالی هماهنگی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای وجود داشت و انسجامی نسبی در امور آموزش فنی و حرفه‌ای بوجود آمده بود. انحلال شورای عالی هماهنگی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از جمله عوامل ضعف آموزش‌های فنی و حرفه‌ای محسوب می‌شود. انحلال معاونت آموزش فنی و حرفه‌ای و جای‌گزینی آن با معاونت آموزشی، موجب شد در بدنه آموزش و پرورش تعداد افراد فنی نسبت به غیر فنی در اقلیت قرار گرفتند. تصمیم‌گیری برای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به دست افرادی انجام گرفت که از این نوع آموزش‌ها اطلاع کافی نداشتند. اکنون هنرستانها به نسبت سال‌های قبل افت دارند. مدیریت از حوزه ستادی تا هنرستان‌ها در حوزه فنی به سایر حوزه‌های آموزش عمومی منتقل شده است.

۲.۵ کیفیت آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای. ارزیابی کارشناسان از وضعیت کیفیت به‌قرار زیر است:

- چون در سه دهه گذشته توسعه هنرستانها هدف‌مند نبوده است، آموزش‌های فنی و حرفه‌ای دچار افت کیفی شده است. گسترش بی‌رویه آموزش فنی و حرفه‌ای بدون توجه به امکانات و منابع انجام گرفته است. بعلت فشار مسئولان، بخشداران، فرمانداران و نمایندگان مجلس برای تاسیس

هنرستانهای فنی که موردقبال مردم هم بود توسعه کمی متوازن با توسعه کیفی صورت نگرفته است.

- پیچیدگی بازار کار، انسجام ناقص محتوا ی برنامه درسی، ناهماهنگی برنامه عملی و نظری، و برگزاری آزمون نظری بجای دروس عملی، بی‌انگیزگی دانش‌آموزانی که بدون سنجش استعداد و علاقه به آموزش فنی حرفه‌ای وارد می‌شوند از جمله دلایل ضعف کیفیت این گونه آموزش‌هاست. از جمله در بر گزاری دروس اختیاری که در اختیار هنرستان‌هاست، آمار نشان می‌دهند که واحدها بیشتر به سمت دروسی رفته‌اند که در کلاس با کمترین هزینه تدریس می‌شود. چون آموزش کارگاهی هزینه بر است. این امر باعث می‌شود که آموزشها بیشتر ماهیت نظری داشته باشند تا عملی.

۳. ارزیابی سازوکارهای برقراری ارتباط بین آموزش فنی و حرفه‌ای تجربه‌شده

در کشور^۱

نظر برخی از صاحب‌نظران این بود که تاکنون بین آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار ارتباط نظام‌دار، مدون و روشن برقرار نشده‌است. ارتباط میان آموزش های فنی و حرفه‌ای با بازار کار صرفاً از طریق تشریفات و مکاتبات اداری بین مسئولان سطوح مختلف وزارت آموزش و پرورش با مدیران بازار کار در بخش‌های دولتی و توافق‌های شخصی بین آنها برقرار شده‌است. چنین ارتباطی فاقد تداوم لازم بوده و گاهی بخش‌هایی که می‌بایست با آموزش فنی و حرفه‌ای همکاری نمایند، به تعهدات خود عمل نکرده‌اند. ارتباط با بازار کار در بخش خصوصی نیز فاقد ساز و کار منسجم و برنامه ریزی شده است و در موارد بسیاری اصولاً ارتباطی با بازار کار وجود ندارد. این معضل برای چند دهه موجب دغدغه مسئولین شده است و اقدام جامع و پایداری (نهادینه شده) برای برقراری ارتباط آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و بازار کار انجام نشده یا به نتیجه نرسیده است. براساس اظهار نظر کارشناسان و صاحب‌نظران مصاحبه شونده، اهم عوامل شکست رابطه بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و بازار کار به شرح ذیل می‌باشد:

- فقدان جایگاه ارزشی مناسب برای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در کشور و در درون وزارت آموزش و پرورش.

- عدم وجود سازوکار ارتباطی بین آموزش و بازار کار

- وجود فرهنگ و نگاه بی‌نیازی دنیای آموزش و بازار کار از یکدیگر

- عدم وجود نظام مدیریت و تضمین کیفیت آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای

^۱. متن این قسمت از پاسخ‌های صاحب‌نظران به پرسش‌های ۲ و ۳ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱ استخراج شده است.

- عدم وجود یکپارچگی در سیاستگذاری، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای به‌عنوان یک نظام منسجم و پویا متناسب با نیاز کشور.
- عدم وجود قانون آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای در کشور (برای نمونه رابطه بین اتحادیه‌ها و آموزش، نقش استانداردها و مکانیزم‌های تشویقی و غیره در این قانون مشخص می‌گردد).
- عدم توجه به ایجاد زمینه ارتقای سطح مهارت در کشور، از طریق اعطای تسهیلات مالی با نرخ ترجیحی و تأمین فضاهای فیزیکی و کالبدی با شرایط سهل و زمینه‌سازی حضور فعال و مؤثر بخش غیردولتی در توسعه آموزش‌های رسمی و غیررسمی مهارتی و علمی - کاربردی کشور.
- عدم توجه به افزایش و تسهیل مشارکت بهره‌برداران از آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای در بخش‌های دولتی و غیردولتی.
- عدم وجود نظارت بر عملکرد ارائه دهندگان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای.
- ساختار اقتصادی کشور که احساس نیاز به آموزش فنی و حرفه‌ای ندارد. در بخش صنعت مکانیزم تشویق برای مشارکت در آموزش فنی حرفه‌ای وجود ندارد.
- هنرجویی که خوب تربیت شده است بخودی خود جذب بازار نمی‌شود. بازار نمی‌خواهد جذب کند چون تولید صنعتی چندانی در دسترس نیست. عوامل اقتصادی مانع اشتغال آموزش دیدگان است. بازار نیازی به نیروی کارآموزش دیده احساس نمی‌کند.
- فقدان نظام صلاحیت حرفه‌ای ملی^۱ (NVQ)
- کاهش صلاحیت‌های حرفه‌ای هنرآموزان
- یکپارچه نبودن آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در کشور علیرغم وجود قانون
- تأکید بر عرضه محوری به‌جای تقاضا محوری در ارائه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای
- در حوزه فنی افراد برای جایگاه شغلی معینی تربیت نمی‌شوند. نوعی عمومیت، که مختص یک شغل خاص نیست، بر حرفه‌آموزی حاکم است.
- براساس مطالعات موردی که انجام شده است از کل نمونه فارغ التحصیلان ۵ تا ۸ درصد در همان کاری که آموزش دیده‌اند اشتغال می‌یابند، بقیه در سایر مشاغل جذب می‌شوند.
- صنعت در بخش دولتی یا خصوصی الزامی به کمک به آموزش ندارد. حتی مشوق‌های قانونی نیز کارساز نبوده است. بحث فرهنگی هم هست و سرمایه‌گذار یا مدیر نگاه خدمت به کشور ندارد و بیشتر به منافع شخصی کوتاه مدت فکر می‌کنند. ایجاد زمینه قانونی که بر اساس آن طرفین مکلف به همکاری باشند ضروری به نظر می‌رسد.

^۱ . National Vocational Qualification (NVQ)

صرف‌نظر از این نگاه کلی، صاحب‌نظران تجربه‌های مختلف ایران در زمینه برقراری سازکارهای ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار و علل موفقیت و شکست آنها را تبیین کرده‌اند. این تجربه‌ها عبارتند از اجرای طرح (یا درس) کارآموزی و کارورزی، کارآفرینی؛ اجرای طرح کاد؛ ایجاد و توسعه هنرستان های جوار کارخانه؛ ایجاد شاخهٔ کاردانش و استفاده از استانداردهای مهارت و آموزش سایر دستگاه‌ها؛ و نیاز سنجی و بکارگیری رویکرد تجزیه و تحلیل مشاغل در برنامه‌ریزی درسی آموزش فنی و حرفه‌ای. اکنون مجموعه ارزیابی‌های صاحب‌نظران در این زمینه ارایه می‌شود.

۳.۱. طرح کارآموزی و اشتغال، درس کارآفرینی و آشنایی با قانون کار

- طرح کارآموزی و اشتغال قرار بود برای جذب دانش‌آموختگان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای در بازار کار به اجرا گذاشته شود. اگر اجرای این طرح با جدیت دنبال می‌شد ممکن بود به شکل فرهنگ غالب استمرار یافته و چنین ارتباطی را شکل دهد. ولی با تغییر مسئولان و طراحان، اقدامی در این زمینه صورت نگرفت. یکی دیگر از علل عدم اجرای آن، فقدان ظرفیت کافی کارآموزی در صنعت، در مقایسه با حجم دانش‌آموزان فنی و حرفه‌ای عنوان شده است. برخی از مسائل فرهنگی نیز مانع اجرای این طرح و توسعه کارآموزی و کارورزی شده‌است. از جمله کارفرمایان خارج از هنرستانها، چگونگی برخورد با کارآموزان را بدرستی آموزش ندیده‌اند. اقتضائات محیط کار نیز به هنجاریان آموزش داده نشده‌است. گاهی هنجاریان مزاحم کارگران می‌شوند و مسائل اخلاقی مختلفی بوجود می‌آید.
- از دیگر ابزارهای برقراری ارتباط با محیط کار، کارآموزی و نیز کارورزی است، که در آن کارآموزان دانش و مهارت خود را در میدان عمل می‌سنجند و نیز صاحبان کار از میزان دانش و مهارت کارآموزان یا کارورزان مطلع می‌شوند. کارورزی ۲۴۰ ساعت است که معمولاً شاگرد خود باید جای‌بایی کند که این کار ساده ای نیست. بخش صنعت هم خیلی استقبال نمی‌کند. گاهی هم موفقیت‌آمیز است. باید بر کارورزی نظارت شود اما چون براساس مقررات حق‌الزحمه مناسبی نمی‌دهند، ناظر فنی نیز کارش را خوب انجام نمی‌دهد. زمان اجرای برنامه نیز مرداد ماه است که زمان آمادگی برای کنکور است، و همین عامل باعث می‌شود کارورزی بشکل صوری انجام شود.
- اغلب، کارآموزی در خود هنرستان صورت می‌گیرد درحالی که قرار براین بود که در محیط واقعی کار در بیرون از هنرستانها انجام شود. باید افراد هم در محیط آموزش و هم محیط بازار کار از آموزشهای لازم در این زمینه برخوردار شوند. کارآموزی راهی برای اشتغال هنرآموزان، حتی در محیط هنرستان هم هست اما چون بدرستی صورت نمی‌گیرد، آموزش آشنایی با اشتغال هم در کارگاه‌ها اتفاق نمی‌افتد.
- هرچند درس کارآفرینی تدریس می‌شود، ولی غالباً مدرس آن متخصص کارآفرینی یا فرد کارآفرین نیست. بعلاوه دو واحد درس در این زمینه اصلاً کافی نیست.

۳.۲. اجرای طرح کاد

هر چند که اجرای طرح کاد، که با شروع نظام جدید متوسط عملیات آن متوقف شد، بعنوان یکی از تجربه‌های ارتباط با بازار کار در مصاحبه‌ها از آن ذکری شده است، اما در ارزیابی آن سخنی گفته نشده است. با این حال فکر برگزاری دوره مهارت آموزی شبیه طرح کاد هنوز زنده است و در مواد ۳ و ۶ قانون اهداف و وظایف آموزش و پرورش (سال ۱۳۶۶)، کسب حداقل یک مهارت به تصویب رسیده است، هر چند که هیچگاه اجرا نشده است (قرار است در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بشکل آزمایشی اجرا شود). افزون بر آن در ماده ۱۹ قانون برنامه پنجم توسعه نیز این حکم تکرار شده است.

۳.۳. ایجاد و توسعه هنرستان های جوار کارخانه

- ایجاد و توسعه هنرستان های جوار کارخانه. این هنرستانها راهی بود برای برقراری ارتباط بین دنیای آموزش و دنیای کار که شرایط زیر را دارا بود:

✓ اجرای برنامه در محل واقعی کار (کارخانه) بود و بخشی از درس‌های فنی توسط کسانی تدریس می شد که خودشان یک پا در کارخانه و یک پا در هنرستان داشتند. این ویژگی باعث می شد واقعیات بازار کار به خوبی دیده شود. ولی بتدریج از شدت ارتباط کاسته شد.

✓ در راه اندازی هنرستانهای جوار کارخانه، میزان مشارکت واحدهای صنعتی و تولیدی متفاوت بوده است. تعداد هنرستانهای جوار کارخانه زمانی به حدود ۳۰۰ واحد رسید ولی بخاطر پرهزینه بودن از تعداد و کیفیت آنها بسیار کاسته شد.

✓ متولی صنعت مجاز بود براساس مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش ۱۰ واحد درسی، متناسب با نیاز واحدهای صنعتی مرتبط، تعریف و با موافقت آموزش و پرورش آن را به اجرا درآورد

- درباره هنرستان‌های جوار کارخانه نارسایی‌های زیر در مصاحبه‌ها عنوان شده است:

✓ در حال حاضر برنامه هنرستان جوار کارخانه محدود شده است زیرا نوع نگاه مدیران صنایع بگونه‌ای است که حاضر به هزینه کردن برای آموزش نیستند. نبود منابع حمایتی مالی صنایع، رکود اقتصادی و نیاز به صرفه جویی از جمله عوامل محدود کننده است. کارخانه‌ها معمولاً کارآموزان را مانع تولید می‌شمارند و برای آموزش نسل آیند سهمی برای خود قائل نیستند. بیشتر به منافع خود نظر دارند تا منافع عمومی جامعه.

✓ گاهی هنرجویان هنرستانهای جوار کارخانه‌ای به دلیل سن کم و نداشتن روحیه کارگری، برای واحدهای صنعتی و تولیدی ایجادمشکل می‌کردند و گاهی به خط تولید نیز لطمه می‌زدند. به همین خاطر واحدهای صنعتی و تولیدی در پذیرش آنها برای دوره‌های مذکور اکراه داشتند.

✓ حمایت قانونی از هنرستان‌های جوار وجود ندارد. کارخانه چنانچه نیازمند کارگر فنی باشد، الزامی ندارد که محصول نظام آموزش فنی و حرفه‌ای را با استخدام درآورد. گرایش بازار کار، استخدام افراد خارج از آموزش‌های رسمی فنی است. کارفرما این تصور اشتباه را دارد که افراد آموزش دیده در فنی و حرفه‌ای از هوش کمتری برخوردارند و دانش آموزان رشته‌های ریاضی و تجربی باهوش‌تر هستند و می‌توان با ۲-۳ ماه آموزش جبرانی، مساله بی‌مهارتی افراد را حل کرد. حتی واحدهای صنعتی، خدماتی و کشاورزی خود را ملزم به استخدام افراد فنی نمی‌بینند.

۳.۴. اجرای دوره کاردانش و استفاده از استانداردهای مهارت و آموزش

بنظر مصاحبه‌شوندگان، چون هدف شاخه کاردانش تربیت کارگر ماهر براساس استانداردهای وزارت کار و سایر وزارت خانه‌هاست، تاکنون ۲۳ وزارتخانه به‌غیراز وزارت امورخارجه از مزایای شاخه کاردانش برای تربیت نیروی انسانی مورد نیاز خود بهره‌مند شده‌اند و از این لحاظ ارتباط آموزش و پرورش با دنیای کار موفقیت آمیز بوده است

صاحب‌نظران نارسایی‌های این دوره را در پاسخ‌ها چنین عنوان کرده‌اند: عدم همکاری سایر دستگاهها با آموزش و پرورش و بالعکس. آئین نامه همکاری وزارتخانه‌ها، سازمان‌ها و مراکز تولیدی و آموزشی در اجرای نظام جدید آموزش متوسطه به تصویب هیات وزیران رسیده است اما وزارتخانه‌ها و سایر سازمانها همکاری لازم را با دستگاه آموزش و پرورش نکرده‌اند. برای نمونه، در رشته‌های کاردانش نیازهای هر استان باید توسط کمیته استانی (مركب از حوزه ای مختلف) مشخص گردد که این امر نیز متوقف مانده‌است. افزون بر آن، سایر تعهدات وزارت کار نیز بدرستی اجرا نشده است. مثلاً ارزشیابی از مهارت به‌تدریج به آموزش و پرورش سپرده شد. گواهی‌نامه مهارت سند معتبری بود که وزارت کار باید می‌داد اما اکنون این وظیفه نیز برعهده آموزش و پرورش گذاشته شده است.

۳.۵. روش‌های نیازسنجی و بکارگیری رویکرد تجزیه و تحلیل مشاغل در برنامه‌ریزی درسی

براساس اظهارات کارشناسان و صاحب‌نظران شرکت کننده در مصاحبه، سازوکار مشخصی برای سنجش نیاز بازار کار وجود ندارد. نیازها در بسیاری از برنامه‌های درسی به صورت شهودی تهیه می‌شود، روش‌های تحلیلی بکار گرفته نمی‌شود و صرف تحلیل وظایف شغلی اگر انجام شود کفایت لازم را ندارد. نیازسنجی در دوران جدید یعنی پذیرش سفارش از دنیای کار و یا به عبارت بهتر درخواست از بازار کار که نیاز خود را به زبان برنامه درسی اعلام نمایند. درحال حاضر مشخص نیست چه تعداد نیروی انسانی و در چه سطحی مورد نیاز است. زیرا سیستم اطلاعات وجود ندارد. بعلاوه برخی از صاحب‌نظران براین باورند که بدلیل پیچیدگی بازار کار، سنجش نیازها رأساً توسط وزارت آموزش و پرورش مقدور نیست. اصولاً در زمینه برنامه‌ریزی

درسی، ارتباط با بازار کار، باید در سه سطح انجام گیرد: سطح اول، تدوین برنامه‌های درسی، سطح دوم اجرای برنامه‌های درسی (کارآموزی - محیط یادگیری حقیقی) و سطح سوم ارزشیابی از برنامه‌های درسی (مشارکت بنگاه‌هی اقتصادی در ارزشیابی و تعیین شاخص‌های صلاحیت حرفه‌ای). عمده‌ترین راه‌های برقراری ارتباط بین برنامه درسی آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار عبارتند از:

- اعضای گروه‌های تخصصی هفت نفره برنامه‌ریزی درسی. این گروه با همه بخش‌های مرتبط پیوند دارد و چون استاندارد دارد با بازار کار هم ارتباط پیدا می‌کند.
 - پژوهش‌های موردی نیز انجام می‌شود.
 - بازدید هنر آموزان از مراکز کار.
 - کارآموزی و کارورزی.
 - اکثر معلمان هم خارج از محیط آموزش کار می‌کنند و هم درس می‌دهند بنابراین از نیاز بازار کار عملاً آگاه می‌شوند. اما یافته‌های پیوند بین هنرآموزان و صنایع جایی مدون نمی‌شود.
- اکنون براساس اظهارات صاحب‌نظران، ابزارهایی که در برنامه‌ریزی درسی فنی و حرفه‌ای برای برقراری ارتباط با بازار کار مورد استفاده قرار گرفته است ارایه می‌شود:

۳.۵.۱. رویکرد تجزیه و تحلیل شغل

بکارگیری رویکرد تدوین برنامه‌های درسی براساس تجزیه و تحلیل شغل^۱ و توسعه و تنوع رشته‌های تحصیلی از دیدگاه شغلی با مشارکت متخصصان در کمیسیون‌های تخصصی برنامه‌ریزی و تألیف آموزش فنی و حرفه‌ای، یکی از سازوکارهای برقراری ارتباط با بازار کار معرفی شده است. این رویکرد از سال ۱۳۷۱ که تغییر نظام آموزش متوسطه به‌اجرا گذاشته شد، دنبال شده است. در برنامه‌ریزی درسی با روش تجزیه و تحلیل شغل اَبَر حرفه‌ها به حرفه‌ها؛ مشاغل به کارها، کارها به پاره کارها و اهداف رفتاری تبدیل می‌شوند. جداول "هدف - محتوای" درسی از اهداف رفتاری استخراج می‌شوند بهمین خاطر چون روش برنامه‌ریزی درسی بر تجزیه و تحلیل مشاغل مبتنی است پس باً دنیای کار ارتباط دارد.

اما برنامه ریزان درسی، عمدتاً در زمان تغییر نظام آموزش متوسطه نیازهای کمی بازار کار به دانش آموختگان فنی و حرفه‌ای را برآورد نموده اند که البته این امر با محاسبه ساده آماری نیاز آینده کشور به فارغ التحصیلان رشته‌های فنی و حرفه‌ای انجام گرفت. این پیش بینی ها از نتایج پژوهش های علمی نشأت نگرفته است. ضمن آنکه حدود ۲۰-۱۸ سال از زمان آن سپری شده است و با توجه به تغییراتی که در مشاغل فنی به وجود آمده این اقدام کفایت نمی‌کند. نیاز سنجی امری سیستمی، جامع، مستمر و به روز

^۱ . Job Analysis

می باشد که می بایست از سوی برنامه ریزان و سیاستگذاران حمایت شود. نارسایی‌های کاربست این رویکرد در برنامه‌ریزی درسی بشرح زیر در پاسخ‌های صاحب‌نظران عنوان شده است:

- تداوم استفاده از این رویکرد در برنامه‌های درسی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، درحالی که حدود دو دهه است در جهان برویکردهای جدید به‌ویژه پرورش مبتنی بر شایستگی تأکید شده است
- محدود شدن نقش نمایندگان بازار کار و بنگاه‌های اقتصادی در تدوین اجزاء و محتوای برنامه‌های درسی آموزش فنی و حرفه‌ای به‌حضور کم‌رنگ یک نفر متخصص حرفه در کمیسیون برنامه‌ریزی درسی مرتبط.
- عدم بازنگری برنامه‌های درسی در دوره‌های تحولی فناوری و پیچیدگی‌های دنیای کار که باعث عقب ماندگی این برنامه‌ها از دنیای کار شده است.
- تغییر کتاب‌های درسی به جای برنامه‌های درسی، که انحراف بزرگی از مسیر درست است و هنوز هم ادامه دارد. به باور برخی از کارشناسان، دفتر برنامه‌ریزی آموزش فنی و حرفه‌ای نباید تنها دنبال تدوین کتاب درسی باشد. چون کاری زمان بر است و بهتر است بجای کتاب و منابع برای دانش آموز بر مساله آموزش مربیان متمرکز شود. البته در کتاب‌های درسی نیز بسته به اهلیت مؤلف و تخصص و علاقه وی، اشاراتی به دنیای کار وجود دارد اما انطباق محتوا با نیازهای متحول حداقل است.
- در برنامه‌ریزی درسی، کمتر به جنبه‌های اجرایی برنامه درسی توجه شده و بیشتر به برنامه قصد شده پرداخته شده است. در حالی که برنامه نوشتن کار سختی نیست. مشکل اجرای برنامه است. برنامه درسی در کجا اجرا شود؟ آیا فضا آموزشی مورد نیاز تامین شده است؟ چه کسی آموزش‌ها را ارائه کند؟ مسائلی از این قبیل پاسخ روشنی ندارند. از اجرای برنامه باید ارزشیابی بعمل آید، اما تا همین سالهای اخیر، پس از اجرای برنامه ارزشیابی انجام نمی‌شد.
- در این رویکرد، به شایستگی‌های غیر فنی و حرفه‌ای همانند: خلاقیت، کارآفرینی، آموزش شهروندی، قوانین تجارت، مهارت‌های ارتباطی اساساً توجه نشده است. به عبارت دیگر توانایی‌های مورد نیاز بازار کار به هنر جویان آموزش داده نشده است. در برنامه مطلوب حدود ۴۰ درصد آموزش‌های خاص، مربوط به محتوای دروس فنی است بقیه آموزش‌های غیر فنی و پایه است. و این دو دسته مکمل هم هستند. آموزش مربوط به ایمنی کار و حفظ محیط زیست، مهارت استفاده از اینترنت، قواعد کسب و کار کوچک و... نیز مورد نیاز است.
- آموزش‌ها با برنامه‌های توسعه هم‌اهنگ نیست و هریک جداگانه راه خود را می‌روند. به جای آن که برنامه‌ریزی درسی براساس توسعه‌ی هر منطقه صورت گیرد، برنامه‌ریزی متمرکز در سطح ملی فارغ از

برنامه توسعه مناطق مختلف کشور صورت می‌گیرد. چون بدون توجه به برنامه توسعه نیرو تربیت می‌شود، تورم نیرو نیز پدید می‌آید.

- در رویکرد تجزیه و تحلیل شغل، بازنگری در برنامه ریزی‌های قبلی، براساس ارزشیابی از برنامه‌ها و بروندهای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، ضرورت تام دارد. اما در آموزش و پرورش این مهم چندان سابقه‌ای ندارد. چون مکانیزم کنترل مستمر فرایند و محصول وجود ندارد، ارزشیابی از برنامه‌ها نیز بطور نظامدار صورت نمی‌گیرد. بیشتر اهداف رفتاری از قبل تعیین شده است که ارزشیابی می‌شود. بجز پژوهش‌های موردی ارزشیابی از برنامه‌ها صورت نمی‌گیرد علت نیز آن است که صرف‌نظر از نارسایی‌های محیط‌های کار (به ویژه فقدان نظام صلاحیت حرفه‌ای ملی (NVQ) در کشور)، معمولاً ارزشیابی با اهداف آموزشی سنجیده می‌شود نه با نیاز بازار کار، و حتی در این حالت نیز به ارزشیابی دروس عملی چندان بهایی داده نمی‌شود؛ ارزشیابی‌های ارتقاء به سطح بالاتر تحصیلی، بیشتر مبتنی بر معلومات نظری است تا صلاحیت حرفه‌ای هنر جویان؛ و اکثر پژوهش‌های حوزه ارزشیابی از جنس کارایی درونی است نه از جنس کارایی بیرونی.

۳.۵.۲. سایر روش‌های نیاز سنجی

افزون بر روش تجزیه و تحلیل شغل در برنامه ریزی درسی، سایر روش‌های مرسوم نیاز سنجی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به شرح زیراند:

- استفاده از استانداردهای سایر دستگاه‌ها. در شرایط فعلی آموزش‌های مهارتی در دستگاهها دارای استاندارد ویژه است. سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای وزارت کار و دفتر آموزش فنی استانداردها را تدوین می‌کنند. کارشناسان براین عقیده اند که این روش ناکارآمد است، زیرا این استانداردها باید توسط دنیای کار تهیه شود. اتحادیه‌های صنفی باید استاندارد های حرفه‌ای را تهیه کنند. ارزشیابی بازار کار با معیار های موجود در آموزش و پرورش برای ارزشیابی تحصیلی متفاوت است. علاوه براین نظام پیگیری از حقوق فراگیران را هم نداریم.

- استفاده از نظرات متخصصان. یکی دیگر از روش‌های نیاز سنجی این است که افراد متخصص که عضو کمیته‌های برنامه‌ریزی هستند دور هم جمع می‌شوند و تعریفی از ویژگی خروجی آموزش ارائه می‌دهند.

- استفاده از نتایج طرح‌های پژوهشی ارزشیابی. در حال حاضر آموزش فنی و حرفه‌ای در بیش از ۴۰ رشته ارائه می‌شود که هر سال بخشی از رشته‌ها ارزشیابی می‌شود. حاصل این ارزشیابی ها و پژوهش‌ها وارد برنامه درسی می‌شود. برای ارزشیابی از برنامه اجرا شده در واحد های اجرایی، بطور موردی در برخی رشته‌ها، از جمله گرافیک و امور زراعی و صنایع چوب، ارزشیابی انجام شده است. در ارزشیابی از برنامه کسب شده (خروجی ها) نیز پژوهش‌های موردی انجام می‌شود و نمونه‌هایی از هنرستانها بررسی

می‌شوند که در آن فارغ التحصیلان نیز شرکت داده می‌شوند. ولی چون پسران باید پس از فارغ التحصیلی به سربازی بروند و از این نظر آمار اشتغال بکار گرفته شده چندان قابل اعتماد نیست.

- رعایت نظر مسئولان محلی. فشار نمایندگان مجلس و مسولین محلی و... برای ایجاد برخی از رشته‌های فنی و حرفه‌ای هم نکته قابل توجهی است. معمولاً این گونه تقاضاها انعکاس دهنده نیازهای محلی هستند. هرچند که نیاز سنجی درست آن است که براساس آمایش سرزمین بطور استانی و منطقه‌ای انجام شود، اما مشاهدات نشان می‌دهد که این کار بخوبی اتفاق نمی‌افتد. وقتی توزیع دانش آموزان بیشتر در ۵ تا ۶ رشته است دلیل براین است که در بخش اجرایی نیاز سنجی به درستی انجام نمی‌شود. یکی دیگر از راه‌های کسب اطلاع از نیازهای محلی ارتباط با هنرآموزان استانهاست که نشانه خوبی برای شناخت نیازها در وضع موجود است.

۳.۶. وضعیت ارتباط با بازار کار در اجرای برنامه‌ها

از دیدگاه مصاحبه شونده‌گان بین احکام و توصیه‌های مندرج در برنامه‌های درسی و کتاب‌ها در عمل و حین اجرای برنامه درسی تفاوت زیادی وجود دارد. استاندارد ها رعایت نمی‌شود. به سبب نارسایی‌های موجود گاهی نیروی انسانی بر اساس معیارها بکار گرفته نمی‌شود. ارزشیابی و تجهیزات آموزشی نیز براساس استانداردها نمی‌باشد. درحالی که آموزش باید به سمت آموزش مبتنی بر شایستگی باشد (CBT)^۱. و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نیز باید بر اساس شایستگی‌های مورد نیاز دنیای کار باشد

در حوزه نظری برنامه درسی تا حدی اجرا می‌شود اما در حوزه کار عملی در حدود ۳۰٪ از برنامه‌های درس عملی اجرا می‌شوند. به عبارت دیگر در تدریس تئوری‌های مربوط به آموزشهای فنی و حرفه‌ای مشکل کمتری وجود دارد اما در کار عملی (آموزش مهارت‌ها) بسته به نوع رشته‌ها کم و بیش مشکل وجود دارد و فاصله عمل تا برنامه در درس‌های عملی بیشتر است. وجود این فاصله به عواملی همچون فقدان یا کمبود تجهیزات، عدم کفایت سرانه و منابع، پایین بودن صلاحیت حرفه‌ای هنرآموزان و جایگاه کم اثر دروس عملی در ارزشیابی، نسبت داده شده است. عدم همکاری صنایع نیز مشکلی قابل توجه است. واحدهای صنعتی، کارورزان را افرادی مزاحم برای فعالیت تولیدی خود تلقی می‌کنند که وقت کارگران و خط تولید را می‌گیرند. حتی برای بازدیدها نیز همکاری لازم وجود ندارد. شکل مشارکت در تغییر ۱۰ واحد درسی، در هنرستان‌های جوار کارخانه، نیز کمتر مراعات می‌شود زیرا واحدهای صنعتی خود را نیازمند رقابت نمی‌دانند. این امر موجب شده است که اجرای برنامه درسی با احکام و توصیه‌های مندرج در برنامه درسی منطبق نباشد.

¹ - Competency Based Training

به باور مصاحبه‌شوندگان بطور کلی در اجرای اهداف برنامه درسی که پایان آنها آموزش مهارت باشد (به ویژه در رشته‌های سنگین) مشکل عدم تطابق احکام و توصیه‌های برنامه درسی و نیز کتاب درسی در حین اجرای برنامه درسی وجود دارد. مشکلات دانش آموزان دختر در این زمینه مضاعف است. زیرا ماندن دختران در مدرسه که محل واقعی کار نیست آنان را از درک نیازهای واقعی بازار کار دور می‌کند. نقش استادکاران در اجرای کارهای عملی ارزشمند است و بنابراین باید تربیت استادکاران فنی و حرفه‌ای در دستور کار وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد.

در حال حاضر موانع اجرای مطلوب برنامه‌های درسی در عمل عبارتند از :

- ضعف مبانی فرهنگی در جامعه و مسئولین در خصوص ارزش کار. نگاه به آموزش فنی و حرفه‌ای نگاه مطلوبی نیست.
- ضعف دوره‌های بازآموزی و آموزش حین خدمت و عدم دریافت بازخورد از اجرای این دوره‌ها
- فقدان منابع مالی به قدر کفایت، فقدان تجهیزات، و کمبود نیروهای انسانی حرفه‌ای
- نبود نظام اعتبار بخشی در آموزش فنی و حرفه‌ای
- عدم وجود اطلاعات شفاف بازار کار
- کمبود مهارت خروجی‌های آموزش و پرورش فنی و حرفه‌ای
- فقدان نظام نظارت و ارزشیابی عملکرد و سنجش بهره‌وری، و نبود نظام ارزشیابی منظم که به آموزش بازخورد لازم را ارائه دهد. حتی ارزشیابی از کار معلمان وجود ندارد. آنچه فعلاً اجرا می‌شود ارزشیابی غیر صحیح است به گونه‌ای که بیشتر دروس نظری کنترل می‌شود در حالی که بازار کار به دنبال صلاحیت و مهارت عملی افراد آموزش دیده است.
- عدم توزیع مناسب رشته‌های تحصیلی با توجه به آمایش سرزمین
- سهم دستگاه آموزش و پرورش از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در سیاست‌گذاری‌های کلان کشور نامشخص است.
- مدیریت غیر تخصصی برای اجرای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای.

۳.۷. وضعیت کنونی ارتباط بین مؤلفه‌های آموزش با مؤلفه‌های بازار کار

بنظر عموم مصاحبه‌شوندگان در حال حاضر ارتباط بین آموزش و محیط کار (مؤلفه‌های اصلی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی با مؤلفه‌های محیط کار کشور) مگر در موارد استثنایی وجود ندارد. در سطح کلان، حکم قوانین برنامه‌های توسعه، از جمله ماده ۵۵ قانون برنامه چهارم توسعه، مبنی بر تشکیل نهاد هم‌آهنگ کننده و سیاست‌گذار برای نظام آموزش فنی و حرفه‌ای کشور به اجرا گذاشته نشده است. بنابراین، در حال حاضر آموزش فنی و حرفه‌ای فاقد نهاد سیاست‌گذاری در سطح ملی است. در زمینه برنامه ریزی درسی

ارتباطی بسیار ضعیف وجود دارد آن هم به خاطر الزامی است که از سوی آموزش فنی و حرفه‌ای به وجود آمده و یک فرد متخصص از محیط کار در هر یک از کمیسیون‌های رشته‌های فنی و حرفه‌ای مشارکت دارد و ارتباط در همین حد بسیار ضعیف محدود شده است. در حوزه کاردانش، ارتباط از طریق استفاده از استانداردهای وزارت کار، وزارت ارشاد و یا وزارت کشاورزی برقرار می‌شود و آموزش و پرورش در تدوین آنها مشارکتی ندارد. فرض بر درستی تدوین استانداردها توسط دستگاه‌ها بویژه وزارت کار است. نتیجه‌گیری کلی از نظرات مصاحبه شونده‌گان این است که در شرایط فعلی هیچ کدام از مؤلفه‌ها، ارتباط منسجم و نظام‌مند با بازار کار ندارند. اکنون بدترین شرایط برقرار است.

۴. اثر بخشی برنامه‌ها و مسأله اشتغال^۱

۴.۱. اثر بخشی برنامه‌ها

طبق نظر کارشناسان مصاحبه شونده، بطور کلی، سامانه ای که دائماً اثر بخشی برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای را رصد کند وجود ندارد. اصولاً نظام ارزیابی کارآیی و اثربخشی در آموزش های فنی و حرفه‌ای تعریف، طراحی و اجرا نمی‌شود. به‌ویژه از بازار کار بازخورد گرفته نمی‌شود. برنامه قصد شده با برنامه اجرا شده متفاوت است. اکثراً از برنامه قصد شده صحبت می‌شود، ولی در عمل برنامه اجرایی مهم است. فرایند کار به درستی صورت نمی‌گیرد و در اساس هم ورودی مشکل دارد و هم فرایند.

تعیین اثربخشی برنامه براساس نوع ارتباطی است که ازطرف صنوف و صنایع با کارشناسان برنامه ریزی درسی برقرار می‌شود. درغیراین موارد اطلاعی ازسایر بازخوردها وجود ندارد. بررسی میزان اثربخشی نیاز به کارهای پژوهشی دارد که گاهی انجام می‌شود ولی باید توسعه پیدا کند. پژوهش‌های موردی، معمولاً در ۴ یا ۵ رشته بوده‌اند که معمولاً نتایج قابل قبول بوده‌اند. گاهی هم برای پژوهش اعتبار کافی وجود نداشته و گاهی نیز محقق شایسته در دسترس نبوده است. گاهی هم از بخش تحقیق و توسعه (R&D) صنایع و دستگاهها نیاز و اثربخشی برنامه درخواست می‌شود اما معمولاً همکاری نکرده‌اند.

اثر بخشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در حال حاضر با دو شاخص توسعه کمی و تنوع رشته‌های تحصیلی و درصد قبولی در نهایی و کنکور کاردانی اندازه‌گیری می‌شود که بدترین شکل برای توجیه اثربخشی است. همان طور که می‌دانیم اثربخشی ناظر برهدف است و باید ارزیابی کنیم که تا چه اندازه اهداف آموزش‌های فنی و حرفه‌ای که اشتغال و کاهش نرخ بیکاری و کارآفرینی بوده است برآورده شده است و یا تا چه اندازه کارفرمایان از صلاحیت‌های حرفه‌ای دانش‌آموزان رضایت دارند.

^۱. متن این قسمت از پاسخ‌های صاحب‌نظران به پرسش‌های ۹، ۱۴، ۱۵، و ۱۶ استخراج شده است

در آموزش رسمی فنی و حرفه‌ای لختی و سکون حاکم است. پاسخ آموزش به بازار کار به دلیل حاکمیت بروکراسی اداری، دیر انجام می‌گیرد. برای مثال نیاز سنجی زمان زیادی می‌برد. تا بیاید نیاز تبدیل به برنامه شود تازگی خود را از دست می‌دهد. تصویب آن در شورای عالی آموزش و پرورش هم وقت زیادی می‌برد. تهیه محتوا هم زمان می‌برد و به این ترتیب از زمان تصمیم برای تغییر برنامه تا اجرای برنامه جدید حداقل حدود ۳ سال وقت سپری می‌شود.

۴.۲. مسأله اشتغال.

مهم‌ترین نقطه اتصال و ارتباط دنیای آموزش و دنیای کار در اشتغال تجلی پیدا می‌کند. بدون فرصت‌های اشتغال، نه اقتصاد رشدی خواهد داشت و نه ارایه آموزش فنی و حرفه‌ای ضرورتی پیدا می‌کند. از این رو مسأله کمیت و کیفیت اشتغال محصول (دانش‌آموختگان) نظام آموزش فنی و حرفه‌ای در پاسخ‌های صاحب‌نظران بسیار مورد توجه قرار گرفته‌است. به‌استناد پاسخ‌های صاحب‌نظران، هرچند به صورت مطلق نمی‌توان گفت که آموزش‌ها ی فنی و حرفه‌ای منجر به اشتغال نشده‌اند اما در مورد میزان اشتغال و انطباق رشته تحصیلی با شغل تردیده‌های جدی وجود دارد. به هرصورت دردنیای جدید به دلایل زیر این آموزش‌ها، اگر به همین صورت ادامه یابد پاسخگوی اشتغال نخواهد بود.

- بازارکار به دلیل تحول در فناوری و سرعت آن و پیچیدگی‌های محل کار چندان به‌دیپلمه متوسطه نیاز ندارد. این نیاز امروز به کردانی ارتقاء یافته است بنابراین تربیت دیپلمه‌ها در بسیاری از رشته‌ها کارساز نخواهد بود.
- آموزش‌های فنی و حرفه‌ای چون برای شایستگی طراحی نشده است؛ بنابراین منجر به صلاحیت حرفه‌ای نمی‌شود و در انطباق با نیازها دچارمشکل شده و خواهد شد.
- درگذشته وضع جذب دانش‌آموختگان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و اشتغال بهتر بود، اما توسعه کم واحدهای صنعتی و تولیدی در جذب دانش‌آموختگان فنی و حرفه‌ای تأثیر منفی گذاشته است و قانون مدون و محکمی برای جذب تکنسین در واحدهای صنعتی و تولیدی وجود ندارد.
- افراد آموزش دیده هنرستانهای فنی و حرفه‌ای چون کارآموده هستند بالاخره کاری گیرمی آورند امامهم تناسب شغل با تخصص آنها است که بصورت سیستماتیک اتفاق نمی‌افتد.
- در حال حاضر سیستم رهگیری در مورد اشتغال فارغ‌التحصیلان وجود ندارد. سیستم اطلاعات بازار کار نیز ناقص است. در نتیجه مشخص نیست چقدر نیرو مورد نیاز است. همچنین معلوم نیست چه مقدار از اشتغال، حاصل آموزش است. بهره‌وری افراد شاغل هم مهم است. از سوی دیگر معلوم نیست مشتری آموزش‌های فنی کیست؟ هنر جوانان؟ اتحادیه‌های صنفی؟ دولت؟ و یا...

- ممکن است سیاست های بازار کار مانع عدم اشتغال افراد آموزش دیده شود. بازار کار تعیین کننده اشتغال است. وقتی اشتغال محدود شد (فرصت های شغلی محدود بودند) تناسب بین شغل و شاغل وجود نخواهد داشت.
- در صورت نامناسب بودن اشتغال یک علت آن را باید در توسعه نامتقارن رشته‌ها دانست. بعلت محدودیت سرمایه گذاری بخصوص در هنرستانها و نیز تکلیف برنامه‌های توسعه، دستگاه آموزش و پرورش مجبور شده به توسعه کمی تن در دهد. لذا آموزش و پرورش سراغ رشته‌های سبک که نیازمند منابع و سرمایه گذاری زیادی نبوده مانند رشته حسابداری و گرافیک رفته است. برای رشته ساخت و تولید هزینه‌ها بالاست اما برای رشته‌ای مثل گرافیک نیاز به بودجه زیاد نیست. در رشته‌های پرهزینه مانند (چاپ و سرامیک) دانش آموز کم است، اما در رشته کامپیوتر تعداد افراد تربیت شده بیش از نیاز بازار کار است. این موضوع الزاماً نشانه عدم کارایی و پایین بودن سطح کیفیت آموزش نیست، بلکه نشانه رشد نامتوازن دانش آموزان در رشته‌های تحصیلی است.
- عدم انطباق آموزشها و ناهماهنگی مهارت دانش آموختگان با توجه به متغیر بودن نیاز بازار کار. گفته می‌شود که آموزش های فنی و حرفه‌ای گذشته نگر است. فرایند ورود نیاز بازار کار به برنامه درسی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای معمولاً ۲-۳ سال طول می‌کشد در این مدت تکنولوژی تغییر می‌کند. این عدم انطباق باعث مشکل می‌شود. گاهی در بنگاه‌های اقتصادی این دیدگاه وجود دارد که در برقراری رابطه بین آموزش و بازار کار، منافع فرد بر منافع جمعی غالب می‌شود. برای مثال کارفرما شاگرد بدون مهارت می‌گیرد بخاطر پرداخت مزد کمتر و سپس در طول زمان او را آموزش می‌دهد، نه اینکه دیپلم هنرستان را جذب کار نماید.
- از لحاظ فرهنگی ارزش کار در کشور پایین است. نگاه موجود، یقه سفیدانه است نه یقه آبی. بستر فرهنگ کار در آموزش عمومی قبل از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای برای هنر جویان ایجاد نشده است
- نبود قوانین تشویقی و حمایتی. بویژه برای دو مورد زیر: قانونی تصویب شود که واحدهای صنعتی و تولیدی دانش آموزان (هنرجویان) را برای دوره‌های کارآموزی و کارورزی بپذیرند این امر باید الزامی باشد و گرنه جواب منطقی نمی‌دهد، و دوم سیاست ها باید محدود کننده باشد تا واحدهای صنعتی و تولیدی نتوانند کارگران ارزان بگیرند و بجای تکنسین های مجرب از آنها استفاده کنند، طبقه بندی هرم مشاغل بین مهندس و تکنیسین ها در واحدهای صنعتی و تولیدی رعایت شود به نحوی که آنها موظف به استخدام فارغ التحصیلان آموزشهای فنی و حرفه‌ای و کار دانش باشند.
- وقفه دو ساله خدمت نظام وظیفه درفاصله بین فراغت از تحصیل و اشتغال در بکارگیری برخی از آموخته‌ها برای هنر جویان پسر، مشکل ایجاد می‌کند. جذب افراد برحسب تخصص در خدمت مقدس نظام وظیفه می‌تواند ضمن احیای آموخته‌ها بر دانش قبلی افراد نیز بیافزاید.

- متولی واحدی برای آموزش فنی و حرفه‌ای و اشتغال آموزش دیدگان آنها وجود ندارد. یعنی نهاد هماهنگ کنند بین آموزش و اشتغال وجود ندارد.
- استفاده از رویکرد برنامه‌ریزی تقاضای اجتماعی برای ارائه آموزش به جای روش‌های مبتنی بر نیاز سنجی.
- نامشخص بودن رویکرد دولت در برنامه توسعه سیاست گذاری برای اشتغال و رویکرد دولت نسبت به مصرف و تامین نیاز مصرفی از خارج یا تولید در داخل.

۵. پیشنهادها برای بهبود سازوکارهای برقراری ارتباط با محیط کار^۱

صاحب‌نظران برای بهبود رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار پیشنهادهایی را عنوان کرده‌اند که فهرست آنها بشرح زیر است:

۵.۱. زمینه نیاز سنجی و برنامه ریزی درسی

- کهنگی استانداردها. استانداردهای وزارت کار قدیمی و یا ترجمه ای هستند، کمیسیون‌هایی مسئول تدوین استانداردها دور از نیاز بازار کاراند. وزارت کار قدرت تعیین استاندارد برای همه بخش‌ها را ندارد. هر دستگاه باید استاندارد مورد نیاز خود را اعلام کند تا آموزش و پرورش نیز مطابق با آن نیروی مورد نیاز را تربیت کند.
- در آموزش نظری خلاء بزرگی وجود دارد. مانند آن که فرهنگ افتخار بودن کار، صداقت در کار، جلوگیری از ترس از کار با ابزار کار باید قبلاً آموزش داده شده باشد. اغلب دانش آموزان بدون چنین آموزش‌هایی وارد دوره‌های آموزش فنی می‌شوند. شایستگی‌های غیر فنی هم لازم است.
- اگر سازوکار منطقی وجود داشته باشد، به راحتی می‌توان با مشارکت صاحبان صنعت و بنگاه‌های اقتصادی، فرصت‌های شغلی فراوانی ایجاد کرد. در حال حاضر این سازگاری در روند منطقی خود وجود ندارد.
- آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نباید با رویکرد تقاضای اجتماعی توسعه یابد. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای باید سفارش‌گیر باشد و نیازهای دنیای کار را مرتفع سازد. وزارت صنایع و سایر ارگان‌ها باید سفارش نیروی مورد نیاز در سطح تکنسین را به هنرستانهای فنی و حرفه‌ای و آموزش‌شکده‌ها بدهند، آموزش و پرورش آنها را به خوبی تربیت خواهد کرد.

۵.۲. زمینه قوانین و مقررات

^۱. متن این قسمت از پاسخ به کلیه پرسش‌ها، به ویژه پرسش‌های ۴، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴ و ۱۵ استخراج شده است.

- قانون باید از استخدام فارغ التحصیلان حمایت کند. سیاست های کلان درزمینه‌های جذب دانش آموختگان فنی و حرفه‌ای را باید دولت مردان مشخص کنند و درانجام آن پافشاری کنند.
- اعطای وام تولیدی و سیاست‌های حمایتی دولت برای بنگاههای زود بازده، کارآفرینی و خوداشتغالی می‌تواند موثر باشد. بهر صورت کشور باید تولید کننده باشد نه وارد کننده کالاهای غیر استاندارد، که دراکثر جاهای دنیاخریدار ندارد، پس از کسب مهارت لزوماً نباید فرد به استخدام درآید. ماهیت کار فنی و حرفه‌ای طوری است که امکان اشتغال فردی وجود دارد اما اشتغال فردی نیازمند تمهیداتی از قبیل اعطای تسهیلات و جواز کسب توسط دولت است که معمولاً در اختیار افراد گذاشته نمی‌شود.
- تضمین کیفیت آموزش شرط لازم است برای تضمین اشتغال است. اگر کیفیت آموزش فنی و حرفه‌ای تضمین شود می‌تواند به اشتغال کمک کند ولی تضمین کننده اشتغال نیست
- مشوق های قانونی برای اشتغال مهم است. راهکار دیگر وجود مشوق قانونی برای کارفرمایان است که افراد فارغ التحصیل را استخدام می‌کنند. مثلاً دولت هزینه بیمه چنین افرادی را پردازد.

۵.۳. در زمینه اجرای برنامه درسی

- پیشنهادهای صاحب نظران برای رفع موانع اجرایی برنامه‌های درسی در عمل به شرح زیراند:
- مهم ترین عامل در آموزشهای فنی و حرفه‌ای نیروی انسانی (معلمین) هستند و توصیه اکید آن است که افراد تازه استخدام، قبل از شروع به تدریس یک دوره فشرده ۶ ماهه را در ارتباط با تدریس دروس تخصصی بگذرانند و گواهینامه شایستگی دریافت کنند. گذراندن این دوره آموزشی است که باید شرط حضور در هنرستانها قرارگیرد.
- مدیریت هنرستانها در مرتبه دوم قرار دارد، مدیر هنرستان بهتر است که از دانش آموختگان فنی و حرفه‌ای و مسلط به فرآیند آموزشهای فنی و حرفه‌ای باشد و حتماً در هنرستان حداقل هفته ای ۶ ساعت تدریس داشته باشد تا کیفیت و عملکرد آموزش را لمس کند.
- نظارت بر روند اجرای صحیح برنامه‌های درسی نیز بسیار مهم است در این موضوع هم حتماً باید استانداردهای لازم را رعایت کرد.
- تجهیزات، امکانات و مواد مصرفی نیز اهمیت خاص خود را دارا هستند.
- اجرای آزمایشی کتاب های جدید التالیف، طبقه بندی و جمع بندی بازخوردهای حاصله به صورت سیستماتیک انجام نمی‌شود و اگر اینکار در قالب طرح های پژوهشی انجام شود، نتایج ثمر بخشی را در پی خواهد داشت.

- زمان اجرای دوره‌های آموزشی - توجیهی (۴۰ ساعته) در برخی از موارد تکافوی رفع احتیاجات هنرآموزان را نمی‌کند و احتیاج به زمان بیشتری می‌باشد.
- هنرستانهای موجود در سطح کشور از یک استاندارد خاص تبعیت نمی‌کنند و اجرای طرح استاندارد سازی هنرستانها به لحاظ نیروی انسانی، فضا، تجهیزات، امکانات و... ضرورت کامل دارد.
- باید تعامل با بازار کار بصورت امری مرسوم و مداوم وجود داشته باشد. از طریق همایش ها و سایر مراسمی که می‌توان این پیوند را برقرار نمود. طرفهای عرضه کننده و تقاضا کننده آموزش‌های فنی و حرفه‌ای باید چنین پیوندی باهم داشته باشند. همدیگر را بشناسند و با هم مرادده داشته باشند.
- مشارکت در برنامه درسی. بهره برداران از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای حق تصمیم گیری در آموزش و برنامه‌ریزی داشته باشند. در حال حاضر مشارکت یکسویه است. هم در برنامه‌ریزی و هم در اجرا باید مشارکت صورت گیرد.

۵.۴. در زمینه اشتغال

- برای رفع موانع عمده عدم جذب آموزش دیدگان، اغلب صاحب‌نظران براین عقیده بودند که هرچند هر دو عامل درونی و بیرونی در ایجاد مانع از اهمیت برخوردارند، اما بطور کلی سهم عوامل مربوط به بیرون از نظام آموزشی در این زمینه بیشتر از عوامل درونی است. این ترجیح در راه‌کارهای پیشنهادی برای رفع موانع اشتغال نیز بچشم می‌خورد. فهرست پیشنهادها بشرح زیر است:
- سیاست گذاران کلان دولت با همکاری و هماهنگی استانداران و بخشداران باید به نحوی عمل کنند که بتوان براساس نیاز منطقه آموزش‌های تخصصی لازم را ارایه کرد. پیش بینی استان ها برای جذب نیروی انسانی باید مشخص باشد تا بر همان مبنا نیروها آموزش دیده وبی‌کار نمانند.
 - شورای هماهنگی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تشکیل شود. این شورا باید کمیته‌هایی داشته باشند که مسائل مربوط به آموزش‌های فنی را مطالعه کند و بر مبنای آن بین دستگاه ها هماهنگی ایجاد کرده و آنها نیز به اجرای تصمیماتی که گرفته می‌شود ملتزم شوند. ایجاد ارتباط بین دستگاه‌ها و نظارت هم توسط آن شورا صورت گیرد. یکی دیگر از کارهای شورا بررسی نیاز بیرون یا بازار کار خواهد بود که حکم کند چند نفر باید آموزش ببینند.
 - یکی دیگر از راهها، برقراری آشتی بین مراکز آموزشی و بنگاه‌ها، دستگاه‌ها و واحدهای بهره بردار است و کمک به یکدیگر تا همدیگر را بهتر بشناسند و از جمله این همکاری ها اجازه کارآموزی و کارورزی در داخل سیستم آنهاست. این امر باعث پی بردن به توانایی دانش آموزان شده و زمینه جذب آنان را فراهم سازد. دستگاه‌ها در حال حاضر خود را موظف به همکاری نمی‌دانند.

- عامل دیگر که در اثر بخشی برنامه‌ها مفید است در اختیار داشتن متخصص موضوعی است. اکنون متخصص آموزش مسائل فنی بسیار اندک است. دست اندرکاران و برنامه ریزان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای علاوه بر تخصص فنی باید دارای دانش و مهارت مورد نیاز آموزش هم باشند. بازدیدها و سمینارها هم می‌تواند در این زمینه کمک کنند
- پژوهش‌های سالم و معتبر باید به مسائل آموزش فنی و حرفه‌ای جواب دهد نه براساس نظر و سلیقه افراد صورت گیرد.
- واحد ارتباط با صنعت بطور جدی با یک سازوکار روشن و غیر تشریفاتی تشکیل شود و اطلاع رسانی درباره توانمندی‌های فارغ التحصیلان به واحدهای تولیدی و خدماتی ذریبط مستمراً دنبال شود.
- ایجاد بستر فرهنگی در رابطه با جایگاه و ارزش کار، در راستای دگرگون شدن نگاه به آموزش فنی و حرفه‌ای
- پرداختن به کیفیت آموزشها و پرهیز از توسعه کمی آموزشهای فنی و حرفه‌ای.
- راه اندازی سامانه اطلاعاتی بازار کار و نیزاطلاع رسانی به واحدهای تولیدی و خدماتی. واحدهای صنعتی و تولیدی و بنگاه‌های اقتصادی بدانند وزارت آموزش و پرورش چه نیروهایی را تربیت می‌کند.
- تصویب قانون آموزش‌های فنی و حرفه‌ای
- استفاده از استانداردهای حرفه‌ای تهیه شده در بازار کار برای ارائه آموزشهای نظری بویژه آموزشهای عملی و مهارتها.
- کاهش تمرکز در برنامه‌ریزی درسی و مشارکت دادن افراد و بخش‌های ذینفع و مشتریان در برنامه‌ریزی درسی فنی و حرفه‌ای

فصل ششم:

بررسی تجربه ایران درباره سازوکارهای رابطه آموزش

متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش با محیط کار

فهرست مطالب

صفحه	موضوع
۱۸۸	مقدمه
۱۹۰	بخش اول - تجربه های تاریخی ایران در زمینه آموزش فنی و حرفه ای: شیوه استاد-شاگردی
۱۹۱	۱. وضعیت تولید و فناوری ایران در سده های سوم تا سیزدهم هجری
۱۹۵	۲. وضعیت آموزش فنی و حرفه ای در سده های سوم تا سیزدهم هجری
۱۹۵	مراتب صلاحیت حرفه ای در صنفا
۱۹۷	رسوم و سنت های حرفه آموزی اصناف
۱۹۸	نقاط قوت و ضعف شیوه سنتی استاد-شاگردی
۲۰۰	۳. تحولات شیوه استاد-شاگردی در سده چهاردهم و زمان حاضر و قوانین و مقررات مرتبط با آن
۲۰۰	تحولات شیوه سنتی استاد-شاگردی و موقعیت فعلی آن
۲۰۱	قوانین و مقررات موجود درباره آموزش فنی و حرفه ای به شیوه استاد-شاگردی
۲۰۸	بخش دوم - طرح کاد
۲۰۸	۱. معرفی طرح کاد
۲۰۹	۲. دستاوردهای طرح کاد
۲۱۰	۳. مشکلات طرح کاد
۲۱۲	۴. پیشنهادهایی برای بازسازی کاد
۲۱۳	بخش سوم - طرح نظام جدید آموزش متوسطه
۲۱۴	۱. چارچوب قانونی شاخه های فنی و حرفه ای و کاردانش در نظام جدید آموزش متوسطه
۲۱۹	۲. چگونگی اجرای طرح نظام جدید آموزش متوسطه
۲۲۴	۳. چشم انداز آینده آموزش متوسطه فنی و حرفه ای و کاردانش
۲۳۳	بخش چهارم - سایر اقدامات برای تقویت رابطه آموزش متوسطه فنی و حرفه ای و محیط کار

۲۳۳	۱. طرح کارآموزی و اشتغال، درس کارآفرینی و آشنایی با قانون کار
۲۳۴	۲. ایجاد و توسعه هنرستان های جوار کارخانه
۲۳۵	۳. روش‌های نیازسنجی و بکارگیری رویکرد تجزیه و تحلیل مشاغل در برنامه‌ریزی درسی
۲۳۹	بخش پنجم - بررسی وضعیت آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش
۲۳۹	۱. وضعیت تحولات کمی آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش
۲۴۱	۲. نارسایی‌ها و چالش‌های آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش
۲۴۲	گروه اول - نارسایی‌های استخراج شده از مطالعات گسترده اخیر
۲۴۹	گروه دوم - چکیده نارسایی‌های آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای استخراج شده از بررسی پیشینه تحقیقات
۲۵۱	گروه سوم - نارسایی‌های آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش از نظر خبرگان و صاحب‌نظران
۲۵۵	جمع‌بندی نارسایی‌ها و چالش‌های آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش

بررسی تجربه ایران درباره سازوکارهای رابطه آموزش متوسطه فنی و

حرفه‌ای و کار دانش با محیط کار

مقدمه

مطالب این فصل به منظور پاسخ به پرسش اول تحقیق تنظیم شده است. متن پرسش چنین است: «در سابقه تاریخی کشور، و به ویژه در سه دهه اخیر برای برقراری ارتباط بین مؤلفه‌های اصلی آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی با مؤلفه‌های محیط کار چه سازوکارهایی در کشور تجربه شده است و عوامل مؤثر در توفیق یا شکست شیوه‌های بکار گرفته شده چیست؟». برای این کار، در بخش اول این فصل ابتدا درباره تجارب تاریخی ایران در زمینه استاد-شاگردی، که در زمان خود مؤثرترین شیوه آموزش فنی و حرفه‌ای بشمار می‌آمده است تحلیلی ارائه می‌شود. پس از آن در بخش دوم طرح کاد، که نخستین اقدام جمهوری اسلامی در زمینه برقراری سازوکاری نظام‌یافته بین آموزش و محیط کار محسوب می‌شود معرفی و ارزیابی می‌شود. در بخش سوم طرح نظام جدید آموزش متوسطه معرفی و سازوکارهای ارتباط با بازار کار در این طرح ارزیابی می‌شود. ابتدا چارچوب قانونی آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کار دانش و تحولات آن در دو دهه اخیر، از نقطه نظر ارتباط آموزش و بازار کار تبیین و تحلیل می‌شود، سپس چگونگی اجرای طرح جدید تحلیل می‌شود. و در انتها چشم‌انداز آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کار دانش ارائه خواهد شد. در بخش چهارم سایر اقدامات برای تقویت رابطه آموزش متوسطه با محیط کار مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. بخش پنجم به بررسی وضعیت آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کار دانش اختصاص دارد که در آن هم به وضعیت تحولات کمی آن و هم به نارسایی‌ها و چالش‌های پیش روی، که بر سازوکارهای ارتباط با بازار کار تأثیر دارد، پرداخته شده است.

پیش از آن که به تحلیل سابقه تاریخی و تجربه‌های ایران در زمینه برقراری ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار پرداخت شود، شایسته است به تنوع شکل‌ها و سطوح مختلفی که این گونه آموزش‌ها در ایران ارائه می‌شود توجه گردد. در ایران آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، برخلاف دو نظام آموزش و پرورش عمومی و رسمی و آموزش عالی، از ساختاری نظام‌مند برخوردار نیست. براساس تعریف رسمی این گونه آموزش‌ها، که در قوانین برنامه‌های توسعه اول تا پنجم. در سه دهه اخیر به تصویب رسیده، این آموزش‌ها از سه جزء عمده تشکیل شده است: آموزش‌های غیر رسمی، آموزش‌های سطح متوسطه، و آموزش‌های سطح عالی.

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای غیر رسمی به‌طیف گسترده‌ای از حرفه‌آموزی‌های عمدتاً کوتاه مدتی اطلاق می‌شود که مرجع سیاست‌گذاری و راهبری واحدی ندارد و انواع آن عبارت است از: حرفه‌آموزی پیش از ورود به بازار کار اما بدون تعهد استخدام، حرفه‌آموزی تخصصی در بدو استخدام، انواع آموزش‌های ضمن کار (باعنوان کارآموزی، ارتقای سطح مهارت، آموختن فناوری جدید، و یا آموختن مهارت جدید برای تغییر شغل). طول دوره‌ی این دسته از آموزش‌های حرفه‌ای از چند ساعت تا بیش از ۱۸ ماه است که در مکان‌های مختلف، اعم از آموزشگاه یا محیط کار، برگزار می‌شود و ورودی‌های آن، برحسب ضوابطی که ارائه‌کننده آموزش وضع کرده است، می‌تواند در هر سنی و با هر سطح از تحصیل، از بی‌سواد گرفته تا دکترا، تغییر کند. ارزش گواهی‌نامه‌های صادر شده برای آن نیز بیش‌تر ارزش استخدامی دارد تا ادامه تحصیل. این نوع آموزش‌ها تقریباً در کلیه سازمان‌های دولتی و در بنگاه‌های اقتصادی غیر دولتی، در کلیه زمینه‌های اقتصادی و شغلی ارائه می‌شود.

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای سطح متوسطه، به آموزش‌های رسمی اطلاق می‌شود که مرجع رسمیت بخشی، سیاست‌گذاری و راهبری آن وزارت آموزش و پرورش است. ورود به این سطح از آموزش مستلزم اتمام دوره راهنمایی تحصیلی است و در پایان دوره سه ساله به‌گواهی‌نامه دیپلم ختم می‌شود، که علاوه بر ارزش استخدامی از ارزش علمی نیز برخوردار است و برای ادامه تحصیل در دوره پیش دانشگاهی یا دوره‌های کاردانی پیوسته کسب آن ضروری است. ارائه‌کننده عمده این نوع آموزش‌ها وزارت آموزش و پرورش است و سایر سازمان‌های دولتی و غیر دولتی نیز می‌توانند با کسب مجوز از وزارت آموزش و پرورش و رعایت برنامه‌های درسی مصوب و ضوابط آموزشی مرتبط به‌اجرای آن بپردازند.

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای سطح عالی به آموزش‌ها سطح کاردانی اطلاق می‌شود که مرجع رسمیت بخشی، سیاست‌گذاری و راهبری آن با دو وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی است. شرط ورود به آن، علاوه بر شرایط دیگر از جمله قبولی در آزمون ورودی، برای دوره‌های کاردانی پیوسته دارا بودن دیپلم نظام جدید متوسطه (۱۱ سال تحصیل) و برای دوره‌های کاردانی نا پیوسته و دوره‌های علمی-کاربردی دارا بودن گواهی‌نامه پیش دانشگاهی و یا دیپلم نظام قدیم متوسطه (۱۲ سال تحصیل) است.

بخش اول - تجربه های تاریخی ایران در زمینه آموزش فنی و حرفه ای: شیوه

استاد-شاگردی

هرچند مورخان درباره آموزش فنی و حرفه ای در دوره پیش از اسلام در ایران به اسنادی دست یافته اند که نشان می‌دهد ایرانیان در زمینه آموزش پزشکی، نساجی، قالی بافی، سفالگری، ساخت اسلحه و برخی مشاغل دیگر به شیوه‌ای که اکنون به آن شیوه «استاد-شاگردی» اطلاق می‌شود، فعال بوده‌اند، ولی در این پژوهش بیش‌تر بر تاریخچه آموزش فنی و حرفه‌ای در دوره اسلامی، به‌ویژه عصر صفویه تا پایان دوره قاجاریه، یعنی دوره‌ای که از اسناد مکتوب بجای مانده می‌توان تصویر نسبتاً روشنی از آموزش فنی و حرفه‌ای بدست آورد، تأکید خواهد شد. یکی از ویژگی های بازارها در جهان اسلام و به‌ویژه در ایران، از گذشته دور تا زمان حاضر، تشکل بازاریان و صاحبان کسب و کار در انجمنهای صنفی یعنی اصناف بوده است. این تشکیلات، صاحبان حرفه‌ها را در خود متشکل می‌کردند و دارای وظایف اجتماعی وسیعی بودند. منشاء اصناف اسلامی به قرن سوم هجری می‌رسد که دوره‌ی شکوفایی تمدن اسلامی و رونق تجارت و شهر نشینی بوده است. در این زمان تشکل افزارمندان و صنعت گران بر اساس حرفه‌ها و پیشه‌ها آغاز شد و رشد و توسعه‌ی کامل شهرها را در قرن های ۵ و ۶ هجری قمری، در پی داشت. برقراری امنیت و رونق تجارت و کسب و کار در بخش عمده دوره صفویه، به برقراری نهادها و سنت‌های پایدار در عرصه کسب و کار و تجارت کمک کرد.

در این دوره آنچه اکنون آموزش عمومی خوانده می‌شود در مکتب‌خانه‌ها و در حد خواندن قران و کتاب‌های ساده فارسی و کمی حساب و احکام شرعی برگزار می‌شد. آموزش عالی نیز در حوزه‌های علمیه (مدرسه‌ها) و با تمرکز بر یادگیری زبان عربی و فقه و در کنار آن ریاضیات، نجوم و فلسفه، دنبال می‌شد. در این دو نوع آموزش، بنا به ماهیت نظری مطالبی که ارایه می‌شد، عموماً استاد برای تعدادی از شاگردان و یا طلبه‌های هم‌سطح درس می‌گفت، هرچند که هر استاد بنا به سلیقه شخصی خود، به شاگردان برجسته توجه بیش‌تری مبذول می‌داشت و بنوعی با شیوه استاد-شاگردی در تربیت او می‌کوشید. اما در زمینه نوع آموزشی که امروزه بنام آموزش فنی و حرفه‌ای شناخته می‌شود، مدرسه و مکتب و انبوه شاگردان و تشکیل کلاس مطرح نبود. در این نوع آموزش، کارگاه تولیدی، دکان، مطب یا مزرعه محل آموزش بود و استادکار شاغل در کارگاه یا دکان و مزرعه مربی یک یا دو و به‌ندرت تعداد بیش‌تری شاگرد بود. در این روش استاد فقط به انتقال مهارت و صلاحیت حرفه‌ای بسنده نمی‌کرد، بلکه طرز زندگی و آداب کسب و کار و برقراری روابط اجتماعی و انتقال فرهنگ و سنت‌های صنفی را نیز به شاگرد آموزش می‌داد.

از نقطه نظر موضوع این پژوهش که بررسی رابطه آموزش با محیط کار است، شیوه استاد-شاگردی، به عمیق‌ترین شکل ممکن، این ارتباط را تأمین می‌کند. در واقع شاگرد از ابتدا با انجام دادن «کار»های غیر تخصصی مرتبط با کار، مانند تمیز کردن محیط کار یا انجام وظایف پادویی، یادگیری برای بهتر زیستن را

آغاز می‌کند، و سپس با آموختن مهارت‌های شغلی برای ورود به اجتماع با هویت شناخته‌شده و مقبول و عهده‌دار شدن مسئولیت اقتصادی و تولیدی آماده می‌شود. رویکردی که اکنون در محافل علمی با دو مفهوم «یادگیری برای زیستن»^۱ و «یادگیری برای انجام دادن»^۲ به‌عنوان دو ستون از ۴ ستون یادگیری شناخته می‌شود (کنفرانس یونسکو، ۱۳۷۸، ص ۸۳ و ۹۸).^۳ از این لحاظ شناخت تجربه تاریخی ایران در این زمینه می‌تواند در جهت پاسخ به بخشی از پرسش‌های پژوهش دنبال شود.

شایسته است پیش از معرفی شیوه استاد-شاگردی و خصوصیات آن، تحلیل مختصری درباره فناوری و کاربرد مواد و منابع در دوره تاریخی قرن سوم تا سیزدهم هجری، که شیوه استاد-شاگردی تنها شکل آموزش فنی و حرفه‌ای در ایران بشمار می‌آمده ارزیابی شود.

۱. وضعیت تولید و فناوری ایران در سده‌های سوم تا سیزدهم هجری

همان‌طور که در فصل‌های گذشته در مبانی نظری و مطالعات تطبیقی بررسی شد، اهمیت و ضرورت شناخت محیط کار و فناوری از آن روست که رویکردها و شیوه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار و سطح فناوری بکار گرفته در آن پیوستگی نزدیک داشته و از آن تأثیر می‌پذیرد.

برای آن که تصویری از وضعیت فناوری در این دوره تاریخی در ایران بدست داده شود از گزارش پژوهش ارزشمندی که در زمینه فنون و منابع در ایران قرن اول تا سیزدهم هجری صورت گرفته استفاده شده است.^۴ پژوهشگر به نقل از جامعه شناسان فناوری، فرایند تکوین یک سیستم فنی را از دیدگاه نیرو و مصالح بکار گرفته شده به سه مرحله تقسیم می‌کند: مرحله آغاز-فنی^۵ که در آن ترکیبی از آب و چوب بکار گرفته می‌شد. مرحله پارینه-فنی^۶ که ترکیب از زغال سنگ و آهن به دو ترکیب قبلی افزوده می‌شد، و مرحله نو-فنی^۷ که در آن به دو دسته ترکیبات قبلی، ترکیبی از برق و آلیاژها نیز اضافه می‌شد. بزعم وی در دوره تاریخی مذکور سیستم فنی در ایران با مرحله آغاز-فنی «کم یا بیش» مطابقت دارد. بنظر او بکار بردن قید کم یا بیش، به مفهوم آن است که سیستم فنی ایران می‌توانست از این مرحله گذر کرده و به مرحله پارینه-فنی وارد شود، اگر با سه مانع عمده روبه‌رو نبود: مانع اول کمیابی آب و چوب، مانع دوم دشواری دستیابی به مواد سوختی (مانند زغال سنگ یا نفت) که جایگزین چوب شوند، و مانع سوم نبود چرخ و وسایل ارتباطی

^۱ . learning to be

^۲ . learning to do

^۳ . کنفرانس یونسکو، ۱۳۷۸، آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم در منطقه آسیا-اقیانوس آرام، ترجمه گروه مترجمان به سرپرستی علی

رؤوف، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران

^۴ . محبی، پرویز، ۱۳۸۳، فنون و منابع در ایران: مقدمه‌ای بر تاریخ تکنولوژی و کاربرد مواد در ایران از قرن اول تا سیزدهم هجری، مترجم آرام قریب،

نشر اختران، تهران

^۵ . eotechnique

^۶ . paleotechnique

^۷ . neotechnique

چرخ‌دار که بتواند حمل و نقل مصالح حجیم را تسهیل کند (محبی، ۱۳۸۳، ص ۳۷). با این حال این سیستم فنی دارای پویایی درونی خاص خویش بوده است، که در پاره‌ای موارد (ساخت ساعت مکانیکی در اواخر عهد تیموریان و قبل از دوره صفویه) گذرا بوده و استمرار نیافته است و در موارد دیگر (مانند آسیای کاغذ که بصورت ماشینی خمیر کاغذ تولید می شده) محدود به منطقه‌ای خاص، در این مورد سمرقند، باقی مانده است. اما بنظر وی این پویایی درونی هیچ‌گاه نتوانسته به دگرگونی و گذر از مرحله آغاز-فنی و ورود به مرحله پارینه-فنی بیانجامد. این رکود ناشی از نوعی گسست و شکست در انتقال دانش فنی است (محبی، ۱۳۸۳، صص ۲۷۹-۲۸۱). محبی در پژوهش خود نمونه کامل این شکست در تبادلات فنی را در کارهای مهندس و مخترع ایرانی اواخر عهد تیموریان حافظ اصفهانی می‌یابد. حافظ اصفهانی در رساله‌ای که از خود بجای گذاشته از چهاره اختراع نام برده است و سه مورد از آنها را به تفصیل شرح داده است. اما متأسفانه هیچ‌یک از این اختراعات، به‌رغم آن که اجرا و راه‌اندازی شده و بازده اقتصادی آنها نیز به اثبات رسیده بود، در حیطه صنعتی و فنی ایران اثری از خود برجای نگذاشتند. پژوهشگر این گسستگی و شکست را به علل مختلفی نسبت می‌دهد، که متناسب با موضوع پژوهش حاضر، دوعلت آن از اهمیت بیشتری برخوردارند: یکی مناسبات میان دولت و پیشه‌وران و افزارمندان است، که از علل سیاسی بشمار می‌رود و به اصطلاح امروزی به حیطه سیاست‌های کلان حاکمیت مربوط می‌شود. و دیگری رفتار و رویکرد استادان فن و پیشه‌وران است که به حیطه «آموزش» و انتقال فن و دانش بر می‌گردد.

اما دولت در سده‌های سوم تا سیزدهم هجری، که در دربار حکام محلی و ملحقات آن، خلاصه می‌شد، سازماندهی و کنترل هیئت مهندسان و دانشمندان را در اختیار داشت. اگر دربار می‌خواست می‌توانست یک هیئت فنی از مهندسان و دانشمندان تشکیل دهد. این کاری است که تیموریان بعد از حمله تیمور و ویرانی‌های فراوان ناشی از این لشکر کشی، با گردآوردن پیشه‌وران و دانشمندانی که از کشتارها جان سالم بدر برده بودند در شهر سمرقند انجام دادند، مهندسان را ابتدا به ساخت ادوات جنگی واداشتند و سپس برای رونق پایتخت و عظمت پادشاهی بکار گرفتند. حافظ اصفهانی نیز یکی از همین مهندسان بود. اما دربار تیموری برخلاف دربار ساسانی، که مدرسه گندی شاپور را با دانشمندانی از کشورهای مختلف تشکیل داده بود که بصورت گروهی کار می‌کردند و به نشر دانش و مهارت‌های کسب شده می پرداختند، هریک از این مهندسان را بصورت فردی و جداگانه بکار و می‌داشت و همان طور که حافظ اصفهانی در رساله خود شرح می‌دهد هرگز بین او و دیگر پیشه‌وران کاری گروهی سامان نمی‌گرفت (محبی، ۱۳۸۳، ص ۲۸۴). در واقع هریک از مهندسان تلاش می‌کرد اولین کسی باشد که کار را به پایان می‌رساند تا افتخار دریافت جایزه را داشته باشد. به همین سبب هیچ‌گاه مرکزی یا کارخانه‌ای برای تولید گسترده اختراعات این مهندسان تشکیل نشد. از جمله عواملی که این گسست را تشدید می کرد، تغییرات ناگهانی سیاسی ایران در سده‌های میانی است: سقوط یک سلسله، قتل یا مرگ یک حاکم، یا در گرفتن جنگ‌های مداوم داخلی. اشتیاقی که

فاتحانی چون تیمور لنگ، هلاکو، خلیفه مأمون، سلطان محمود غزنوی، شاهان سامانی، یا آل بویه برای احیای علوم و فنون از خود بروز می‌دادند، به‌خوبی بیانگر یک گسست در انتقال دانش از یک دوره به‌دوره دیگر است. همواره باید همه چیز از نو آغاز می‌شد. اول باید از میان خرابه‌های سوخته کتابخانه‌هایی که بدست همین فاتحان به آتش کشیده شده بود اسناد باقی مانده را گرد می‌آوردند و در گام دوم باید دانشمندان جان بدر برده را بازیابند و بکار راضی کنند. بدیهی است که باز تولید و تجدید مکرر نظام سیاسی در ایران فرصت نمی‌داد تا یک رویداد فنی به تداوم دانش فنی تبدیل شود (محبی، ۱۳۸۳، ص ۲۸۷). شکل دیگری از تأثیرگذاری منفی حاکمان در تحولات فنی ایران به دوره صفویه برمی‌گردد، زمانی که شاهان صفوی از اروپا پیشه‌ورانی را به‌ایران دعوت می‌کردند تا هوس‌های آنان را به‌خصوص در زمینه ساخت اشیای تجملی و سلاح‌های گرم برآورده کنند. به این ترتیب زرگران و ساعت‌سازان بسیار ماهر فرانسوی در دربار صفوی بکار مشغول شدند ولی منحصراً برای شاه کار می‌کردند و مهارت‌های آنان هرگز در خصوص دستگاه‌های مکانیکی (مانند ساعت) اثری بر محیط فنی ایران نگذاشت. علتش آن بود که قدرت حاکمه در زمینه‌هایی که در دایره هوس‌های او قرار نداشت، مانند اشاعه فنون جدید در بین پیشه‌وران ایرانی، حمایتی بعمل نمی‌آورد. شاه صفی (۱۰۵۲-۱۰۳۸ هجری) در نامه‌ای به پادشاه انگلستان از او درخواست می‌کند تا یک لعاب‌گر، یک الماس‌ساز، یک ساعت‌ساز، یک جواهرساز، یک نقاش، یک اسلحه‌ساز، و یک توپچی به کارگاه‌های دربار بیایند و مشغول کار شوند، اما به‌هیچ وجه به مهندسان و متخصصان و ماشین‌ها یا فنون جدید صنعتی علاقه‌ای نشان نمی‌دهد. طبق معمول دل‌مشغولی اصلی شاه اشیای تجملی است و حتی ماشین‌هایی که ساخته مهندسان ایرانی است برایش جالب نیستند (محبی، ۱۳۸۳، صص ۲۸۹-۲۹۰).

اما علت مهم دیگر این گسست فنی به رفتار پیشه‌وران و استادکاران ایران مربوط می‌شد. پیشه‌ور ایرانی سده‌های میانی، که در یک فن خاص استاد بلامنازع بود، در انتقال دانش بسیار محتاط عمل می‌کرد، مبدا که از جانب شاگردان خود با تهدیدی مواجه شود. در این سیستم سنتی، که یکی از شاگردان استاد جانشین وی می‌شود و کار استاد را در جزئی‌ترین ظرایف تقلید می‌کند، واضح است که هرچند تداوم فنی برقرار است اما نوآوری فنی، که می‌تواند موجب تغییری در سیستم فنی ایران شود اتفاق نمی‌افتد. به اعتقاد محبی، این بسته بودن دیدگاه پیشه‌وران و استادکاران ایرانی با محدودیت‌های طبیعی و جغرافیایی دست بدست هم داده و سبب شد ذهنیت فنی ایرانی بشکل ساده و ابتدایی باقی بماند. در چنین محیطی با درک فنی ساده، فهم سازوکار ساعت مکانیکی با چرخ دنده‌هایی که در جهات مختلف می‌چرخند اصلاً آسان نبود. این بی‌اطلاعی از علم مکانیک سبب شد که علم مکانیک آن دوران را (که مثلاً در ساخت ساعت بکار می‌رود) به عنوان «حیل» نام‌گذاری کنند و آنچه باعث حرکت آدمک یا چکش می‌شود را ناشی از حيله یا طلسم بپندارند.

محبی در پژوهش خود با ارایه تحلیلی از رساله حافظ اصفهانی وجوه روشن و امید بخش سیستم فنی ایرانی را نیز به نمایش می‌گذارد. به اعتقاد او وی می‌توانسته پیش قراول یا منادی دنیای فنی جدید ایران باشد، که تلاشش به دلیل دیدگاه‌های حاکمان و سیاست‌هایی که بر جامعه ایرانی تحمیل کرده بودند ابتر ماند. حافظ اصفهانی بارها مخاطبان‌ش را دعوت می‌کند تا فرایندهای قدیمی تولید را رها کنند و روش‌های کارا تر او را بکار گیرند. حتی به محاسبه بازده دستگاه آبی خود و مقایسه آن با دستگاه‌های سنتی پرداخت و با تکیه بر آمار ارقام و مشاهده علمی از کیفیت دستگاه اختراعی خود دفاع می‌کند. او به اثبات بازده بالاتر نیز اکتفا نکرده و به مشکل بهداشت آسیاهای سنتی که با نیروی حیوان بحرکت درمی‌آمده و باعث آلوده شدن روغن می‌شده اشاره می‌کند و برای برتری دستگاه آبی روغن کشی خود دلیل می‌آورد. حتی به مسأله ایمنی در کار با دستگاه اختراعی می‌پردازد و از این لحاظ مزیت آن را به کارگاه روغن کشی با «تنگ و تیر» بر می‌شمارد. افزون بر آن، او در دفاع از اختراع خود به مقوله تداوم تولید در دستگاه آبی اشاره کرده و استدلال می‌کند که آب بر عکس عامل حیوانی نه خسته می‌شود و نه میمیرد. آخرین نکته جالب آن است که وی از تداوم تولید هم مفهوم گسترده‌تری را در نظر داشته است، زیرا می‌نویسد که در تابستان که روغن زود فاسد می‌شود و روغن کشی چندان بصره نیست، از همان منبع آب و چرخاب برای گرداندن یک آسیاب گندم و حتی پوست کندن پنبه‌دانه نیز می‌توان استفاده کرد تا بهره‌وری باز هم بالاتر رود. مشاهده می‌شود که در این استدلال‌ها چه مفاهیم جدید فنی و اقتصادی تازه‌ای نهفته بوده است. آنچه از نقطه نظر آموزش فنی و حرفه‌ای در باره تجربه حافظ اصفهانی محل تأمل است، اشتیاق وی به اشاعه دستاوردهای خود به دیگران است و به همین سبب شرح ماشین‌هایش را همراه با شکل آنها مکتوب کرده است. اما اختراعات او در محیط فنی ایران جذب نشد و ذهنیت فنی او از طرف این محیط طرد شد و همگی آنها به بوته فراموشی سپرده شد (محبی، ۱۳۸۳، صص ۲۹۰-۲۹۴).

چنین است که ذهنیت فنی ایران در سده‌های میانی همان‌طور ساده و پیشه‌ورانه باقی ماند. استاد با تعداد اندکی ابزار و یک یا دو شاگرد، تقسیم کار ابتدایی را گردن می‌نهد. ورود ماشین‌های آبی در صنایع آن روز می‌توانست به آهنگ افزون‌تر تولید و نهایتاً تقسیم کاری پیش‌رفته‌تر منجر شود، اما چنین نشد. اصولاً از ترس مصادره دولتی، سرمایه داران علاقه‌ای به سرمایه‌گذاری در این کارهای کارخانه‌ای را نداشتند. دولت هم که توانایی این کار را داشت به ساخت سلاح‌های سنتی و اشیای تجملی و هوس‌های خود اولویت می‌داد نه بکارگیری و نشر فنون جدید.

با تأمل در تحلیل‌های ارایه شده می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که: (۱) متناسب با شیوه تولید مبتنی بر فناوری ساده و محدود پیشه‌وری در همه زمینه‌های کشاورزی، صنعت و خدمات، که خالی از تقسیم کار پیچیده و تخصصی است، جز شیوه آموزش استاد-شاگردی سنتی رویکرد آموزشی دیگری موضوعیت ندارد.

این هم‌طرازی و تناسب در حال حاضر نیز صادق است و کسب و کارهایی که مبتنی بر فناوری ساده و سنتی در محیط اقتصادی ایران جریان دارد (همانند صنعت فرش دست بافت، بسیاری از صنایع دستی هنری، کشاورزی و دامداری سنتی، فعالیت‌های ساختمان‌سازی سنتی، و بسیاری از کسب‌های فروشندگی و واسطه‌گری) نیروی انسانی خود را بطریق استاد-شاگردی سنتی تأمین می‌کنند؛^۲ نقش دولت در تحولات فناوری و شیوه‌های تولید غیر قابل انکار است. این نقش اگر هم‌چنانچه که در ایران اتفاق افتاده، با تصدی مستقیم فعالیت‌های اقتصادی توسط دولت صورت گیرد، ناگزیر با خواست‌ها و مصلحت‌اندیشی‌های سیاسی دولت‌ها و ناکارآمدی و بی‌ثباتی ناشی از این تصدی‌گری همراه خواهد بود. در چنین حالتی هر دولتی، و در داخل یک دولت معین، هر دستگاه اجرایی، برای تأمین نیروی انسانی خود رویکردی را که مناسب می‌داند دنبال می‌کند، بدون آن که مقتضیات و مصلحت‌های کلان کشور را در نظر داشته باشد. حاصل این شیوه آن است که آموزش فنی و حرفه‌ای بدون آن که بصورت یک نظام منسجم و پیوسته شکل گیرد، بصورت انبوهی از فعالیت‌های مستقل از یک دیگر ارایه شود، که بارزترین خصوصیت آن جدایی آموزش از محیط کار خواهد بود. ولی چنانچه این نقش بصورت حمایت از کارآفرینان و نوآوران و مخترعان بومی و تسهیل تبادل فنی میان جوامع مختلف صورت پذیرد، منشأ تحولات اقتصادی فزاینده‌ای خواهد شد که به‌همراه خود نظام آموزش فنی و حرفه‌ای کارآمدی را، متناسب با نیازهای بازار کار و مرتبط با محیط اقتصادی، شکل خواهد داد.

اکنون با در نظر داشتن تصویر کلی از وضعیت سیستم فنی ایران در سده‌های سوم تا سیزدهم هجری، در بخش بعدی برخی خصوصیات آموزش فنی و حرفه‌ای به‌شیوه سنتی استاد-شاگردی شرح داده می‌شود.

۲. وضعیت آموزش فنی و حرفه‌ای در سده‌های سوم تا سیزدهم هجری

۲.۱. مراتب صلاحیت حرفه‌ای در صنفا

از بررسی اسناد بجای مانده بر می‌آید که در میان اصناف، هرچند نه با تفصیل و پیچیدگی امروز، بلکه در شکل ساده و متناسب با مقتضیات فناوری زمان، وجود مراتبی از صلاحیت حرفه‌ای بطور سنتی متداول بوده است. هر مرتبه از صلاحیت حرفه‌ای عنوان خاصی داشته است. عنوان‌های مراتب مزبور و شرح وظایف هر مرتبه بقرار زیر گزارش شده است^۱ (فیوضات، ۱۳۷۲، صص ۷۰-۷۲ و سعید الشیخی، ۱۳۶۲، صص ۸۶-۸۷).

(۸۸) ۲:

^۱ فیوضات، ابراهیم (۱۳۷۲)، بررسی تحولات نظام استاد - شاگردی در ایران، تهران: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، تهران.

^۲ سعید الشیخی، صباح ابراهیم، ۱۳۶۲، *اصناف در عصر عباسی*، ترجمه هادی عالم زاده، مرکز نشر دانشگاهی، تهران.

– **شیخ یا رئیس:** به دانش، تجربه، و مهارت در حرفه از دیگران برتر و در کلیه موارد عمومی نماینده صنف بوده و بر افراد و اعضای آن دستور می‌راند است. شغل وی که رهبری روحانی اصناف را داشت، انتخابی بود. وظایف وی شامل: نظارت بر رفتار اعضاء، اجرای وظایف قضائی، رسیدگی به امور شاگردان و گماردن آنها به مقام استادی، بررسی شعائر صنفی، تعیین مالیات صنف و توزیع آن با نظر کدخدای (محتسب) صنف میان پیشه وران، توزیع کالاها میان پیشه وران، تعیین قیمت‌ها و تنظیم روابط هر صنف با اصناف همسایه بود. وظیفه اساسی ریش سفیدان نظارت بر آموزش استادان به شاگردان، گردآوری مالیاتها، واسطه شدن میان بازرگانان و پیشه وران بود.

– **استاد:** کسی که هر تازه وارد به صنف، باید نزد او شاگردی کند تا به مهارت برسد. او اسرار صنف و پیشه را که خود به کمال آموخته بود به شاگردان منتقل می‌کرد و هر گاه در حرفه خود، کسی را ماهر تشخیص می‌داد و بر فهم و درک و خدمت و کفایت او صحنه می‌گذاشت، به او عهد (حکم، منشور) می‌بخشید و این به منزله اجازه او برای ورود به صنف بود. هر استاد می‌توانست به میل خود شاگردانی داشته باشد. استادان، امور دینی و رموز حرفه ای را به شاگردان خود آموزش می‌دادند، عموماً شاگرد از استاد خود حقوقی دریافت نمی‌کرد ولی به همراه غذا و لباس، شاگردانه می‌گرفت و هنگام ارتقاء به مقام استادی، کمر بند مخصوصی با تصویب کلانتر دریافت می‌کرد. در مواردی نیز اصناف، کارگر روزمزد استخدام می‌کردند. برخی از پیشه وران کارگر روزمزد می‌گرفتند و برخی دیگر هم کارگر روزمزد و هم شاگرد داشتند.

– **خلیفه:** مرتبه ای میان صنعتگر و استاد را داشته و معنای آن دستیار استاد در کار و حرفه بود.

– **صنعتگر یا شاگرد:** به استاد در کارش کمک می‌کرده و در قبال آن شاگردانگی (وجهی که مشتری بعنوان پاداش در مقابل خدمت خوب هدیه می‌داد) و گاهی خوراک و پوشاک می‌گرفته است. استاد مسئول خطای شاگرد در کار بود. پس از طی دوره کارآموزی، صنعتگر با گذراندن آزمایش خاص و توفیق در انجام آن، می‌توانسته، استادی مستقل شود و دکانی مخصوص خود دایر کند. سن ورود به شاگردی معمولاً از ۱۲ سالگی بود و ۱۰ سال طول می‌کشید تا شاگرد به مقام استادی برسد. شاگرد می‌بایست از لحاظ اخلاقی و عاطفی اهلیت پیدا کند تا به اسرار حرفه وارد شود. استاد کار در کلیه مراحل یادگیری شاگرد را خارج از محیط کار نیز زیر نظر دارد. معمولاً استاد اکثر شاگردان را از میان خویشاوندان انتخاب می‌کرد تا اسرار حرفه او پوشیده بماند. به این ترتیب مشاهده می‌شود که رابطه استاد و شاگرد رابطه پدر و فرزندی بود و استاد پس از حصول اطمینان از شاگرد، وی را به دامادی خویش انتخاب می‌کرد. رسمی که هنوز نیز در کارگاه‌های کوچک در نقاط مختلف ایران دنبال می‌شود.

وجود چنین روابط انسانی، خانواده‌ها را چنان مجذوب می‌کرد که فرزندان خود را با کمال اطمینان بدست استاد می‌سپردند و از تنبیه فرزندشان بدست استاد آزاده نمی‌شدند.

- **مبتدی:** رتبه مبتدی (یا پادو) آن‌طور که از لفظ آن بر می‌آید، به نخستین مرحله و پایین‌ترین مرتبه کارآموزی گفته می‌شد و کار آن معمولاً از کودکی آغاز می‌شده است.
- **نقیب:** دستیار شیخ یا رئیس صنف نقیب نامیده می‌شد و مهمترین وظیفه اش، اجرای مراسم "شد" بود. شد نیز آیینی بود که برای ورود کسی به حرفه برگزار می‌شد و شیخ در آن مراسم کمربندی را به دور کمر تازه وارد محکم می‌بست و این به منزله رسمیت یافتن او در ورود به صنف بود. نقیب همچنین از اموالی که از استادان به دست می‌آورد به شیوخ کم درآمد و گاه به بستگان فقیر، برای برگزاری ولیمه (پذیرایی و اطعام در مراسم شد) کمک می‌کرده است.

۲.۲. رسوم و سنت های حرفه آموزی اصناف

بر اثر گذشت زمان برای صنف های مختلف، عاداتی پدید آمد که امور آنها را نظم می‌بخشید و هر صنف بر طبق آن عمل می‌کرد. این عادات عرف یا سنت نامیده می‌شد. بتدریج، جامعه و مردم، عرف و سنت جاری میان اهل صنف را معتبر دانست و به رسمیت شناخت. به طوری که محتسب، نیز علاوه بر اجتهاد شرعی، به این اجتهاد عرفی هم گردن نهاد، حتی قضات نیز هنگام صدور حکم در اختلافاتی که بین صنعتگران و خریداران پیش می‌آمد به این "عرف" استناد می‌کردند. این "عرف" به مرور زمان، قانون گونه‌ای شد که اهالی صنف طبق آن عمل می‌کردند و شامل قواعد و عادات و آیین هایی بود که شفاهاً آموخته می‌شد. در دوره‌ای که نحله‌ها و گروه‌های صوفی و مذهبی شکل گرفتند و مبارزه خود را با حاکمان در پوشش فعالیت‌های صنفی به‌ظاهر غیر سیاسی دنبال کردند، این قواعد و قوانین در کتاب های کوچکی نوشته میشد که "فتوت نامه" نام گرفت (سعید الشیخی، ۱۳۶۲، ص ۶۸).

تقریباً در همه این فتوت نامه ها، زنجیره ای از پرورش دهندگان و پرورش یافتگان هر صنف گنجانده شده بود نظیر؛ خداوند، جبرئیل را آفرید، جبرئیل، محمد را آموخت، محمد، علی را آموخت، علی، سلمان را آموخت و سلمان، پیران صنف را آموخت. پس از آن نام پیران حرفه های مختلف ذکر می‌شد. در بخش بعدی بر تعالیم مربوط به تربیت مبتدیان، نقش اعضای صنف و آنچه از محکم کاری و تخصص و اخلاقیات رایج در صنف آنها بود و نیز قواعد ساخت و پرداخت کالا و قواعد فروش و نرخ های مناسب، بیان می‌شد. از مسائل دیگری که در فتوت نامه‌ها بیان می‌شد می‌توان فهرست وار از چند عنوان زیر نام برد:

- شرکت اصناف در مراسم عمومی مانند مراسم عاشورا، عید نوروز، عید قربان،
- سوگند خوردن یا پیمان بستن که از رسوم اهل اصناف بود.

- نامیده شدن به شغل که باعث اتحاد و آگاهی هر صنف به کار و حرفه خود و تعصب و تفاخر به آن که اهل صنف را از دیگر صنفا متمایز می‌کرد
- موروثی بودن شغل که عادت‌های جاری میان پیشه‌وران بود که پسران از پدران ارث می‌بردند.
- تعصب شغلی و همکاری میان پیشه‌وران، که باعث همبستگی و گروه‌بندی شغلی میان صنعتگران هر صنف بود. این تعصب شغلی که افراد هر صنف به آن تفاخر می‌کردند، منجر به تعاون و همکاری میان اعضاء یک صنف و درک همبستگی استوار آنها نسبت به یکدیگر می‌شد.
- نام بردن از پیران و اولیای اصناف، مانند آدم (حرفه زراعت)، شعیب (بافندگی)، ادريس (خیاط)، نوح (نجار)، ابراهیم خلیل (بنا و مهندسی)، داود (آهنگری)، عیسی (رنگرز)، سلیمان (عطارد)، محمد (بارزگان و جامع همه انواع صنعت). انتخاب این پیران و اولیاء بمنظور اصالت دادن به حرفه و جنبه قدسی دادن به آنها بوده است
- آداب پیوستن به صنف: آموزش نزد استاد، یافتن مهارت و تایید آن از نظر کاردانا حرفه و پیشه، رفتن به حضور شیخ صنف و سوالات شیخ راجع به حرفه و پیشه مورد نظر، دادن ولیمه (مهمانی)، عهد بستن، یعنی پروانه ورود شاگرد در سلک آن حرفه که از طرف استادش به او داده می‌شد. "عهد" متضمن آگاهی از کردار، آموزش، خدمتگزاری، ادب و فهم شاگرد است.
- آیین کمر بستن، فردی که از امتحان "عهد" بر می‌آمد، برایش مراسم و تشریفات کمر بستن انجام می‌شد و بدین ترتیب رسماً آماده ورود به جرگه آن صنف خاص می‌شد.
- اجازه، پس از کمر بستن، فرد باید "اجازه" می‌گرفت. پس از کسب این اجازه که با گواهی و امضای قاضی و گزارش استاد انجام می‌گرفت، پروانه اشتغال به آن حرفه به او داده می‌شد و این آخرین چیزی بود که شاگرد پیش از پرداختن به آن پیشه و حرفه باید به دست می‌آورد.

۲.۳. نقاط قوت و ضعف شیوه سنتی استاد-شاگردی

- موروثی بودن شغل پدران: این نوع سنت از جهاتی، چند امتیاز داشته و موجب پایایی حرفه می‌شده است ولی به سبب بسته و محدود بودن دامنه آموزش از گسترش و توسعه این مشاغل در سطح جامعه و بین گروه‌های مختلف مردم جلوگیری می‌کرده است و به تبع آن ورود نگرش‌ها و آموزه‌های گوناگون را در این مشاغل به تعویق می‌انداخته است؛
- سهولت استثمار کارگران: شاگردان در آغاز کودکی برای کسب پول و یادگرفتن حرفه کار خود را به صورت یک آدم همه‌کاره از پادویی شروع می‌کردند. پادوها غالباً اطفالی بودند که در کارگاه‌ها تربیت شده، در انواع شغل‌ها از کارهای فنی ساده تا پیغام‌رسانی و آوردن چای برای مشتریان، همچنان که امروزه معمول است، به کار گرفته می‌شدند. رسیدن پادو به مرحله شاگردی و از شاگردی به دستیاری

استاد (یا خلیفه) کاملاً به نظر و سلیقه استاد واگذار شده بود. چون مزد پادو از شاگرد کمتر و مزد شاگرد از خلیفه کمتر بوده است، وزمان گذر از یک مرحله به مرحله بالاتر مشخص نبوده است، امکان استثمار شاگردان فراهم بوده است. در اسناد بجا مانده آمده است که شاگردان بالاجبار مدت مدیدی کار می‌کردند و در این مدت زندگی بسیار دشواری داشتند. بسیاری از این دستیاران یا شاگردان تربیت شده چون توانایی تهیه دکان شخصی نداشتند، نزد استادان خود می‌ماندند. تنها امید هر شاگرد این بود که روزی استاد شده، صاحب یک دکان شخصی شود. اگر یک شاگرد وسایل کافی داشت، نسبتاً به آسانی می‌توانست در بسیاری از اصناف استاد شود

– منعطف و ناهمگن بودن آموزش: استاد شدن شاگرد به حسن نیت استاد منوط بود. اگر استاد راضی بود که رقیب تازه‌ای به تاسیس دکان اقدام کند، این امر عملی می‌شد. رضایت استاد هم به ملاحظاتی از قبیل وابستگی‌های خانوادگی، پول و خصوصیات شخصی استاد و توانایی‌ها و رفتار شاگرد بستگی داشت. بدین ترتیب آموزش به مفهوم امروزی آن کاملاً انفرادی و غیر استاندارد بود.

– جامعیت آموزش: استاد تنها به مهارت آموزی شاگرد اکتفا نمی‌کرد بلکه کلیه رموز کسب و کار و زندگی اجتماعی و فردی را آموزش می‌داد. نوع آموزشی که به تربیت شهروند اجتماعی و کارآفرین و دارای صلاحیت‌های لازم برای اداره یک بنگاه اقتصادی بیانجامد.

– زمان‌بر و هزینه‌بر بودن: طولانی بودن مدت کارآموزی، که معمولاً از طفولیت آغاز شده و تا زمان رشد کامل جسمی و عقلی فرد، سنی که عرف مردم استادی فرد را باورکنند، بطول می‌انجامیده است، از طرف شاگرد با هزینه ناشی از عدم دریافت مزد یا دریافت مزد کمتر و از طرف استاد با هزینه ناشی از صرف وقت برای ارائه خدمات آموزشی بدون دریافت دستمزد همراه بوده است. اما برای جامعه، هزینه این روش کندی پاسخ‌گویی به تربیت نیروی انسانی مورد نیاز در شرایط خاص است.

– هم‌بستگی عاطفی میان نهاد خانواده، شاگرد و استاد: چون در این شیوه هم خانواده و هم استاد در انتخاب هم‌دیگر آزادی عمل دارند، محیط عاطفی مساعدی برای آموزش فراهم می‌آید. به‌ویژه آن که استادان براساس سنت‌هایی که معرف صنف آنها در جامعه بوده، نقش مرشد و راهنمای شاگردان را برعهده داشته و نوعی رابطه پدر و فرزندگی بین آنها برقرار بوده است.

– موقعیت نامساعد زنان: شواهد تاریخی نشان می‌دهد که در عهد صفویه و قاجاریه امور کسب و کار و تجارت کاملاً بدست مردان اداره می‌شده است. نقش زنان در این امور به اشتغال در کسب و کارهایی که در درون خانه‌ها دایر بوده، هم‌چون قالی بافی، برخی انواع پارچه‌بافی، خیاطی و برخی از هنرها و صنایع دستی و یا برخی از فعالیت‌های جنبی کشاورزی محدود بوده است. مستقر بودن این گونه فعالیت‌ها در درون خانه‌ها، امکان هر نوع نظارتی را بر عملکرد استادان دشوار می‌کرده است. بدین

ترتیب امکان آن که نارسایی‌های این شیوه آموزش درباره زنان تشدید شود و به استثمار شدیدتر آنها بیانجامد فراهم می‌آمده است.

۳. تحولات شیوه استاد-شاگردی در سده چهاردهم و زمان حاضر و قوانین و

مقررات مرتبط با آن

۳.۱. تحولات شیوه سنتی استاد-شاگردی و موقعیت فعلی آن

در دوره قاجاریه، آموزش به شیوه جدید غربی با تأسیس دارالفنون توسط دولت و مدارس مختلف توسط فرهیختگان علاقه‌مند به تعالی کشور رواج یافت. اما درباره آموزش فنی و حرفه‌ای بتدریج، و عمدتاً با دخالت دولت، و با اعزام محصل به خارج کشور برای فراگیری علوم و فنون جدید، تحولی در شیوه استاد-شاگردی بوجود آمد. بدین ترتیب که بازگشتگان دانش آموخته غرب، آموخته‌های خود را با شیوه سنتی استاد-شاگردی به نوجوانان ایرانی انتقال می‌دادند و از این راه بتدریج نوآوری و تحولی را در زمینه فناوری کسب و کار بوجود می‌آوردند. نمونه این تحول را در حرفه نقاشی می‌توان مشاهده کرد. آژند این تحول را بررسی و تحلیل کرده است (آژند، ۱۳۸۵، صص ۹۳-۱۰۰). در این بررسی او نتیجه گرفت است که: «آموزش هنر نقاشی دوره قاجار در چند مرحله بتدریج تحول یافته است. نهاد آموزش در ابتدای این دوره، همچون سالیان گذشته، در نقاشخانه صورت می‌گرفت و در خود نقاشخانه هم سنت استاد _ شاگردی در بین ارباب هنر رایج بود و میدان رشدی به هنر آموزان نمی‌داد. اثرها و برآیندهای آن بیشتر موروثی و خانوادگی بود. دستگاه گردنده و گرداننده هنر نقاشی در دست دربار بود و دربار هم ... نوآوری و بداعت را تشویق می‌کرد تا شور و شوکت و شکوه درباری خویش را ارضا کند. برای اینکار شماری از جوانان تازه نفس را راهی فرنگ کرد تا از دستاوردهای فرنگ برای همسو شدن با آنها بهره بگیرد. این جوانان ... هنگامی که به ایران برگشتند با کوله باری از تجارب فنی و هنری جدید بر سرکار شدند و تمامی معادلات سنتی هنر نقاشی پیشین را بهم زدند و جهت تازه‌ای به نقاشی، خواه به لحاظ زیبایی شناسی و خواه از حیث آموزش آن، دادند. ... با گذشت زمان و دگرگونی نهاد سیاسی و پدیداری فکر مشروطه در جامعه، هنر نقاشی نیز از حصار دربار بیرون آمد و شکل و معنای مردمی پیدا کرد و نخستین نتیجه بلافصل این دگرگونی، ایجاد اولین مدرسه مستقل هنر نقاشی بود که با سرپرستی یکی از ارباب هنر درباری یعنی کمال الملک راه اندازی شد.» باید توجه داشت که به‌مراه هنر نقاشی، گراور سازی، چاپ، انواع طراحی‌های صنعتی در زمینه کاشی، چینی، فرش و پارچه و ساختمان و تزیینات آن نیز با تحولات مشابهی روبه‌رو شد.

وضعیت مشابهی در زمینه آموزش پزشکی نیز بچشم می‌خورد. آموزش پزشکی در ایران در مطب پزشکان و در بیمارستان‌ها و با شیوه استاد-شاگردی صورت می‌گرفت. با این تفاوت که در پزشکی کتاب بعنوان یکی از

ابزارهای آموزش و برای تکمیل تجربه‌های استاد نقش مهمی برعهده داشت. ابزاری که در سایر حرفه‌ها چندان نقشی نداشت. بنابراین شاگرد طبیب باید پیش از ورود حداقلی از سواد را کسب کرده‌باشد. به همین سبب، هر چند معدود پزشکان تحصیل کرده خارج کشور با شیوه استاد-شاگردی به تربیت شاگردان اهتمام داشتند ولی برای انتقال دانسته‌های خود از متون درسی خارجی و اصطلاحات آن استفاده می‌کردند و ناگزیر شاگردان به یادگیری زبان خارجی (عمدتاً فرانسه) نیازمند بودند. این نیاز بدنبال خود تحولات دیگری در جامعه پدید آورد. مانند آن که پس از تأسیس دارالفنون و تربیت پزشکان به سبک آموزش جدید، بر تعداد شاگردان تربیت شده بوسیله فارغ‌التحصیلان خارج و نیز داخل کشور (دارالفنون) افزوده شد و میدان رقابت بین طبیبان شیوه سنتی و شیوه جدید تنگ‌تر شد. ناگزیر با دخالت دولت، ضوابطی برای طبابت کردن وضع شد و هیئتی در تهران مسئول صدور مجوز طبابت شد. این کار با برگزاری امتحانی صورت می‌گرفت که از آن می‌توان بعنوان نخستین «گواهی‌نامه صلاحیت حرفه‌ای» نام برد. این کاری است که برای دندان پزشکان تجربی نیز در دهه ۱۳۶۰ صورت گرفت و با برگزاری آزمون صلاحیت حرفه‌ای به افراد موفق گواهی‌نامه کمک دندانپزشک تجربی اعطا شد. ولی با گسترش امکانات دانشگاهی به سبک جدید و تربیت پزشکان و سایر متخصصان مرتبط با بهداشت و سلامت، تربیت این گونه تخصص‌ها به شیوه استاد-شاگردی سنتی متوقف شد و جای خود را به شیوه نوین پزشکی داد که مشتمل بر آموزش نظری در کلاس و کارآموزی و کارورزی در محیط بیمارستان و درمانگاه است.

اما شیوه استاد-شاگردی با تغییراتی هنوز هم در بخش غیر رسمی اقتصاد کشور و در کشاورزی و صنایع دستی و قالی بافی رواج دارد، هرچند که از یک سو، بر اثر وضع قوانین حمایت کننده از حقوق کارگران و رشد آگاهی عامه مردم و سهولت جابجایی جغرافیایی و تحرک شغلی، استادکاران از آزادی عمل سابق برخوردار نیستند و از سوی دیگر با رواج تدریجی آموزش مهارت‌های حرفه‌ای مورد نیاز این گونه کسب و کارها در آموزش متوسطه کاردانش و آموزش غیر رسمی آموزشگاه‌های تابع قانون کار مسیر جدیدی بجز شیوه استاد-شاگردی سنتی برای ورود به بازار کار در اختیار داوطلبان قرار گرفته است.

۳.۲. قوانین و مقررات موجود درباره آموزش فنی و حرفه‌ای به شیوه استاد-شاگردی

در حال حاضر عمده‌ترین احکام قانونی که بشکل مستقیم و یا غیرمستقیم بر آموزش فنی و حرفه‌ای به شیوه استاد-شاگردی تأثیر می‌گذارد، احکام قانون کار و قانون نظام صنفی است. بخش‌های مرتبط این دو قانون بشرح زیر خلاصه شده‌است:

الف - قانون نظام صنفی

قانون نظام صنفی در جلسه ۲۴ اسفند ماه ۱۳۸۲ مجلس شورای اسلامی به تصویب رسیده است.^۱ در ماده ۲ فرد صنفی چنین تعریف شده است: «هر شخص حقیقی یا حقوقی که در یکی از فعالیت‌های صنفی اعم از تولید، تبدیل، خرید، فروش، توزیع، خدمات و خدمات فنی سرمایه‌گذاری کند و به‌عنوان پیشه‌ور و صاحب حرفه و شغل آزاد، خواه به شخصه یا با مباشرت دیگران محل کسبی دایر یا وسیله کسبی فراهم آورد و تمام یا قسمتی از کالا، محصول یا خدمات خود را به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم و به‌صورت کلی یا جزئی به مصرف‌کننده عرضه دارد، فرد صنفی شناخته می‌شود». و در ماده ۳ در تعریف واحد صنفی آمده است: «هر واحد اقتصادی که فعالیت آن در محل ثابت یا وسیله سیار باشد و توسط فرد یا افراد صنفی با اخذ پروانه کسب دایر شده باشد، واحد صنفی شناخته می‌شود». صنف نیز در ماده ۴ چنین تعریف شده است: «آن گروه از افراد صنفی که طبیعت فعالیت آنان از یک نوع باشد، تشکیل یک صنف را می‌دهند. صنوف مشمول این قانون، با توجه به نوع فعالیت آنها به چهار گروه تولیدی، خدمات فنی، توزیعی یا خدماتی تقسیم می‌شوند».

در ماده ۱۲ تصریح شده است که «افراد صنفی موظفند قبل از تأسیس هر نوع واحد صنفی یا اشتغال به کسب و حرفه، نسبت به اخذ پروانه کسب اقدام کنند»، و در ماده ۱۳ قید شده که صدور پروانه کسب برای مشاغل تخصصی و فنی مستلزم اخذ پروانه تخصصی و فنی از مراجع ذی‌ربط به وسیله متقاضی است. اگر متقاضی واجد شروط لازم برای اخذ پروانه تخصصی و فنی نباشد، حضور یک نفر شاغل دارنده پروانه تخصصی و فنی در واحد صنفی برای صدور پروانه کسب مشروط، به‌نام متقاضی کافی است. و در تبصره این ماده تأکید شده که انواع مشاغل تخصصی و فنی به شرح آئین‌نامه‌ای خواهد بود که توسط دبیرخانه هیأت عالی نظارت و با هماهنگی وزارتخانه‌ها و سازمانهای ذی‌ربط و نظرخواهی از مجامع امور صنفی مراکز استان‌ها تهیه و به تصویب وزیر بازرگانی خواهد رسید.

در بند ح ماده ۳۰ جزء وظایف اتحادیه‌های صنفی آمده است: «ایجاد تسهیلات لازم برای آموزشهای مورد نیاز افراد صنفی به‌طور مستقل یا با کمک سازمانهای دولتی یا غیردولتی» و در بند ط همین ماده تشکیل کمیسیونهای را برای رسیدگی به شکایات، حل اختلاف، بازرسی واحدهای صنفی، امور فنی و آموزشی و ... را اجازه داده است. و بالاخره در ماده ۳۷ که به شرح وظایف مجامع امور صنفی اختصاص دارد در بند ف «اجرای برنامه‌های علمی، آموزشی و پژوهشی مورد نیاز برای ارتقاء سطح آگاهی‌های هیأت مدیره اتحادیه‌ها با همکاری دستگاههای دولتی ذی‌ربط در چارچوب مقررات» و در تبصره ۲ همین ماده توصیه شده است: «مجامع امور صنفی با وزارت آموزش و پرورش در مورد آموزش مهارت‌های شاخه کار دانش همکاری لازم را به عمل خواهند آورد».

^۱ . مجلس شورای اسلامی، ۱۳۸۲، قانون نظام صنفی، دبیرخان شورای عالی اصناف، تهران

همان طور که ملاحظه می شود در این قانون درباره مباحثی که می تواند به برقراری رابطه ای بین نظام آموزش فنی و حرفه ای و اصناف کمک کند چندان توجهی نشده است. واگذاری تعیین مشاغل تخصصی و فنی بر عهده وزیر بازرگانی، و کافی دانستن حضور تنها یک نفر دارنده گواهی نامه تخصصی در هر واحد صنفی و توصیه به اتحادیه و مجامع امور صنفی برای توجه به آموزش اعضای صنف، اجکامی نیست که بتواند انگیزه و نیاز کافی در صاحبان صنف برای برقراری ارتباط با واحدهای آموزش فنی و حرفه ای ایجاد کند. در این قانون اشاره ای به کارآموز یا «شاگرد» در شیوه استاد-شاگردی و تکالیف استاد و شاگرد نسبت به یک دیگر، و مقوله مهم تضمین کیفیت کالا و خدمات ارائه شده در واحد صنفی، که مهمترین عامل ایجاد انگیزه برای اهل صنف جهت کسب صلاحیت های حرفه ای است نشده است. حداقل اگر در حد همان «فتوت نامه» های قدیم و سنت استاد-شاگردی سده گذشته اگر در این قانون احکامی قید شده بود می توانست برقراری رابطه آموزش فنی و حرفه ای و محیط کسب و کارهای کوچک را تا حدی سامان بخشد.

ب- قانون کار

قانون کار در آبان ماه سال ۱۳۶۹ به تصویب مجلس شورای اسلامی رسیده است.^۱ این قانون از جامعیت نسبتاً خوبی در مقایسه با قانون نظام صنفی برخوردار است. نقاط قوت و نارسایی های آن بشرح زیر است:

۱. از نقاط قوت آن حمایت از حقوق نوجوانان و کارآموزان بلحاظ معیشت، بیمه، ایمنی در کار، آموزش و رعایت شرایط جسمی و سنی آنان است؛
۲. از دیگر نقاط قوت آن مشخص کردن رابطه کارآموز با کارفرما و محیط کار براساس قراردادی است که از ابتدای شروع کارآموزی هر دو طرف از آن اطلاع داشته و با آگاهی بر سر آن با یکدیگر تفاهم می کنند؛
۳. همچنین پیش بینی امکانات ارتقای مهارت و یا حرفه آموزی مقدماتی یا تکمیلی و بازآموزی برای کارگران شاغل است؛

۴. از نارسایی های آن، واگذاشتن امر ایجاد و ارائه انواع آموزش های فنی و حرفه ای به عهده دولت و منابع مالی آن است. این رویکرد تصدی گرایانه سبب می شود دولت، و در این جا وزارت کار، نتواند با دقت لازم وظایف حاکمیتی خود را در زمینه دفاع از حقوق کارآموزان و تضمین کیفیت آموزش آنان بخوبی ایف کند. چون متصدی آموزش هم خود اوست و هنگامی که امر نظارت و اجرا برعهده یک نهاد واگذار شود، نتیجه کار مطلوب نخواهد بود. قانون در موضوع عملیات اجرایی و برنامه ریزی و تعیین استانداردها وظیفه ای و نقشی برای مجامع صنفی و اتحادیه ها و نهادهای غیر دولتی وابسته به کارگران و کارفرمایان پیش بینی نکرده است. در حالی که، همان طور که در مبانی نظری بررسی شد، منافع آموزش فنی و حرفه ای در

^۱ مجلس شورای اسلامی، ۱۳۶۹، قانون کار، وزارت کار و امور اجتماعی، تهران

مرتبه نخست به این دو عامل باز می‌گردد و از طریق آنان به جامعه منتقل می‌شود که دولت آن را نمایندگی می‌کند؛

۵. نارسایی دیگر این قانون، مسکوت گذاشتن نقش سایر نهادهای دولتی مسئول ارایه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در سطوح متوسطه و عالی در زمینه ارتباط با محیط کار است. جای نهاد و سازوکار واسطه‌ای که میان دو محیط آموزش و محیط کار در همه سطوح و مراتب ارتباط برقرار کند در این قانون خالی است. نهادی که از یک سو، نیازها و تحولات کمی و کیفی مهارتی و شایستگی‌های حرفه‌ای محیط کار را مستمراً رصد کرده و در اختیار نظام آموزشی بگذارد، و از سوی دیگر، به ارزیابی محصولات (دانش‌آموختگان) نظام آموزشی همت گمارد و خواستار کیفیت مطلوب آنان باشد.

اکنون با توجه به مطالب بالا، موادی از این قانون که به احکام آموزش و اشتغال اختصاص دارد در این جا آورده می‌شود. از آنجا که این احکام بطور مستقیم در سامان‌دهی آموزش، کارآموزی و اشتغال در محیط کار نقش دارد متن کامل مبحث اول فصل پنجم و مبحث پنجم فصل سوم، که مطالب آن به کارآموزی و اشتغال نوجوانان مربوط می‌شود در این جا ارایه می‌شود.

مبحث اول فصل پنجم قانون کار - کارآموز و مراکز کارآموزی

۱- مراکز کارآموزی

ماده ۱۰۷ - اجرای اهداف قانون اساسی و به منظور اشتغال مولد و مستمر جویندگان کار و نیز بالا بردن دانش فنی کارگران، وزارت کار و امور اجتماعی مکلف است امکانات آموزشی لازم را فراهم سازد. تبصره- وزارتخانه‌ها و سازمان‌های ذینفع موظف به همکاری‌های لازم با وزارت کار و امور اجتماعی می‌باشند.

ماده ۱۰۸ - وزارت کار و امور اجتماعی موظف است برحسب نیاز و با توجه به استقرار نوع صنعت موجود در نقاط مختلف کشور، برای ایجاد و توسعه مراکز کارآموزی ذیل در سطوح مختلف مهارت اقدام نماید.

الف - مراکز کارآموزی پایه برای آموزش کارگران و کارجویان غیر ماهر.

ب - مراکز کارآموزی تکمیل مهارت و تخصص‌های موردی برای بازآموزی ارتقاء مهارت و تعلیم تخصص‌های پیشرفته به کارگران و کارجویان نیمه ماهر، ماهرو مربیان آموزش حرفه‌ای.

ج - مراکز تربیت مربی برای آموزش مربیان و مرکز کارآموزی.

د - مراکز کارآموزی خاص معلولین و جانبازان با همکاری وزارتخانه‌ها و سازمان‌های ذیربط (مانند

وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، بنیاد شهید، بنیاد جانبازان و ...)

ماده ۱۰۹ - مراکز آموزش مذکور در ماده ۱۰۸ این قانون از نظر مالی و اداری با رعایت قانون محاسبات عمومی بطور مستقل زیر نظر وزارت کار و امور اجتماعی اداره خواهد شد.

ماده ۱۱۰- واحد های صنعتی، تولیدی و خدماتی بمنظور مشارکت در امر آموزش کارگر ماهر و نیمه ماهر مورد نیاز خویش، مکلفند نسبت به ایجاد مراکز کارآموزی جوار کارگاه و یا بین کارگاهی، همکاری های لازم را با وزارت کار و امور اجتماعی بعمل آورند.

تبصره ۱- وزارت کار و امور اجتماعی، استانداردها و جزوات مربوط به امر آموزش در مراکز کارآموزی جوار کارگاه و بین کارگاهی را تهیه و در مورد تعلیم و تامین مربیان مراکز مزبور اقدام می نماید.

تبصره ۲- دستورالعمل ها و مقررات مربوط به ایجاد کارآموزی جوار کارگاه و بین کارگاهی برحسب مورد به پیشنهاد وزیر کار و امور اجتماعی به تصویب هیات وزیران خواهد رسید.

ماده ۱۱۱- علاوه بر تشکیل مراکز کارآموزی توسط وزارت کار و امور اجتماعی، آموزشگاه فنی و حرفه ای آزاد نیز به منظور آموزش صنعت یا حرفه معین، به وسیله اشخاص حقیقی یا حقوقی، با کسب پروانه از وزارت کار و امور اجتماعی، تاسیس می شود.

تبصره- آئین نامه مربوط به تشخیص صلاحیت فنی و موسسات کارآموزی آزاد و صلاحیت مسئول و مربیان و نیز نحوه نظارت وزارت کار و امور اجتماعی بر این موسسات با پیشنهاد وزیر کار و امور اجتماعی به تصویب هیات وزیران خواهد رسید.

۲- کارآموز و قرارداد کارآموزی

ماده ۱۱۲- از لحاظ مقررات این قانون، کارآموز، به افراد ذیل اطلاق می شود.

الف - کسانی که فقط برای فرا گرفتن حرفه خاص، بازآموزی یا ارتقاء مهارت برای مدت معین در مراکز کارآموزی و یا آموزشگاه های آزاد آموزش می بینند.

ب - افرادی که بموجب قرارداد کارآموزی بمنظور فراگرفتن حرفه ای خاص برای مدت معین که زاید بر سه سال نباشد، در کارگاهی معین به کارآموزی توأم با کار اشتغال دارند مشروط بر آنکه سن آنها از ۱۵ سال کمتر نبوده و از ۱۸ سال تمام بیشتر نباشد.

تبصره ۱- کارآموزان بند الف ممکن است کارگرانی باشند که مطابق توافق کتبی منعقد شده با کارفرما به مراکز کارآموزی معرفی می شوند و یا داوطلبانی باشند که شاغل نیستند و راساً به مراکز کارآموزی مراجعه می نمایند.

تبصره ۲- دستورالعمل های مربوط به شرایط پذیرش، حقوق و تکالیف دوره کارآموزی داوطلبان مذکور در بند " ب " با پیشنهاد شورای عالی کار، به تصویب وزیر کار و امور اجتماعی می رسد.

ماده ۱۱۳- کارگران شاغلی که مطابق تبصره یک ماده ۱۱۲ برای کارآموزی در یکی از مراکز کارآموزی پذیرفته می شوند. از حقوق زیر برخوردار خواهند بود.

الف - رابطه استخدامی کارگر در مدت کارآموزی قطع نمی شود و این مدت از هر لحاظ جزء سوابق کارگر محسوب می شود.

ب - مزد کارگر در مدت کارآموزی از مزد ثابت و یا مزد مبنا کمتر نخواهد بود.

ج - مزایای غیر نقدی، کمک‌ها و فوق العاده هائی که برای جبران هزینه زندگی و مسئولیت‌های خانوادگی به کارگر پرداخت می شود، در دوره کارآموزی کماکان پرداخت خواهد شد. چنانچه کارفرما قبل از پایان مدت، بدون دلیل موجه مانع ادامه کارآموزی شود و از این طریق خسارتی به کارگر وارد گردد، کارگر می تواند به مراجع حل اختلاف مندرج در این قانون مراجعه و مطالبه خسارت نماید.

ماده ۱۱۴- کارگری که مطابق تبصره (۱) ماده ۱۱۲ برای کارآموزی در یکی از مراکز کارآموزی پذیرفته می شود، مکلف است:

الف - تا پایان مدت مقرر به کارآموزی بپردازد و به طور منظم در برنامه های کارآموزی شرکت نموده و مقررات و آئین نامه های واحد آموزشی را مراعات نماید و دوره کارآموزی را با موافقت به پایان برساند.

ب - پس از طی دوره کارآموزی، حداقل دو برابر مدت کارآموزی در همان کارگاه به کار اشتغال ورزد.

تبصره - در صورتی که کارآموز پس از اتمام کارآموزی حاضر به ادامه کار در کارگاه نباشد، کارفرما می تواند برای مطالبه خسارت مندرج در قرارداد کارآموزی، به مراجع حل اختلاف موضوع این قانون مراجعه و تقاضای دریافت خسارت نماید.

ماده ۱۱۵ - کارآموزان مذکور در بند " ب " ماده ۱۱۲ تابع مقررات مربوط به کارگران نوجوان مذکور در مواد ۷۹ الی ۸۴ این قانون خواهند بود، ولی ساعت کار آنان از شش ساعت در روز تجاوز نخواهد کرد.

ماده ۱۱۶- قرارداد کارآموزی علاوه بر مشخصات طرفین باید حاوی مطالب ذیل باشد:

الف - تعهدات طرفین

ب - سن کارآموز

ج - مزد کارآموز

و - محل کارآموزی

ه - حرفه یا شغلی که طبق استاندارد مصوب، تعلیم داده خواهد شد.

و - شرایط فسخ قرارداد (در صورت لزوم)

ز - هر نوع شرط دیگری که طرفین در حدود مقررات قانونی ذکر آن را در قرارداد لازم بدانند.

ماده ۱۱۷ - مراکز کارآموزی توأم با کار نوجوانان تا سن ۱۸ سال تمام (موضوع ماده ۸۰ این قانون) در صورتی مجاز است که از حدود توانائی آنان خارج نبوده و برای سلامت و رشد جسمی و روحی آنان مضر نباشد.

ماده ۱۱۸- مراکز کارآموزی موظفند برای آموزش کارآموز، وسائل و تجهیزات کافی را مطابق استانداردهای آموزشی وزارت کار و امور اجتماعی در دسترس وی قرار دهند و به طور منظم و کامل، حرفه مورد نظر را

به او بیاموزند. همچنین مراکز مذکور باید برای تامین سلامت و ایمنی کارآموز در محیط کارآموزی امکانات لازم را فراهم آورند.

مبحث پنجم فصل سوم قانون کار - شرایط کار نوجوان

ماده ۷۹- به کار گماردن افراد کمتر از ۱۵ سال تمام ممنوع است
ماده ۸۰- کارگری که سنش بین ۱۵ تا ۱۸ سال تمام باشد، کارگر نوجوان نامیده میشود و در بدو استخدام باید توسط سازمان تامین اجتماعی مورد آزمایشهای پزشکی قرار گیرد.

ماده ۸۱- آزمایشهای پزشکی کارگر نوجوان حداقل باید سالی یکبار تجدید شود و مدارک مربوط در پرونده استخدامی وی ضبط گردد پزشک در باره تناسب نوع کار با توانائی کارگر نوجوان اظهار نظر می کند و چنانچه کار مربوط را نامناسب بداند کارفرما مکلف است در حدود امکانات خود شغل کارگر را تغییر دهد.
ماده ۸۲- ساعات کار روزانه کارگر نوجوان، نیم ساعت کمتر از ساعات معمولی کارگران است ترتیب استفاده از این امتیاز با توافق کارگر و کارفرما تعیین خواهد شد.

ماده ۸۳- ارجاع هر نوع کار اضافی و انجام کار در شب و نیز ارجاع کارهای سخت و زیان آور و خطرناک و حمل بار با دست، بیش از حد مجاز و بدون استفاده از وسایل مکانیکی برای کارگر نوجوان ممنوع است.
ماده ۸۴- در مشاغل و کارهایی که به علت ماهیت آن یا شرایطی که کار در آن انجام می شود برای سلامتی یا اخلاق کارآموزان و نوجوانان زیان آور است حداقل سن کار ۱۸ سال تمام خواهد بود تشخیص این امر با وزارت کار و امور اجتماعی است.

بخش دوم - طرح کاد

۱. معرفی طرح کاد

شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش در سال ۱۳۶۱ طرح کاد، طرحی در جهت تغییر نظام آموزش و پرورش را تصویب کرد.^۱ این طرح از مهرماه سال تحصیلی ۶۲-۱۳۶۱ تنها در دبیرستان‌های پسرانه و سال بعد در دبیرستان‌های دخترانه به اجرا گذاشته شد. هرچند این طرح تنها دانش‌آموزان رشته‌های نظری متوسطه را در بر می‌گرفت، اما ماهیت و محتوای آموخته‌ها از جنس آموزش فنی و حرفه‌ای و از نوع شایستگی‌های حرفه‌ای محسوب می‌شود. از این لحاظ با اطمینان می‌توان آن را تجربه‌ای نو در زمینه رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار بشمار آورد.

این طرح، براساس پیش‌نویس ساده‌ای بدون بررسی‌های همه جانبه به‌اجرا گذاشته شد، با این فرض که برنامه‌های عملیاتی آن در حین اجرا شکل گیرد و مشکلات در عمل بر طرف شود. منظور از اجرای این طرح کسب نتایج زیر عنوان شده بود (ابوترابیان، ۱۳۶۵، صص ۹-۱۵):

- پرورش روحیه‌ی علاقه بکار و خدمت؛
- پرورش ذوق و استعداد دانش‌آموزان دوره متوسطه در عمل؛
- آشنایی دانش‌آموزان با محیط کار و مسایل و ارتباطات اجتماعی محیط کار، آشنایی دانش‌آموزان با کارهای صنعتی، کشاورزی، علمی، خدماتی، و عمرانی بمنظور یادگیری تا حد مهارت؛ و
- مآلاً بالا رفتن سطح تولید در جهت خود کفایی.

در این طرح کلیه دانش‌آموزان متوسطه باید در هفته، سه نیم روز یا یک روز تمام (معادل ۸ تا ۱۰ ساعت) در محیط کار حاضر شود و به مشاهده و فراگیری و مشارکت و یاری در کار بپردازد. تأکید بر این بود که برنامه ریزی براساس کسب حداقل یک مهارت شغلی، در طول چهار سال متوسطه تنظیم شود. افزون بر آن دو ساعت از برنامه هفتگی دروس به درس کارآموزی اختصاص داشت که زیر نظر مربی کارآموزی برای ارائه گزارش کار و مبادله اطلاعات عملی و کسب رهنمودهای لازم برگزار می‌شد. آموزش در محیط کار توسط استاد کار مقیم کارگاه صورت می‌گرفت. انتخاب محیط کار با صلاح دید ولی دانش‌آموز و نظارت مستمر او و براساس رهنمودهای مدرسه صورت می‌گرفت. دانش‌آموزان دختر، معادل ۶ ساعت درس در داخل مدرسه کارآموزی می‌کردند.

^۱ کلیه اطلاعات مربوط به طرح کاد از گزارش زیر گرفته شده است: ابوترابیان، محمد رضا، خرداد ۱۳۶۵، آموزش بطریق کاد: چنان‌که هست و چنان‌که باید، دبیرخانه شورای عالی هم‌آهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، تهران

پس از گذشت ۴ سال از اجرای این طرح، بازنگری این طرح براساس یک پژوهش جامع از طرف وزارت آموزش و پرورش به دبیرخانه شور ای عالی هم‌آهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای کشور واگذار شد. گزارش این پژوهش که در خرداد سال ۱۳۶۵ منتشر شد از محدود گزارش‌هایی است که از اعتبار علمی قابل قبولی برخوردار است و طرح کاد را از جنبه‌های مختلف مورد ارزیابی قرار داده است. به دلیل همین اعتبار علمی و همه جانبه‌نگری بکارگرفته شده در آن، فشرده‌ای از یافته‌های این پژوهش، بعنوان نخستین تجربه نوآوری آموزشی، در زمینه ارتباط آموزش و محیط کار، پس از استقرار جمهوری اسلامی در ایران در این جا آورده می‌شود.

۲. دستاوردهای طرح کاد

بنظر پژوهشگر تجربه‌ی طرح کاد «به ما می‌آموزد که بعضی زیر و رو شدن‌ها، خود ارزشمند است ... بلحاظ تأکید بر خصلت مردمی بودن طرح، و یا بلحاظ کوشش خستگی ناپذیر گردانندگان آن، توانسته است بطرز بی‌سابقه‌ای از امکانات بخش‌های غیرآموزشی جامعه بهره‌برداری کند ... از حیث جلب مشارکت مردم در آموزش نه تنها موفق بوده بلکه کاری بزرگ انجام داده است» (ابوترابیان، ۱۳۶۵، صص ۱۳۹-۱۶۴). پژوهشگر با مقایسه این تجربه با تجربه‌های مشابه در آلمان شرقی و آلمان غربی، انگلستان و چین نتیجه می‌گیرد که تجربه طرح کاد ایران بصورت تجربه‌ای بی‌همتا در سطح بین‌المللی بشمار می‌آید، تجربه‌ای که صرف‌نظر از همه‌ی ناکامی‌های ناشی از ضعف طراحی و نارسایی‌های اجرایی توانسته است چهار باور جدید در ارزش‌های آموزشی ایران را بشرح زیر آشکار سازد:

۱. **یادگیری بیرون مدرسه‌ای:** مهمترین ثمره تجربی کاد برای جامعه این است که اعتبار و احترام به یادگیری آزاد را در میان نوجوانان زنده می‌کند. مدرسه تنها محل معتبر برای آموختن نیست. یادگیری بیرون مدرسه‌ای ارزش‌هایی را در انسان ایجاد می‌کند که از یادگیری درون مدرسه‌ای حاصل نمی‌شود. تجربه کاد ثابت کرد که توانستن نباید همواره تابع دانستن (دانش نظری) باشد، بلکه افزایش دانستن آدمی تابعی از توانستن اوست. بنظر پژوهشگر، این نتیجه‌گیری «بی‌گمان جهش بزرگی را در نگرش تعلیم و تربیت ایران، و بلکه دنیا، ایجاد خواهد کرد».

۲. **حرفه آموزشگران (معلمان) فنی:** تجربه کاد نشان داد که برای یاد دادن یک مهارت، آن چنان که استانداردهای آموزشی بین‌المللی تأکید می‌کند به صلاحیت‌های حرفه‌ای تدریس وابسته نیست. این طرح اجازه داد تعداد کثیری از جمعیت شاغل و توانا و راغب محلی، بی آن که از حیث تخصص‌های تحصیلی واجد صلاحیت باشند، بعنوان آموزشگر فنی پاره وقت در خدمت مدارس هر محل قرار گیرند. اجرای طرح کاد به ما می‌آموزد که «اطلاعات تخصصی و فنی آموزشگر، در جریان کاربرد واقعی مهارت‌هایش، و نه در جریان تکرار آموخته‌های پیشین او، رشد می‌کند».

۳. **آموزش فعال:** در آموختن از کار، رابطه یک طرفه آموزشگر و شاگرد تا حدی تعدیل می‌شود. این تجربه چون فرصت تجربه کردن آزاد در محیط شغلی و فرصت آموختن از کار را در اختیار محصل می‌گذارد، ارزش‌های آموزش فعال را آشکار می‌سازد. پژوهشگر با محاسبه‌ای نشان داده است که حدود ۴۰ درصد کل آموزش‌های ناشی از طرح کاد، صرف آموزش فعال شده است، که دستاوردی پرارزش محسوب می‌شود.

۴. **ظرفیت آموزش فنی:** غیر رسمی بودن ارزش آموزشی کاد سه بعد ارزشی جدید به همراه آورده است: اول تمایز مهارت‌های قابل اکتساب در کارآموزی‌ها را بصورت عاملی برای تشدید نابرابری‌های اجتماعی ناحیه‌ای در می‌آورد، زیرا محدودیت امکانات تولیدی نواحی محروم، موجب توزیع ناعادلانه آموزش بطریق کاد خواهد شد. دوم، به دلیل ناممکن بودن استاندارد ارزشیابی آموخته‌های کاد، ناشی از هم‌تراز نبودن استادکاران و تنوع مشاغل، معیارهای رسمی ارزش‌گذاری بر آموخته‌های انسان را - که در نظام مدرسه‌ای نمره معلم است - بشدت زیر سؤال می‌برد. و سوم، ضرورت همسان نگهداشتن موضوع و میزان یاددادن‌ها را در برنامه تحصیلات رسمی متزلزل می‌کند. این سه دستاورد به ما می‌آموزد که «آموزش فنی بطریق تصدی کار، برای همه نقاط مناسب و مطلوب نیست، ... و در واقع ممکن است این روش برای جوامع محروم زیان‌بار باشد». آموزش‌های فنی بطریق کاد، در صورتی که مبتنی بر نوع کارهای مرسوم نباشد از قید امکانات تولیدی مرسوم، که موجب تمایز نقاط محروم و مرفه شده است، بیرون خواهد آمد و اجازه می‌دهد هر منطقه به اعتبار ابتکارات خود، بین آموزش و نیازهای واقعی محل رابطه‌ی مناسب برقرار کند. بهمین ترتیب آزاد شدن آموخته‌های کار از شیوه نمره دهی رسمی، می‌تواند آموخته‌های فنی فارغ‌التحصیلان دبیرستانی را تا حد یک متخصص بالا برد. و هنگامی که آموزش‌های فنی بطریق کاد، دبیران دروس نظری را نیز در این نوع آموزش درگیر کند و آنان را با مبانی نظری آموزش فنی مربوط و متصل کند، از قید یکسانی محتوای آموزشی در همه نواحی، که موجب بیگانگی محصلان هر ناحیه با فرهنگ و اقتصاد محیط شده است، بدر می‌آید و اجازه می‌دهد آموزش‌گران و آموزش‌گیران با دلبستگی بیش‌تری به توسعه محیط زندگی خود بپردازند.

۳. مشکلات طرح کاد

نظر پژوهشگر بر آن است که مشکل طرح کاد، مشکلی بنیادی است که از طراحی و سمت‌گیری‌های مبهم و نارسای اولیه آغاز می‌شود و تا بی‌اثر شدن سازوکارهای کنترلی و انعطاف عملیاتی عوامل اجرایی ادامه می‌یابد. وی نتیجه می‌گیرد که «روش آموزشی کاد، با تمامی ارزش‌های ممتازی که در فضای ذهن و نظر می‌توان برای آن قائل شد، در اجرای کنونی دچار مخمصه اداری و مالی شده است: ظرفیت و کشش و توان عملیاتی عوامل اجرایی روز به روز کمتر می‌شود ... بنابراین، نه رفع کمبود مهارت‌ها و توانمندی مربیان، نه

تقویت روحیه و انگیزه مجریان، و نه افزایش کمیت متصدیان کاد مشکل را حل نمی‌کند، بلکه تبعیت کاد از نظام جاری اداری و مالی وزارتخانه‌ای که بر مبنای آموزش‌های بیگانه با محیط شکل گرفته است، مشکلات را افزایش می‌دهد» (ابوترابی‌ان، ۱۳۶۵، صص ۱۶۷-۲۰۶). پژوهشگر با این نتیجه‌گیری کلی ابتدا به دو مشکل عملیاتی اشاره می‌کند و پس از آن موانع بنیادی رشد کاد را بررسی می‌کند. مشکلات و موانع مذکور عبارتند از:

۱. **ضعف کنترل:** کنترل اعتبار و ارزش آموزش‌های کاد برعهده عوامل متعددی گذارده شده است که نقش هریک مشخص نشده و نوعی تشتت در کنترل مسیر و طرز بهره‌گیری از کاد پیش آمده است. این ضعف ناشی از ضعف معلومات یا مهارت‌های عوامل کنترلی نیست، بلکه ناشی از ضعف طراحی کاد است.

۲. **یک‌پارچگی و تمرکز:** تنوع بسیار گسترده محیط‌های کار با تمرکز و یکسانی حاکم بر برنامه‌ها و محتوای آموزش رسمی و عمومی، بدشواری با یکدیگر قابل جمع شدن است. از این رو، در طرح جاری کاد، تمرکز تصمیم‌گیری درباره موقع و مهلت کارآموری‌های ضمن تحصیل و تابستانی دانش‌آموزان، نسبت ساعات هفتگی تلفیق کار و درس، نسبت تعداد مربی به کارآموز، میزان اعتبار سرانه لازم برای تأمین مخارج جاری هر دبیرستان، طرز مصرف اعتبارات جاری هر منطقه، جزئیات تعلیمات کاردستی دانش‌آموزان دختر، نوع کارآموزی‌های موجه در مناطق روستایی و بسیاری از ضرورت‌های اجرایی دیگر، موجب شده است، کوشش برای متناسب نگهداشتن کارآموزی‌ها با بافت محلی بحداقل کاهش یابد. برای کسانی که سال‌های سال با نظام عملیاتی آموزش‌های بیگانه با محیط خو گرفته‌اند، پذیرش این نکته دشوار است که سهم بزرگی از مشکلات اجرایی کاد بواسطه بیگانه بودن تصمیم‌گیرندگان مرکزی از ظرافت‌های موقعیت‌های محلی است. اختلال شغلی ناشی از یکسان نگرستن به نواحی ناهمگن در کوتاه مدت ظاهر نمی‌شود، اما باید توجه داشت که طرح کاد طرحی آموزشی است و مسئولیت آن نسبت به نسل آینده بیش از مسئولیت آن به نسل حاضر است، بنابراین نباید نتایج آن در راستای تضعیف فعالیت‌های روستایی و عشایری و تورم متقاضیان مشاغل شهری عمل کند.

۳. **بیگانه ماندن کار و درس:** آموختن از کار، و نه آموختن کار، تا زمانی جاذبه دارد که انجام عملیات فنی بصورت تکرار مکانیکی و یکنواخت در نیامده باشد، و این واقعیتی است که در عمل کاملاً مغفول مانده، در حالی که می‌بایست بعنوان محور سیاست‌گذاری‌ها اجرایی کاد در نظر گرفته می‌شد. چرا که کار هرکس را می‌توان از چهار بعد مورد سنجش قرار داد: بعنوان یک عامل تولید، بعنوان یک عامل آموخته، بعنوان یک عامل نظم دهنده، و بعنوان یک عامل محرک یادگیری از درس. روند کنونی اجرای طرح کاد دستیابی به ارزش‌های ممتاز آموزش بطریق کاد را دچار اختلال شدید کرده است. باید دانست یادگیری از کار و یادگیری از درس تنها در صورتی مکمل یکدیگر خواهند بود که محتوای تعلیمات درسی از بطن نیازهای مهارتی خاص هر ناحیه و متناسب با نیازهای توسعه‌ای آن ناحیه بدست آمده باشد.

۴. **حرفه‌آموزی:** گرایش به حرفه‌آموزی از سال دوم اجرای طرح کاد ظاهر شد. چون تشخیص نیازهای کمی و کیفی آموزش‌های حرفه‌ای در جامعه ایران که نه مکانیزم قیمت‌ها قدرت عمل دارد و نه نظام برنامه ریزی متمرکز بر همه‌ی احتیاجات جامعه حاکم است، بسیار دشوار بلکه ناممکن است، بنابراین گرایش به حرفه‌آموزی در طرح کاد، مجریان را با دو معضل جدید قرار داد: اتخاذ شیوه‌های اجرایی در جهت ایجاد محیط کار در دبیرستان برای جبران کمبود واحدهای حرفه‌ای، و اتخاذ معیارهایی برای هدایت شغلی محصلان. برای رفع معضل اول مجوز استفاده از امکانات مادی و مالی مدرسه برای احداث واحدهای کارآموزی صادر می‌شود. و برای رفع معضل دوم کوشش برای جمع‌آوری اطلاعات درباره نیازهای شغلی مناطق از طریق پرسشنامه است. هر دو راه حل در عمل با شکست همراه شد.

۵. **جایگاه مؤثر کاد:** با واگذاری مسئولیت اجرای طرح کاد به معاونت آموزش فنی و حرفه‌ای وزارت آموزش و پرورش، زمینه ناسازگاری محیط اجرایی (دبیرستان نظری) با نظم غیر مرسوم طرح کاد، از همان آغاز طرح از دو سو فراهم آمد: از یک سو بینش مرسوم دبیرستان، که کاهش یک ششم از اوقات درس هفتگی محصل نظری را بعنوان یک مزاحم در راه آموزش‌های خود تلقی می‌کرد. و از سوی دیگر بینش مرسوم برنامه‌ریزان آموزش فنی و حرفه‌ای که محدودیت یک روز کار هفتگی و دو ساعت درس کارآموزی را عامل ترمز کننده برای به ثمر رساندن آموزش حرفه‌ای بشمار می‌آورد. چنین شد که طرح کاد بصورت زائده‌ای بر کار معمول دبیرستان‌ها و بصورت زائده‌ای بر کار معمول آموزش فنی و حرفه‌ای جلوه‌گر شد. آنچه در حال حاضر بعنوان طرح کاد اجرا می‌شود، نه در نظام آموزشی و نه در نظام اشتغال، جایگاه مطمئن و مؤثری ندارد.

۴. پیشنهادهایی برای بازسازی کاد

پژوهشگر پس از شناسایی و تحلیل دستاوردها و مشکلات طرح کاد، با ذکر مفروضات جدیدی بعنوان پایه‌های نظری تلفیق کار و درس، سمت‌گیری‌های جدیدی را برای بازسازی کاد مطرح کرده و ساختار اجرایی لازم برای تحقق این سمت‌گیری‌های جدید را پیشنهاد می‌کند. او در مبانی نظری ۴ اصل را مطرح می‌کند: (۱) آموختن از کار، آموخته‌هایی عمومی و پایه که در هر جای دیگر و از جمله در حرفه‌ای که دانش‌آموز در آن کارآموزی می‌کند بکار خواهد آمد، و باید آن را از کار آموختن، که به معنای آموختن یک مهارت در حد خبرگی است، متمایز دانست، (۲) انتفاع غیر نهادی، به معنای آن که در آموزش‌های بطریق کاد، می‌توان کارآموزی‌ها را در جهت خدمات عمرانی یا علمی یا تحقیقاتی گرایش داد که تولیدات عام‌المنفعه‌ای هستند و سودشان فقط به کارفرما یا کارآموز نمی‌رسد بلکه جامعه را هم منتفع می‌سازد، (۳) تصمیم‌گیری غیر متمرکز، که اجازه می‌دهد ثمره کارآموزی‌های کاد در جهت رشد و پرورش نیروهای خلاق

و کارآمد هر گوشه ایران قابل استفاده باشد، و ۴) تغییر شیوه‌های عملیاتی، و تمیز دادن تکنیک از تکنولوژی، و جهت‌گیری آموزش بطریق کاد به سمتی که در خدمت پیشرفت‌های فنی و خلق تکنولوژی و پرورش ظرفیت تفکر فنی دانش‌آموز قرار گیرد، که مکمل آموزش‌های حرفه‌ای است و نه رقیب و جایگزین آن. پژوهشگر در زمینه ساختار اجرایی تشکیل معاونت ویژه‌ای برای کاد را مستقل از معاونت آموزش‌های نظری و فنی و حرفه‌ای به‌همراه نظام شوراهای منطقه‌ای پیشنهاد می‌کند و هم‌زمان تأسیس تعاونی‌های آموزشی کاد را مطرح می‌کند که مأموریت آنها نه ایجاد واحدهای تولیدی بلکه مشارکت با واحدهای تولیدی موجود و اعزام نیروی کارآموز برای خدمت در فعالیت‌های عمرانی، کشاورزی، بهداشتی، هنری و یا فنی است (ابوترابی‌ان، ۱۳۶۵، صص ۲۵۹-۳۰۹).

این گزارش، که انتشار آن با تغییر وزیر آموزش و پرورش (جایگزینی آقای پرورش از مبتکران و مدافعان طرح کاد با آقای اکرمی از پیشنهاد دهندگان تغییر بنیادی آموزش و پرورش) و در گرماگرم هیجانات تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش مقارن بود چنان که شایسته است مورد توجه قرار نگرفت، هرچند که حاوی نوآوری‌های روشی (فصل پنجم: طرز تصمیم‌گیری تلفیق مدت کار و درس، با استفاده از ابزار ریاضیات تحلیلی) و نکات جالب نظری (مانند پرورش دیدگاه آموختن از کار و طرح نظریه یادگیری برای توانستن در برابر نظریه‌های یادگیری برای بودن، یادگیری برای زیستن، و یادگیری برای شدن است که در آن زمان - ۱۹۸۶م - در علوم تربیتی مطرح بوده است) بوده و از نظر نگرش متفکران اسلامی نیز حاوی برداشت‌های جدیدی است که در خور تأمل است.

بخش سوم - طرح نظام جدید آموزش متوسطه

طرح نظام جدید متوسطه، بعنوان نخستین اقدام برای آغاز عملیات اجرایی «تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش» در جمهوری اسلامی ایران، از ابتدای دهه ۱۳۷۰ به اجرا گذاشته شده است. ویژگی برجسته این طرح، رویکرد نویی است که در آن نسبت به نقش فعال محیط کار در آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای اتخاذ شده است. این سازوکار جدید برای برقراری رابطه با محیط کار، که در آن ردی از تجربه طرح کاد و تجربه تاریخی شیوه استاد-شاگردی دیده می‌شود، تمهید با ارزشی است که در محافل علمی داخل و خارج کشور چندان به آن پرداخته نشده است. در این بخش کوشش می‌شود تا حد ممکن در این راه گامی برداشته شود. برای شناسایی دقیق‌تر این سازوکار و احکام و تکالیف قانونی وزارت آموزش و پرورش در زمینه برقراری ارتباط با محیط کار، و ارزیابی برنامه‌ها و اقداماتی که در اجرای این تکالیف و در چارچوب طرح نظام جدید متوسطه به اجرا درآمده است، ابتدا مصوبات مراجع سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری در زمینه آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای، چون مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی آموزش و پرورش، مجلس شورای

اسلامی و هیئت دولت در این زمینه ارایه می‌شود، سپس عملکرد آموزش و پرورش تحلیل می‌شود پس از آن احکام حقوقی ناظر به چشم‌انداز آینده آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش، به‌ترتیبی که در سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی و در برنامه پنجم توسعه به تصویب رسیده است ارایه خواهد شد.

۱. چارچوب قانونی شاخه‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش در نظام جدید آموزش متوسطه

در طراحی اولیه نظام جدید آموزش متوسطه که به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده است^۱، هدف، اصول و ساختار شاخه‌ها و دوره‌های تحصیلی نظام جدید متوسطه مشخص شده است. برای سهولت تحلیل، در بخش‌هایی از این مصوبه مفاهیم و نکاتی که بشکلی به رابطه آموزش با محیط کار توجه شده است، با رسم خطی زیر متن مورد نظر برجسته شده است. در ماده ۱، هدف نظام جدید متوسطه چنین تعریف شده است:

«فراهم آوردن شرایط و امکانات کافی برای ارتقاء کیفیت آموزش‌های متوسطه (نظری و فنی و حرفه‌ای) و توسعه کمی این آموزش‌ها به‌تناسب نیازهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور با توجه به مقتضیات جغرافیایی مناطق و رعایت تناسبی بین محتوای آموزشی و نیازها و مقتضیات جنسی و سنی دانش‌آموزان با رعایت این اصول:

الف) ایجاد انعطاف لازم بمنظور سمت‌گیری آموزش‌های متوسطه در جهت اشتغال مفید و ادامه تحصیل در آموزش عالی و تعیین رشته‌های تحصیلی برحسب نیازهای کشور و علاقه و استعداد افراد، برطبق شرایط و امکانات محیط با توجه به پیشرفت‌های علمی و فنی.

ب) افزایش کمیت و بالابردن سطح کیفیت و میزان منزلت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای.

ج) فراهم آوردن زمینه و شرایط مناسب برای استفاده بهینه از امکانات جامعه بمنظور اجرای آموزش‌های متوسطه و سازماندهی آموزش‌های خارج از مدرسه و تقویت و گسترش این آموزش‌ها با استفاده از امکانات دستگاه‌های مختلف کشور.»

در ماده‌های ۲ و ۳ طول دوره متوسطه و ترکیب دروس آن بشرح زیر تعیین شده است:

«طول دوره متوسطه ۳ سال است و تعداد واحدهای درسی مورد نیاز برای اخذ دیپلم متوسطه ۹۶ واحد در دو گروه درسی بشرح زیر است:

الف) دروس مشترک: دروسی است که آموختن آنها برای ارتقاء بینش علمی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی هر فارغ‌التحصیل دوره متوسطه ضرورت دارد. تعداد دروس مشترک حدود نیمی از واحدهاست که عمدتاً در پایه‌های اول و دوم دوره متوسطه ارایه می‌شود.

ب) دروس اختصاصی: دروسی است که دانش‌آموزان با گذراندن آنها پایه علمی یا عملی مناسبی برای ورود به‌بازار کار و اشتغال یا ادامه تحصیل در مؤسسات آموزش عالی در هر یک از گرایش‌های تحصیلی کسب می‌کند.

^۱ مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی درباره تغییر نظام آموزش و پرورش متوسطه، مصوب جلسات شماره ۲۲۶، ۲۳۱، ۲۳۲، و ۲۳۵ شورا که در فاصله ۲۴/مهر ۱۳۶۹ تا ۱۸ دی ۱۳۶۹ تشکیل شده است

تبصره: به فارغ‌التحصیلان این دوره گواهینامه پایان تحصیلات متوسطه (دیپلم) اعطا خواهد شد. شاخه آموزش‌های مهارتی با استفاده از امکانات مراکز تولیدی و خدماتی بخش‌های اقتصادی، فرهنگی و آموزشی و با احداث مراکز خاص بمنظور جذب و تشویق دانش‌آموزان مستعد و علاقمند برای کسب مهارت‌های مورد نیاز جامعه و گسترش آموزش آنها به تناسب امکانات و براساس مقررات ایجاد می‌شود. دارندگان گواهینامه پایان تحصیلات دوره راهنمایی در صورت تمایل می‌توانند در این شاخه ثبت نام کنند و با گذراندن ۳۲ واحد درس مهارت گواهینامه درجه ۲ مهارت یا گذراندن ۴۸ واحد درس مهارت گواهینامه درجه ۱ مهارت دریافت دارند. این گونه دانش‌آموزان در صورتی که ۴۸ واحد دروس مشترک را نیز با موفقیت بگذرانند یا گذرانده باشند به دریافت دیپلم مهارت نایل می‌گردند.»

در ماده ۷ بصورت تلویحی مجوز تأسیس دوره «کاردانی پیوسته» بطور عام (بدون تعیین دستگاه متولی)، به ترتیب زیر داده شده است:

«فارغ‌التحصیلان دوره متوسطه نیز همانند دارندگان گواهینامه پایان دوره پیش‌دانشگاهی در صورت تمایل به تحصیل در دوره کاردانی می‌توانند طبق ضوابط و مقررات خاص (بدون گذراندن دوره پیش‌دانشگاهی) انتخاب رشته کنند.»

در ماده‌های ۴ و ۵ و ۶ احکام مربوط به تشکیل دوره یک‌ساله پیش‌دانشگاهی درج شده است و بالاخره در ماده ۹ به ترتیب زیر اجازه ارزشیابی آموخته‌های خارج از مدرسه به وزارت آموزش و پرورش داده شده است:

«بمنظور ایجاد تسهیلات برای ارایه آموزش‌های پاره وقت و تکمیل دروس اصلی یا مشترک، سازماندهی مناسب برای آموزش‌های تکمیلی بصورت تک درس و اجرای آن توسط وزارت آموزش و پرورش یا سایر بخش‌های دولتی و غیر دولتی با نظارت این وزارت انجام می‌گیرد. این آموزش‌ها می‌تواند شامل کلیه دروس مشترک، اصلی یا پودمان‌های مهارت باشد. وزارت آموزش و پرورش ترتیبات لازم را برای تعیین ارزش تحصیلی آموخته‌های خارج از مدرسه و چگونگی نظارت و توسعه و تشویق آنها را بعمل می‌آورد.»

در مجموع، تفاوت‌های نظام جدید متوسطه با نظام قدیم را در زمینه آموزش فنی و حرفه‌ای می‌توان در چهار نکته زیر خلاصه کرد:

- ۱- ایجاد انعطاف در طول زمان تحصیل در آموزش فنی و حرفه‌ای بین ۳ تا ۵ سال، بجای ۴ سال نظام قدیم و ایجاد انعطاف در محتوای نظری و عملی آموزش با ایجاد شاخه کاردانش با تکیه بر مهارت‌های عملی و شاخه فنی و حرفه‌ای (شامل کاردانی پیوسته) با تکیه بر جنبه‌های نظری و علمی؛
- ۲- ایجاد انعطاف در کلیت ساختار و محتوای آموزش متوسطه، از یک‌سوی، با واحدی نیم‌ساله کردن دروس و ارزشیابی مستقل هر درس، بجای ارزشیابی سالانه پایه که دانش‌آموزان ناموفق را وادار به تکرار همه دروس پایه می‌کرد، و از سوی دیگر با تسهیل تغییر شاخه و رشته برای دانش‌آموزان و فراهم آوردن زمینه مناسب برای پاسخ‌گویی بهتر به استعدادها و علاقه دانش‌آموزان؛
- ۳- پذیرفتن گواهی‌نامه‌های مهارت بعنوان بخشی از کارنامه تحصیلی، سندی که در محیط کار از اسناد معتبر بشمار می‌آید و صدور آن توسط نهادهای وابسته به آن محیط صورت می‌پذیرد، و به این ترتیب

ارزش آموزشی قایل شدن برای آموخته‌های بیرون از مدرسه و در دوره‌های کوتاه مدت حرفه‌آموزی یا از شیوه سنتی استاد-شاگردی؛ و

۴- افزایش ظرفیت پاسخ‌گویی وزارت آموزش و پرورش به نیازهای بازار کار و پذیرفتن نقش مهم‌تری برای سایر دستگاه‌ها و بخش خصوصی در امور مربوط به آموزش فنی و حرفه‌ای، نقشی بیش از اهدای داوطلبانه کمک مالی و یا فراهم آوردن امکانات کارورزی و کارآموزی برای دانش‌آموزان.

هر چهار تفاوت عمده بالا، بستر مناسبی برای تقویت ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای متوسطه با محیط کار فراهم می‌آورد ضمن آن که توسعه سریع‌تر، کاراتر و با صرفه‌تر این آموزش‌ها را نیز تسهیل می‌کرد.

اجرای مصوبه تغییر نظام آموزش متوسطه ۱۸ ماه بعد از تصویب، از مهرماه ۱۳۷۱ بصورت آزمایشی آغاز شد. همزمان با شروع اجرای آزمایشی نظام جدید، هیأت دولت در اواخر آبان ۱۳۷۱ آیین‌نامه همکاری وزارتخانه‌ها، سازمان‌ها و مراکز تولیدی و آموزشی را، بمنظور پشتیبانی حقوقی و ایجاد بستر مناسب برای برقراری رابطه عملیاتی بین آموزش و پرورش و سایر دستگاه‌های دولتی و غیر دولتی به تصویب رساند^۱. نکات مهم این آیین‌نامه که برای نخستین بار بشکلی نسبتاً جامع به ساماندهی و ضابطه‌مند کردن رابطه آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش با سایر دستگاه‌های اجرایی دولتی و غیر دولتی پرداخته است بشرح زیر است:

- کلیه مراکز آموزش مهارت مشمول قانو کار و قانون کارآموزی مانند مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای وزارت کار، مراکز مشابهی که برای کاردانش توسط وزارت آموزش و پرورش ایجاد می‌شود، مراکز کارآموزی و آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای آزاد، مراکز آموزش مهارت جوار کارخانه‌ها، و کلیه مؤسسات و واحدهای تولیدی و خدماتی که به شیوه استاد-شاگردی به تربیت کارآموز بپردازند و کلیه آموزش‌هایی که توسط سایر دستگاه‌های دولتی ارایه می‌شود مانند آموزش‌های کارورزی دانش‌آموزان، آموزش‌های ترویجی کوتاه مدت روستاییان، کشاورزان و دامداران، آموزش‌های مراکز آموزش روستاییان و آموزش‌های هنرستان‌های کشاورزی و دامپروری موظف به رعایت احکام آیین‌نامه همکاری با وزارت آموزش و پرورش در اجرای نظام جدید متوسطه شده‌اند.
- به سازمان‌های ستادی دولت (سازمان برنامه و بودجه و امور اداری و استخدامی، بانک مرکزی، وزارت مسکن و شهرسازی) تکلیف شده است تسهیلات سازمانی و اجرایی و مالی لازم را برای برقراری این همکاری فراهم آورند. از جمله تخصیص منابع برای پوشش هزینه‌های این همکاری، اجازه استفاده از هنرمندان، متخصصان و استاد کاران آزاد فاقد مدرک تحصیلی نظیر برای تدریس، تأمین منابع لازم برای پرداخت حق‌الزحمه بنگاه‌های اقتصادی که از طریق استاد-شاگردی دانش‌آموزان را تربیت کنند، واگذاری زمین و تسهیلات اعتباری برای سرمایه‌گذاری در آموزش فنی و حرفه‌ای به مؤسسات تولیدی،

^۱ تصویب نامه هیأت وزیران، جلسه مورخ ۱۳۷۱/۸/۶ با عنوان «آیین‌نامه همکاری وزارتخانه‌ها، سازمان‌ها و مراکز تولیدی و آموزشی در اجرای نظام جدید آموزش متوسطه»، ابلاغ شده توسط معاون اول رئیس جمهور با شماره ۲۷۷۶۳/ت ۴۴۴ ه مورخ ۱۳۷۱/۹/۲۸

- استانداردهای مهارت آموزش‌هایی که توسط نهادهای خارج آموزش و پرورش اجرا می‌شود توسط خود نهاد ذی‌ربط تهیه می‌شود و برگزاری آزمون‌های مهارت و صدور گواهی‌نامه مهارت نیز برعهده خود آنان واگذار شده است
- به‌منظور ایجاد هم‌آهنگی و تسهیل شرایط و تأمین امکانات و تسهیلات کافی برای همکاری دستگاه‌های اجرایی با وزارت آموزش و پرورش در اجرای نظام جدید متوسطه و تدوین دستورالعمل‌های موردنیاز شورای علمی-کاربردی با حضور وزیران کار و اجتماعی، جهاد سازندگی و مسکن و شهرسازی تشکیل شود.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، در احکام این آیین‌نامه بطور نسبی بر چهار تفاوت عمده‌ای که نظام جدید را از نظام قدیم متمایز می‌کرد تأکید شده و شیوه‌های عملیاتی شدن آن ترسیم شده‌است. در حین اجرای نظام جدید آموزش متوسطه، با تصویب هیأت اجرای نظام جدید آموزش متوسطه منتخب شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، بتدریج اجزای تفصیلی آن طراحی و به اجرا در آمد. نکات مهم مرتبط با مقوله رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار در طراحی تفصیلی نظام جدید آموزش متوسطه در اسفند سال ۱۳۷۳ بقرار زیر بوده است (کلیات نظام جدید آموزش متوسطه، ۱۳۷۳ صص ۳۲-۴۴):

«هدف، بافت و ساختار آموزشی و درسی:

۱. شاخه متوسطه نظری: هدف آن اعتلای سطح فرهنگ و دانش عمومی و شناخت بهتر استعداد و علاقه دانش‌آموزان و ایجاد زمینه مناسب جهت هدایت آنان به مسیرهای تحصیلی مورد نظر و احراز آمادگی نسبی جهت ادامه تحصیلات عالی‌تر دانشگاهی است. دارای سه رشته است که ۷۰ واحد دروس آن مشترک و ۲۶ واحد دیگر دروس اختصاصی است.
۲. شاخه متوسطه فنی و حرفه‌ای: هدف آن افزون بر اعتلای سطح فرهنگ و دانش عمومی، ایجاد زمینه مناسب جهت هدایت دانش‌آموزان به سمت اشتغال مفید و احراز آمادگی نسبی جهت ادامه تحصیلات عالی‌تر کاربردی-علمی است. این شاخ دارای سه زمینه صنعت، کشاورزی و خدمات است که ۶۰ واحد دروس این سه زمینه مشترک و ۳۶ واحد آن اختصاصی است.
۳. شاخه آموزش متوسطه کاردانش: هدف آن تربیت نیروی انسانی سطوح نیمه‌ماهر، ماهر، استادکار، و سرپرست مورد نیاز بخش‌های صنعت، کشاورزی و خدمات است. ساختار آموزشی آن بشرح زیر است: الف) کسب گواهینامه درجه ۲ مهارت، ب) کسب گواهینامه درجه ۱ مهارت، پس از کسب گواهینامه درجه ۲ مهارت، و ج) کسب دیپلم کاردانش، که لازمه آن اخذ حداقل یک گواهینامه درجه ۱ مهارت و گذراندن حداقل ۴۹ واحد دروس عمومی مشترک با سایر شاخه‌هاست.
۴. دوره پیش دانشگاهی: هدف آن ایجاد آمادگی نسبی در دانش‌آموزان برای ورود به تحصیلات دانشگاهی اعم از علمی یا علمی-کاربردی است. دارای گروه‌های تحصیلی مشابه گروه‌های آزمایشی آزمون ورودی دانشگاه‌هاست. در هر گروه ۳۲ واحد درس در دو نیم‌سال تحصیلی ارائه می‌شود.
۵. دوره کاردانی پیوسته: هدف آن تربیت نیروی انسانی رده میانی (تکنیسین، سرپرست و مربی) در بخش‌های مختلف اقتصادی اجتماعی است. دروس دوره کاردانی پیوسته ۷۲ واحد است که در ۴ نیم‌سال ارائه می‌شود.

فرایند هدایت تحصیلی، ارزشیابی و چگونگی ورود به دوره‌های تحصیلی بالاتر:

فارغ التحصیلان دوره راهنمایی تحصیلی داوطلب ادامه تحصیل، برحسب اظهار تمایل خود، استعداد، توانایی جسمی و نظر مشورتی مدرسه محل تحصیل در یکی از سه شاخه دوره متوسطه به‌طور موقت پست نام می‌کنند. هر مدرسه از خدمات مشاور راهمایی تحصیلی برخوردار می‌گردد و وظیفه او آن است که به‌یاری معلم- راهنمای دانش آموز برنامه درسی منسجمی برای هر دانش‌آموز، با انتخاب صحیح و دقیق دروس اختیاری که حداکثر رضایت خاطر و انگیزه را در دانش‌آموز بوجود آورد او را برای ادامه تحصیل یا آماده شدن برای اشتغال هدایت کند. دانش‌آموزان در سال اول مجازند علاوه بر دروس عمومی دو درس اختیاری نیز انتخاب کنند. در سال دوم، شاخه، گروه و رشته تحصیلی هر دانش‌آموز براساس نتیجه عملکرد آموزشی او در این دو درس اختیاری و پاره‌ای از دروسی که معرف گروه و رشته تحصیلی مورد علاقه او می‌باشد تعیین می‌گردد. ارزشیابی از پودمان‌های مهارت در شاخه کاردانش، از طریق آزمون مهارت که به اعطای گواهی‌نامه مهارت می‌انجامد با همکاری و براساس استانداردهای مهارت مورد تأیید وزارت کار و امور اجتماعی یا سایر سازمان‌های مرتبط و مشارکت صاحبان حرف و مشاغل بعمل می‌آید. در برنامه درسی کلیه رشته‌های فنی و حرفه‌ای ۱۲۰ تا ۲۴۰ ساعت کارآموزی در تابستان پیش‌بینی شده‌است.

سازماندهی مدارس و سیاست‌های اجرایی

در سازماندهی و تشکیلات اجرایی از تنوع راه‌های ارایه آموزش و انعطاف‌پذیری شیوه‌های اجرایی برای جلب مشارکت اولیاء، واحدهای تولیدی و خدماتی دولتی و غیر دولتی، سایر دستگاه‌های محلی دولتی که قادر به همکاری آموزشی هستند و مؤسسات آموزشی غیر انتفاعی نهایت استفاده بعمل می‌آید و متناسب با شرایط محل، تقسیم کار صورت می‌پذیرد و حتی الامکان منابع دولتی در اختیار آموزش و پرورش برای فراهم آوردن زمینه مناسب برای جلب کمک‌ها و تکمیل نواقص کار و ارایه آموزش‌های پر هزینه‌تر و یا تحت پوشش درآوردن دانش‌آموزان محروم‌تر به مصرف می‌رسد.

نکته مهم در این مصوبه، که توسط شورایی تنظیم شده که اکثر اعضای آن را مسئولان وزارت آموزش و پرورش تشکیل می‌داده اند، پذیرش نقش نمایندگان محیط کار و مفاهیم و مصطلحات و گواهی‌نامه‌های آنها، در برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش است. به‌ویژه توجه به این بخش سیاست‌های اجرایی که مقرر می‌دارد «... حتی الامکان منابع دولتی در اختیار آموزش و پرورش برای فراهم آوردن زمینه مناسب برای جلب کمک‌ها و تکمیل نواقص کار و ارایه آموزش‌های پر هزینه‌تر و یا تحت پوشش درآوردن دانش‌آموزان محروم‌تر به مصرف می‌رسد»، نشان می‌دهد که در زمینه آموزش فنی و حرفه‌ای دیدگاه جدیدی در آموزش و پرورش حاکم شده است که رابطه با محیط کار را، برای توفیق آموزش فنی و حرفه‌ای ضروری و اجتناب‌ناپذیر می‌داند و آمادگی دارد از دیدگاه بخشی‌نگرانه گذشته بکاهد و درهای مدرسه را به روی مشتریان و مخاطبان متقاضی نیروی انسانی با صلاحیت تا حدودی بگشاید.

۲. چگونگی اجرای طرح نظام جدید آموزش متوسطه

اما در عمل گردش کار چنان که شورای عالی انقلاب فرهنگی تصویب کرده و هیأت دولت به عملیاتی کردن آن همت گماشته بود و مسئولان وزارت آموزش و پرورش نیز از آن استقبال کرده بودند پیش نرفت^۱. طرف دیگر رابطه، یعنی محیط کار و نهادهای تصمیم‌گیر و سیاست‌گذار کلان کشور، انگیزه و اراده لازم را برای درک موقعیت و استفاده از فرصت پیش آمده نداشتند و با بخشی‌نگری و رقابت بر سر منابع محدود و گسترش محدوده فعالیت مربوط بخود، علائمی فرستادند، که آموزش و پرورش را به سمت دیدگاه‌های سابق و آموزش فنی و حرفه‌ای صرفاً مدرسه‌ای و متکی به منابع و امکانات دولت سوق داد. درباره نارسایی‌های آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش در بخش بعدی مستندات کافی ارائه خواهد شد، در این جا تنها به ذکر شواهد عینی این برخورد که در واقعیت‌های زیر بازتاب داشته است اکتفا می‌کنیم:

۱. به‌رغم تأکیدی که در مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی و هیأت وزیران نسبت به تأمین منابع کافی برای اجرای نظام جدید متوسطه شده بود و در قانون برنامه دوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (۱۳۷۴-۱۳۷۸)، در متن تبصره ۶۴ مبنی بر این که «دولت مکلف است طی سال‌های برنامه دوم اعتبارات جاری و عمرانی فصل آموزش و پرورش را در بودجه‌های سالیانه به‌نحوی تأمین کند که کلیه فعالیت‌های آموزش و پرورش به‌خصوص اجرای نظام جدید متوسطه تسریع گردد و با اجرای کلیه قوانین و مقررات مربوطه وزارت آموزش و پرورش با هیچ‌گونه کسری بودجه مواجه نگردد»، بر آن تأکید مجدد شده بود، ولی وضعیت شاخص‌های عملکردی و مالی وزارت آموزش و پرورش در فاصله سال تحصیلی ۷۱-۱۳۷۰ (سال پیش از شروع تغییر نظام) تا سال تحصیلی ۷۶-۱۳۷۵ (سال استقرار نسبتاً کامل تمام اجزای نظام جدید متوسطه) در جدول ۳ نشان داده شده است:

جدول ۳- تحولات شاخص‌های عملکردی و مالی آموزش و پرورش در دوره ۱۳۷۵-۱۳۷۰

سال تحصیلی	شاخص‌های مالی آموزش و پرورش				آمار عملکرد آموزش و پرورش			
	نسبت بودجه سرانه آموزش عالی به آموزش و پرورش	بودجه سرانه تحصیل به قیمت ثابت (**)	در صد کسری بودجه آموزش (*)	درصد سهم آموزش از بودجه عمومی	رشد سالانه متوسطه	سهم متوسطه	متوسطه کل دانش‌آموزان	
۷۰-۷۱	۷/۷	۲۲۸۲۳	۲۶/۱	۲۲	۱۱/۶	۱۲/۹	۲۰۳۰۹۸۶	۱۵۷۱۶۷۰۹
۷۱-۷۲	۷/۲	۲۷۴۸۸	۹	۲۷/۶	۱۷/۶	۱۴/۴	۲۳۸۸۳۱۰	۱۶۶۰۰۸۰۰
۷۲-۷۳	۹/۴	۲۸۱۷۴	۱۱/۲	۱۸/۱	۸/۲	۱۵/۱	۲۵۸۴۳۴۵	۱۷۱۱۹۴۹۴
۷۳-۷۴	۱۳/۷	۲۳۱۸۹	۱۶/۹	۱۵/۵	۱۲/۹	۱۶/۶	۲۹۱۹۵۹۱	۱۷۵۹۱۸۸۸
۷۴-۷۵	۱۱/۳	۲۳۱۰۷	۲۳/۵	۱۲/۸	۱۰/۶	۱۸/۲	۳۲۲۹۴۶۳	۱۷۷۵۹۷۵۰
۷۵-۷۶	۷/۷	۱۹۸۱۱	۴۸/۷	۱۴/۳	۱۱/۱	۱۹/۸	۳۵۸۶۹۸۰	۱۸۱۲۰۰۰۶

^۱ نفیسی، عبدالحسین، ۱۳۷۵، هشت سال تلاش، گزارش دست‌آوردها، مشکلات، برنامه‌های آینده و چشم‌انداز آموزش و پرورش، معاونت برنامه

ماخذ: آمار عملکرد دانش آموزی از کتاب آمار آموزش و پرورش سالهای تحصیلی ۷۰-۷۱ تا ۷۵-۷۶ و شاخص‌های عملکرد مالی از (نفیسی، ۱۳۷۵، صص ۱۰۲-۱۰۶).

(*) - کسری بودجه مصوب در قانون بودجه سال مربوطه. این کسری معمولاً در ماه‌های پایانی سال و با چانه زنی‌های بسیار از محل صرفه جویی‌های دیگر دستگاه‌ها یا از طریق متمم بودجه تأمین شده است.

(**) - بودجه سرانه دانش آموزی به قیمت ثابت سال ۱۳۶۱ محاسبه شده است.

بررسی اطلاعات مندرج در جدول ۳ نتایج زیر را در تأیید کم توجهی دستگاه‌های کلان ستادی دولت به آموزش و پرورش بدست می‌دهد:

- در دوره مورد بررسی، به‌رغم افزایش عملکرد آموزش و پرورش و به‌ویژه افزایش قابل توجه سهم آموزش متوسطه، که پرهزینه‌تر از سایر سطوح آموزشی است، هم سهم بودجه آموزش و پرورش در بودجه عمومی دولت بسیار کاهش یافته است و هم بودجه اختصاص یافته از طرف دولت برای تحصیل هر دانش آموز در سال، به‌قیمت ثابت، کاهش چشم‌گیری پیدا کرده است.

- این که سهم آموزش و پرورش در بودجه دولت علی‌رغم افزایش عملکرد آن کاهش یافته به‌معنای آن است که سایر بخش‌های اقتصادی و اجتماعی دولت اولویت بیشتری داشته و سهم بهتری دریافت کرده‌اند. این امر را در بهبود موقعیت نسبی آموزش عالی در مقایسه با آموزش و پرورش می‌توان در تحولات شاخص نسبت بودجه سرانه دانشجوی آموزش عالی به دانش‌آموز آموزش عمومی مشاهده کرد.

- در چنین شرایط پیچیده تأمین مالی، آشکار است که امیدی نخواهد بود آموزش و پرورش بتواند منابع لازم برای اجرای آن قسمت از تکالیف مطرح شده در برنامه تغییر نظام آموزش متوسطه را که متوجه جلب نظر بخش خصوصی برای بکارگیری شیوه استاد-شاگردی و یا سرمایه‌گذاری در مدارس فنی و حرفه‌ای و یا پرداخت هزینه سرانه دانش‌آموزان در مدارس غیر انتفاعی فنی و حرفه‌ای است بدرستی ایفا نماید.

۲. سازمان امور اداری و استخدامی کشور نیز با آموزش و پرورش در زمینه تأمین نیروی تخصصی مورد نیاز نظام جدید آموزش متوسطه بطور مؤثر همراهی نکرد (نفیسی، ۱۳۷۵، ص ۴۰). نظام جدید نیازمند بکارگیری مشاوران تحصیلی و شغلی آموزش دیده و مربیان کارگاهی مناسب برای اجرای دروس مهارتی شاخه‌گردانش بود. آموزش و پرورش در برابر همراهی ناکافی در این زمینه ناگزیر شد از مربیان طرح کاد، که عموماً دارای تجارب تحصیلی و شغلی نامربوط با آموزش فنی و حرفه‌ای بودند، بعنوان مربی و استاد کار در شاخه‌گردانش استفاده کند و بهمین شکل نیز مشاوران آموزشی را از طریق جایجایی نیروی مازاد سایر سطوح تحصیلی (که جمعیت دانش‌آموزی آنها رو بکاهش بود) تأمین کند.

۳. انجام تکالیفی که درباره نظام جدید متوسطه شورای عالی انقلاب فرهنگی و یا هیأت وزیران بر عهده سایر سازمان‌های دولتی، به‌ویژه وزارت کار و امور اجتماعی و وزارت فرهنگ و آموزش عالی (وقت) گذاشته شده بود، در حد کفایت پی‌گیری نشد و جنبه اجرایی نیافت (نفیسی، ۱۳۷۵، ص ۴۰ و ۱۳۳).

همراهی نکردن وزارت کار برای فراهم آوردن امکان استفاده وسیع دانش‌آموزان کاردانش از مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای و پذیرفته نشدن دوره کردانی پیوسته در بدنه اصلی نظام آموزش دانشگاهی، موجب شد تمام بار اجرای دو نوآوری کلیدی نظام جدید متوسطه، یعنی شاخه کردانش و دوره کردانی پیوسته، بر دوش وزارت آموزش و پرورش تحمیل شود و آن را ناگزیر سازد از امکانات بسیار محدود خود برای رفع موقتی برخی کمبودها، به‌بهای کاستن از کیفیت، اقدام کند.

۴. با بروز اولین آثار منفی اجرای نظام جدید آموزش متوسطه، از جمله راه نیافتن برخی از دانش‌آموزان شاخه نظری به‌دوره پیش‌دانشگاهی (مثلاً بدلیل نرسیدن میانگین نمره آنها در دروس معین شده به حد نصاب)، و یا ناکافی بودن ظرفیت آموزشگاه‌های وزارت آموزش و پرورش برای پذیرفتن کلیه هنرجویان واجد شرایط فارغ‌التحصیل دوره سه ساله شاخه فنی و حرفه‌ای، و یا بروز برخی ناهنجاری‌ها در رفتار دانش‌آموزان سرگردان که بر اثر ایجاد ساعت فراغت (موسوم به پنجره‌های باز) در برنامه تحصیل هفتگی برخی دانش‌آموزان بعثت اجرای روش واحدی نیم‌ساله و دروس اختیاری، بوجود می‌آمد، بحث نظام جدید آموزش متوسطه به‌مجلس شورای اسلامی کشیده شد و بدین ترتیب، راه برای مدخله مقاصد و رقابت‌های سیاسی در شکل‌گیری تحولات نظام جدید متوسطه باز شد و با تصمیمات موردی مجلس، انسجام درونی اجزاء نظام آموزش متوسطه سست شد (نفیسی، ۱۳۷۵، ص ۴۱)

بروز این مشکلات و نارسایی‌ها با جایگزینی مسئولان ارشد طراح نظام جدید آموزش متوسطه در وزارت آموزش و پرورش با گروهی که موافقت چندانی با تغییر نظام نداشتند و جزء گروه سیاسی مخالف مسئولان پیشین بشمار می‌آمدند همراه بود. بدین ترتیب زمینه مساعدی برای بازگشت به‌دیدگاه‌های آموزش متوسطه سنتی پیشین با تکیه بر امکانات داخلی آموزش و پرورش، توجه بیش‌تر به تقاضای اجتماعی و توسعه کمی به‌بهای کاهش کیفیت (به‌ویژه در شاخه‌های فنی و حرفه‌ای و کردانش و دوره کردانی پیوسته)، کاستن از تنوع مسیرها و شیوه‌های آموزش و یکسان سازی برنامه درسی برای همه مناطق فراهم آمد. تا آبان ماه ۱۳۸۰ تصویب مقررات و سیاست‌های حاکم بر نظام جدید برعهده هیأت اجرایی نظام جدید آموزش متوسطه بود، ولی از این تاریخ به‌بعد شورای عالی آموزش و پرورش با پذیرش مصوبات قبلی آن هیأت، خود عهده‌دار این وظایف شد. در این زمان نظام جدید کاملاً جای‌گزين نظام قدیم شده و پذیرش در آزمون سراسری دانشگاه‌ها و کردانی پیوسته براساس محتوای برنامه درسی نظام جدید برگزار می‌شد.

تغییراتی که پس از ۷ سال در وضعیت هدف، ساختار و بافت آموزشی و درسی آموزش فنی و حرفه‌ای و کردانش در نظام جدید متوسطه، در مقایسه با مصوبات طرح تفصیلی اولیه (سال ۱۳۷۳) داده شده بشرح زیر است^۱ (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش، ۱۳۸۲، صص ۴۷۳-۵۱۶):

^۱. دبیر خانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۲، مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، انتشارات مدرسه، تهران

- **تغییر در هدف‌ها:** به هدف شاخه‌کار دانش دو هدف دیگر اضافه شد: (۱) اعتلای سطح فرهنگ و دانش عمومی و پرورش ملکات و فضایل اخلاقی، بینش سیاسی و اجتماعی، و (۲) احراز آمادگی نسبی دانش‌آموزان برای ادامه تحصیل در رشته‌های خاص علمی-کاربردی
- **تغییر در ساختار:** پایه اول تحصیل برای کلیه شاخه‌ها مشترک و ارزشیابی آن بصورت پایه‌ای تعیین شد بترتیبی که چنانچه دانش‌آموزی شرایط ارتقا را کسب نکند باید کلیه دروس را تکرار کند. در شاخه فنی و حرفه‌ای تعداد واحدهای درسی مشترک همه رشته‌ها به ۵۸ واحد کاهش یافت. در شاخه‌کار دانش شرط کسب گواهی‌نامه‌های درجه ۱ و ۲ مهارت حذف شده و بجای آن برای اخذ دیپلم کار دانش گذراندن ۹۶ واحد که حداقل ۲۰ و حداکثر ۴۳ واحد آن درس‌های مهارتی باشد، تعیین شد.
- **تغییر در واحد درسی، طول مدت تحصیل و ارزشیابی:** آموزش متوسطه بصورت سالی واحدی (قبلاً نیم‌سالی واحدی) ارایه می‌شود، با این استثنا که برای آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش بعضی از درس‌های اختصاصی و پودمان‌های مهارتی در شرایط خاص می‌تواند در یک نیم‌سال تحصیلی بصورت مستقل ارایه شود. ارزشیابی درس‌های پایه دوم و سوم این دو شاخه بصورت مستقل است و تکرار درس رد شده با شرایطی در طول تابستان یا سال بعد بصورت حضوری یا غیر حضوری امکان‌پذیر است. کارآموزی در تابستان پایه سوم امکان‌پذیر است.
- **شیوه پذیرش در شاخه‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش:** الف) شاخه فنی و حرفه‌ای- مجموع نمرات سه درس ریاضی، علوم و حرفه و فن دوره راهنمایی از ۳۰ کمتر نباشد، درس ریاضی پایه اول حداقل نمره ۱۰ و کارگاه خوداتکایی نمره حداقل ۱۲ کسب کرده باشد، و مجموع نمرات درس‌های مرتبط با شاخه در دوره راهنمایی و پایه اول متوسطه ۱۳۲ باشد. ب) شاخه کار دانش- مجموع نمرات سه درس هنر، حرفه و فن دوره راهنمایی از ۳۰ کمتر نباشد، در پایه اول متوسطه از درس کارگاه خوداتکایی نمره حداقل ۱۰ کسب کرده باشد، و مجموع نمرات درس‌های مرتبط با شاخه در دوره راهنمایی و پایه اول متوسطه حداقل ۷۰ باشد و ضوابط ورود به برخی رشته‌های خاص مهارتی را نیز دارا باشد. به‌هر حال در صورت کسری نمرات بالا، دانش‌آموز می‌تواند با نظر موافق مشاور در شاخه کار دانش ثبت‌نام کند.
- **ایجاد انعطاف در برنامه‌های درسی مدارس شاخه فنی و حرفه‌ای:** شورای عالی آموزش و پرورش به مدارس وابسته به سایر وزارتخانه‌ها و دستگاه‌ها اجازه داده است که (۱) حداکثر ۱۰ واحد از ۹۶ واحد درسی دوره متوسطه را متناسب با نیازها و امکانات خود برنامه‌ریزی و دروس اختصاصی مورد نظر را جایگزین دروس انتخابی سال اول و برخی دروس اختصاصی سال‌های دوم و سوم، پس از کسب موافقت دفتر برنامه‌ریزی و تألیف فنی و حرفه‌ای و کار دانش، بنمایند. (۲) با رعایت اهداف و سرفصل‌های دروس نسبت به تألیف منابع آموزشی و تهیه محتوای دروس اختصاصی اقدام و با تأیید دفتر مزبور اجرا کنند (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش، ۱۳۸۲، ص ۱۷۸).

از نقطه نظر ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش با بازار کار، تغییرات بالا پی‌آمدهای زیر را بدنبال داشت:

۱. با اجباری و مشترک کردن سال اول متوسطه برای هر سه شاخه و جای‌گزینی نظام نیم‌سال‌ی واحدی با سال‌ی واحدی و برقراری ارزشیابی پایه بجای ارزشیابی مستقل هر درس در سال اول متوسطه، از درجه انعطاف‌پذیری نظام متوسطه و کارایی آن به‌میزان قابل توجهی کاسته شد. مانند آن که در سال تحصیلی ۱۳۷۸-۷۹ (نخستین سال پس از اجرای تغییرات جدید) نسبت رده‌دگان اول متوسطه در کل کشور ۳۱/۸ درصد گزارش شده است. اگر نسبت ۴/۶ درصدی دانش‌آموزانی را که ثبت‌نام کرده اما در امتحانات شرکت نکرده‌اند به آن بیفزاییم، در واقع ۳۶/۴ درصد دانش‌آموزان پایه اول در سال مزبور رفوزه شده‌اند. این نسبت در بدترین وضعیت در استان‌های آذربایجان غربی و کرمانشاه ۴۸ درصد و در بهترین وضعیت در شهر تهران و یزد ۲۸ درصد بوده است.^۱ هنوز هم با اعمال ارفاق‌های بسیار بازم کارایی نظام سال‌ی واحدی در آخرین آمار در دسترس که به سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۸ مربوط می‌شود میزان مردودی در پایه اول متوسطه برای پسران ۲۵ درصد، دختران ۱۵ درصد و در مجموع ۲۰ درصد است. این نسبت برای استان خوزستان ۲۹/۲ درصد (بدترین وضعیت) و برای استان همدان ۱۲/۶ درصد گزارش شده است.^۲
۲. مقررات مربوط به ایجاد انعطاف در برنامه‌های درسی شاخه فنی و حرفه‌ای، از دو نظر نقطه عطفی در رویکرد متمرکز برنامه ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش بشمار می‌آید: یکی اجازه جای‌گزینی ۱۰ واحد از دروس اختصاصی و دیگری اجازه تألیف کتاب درسی به دیگران. هرچند که این مجوزها با شروط محدود کننده‌ای همراه است، اما تا حدودی می‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای خاص دستگاه‌های داوطلب باشد. جای تأمل است که چنین اجازه‌ای به مدارس وابسته به آموزش و پرورش داده نشده است، در حالی که تفاوت مناطق مختلف کشور هم از نقطه نظر نوع فعالیت‌های اقتصادی و هم سطح توسعه یافتگی، ضرورت داشتن چنین اختیاراتی را توجیه می‌کند.
۳. با مشترک شدن پایه اول متوسطه برای کلیه شاخه‌ها و مجاز شمرده شدن اخذ دیپلم کاردانش تنها با گذراندن ۲۰ واحد درس‌های مهارتی و حذف ضرورت اخذ گواهی‌نامه مهارت درجه ۱ و ۲ از وزارت کار و یا سازمان‌های تخصصی دیگر، از یک سو، و اهمیت یافتن آزمون ورودی دوره کاردانی پیوسته (که بصورت کتبی و از دروس نظری برگزار می‌شود) و یا گذراندن دروس نظری لازم برای ورود به دوره پیش‌دانشگاهی برای هنرجویان شاخه فنی و حرفه‌ای از سوی دیگر، موجب شد جهت‌گیری عمومی آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش، در عمل، بسمت اهمیت یافتن دروس نظری و بی‌اعتبار شدن دروس عملی گرایش یابد.

^۱ داده‌های این نسبت‌ها از کتاب آمار سال تحصیلی ۱۳۷۸-۷۹ و ۸۰-۱۳۷۹ استخراج و نسبت مردودان محاسبه شده است.

^۲ برگرفته از آمار آموزش و پرورش سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ ص ۳۷۱.

۴. شیوه هدایت تحصیلی، بترتیبی که در این‌نامه بالا تنظیم شده، به‌ویژه با این مجوز که «... به‌هر حال در صورت کسری نمرات بالا، دانش‌آموز می‌تواند با نظر موافق مشاور در شاخه کاردانش ثبت‌نام کند»، سبب شد که شاخه کاردانش (روزانه و به‌ویژه شبانه و بزرگسال) بعنوان تنها مسیر ادامه تحصیل دانش‌آموزان کم‌کاری بشمار آید، که برای فرار از خدمت نظام وظیفه و از روی بی تفاوتی فقط با گذراندن ۲۰ واحد دروس مهارتی به مدرک دیپلم کاردانش دست یابند^۱ و با این برچسب معرف صلاحیت حرفه‌ای محصولات آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش در بازار کار باشند.
۵. مجموعه جهت‌گیری‌های بالا در رابطه بین نظام آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش، هنگامی که با کمبودهای بودجه، ضعف نیروی انسانی، نارسایی‌های فضای آموزشی و عدم همکاری سازمان‌های ستادی و اجرایی دولت همراه شود، وضعی را پدید می‌آورد که در قسمت بعدی که به‌آسیب شناسی رابطه آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و بازار کار اختصاص دارد، به آن خواهیم پرداخت.

۳. چشم‌انداز آینده آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش

الف- چشم‌انداز آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش در سند تحول راهبردی آموزش و پرورش

در متن «سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم‌انداز»، مصوب شورای عالی آموزش و پرورش، تنها حکمی که به‌صراحت درباره آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش مشاهده می‌شود، در هدف شماره ۱۷، جزیی از هدف کلان پنجم: افزایش مشارکت همه‌جانبه در نظام تربیت رسمی و عمومی، گنجانیده شده‌است:

۱۷. کاهش تصدی‌گری در امور غیر حاکمیتی و تأکید بر نقش سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، پشتیبانی و نظارت حاکمیت.

راهکار ۱۷/۱- بهینه‌سازی سیاست‌های وزارت آموزش و پرورش و سایر عوامل سهیم و مؤثر در خصوص تربیت فنی و حرفه‌ای و کاردانش در چارچوب هدف‌های تربیت رسمی و عمومی و هم‌سو با رویکرد «تخصص‌گرایی نرم».

و در پیوست ۴ تعریف مفاهیم و اصطلاحات کلیدی، رویکرد تخصص‌گرایی نرم چنین تعریف شده است (سند تحول راهبردی...، ۱۳۸۹، صص ۹۴ و ۹۵):

^۱ نسبت کسانی که از شاخه کاردانش در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ با چهار سال تحصیل یا بیشتر فارغ‌التحصیل شده‌اند ۱۶/۴ درصد بوده است. این نسبت برای فارغ‌التحصیلان شاخه نظری ۷/۸ درصد و برای شاخه فنی و حرفه‌ای ۸/۱ درصد بوده است (محاسبه شده از آمار آموزش و پرورش سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹) آمار آموزش و پرورش سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹.

^۲ وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۹، سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم‌انداز، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، تهران

در برنامه درسی متوسطه، رویکرد «گرایش تخصصی نرم^۱» از شکل گیری «افتراق برنامه‌ای^۲» یا ایجاد شاخه‌های تحصیلی تخصصی^۳ به صورت از پیش طراحی شده جلوگیری می‌کند. چنین جهت گیری در برنامه درسی متوسطه موجب می‌شود که انتخاب رشته (شاخه) تحصیلی و قرار گرفتن دانش آموز در یک مسیر بیش و کم ثابت اتفاق نیفتد و دانش‌آموزان متناسب با شرایط و توان‌مندی‌های فردی و عوامل تأثیرگذار محیطی (خصوصاً ضوابط ورود به رشته‌های مختلف تحصیلی در آموزش عالی یا تقاضای مشاغل مختلف مورد علاقه فرد) از میان مجموعه دروس متنوع ارایه شده (در مدرسه محل اصلی تحصیل یا آموزشگاه‌های اقماری) دست به انتخاب زده و به آزادانه‌ترین شکل سعی در ایجاد هماهنگی میان برنامه درسی با استعدادها و علایق خود بنماید.

افزون بر این حکم، سند تحول راهبردی، با تغییر ساختار تحصیلی از ۵ سال ابتدایی-۳ سال راهنمایی-۳ سال متوسطه-۱ سال پیش‌دانشگاهی یا ۲ سال کاردانی پیوسته به ۶ سال ابتدایی، ۳ سال دوره اول متوسطه و ۳ سال دوره دوم متوسطه، بطور کلی ساختار آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش و کاردانی پیوسته را برهم زده است و از لحاظ اجرایی ادامه فعالیت دو شاخه فنی و حرفه‌ای و کاردانش و دوره دوساله کاردانی پیوسته در چنین ساختاری امکان‌پذیر نخواهد بود. بنابراین، باید منتظر ماند تا طراحی تفصیلی آموزش متوسطه براساس احکام سند تحول راهبردی به سرانجام برسد (کاری که نقشه راه آن در قانون برنامه پنجم توسعه، بشرحی که خواهد آمد، ریخته شده است) و شکل عملیاتی این نوع آموزش مشخص شود و سپس رابطه آن را با بازار کار مشخص کرد.

در واقع سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی، با نپرداختن به آموزش فنی و حرفه‌ای، به مفهوم تخصصی آن، قلمرو خود را کاملاً به آموزش و پرورش عمومی، که فراگرفتن آن بر همگان لازم است، محدود کرده است. اکنون بر نظام آموزش فنی و حرفه‌ای است که اعلام کند، بعنوان ورودی‌های خود، چه محصولی را با چه شایستگی‌هایی از آموزش عمومی انتظار دارد. برای انجام این کار در احکام برنامه پنجم توسعه راه‌کارهایی در نظر گرفته شده است که در زیر به آنها اشاره خواهد شد.

ب - چشم‌انداز آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش در برنامه پنجم توسعه

در قانون برنامه پنجم توسعه^۴ احکام فراوانی به تصویب رسیده است، که اجرای کامل آنها می‌تواند تأثیر ماندگار و ژرفی بر رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار بر جای بگذارد. این احکام را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد: احکامی که بطور مستقیم مخاطب آن نظام آموزش فنی و حرفه‌ای است. گروه دوم احکامی که مخاطب آن سایر انواع و سطوح آموزش است و پی‌آمدهای مؤثری برای نظام آموزش فنی و

^۱ .soft specialization

^۲ . curriculum differentiation

^۳ . tracking

^۴ . مجلس شورای اسلامی، ۱۳۸۹، قانون برنامه پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۴ - ۱۳۹۰)، مصوب جلسه علنی مورخ ۱۳۸۹/۱۰/۱۵، مجلس شورای اسلامی، تهران.

حرفه‌ای به‌مراه خواهد آورد، و گروه سوم احکامی است که مخاطب آن سایر بخش‌ها و نظام‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی است ولی زمینه را برای بهبود رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار فراهم می‌کند. احکام گروه اول عبارتند از:

ماده ۲۱- دولت مکلف است به منظور گسترش شایستگی حرفه‌ای از طریق افزایش دانش و مهارت با نگرش به انجام کار واقعی در محیط، اصلاح هرم تحصیلی نیروی کار و ارتقاء و توانمندسازی سرمایه‌های انسانی، کاهش فاصله سطح شایستگی نیروی کار کشور با سطح استاندارد جهانی و ایجاد فرصت‌های جدید شغلی و حرفه‌ای برای جوانان و ارتقاء جایگاه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای برای نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و علمی - کاربردی کشور اعم از رسمی، غیررسمی و سازمان‌نیافته، ظرف یکسال از تاریخ تصویب این قانون در محورهای زیر سازوکارهای لازم را تهیه و با پیش‌بینی الزامات مناسب اجراء کند:

الف- استمرار نظام کارآموزی و کارورزی در آموزش‌های رسمی متوسطه و عالی، غیررسمی فنی و حرفه‌ای و علمی - کاربردی.

ب - فراهم‌سازی ارتقاء مهارت در کشور از طریق اعطاء تسهیلات مالی با نرخ ترجیحی و تأمین فضاهای فیزیکی و کالبدی با شرایط سهل و زمینه‌سازی حضور فعال و مؤثر بخش غیردولتی در توسعه آموزش‌های رسمی و غیررسمی مهارتی و علمی - کاربردی کشور.

ج - افزایش و تسهیل مشارکت بهره‌برداران از آموزش فنی و حرفه‌ای در بخش‌های دولتی و غیردولتی.

د - هماهنگی در سیاستگذاری و مدیریت در برنامه‌ریزی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای کشور به عنوان یک نظام منسجم و پویا متناسب با نیاز کشور.

ه - کاربست چهارچوب صلاحیتهای حرفه‌ای ملی به صورت منسجم برای ارتباط صلاحیتهای، مدارک و گواهینامه‌ها در سطوح و انواع مختلف در حوزه حرفه و شغل در جهت به رسمیت شناختن یادگیری مادام‌العمر و تعیین شایستگی‌های سطوح مختلف مهارتی.

و - نیازسنجی و برآورد نیروی انسانی کاردانی موردنیاز و صدور مجوز لازم و حمایت به منظور تأسیس و توسعه مراکز آموزش دوره‌های کاردانی در بخش خصوصی و تعاونی و ایجاد ظرفیتهای مورد نیاز تا سال چهارم برنامه. ز - رتبه‌بندی مراکز آموزش‌های فنی و حرفه‌ای رسمی و غیررسمی بر اساس شاخصهای مدیریت اجرائی، فرآیند یاددهی - یادگیری، نیروی انسانی، تحقیق و توسعه منابع و شاخص پشتیبانی فراگیران.

ماده ۲۳- از ابتدای برنامه دانشکده‌ها و آموزشکده‌های فنی حرفه‌ای وزارت آموزش و پرورش با کلیه امکانات، اموال منقول و غیرمنقول و نیروی انسانی و دارائیه‌ها و تعهدات و مسؤولیتهای از وزارت مذکور منتزع و به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ملحق می‌گردد.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مکلف است در مقاطع کاردانی پیوسته و کارشناسی ناپیوسته به پذیرش دانشجو در این دانشکده‌ها و آموزشکده‌ها اقدام نماید.

تبصره - مبنای انتزاع و انتقال، دانشکده‌ها و آموزشکده‌های فنی حرفه‌ای است که در سال تحصیلی ۱۳۸۹ - ۱۳۸۸ فعال بوده یا مجوز داشته‌اند.

مجموعه احکام بالا در جهت سامان بخشیدن به آموزش فنی و حرفه‌ای و پاسخ‌گوتر کردن آن نسبت به نیازهای محیط کار است (اهم چنین مواردی در متن بالا مشخص شده است). هرچند که سازمان مأمور اجرای احکام بالا در قانون «دولت» تعیین شده و از این لحاظ نمی‌توان متولی خاصی را پاسخ‌گوی این قبیل احکام دانست، ولی با توجه به حکم بند (د)، که برقراری سازوکاری را برای هم‌آهنگی در سیاست‌گذاری و مدیریت در برنامه‌ریزی آموزشهای فنی و حرفه‌ای کشور به عنوان یک نظام منسجم و پویا متناسب با نیاز کشور را طلب می‌کند، می‌توان از متن مصوب چنین استنباط کرد که متولی این نظام منسجم و پویا همین سازوکاری خواهد بود که باید تعیین شود. تجربه دو دهه گذشته و احکام مشابه حکم بند (د) که در برنامه‌های دوم، سوم و چهارم توسعه نیز تکرار شده و نتیجه‌ای از آن بدست نیامده، حاکی از آن است که اجرای چنین حکمی با دشواری‌هایی همراه است که امید به تحقق آن را کاهش می‌دهد، اما از آن جا که مفاد ماده ۲۳ در مورد آموزش‌شده‌های فنی و حرفه‌ای، با تشکیل دانشگاه فنی و حرفه‌ای در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از ابتدای سال ۱۳۹۰ به اجرا درآمده است، شاید نشانه‌ای باشد که بقیه احکام هم اجرایی خواهد شد.

گروه دوم احکام برنامه پنجم، متن موادی است که به مباحث مربوط به آموزش و پرورش عمومی، آموزش عالی و علم و فناوری اختصاص دارد و اجرای آنها با پی‌آمدهای مهمی برای نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و رابطه آن با محیط کار همراه است. این مواد عبارتند از:

ماده ۱۹- در راستای تحقق بند (۸) سیاستهای کلی ابلاغی و با هدف ارتقاء کیفی سه حوزه دانش، مهارت و تربیت اسلامی به دولت اجازه داده می‌شود برنامه تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش کشور را در چهارچوب قوانین موضوعه و با رعایت اولویتهای ذیل تدوین نماید و پس از تصویب در هیأت وزیران به اجرا درآورد:

بند ۱- تحول در برنامه‌های آموزشی و پرورشی و درسی جهت کسب شایستگی‌های مورد نیاز فرد ایرانی توسط دانش‌آموختگان دوره آموزش عمومی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و نیازسنجی و به کارگیری فناوری.

بند ۲- هدایت تحصیلی بر اساس علایق و ویژگی‌های دانش‌آموزان، توسعه حرفه‌ای و سرمایه انسانی مورد نیاز کشور

بند ۳- اصلاح نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با تأکید بر رویکرد ارزشیابی برای تحقق فرآیند یاددهی - یادگیری در کلیه دوره‌های تحصیلی و تحقق کامل این فرآیند تا پایان برنامه

بند ۵ - برنامه‌ریزی برای برقراری توازن بین تعداد دانش‌آموزان در رشته‌های مختلف تحصیلی متناسب با نیازهای جامعه به تدریج و در طول برنامه و برقراری توازن تا پایان برنامه

بند ۶ - بسترسازی مناسب برای کسب حداقل یک شایستگی و مهارت با توجه به نیاز بازار کار تا پایان برنامه برای تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه نظری

بند ۷- استقرار نظام تضمین کیفیت جهت پایش، ارزشیابی، اصلاح و افزایش بهره‌وری

بند ۸ - سنجش و ارتقاء صلاحیتهای حرفه‌ای نیروی انسانی موجود و مورد نیاز آموزش و پرورش بر اساس شاخصهای آموزشی و پرورشی

بند ۱۴ - به‌کارگیری فناوری ارتباطات و اطلاعات در کلیه فرآیندها جهت تحقق عدالت آموزشی و تسهیل فرآیندهای موجود و ارائه برنامه‌های آموزشی و دروس دوره‌های تحصیلی به صورت الکترونیکی

بند ۱۵ - ایجاد تعامل و ارتباط مؤثر با دیگر نظامهای آموزشی در کشور از جمله آموزش عالی به عنوان زیر نظام یک نظام واحد

بند ۱۶ - ایجاد تعامل آموزشی سازنده با دیگر کشورها و مراکز بین‌المللی مانند یونسکو، آیسکو و یونیوک

همچنین در ماده ۱۵ برای ایجاد تحول بنیادین در آموزش عالی و در ماده ۱۶ به منظور دستیابی به جایگاه دوم علمی و فناوری در منطقه و تثبیت آن تا پایان برنامه پنجم و در ماده ۱۷ به منظور توسعه و انتشار فناوری و حمایت از شرکت‌های دانش‌بنیاد و در ماده ۱۸ به منظور گسترش حمایت‌های هدف‌مند مادی و معنوی از نخبگان و نوآوران علمی و فناوری احکامی به تصویب رسیده‌است که با اجرا شدن آنها در مجموع بستر و زمینه مساعدی برای افزایش منزلت اجتماعی، تعیین جایگاه مناسب و شایسته آموزش فنی و حرفه‌ای در کلیت نظام آموزش کشور و بهبود چشم‌انداز شغلی دانش‌آموخته‌گان فنی و حرفه‌ای و کاردانش فراهم خواهد آمد.

گروه سوم احکام مربوط به سایر بخش‌های اقتصادی و اجتماعی است که اجرای آنها موجب بهبود رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار و عملکرد بهتر نظام آموزشی خواهد شد. این احکام عبارتند از:

ماده ۲۴ - به منظور ارتقاء شاخص توسعه انسانی به سطح کشورهایی با توسعه انسانی بالا و هماهنگی رشد شاخص‌های آموزش، بهداشت و اشتغال در کشور، سند راهبردی «ارتقاء سطح شاخص توسعه انسانی» پس از تصویب هیأت وزیران اجراء می‌شود.

ماده ۲۵ - وزارت کار و امور اجتماعی مکلف است حداکثر تا پایان سال اول برنامه، سند ملی کار شایسته را حسب مصوبات سازمان بین‌المللی کار و حقوق کار و حقوق کارگران و کارفرمایان در جهت تثبیت حقوق بنیادین کار و برای بهبود روابط کارگر و کارفرما به شکل سه‌جانبه و با مشارکت تشکلهای کارگری و کارفرمایی تنظیم نماید.

ماده ۶۸ - به منظور تهیه آمار و اطلاعات موردنیاز برای محاسبه شاخصهای حوزه‌های تخصصی مختلف از قبیل: ... ۲- ارزیابی سند چشم‌انداز بیست ساله کشور، ۳- ارزیابی عملکرد قانون برنامه پنجم، ۴- بهره‌وری ملی، ۵ - توسعه انسانی، ۷- تدوین استانداردهای ملی، ۸ - داده‌های مکانی، ۹- آمایش سرزمین، ۱۰- نظام اداری و مدیریت و فناوری اطلاعات، و... مرکز آمار ایران مکلف است پس از دریافت شناسنامه شاخصها، نسبت به عملیاتی کردن برنامه اجرائی مربوط شامل طرحهای آمارگیری، پایگاه اطلاعات آماری کشور، سامانه‌های اطلاعاتی - عملیاتی و زمان‌بندی اقدام کند و اعتبارات موردنیاز را حداکثر ظرف شش ماه تهیه و به تصویب شورای عالی آمار برساند.

ماده ۷۹ - در راستای ارتقاء سهم بهره‌وری در رشد اقتصادی به یک سوم در پایان برنامه و به منظور برنامه‌ریزی، سیاستگذاری، راهبری، پایش و ارزیابی بهره‌وری کلیه عوامل تولید از جمله نیروی کار، سرمایه، انرژی و آب و خاک، سازمان ملی بهره‌وری ایران به صورت مؤسسه دولتی وابسته به معاونت با استفاده از امکانات موجود ایجاد

می‌شود تا برنامه جامع بهره‌وری کشور شامل شاخصهای استاندارد بهره‌وری و نظام اجرائی ارتقاء بهره‌وری، دربرگیرنده توزیع نقشها و مسؤولیتهای در کلیه بخشهای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی اعم از بخشهای دولتی و غیردولتی، به صورت برنامه لازم‌الاجراء برای تمامی بخشهای یادشده، تدوین نماید و به تصویب هیأت وزیران برساند. تمام دستگاههای اجرائی موظفند از سال دوم برنامه تغییرات بهره‌وری و اثر آن بر رشد اقتصادی مربوط به بخش خود را به طور مستمر منتشر نمایند و سیاستها و متغیرهای اثرگذار بر رشد بهره‌وری را شناسایی کنند تا اثر بهره‌وری از دستگاههای مزبور رشد صعودی داشته باشد. سیاستهای مذکور می‌تواند حاوی سیاستهای تشویقی بخشهای غیردولتی و شرکتهای دولتی باشد.

حداکثر سه درصد (۰/۳٪) از هر مرحله تخصیص اعتبارات هزینه‌ای دستگاههای اجرائی در خزانه نگهداری می‌شود و پرداخت آن به دستگاه منوط به ارائه تأیید معاونت مبنی بر رعایت مصوبات موضوع این ماده و دیگر تکالیف قانونی مربوط به بهره‌وری است.

ماده ۸۰ - اشتغال: به دولت اجازه داده می‌شود در راستای ایجاد اشتغال پایدار، توسعه کارآفرینی، کاهش عدم

تعادل منطقه‌ای و توسعه مشاغل نو اقدامهای زیر را انجام دهد:

الف - حمایت مالی و تشویق توسعه شبکه‌ها، خوشه‌ها و زنجیره‌های تولیدی، ایجاد پیوند مناسب بین بنگاههای کوچک، متوسط، بزرگ (اعطاء کمکهای هدفمند) و انجام تمهیدات لازم برای تقویت توان فنی - مهندسی - تخصصی، تحقیق و توسعه و بازاریابی در بنگاههای کوچک و متوسط و توسعه مراکز اطلاع‌رسانی و تجارت الکترونیک برای آنها

ب - رفع مشکلات و موانع رشد و توسعه بنگاههای کوچک و متوسط و کمک به بلوغ و تبدیل آنها به بنگاههای بزرگ و رقابت‌پذیر.

ج - گسترش کسب و کار خانگی و مشاغل از راه دور و طرحهای اشتغالزای بخش خصوصی و تعاونی به ویژه در مناطق با نرخ بیکاری بالاتر از متوسط نرخ بیکاری کشور.

د - حمایت مالی و حقوقی و تنظیم سیاستهای تشویقی در جهت تبدیل فعالیتهای غیرمتشکل اقتصادی خانوار به واحدهای متشکل

هـ - حمایت مالی از بخش غیردولتی به منظور توسعه و گسترش آموزشهای کسب و کار، کارآفرینی، فنی و حرفه‌ای و علمی - کاربردی

و - اعمال تخفیف پلکانی و یا تأمین بخشی از حق بیمه سهم کارفرمایان کارگاههایی که با تأیید و یا معرفی واحدهای وزارت کار و امور اجتماعی در جهت به کارگیری نیروی کار جدید مبادرت می‌نمایند، به شرط آن که واحد، تازه تأسیس بوده و یا در سال قبل از آن، کاهش نیروی کار نداشته باشد.

تبصره - آئین‌نامه اجرائی بندهای فوق شامل نحوه، میزان و مدت زمان استفاده از امتیازات موضوع بندهای فوق حداکثر ظرف شش ماه پس از تصویب این قانون به تصویب هیأت وزیران می‌رسد.

ز - برای استمرار فرصتهای شغلی، ماده (۱۰) قانون تنظیم بخشی از مقررات تسهیل نوسازی صنایع کشور و اصلاح ماده (۱۱۳) قانون برنامه سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران در طول سالهای برنامه پنجم تنفیذ می‌گردد.

ماده ۸۴ - صندوق توسعه ملی که در این ماده صندوق نامیده می‌شود با هدف تبدیل بخشی از عواید ناشی از فروش نفت و گاز و میعانات گازی و فرآورده‌های نفتی به ثروتهای ماندگار، مولد و سرمایه‌های زاینده اقتصادی و نیز حفظ سهم نسلهای آینده از منابع نفت و گاز و فرآورده‌های نفتی تشکیل می‌شود.

ماده ۲۱۹- به منظور استقرار نظام بودجه‌ریزی عملیاتی، دولت موظف است تا پایان سال دوم برنامه به تدریج زمینه‌های لازم را برای تهیه بودجه به روش عملیاتی در کلیه دستگاههای اجرایی فراهم آورد به نحوی که لایحه بودجه سال سوم برنامه به روش مذکور تهیه، تدوین و تقدیم مجلس شورای اسلامی شود. دستورالعمل اجرایی توسط معاونت تهیه و ابلاغ می‌شود. همچنین در اجرای بند (۳۲) سیاستهای کلی برنامه پنجم و استقرار نظام بودجه‌ریزی عملیاتی، اعتباراتی که براساس قیمت تمام‌شده موضوع ماده (۱۶) قانون مدیریت خدمات کشوری اختصاص می‌یابد پس از پرداخت به واحدهای مربوطه بدون الزام به رعایت قوانین و مقررات عمومی حاکم بر دستگاههای دولتی و فقط براساس آئین‌نامه‌های مالی و معاملاتی و اداری و استخدامی هزینه می‌گردد که متضمن پیش‌بینی نحوه نظارت بر هزینه‌ها و تحقق اهداف پیش‌بینی شده است و با پیشنهاد معاونت و وزارت اموراقتصادی و دارائی به تصویب هیأت‌وزیران می‌رسد.

مجموعه احکام بالا، در صورت اجرا شدن چون به افزایش سرمایه‌گذاری، افزایش رقابت بین بنگاه‌های اقتصادی، افزایش نرخ بهره‌وری نیروی کار، کاهش دخالت‌های دولت در امور تصدی‌گری اقتصادی، و افزایش فرصت‌های شغلی برای نیروی کار واجد شایستگی‌های حرفه‌ای خواهد شد، به‌استناد دلایلی که در مبانی نظری بررسی و ارایه شد، موجب اعتلای انگیزه کارفرمایان برای برقراری رابطه مؤثرتر با نظام آموزش فنی و حرفه‌ای، فراهم آمدن بستر مناسب برای جذب دانش‌آموزان با انگیزه‌تر و مستعدتر به آموزش فنی و حرفه‌ای، و افزایش توان مالی و انسانی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای برای پاسخ‌گویی به نیازهای نیروی انسانی محیط کار خواهد شد.

مسأله اساسی وجود اراده کافی برای اجرای احکام برنامه در مجموعه حاکمیت است، مقوله‌ای که در اجرای احکام مشابه در برنامه چهارم توسعه چنان که باید بکار گرفته نشد.

پ - چشم‌انداز آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش در قانون مدیریت خدمات کشوری

قانون مدیریت خدمات کشوری^۱، از قوانین مادری است که بر شکل‌گیری فعالیتهای آموزشی تأثیر چشم‌گیری خواهد داشت. این قانون در ۱۳۸۶ به‌صورت آزمایشی برای ۵ سال به تصویب مجلس شورای اسلامی رسیده است. از جمله در ماده ۱۳ آن، روش‌های اجرایی را تجویز کرده است که در برقراری و تقویت رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار مؤثر خواهد بود:

^۱ مجلس شورای اسلامی، ۱۳۸۶، قانون مدیریت خدمات کشوری: مصوب هشتم مهرماه یکهزار و سیصد و هشتاد و شش کمیسیون مشترک رسیدگی به لایحه مدیریت خدمات کشوری مجلس شورای اسلامی طبق اصل هشتاد و پنجم (۸۵) قانون اساسی، تهران.

ماده ۱۳ - امور تصدیهای اجتماعی، فرهنگی و خدماتی با رعایت اصول بیست و نهم (۲۹) و سیام (۳۰) قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران از طریق توسعه بخش تعاونی و خصوصی و نهادها و مؤسسات عمومی غیردولتی تعیین صلاحیت شده و با نظارت و حمایت دولت و با استفاده از شیوه‌های ذیل انجام می‌گردد:

- ۱- اعمال حمایت‌های لازم از بخش تعاونی و خصوصی و نهادها و مؤسسات عمومی غیردولتی مجری این وظایف.
 - ۲- خرید خدمات از بخش تعاونی و خصوصی و نهادها و مؤسسات عمومی غیردولتی.
 - ۳- مشارکت با بخش تعاونی و خصوصی و نهادها و مؤسسات عمومی غیردولتی از طریق اجاره، واگذاری امکانات و تجهیزات و منابع فیزیکی.
 - ۴- واگذاری مدیریت واحدهای دولتی به بخش تعاونی و خصوصی و نهادها و مؤسسات عمومی غیردولتی با پرداخت تمام و یا بخشی از هزینه سرانه خدمات.
 - ۵- ایجاد و اداره واحدهای دولتی موضوع این ماده توسط دستگاههای اجرائی.
- تبصره ۱- اگر انجام امور موضوع این ماده به یکی از طرق چهارگانه فوق‌الذکر (۱ لغایت ۴) مقدور نباشد ایجاد و اداره واحدهای دولتی وظیفه دولت است.
- تبصره ۲- تأیید صلاحیت علمی و اخلاقی کلیه افراد موضوع این قانون که به موجب این ماده در بخشهای آموزشی، بهداشتی و فرهنگی اشتغال خواهند داشت مطابق ضوابط فصل ششم این قانون و تأیید استانداردهای مربوط و کیفیت و قیمت خدمات نیز مطابق قوانین و مقررات مربوط است.

در ماده ۱۶ نیز تسهیلاتی از نظر فرایندهای مالی و تنظیم بودجه دولت فراهم آورده است که بستر مناسبی را برای پاسخ‌گویی دستگاه‌های دولتی در قبال منابعی که دریافت می‌دارند در اختیار می‌گذارد. همان‌طور که در مبانی نظری اشاره شد، یکی از ابزارهای مؤثر ایجاد انگیزه در دستگاه‌های دولتی برای جلب رضایت مخاطبان، رهایی دولت از تصدی‌ها و بکارگیری شیوه‌های تأمین منابع مالی مناسب برای حصول این مقصود است:

ماده ۱۶ - به منظور افزایش بهره‌وری و استقرار نظام کنترل نتیجه و محصول (ستانده) و کنترل مراحل انجام کار و یا هردو، جلوگیری از تمرکز تصمیم‌گیری و اعطاء اختیارات لازم به مدیران برای اداره واحدهای تحت سرپرستی خود براساس آئین‌نامه‌ای که توسط سازمان تهیه و به تصویب هیأت وزیران می‌رسد دستگاههای اجرائی موظفند اقدامات ذیل را به عمل آورند.

الف - تعیین قیمت تمام‌شده فعالیتها و خدمات و محصولات واحدهای مجری از قبیل واحدهای آموزشی، پژوهشی، بهداشتی، درمانی، خدماتی، تولیدی و اداری، متناسب با کیفیت و محل جغرافیایی ارائه فعالیتها و خدمات، در چهارچوب متوسط قیمت تمام شده فعالیتها و خدمات مذکور در بودجه مصوب سالانه ملی و استانی با تأیید سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور یا استان.

ب - تعیین شاخصهای هدفمند و نتیجه‌گرا و استانداردهای کیفی خدمات و پیش‌بینی سازوکارهای نظارتی برای کنترل کمیت و کیفیت خدمات ارائه شده.

ج - انعقاد تفاهمنامه با مدیران واحدهای مجری براساس حجم فعالیتها و خدمات و قیمت تمام‌شده آن و تعیین تعهدات طرفین.

د - اعطاء اختیارات لازم برای پیشنهاد جابه‌جایی فصول و برنامه‌های اعتبارات مذکور به شورای برنامه‌ریزی استان در چهارچوب احکام قانون بودجه سالانه جابه‌جایی اعتبارات ملی براساس احکام قانون بودجه سالانه خواهد بود.

ه - برای اجراء نظام قیمت تمام‌شده، اختیارات لازم اداری و مالی به مدیران، به موجب آئین‌نامه‌ای که با پیشنهاد سازمان به تصویب هیأت وزیران می‌رسد تعیین می‌گردد.

و - اعتباراتی که براساس قیمت تمام شده در اختیار واحدها قرار می‌گیرد، به عنوان کمک تلقی شده و پس از پرداخت به حساب بانکی واحدهای ذی‌ربط به‌هزینه قطعی منظور می‌گردد. مدیران دستگاههای اجرائی نسبت به تحقق اهداف و نتایج پیش‌بینی شده در تفاهمنامه در مدت مدیریت خود مسؤول و به نهادهای نظارتی پاسخگو خواهند بود و موظفند گزارش اقدامات مربوطه را هر شش‌ماه یک‌بار به سازمان ارائه نمایند و سازمان نیز مکلف است گزارش عملکرد این ماده را یک‌ماه قبل از ارسال لوایح بودجه سالیانه به مجلس تقدیم نماید.

تبصره ۱ - دستگاههایی که با پیشنهاد سازمان و تصویب هیأت وزیران امکان محاسبه قیمت تمام شده محصولات و خدمات خود را نداشته باشند از طریق محاسبه هزینه تمام شده اقدام خواهند نمود.

تبصره ۲ - احکام این ماده می‌باید ظرف یک‌سال توسط سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور اجراء شده و از سال ۱۳۸۷ بودجه دستگاههای موضوع این قانون فقط با رعایت مفاد این ماده قابل تنظیم و ارائه می‌باشد.

احکام مواد ۱۳ و ۱۶ قانون مدیریت خدمات کشوری هنوز بدرستی به اجرا گذاشته نشده است و ارزیابی تأثیر آن بر روابط آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش میسر نیست.

بخش چهارم – سایر اقدامات برای تقویت رابطه آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و محیط کار

بجز سه تجربه‌ای عمده و ساختاری که در بخش‌های گذشته در زمینه سازوکار برقراری ارتباط بین آموزش و محیط کار ارائه شد، تجربه‌های مختلف دیگری نیز، بیش‌تر در سطح خرد و البته به‌مراه سه تجربه‌ی عمده پیش‌گفته در کشور در سه دهه گذشته دنبال شده است. این تجربه‌ها عبارتند از اجرای طرح (یا درس) کارآموزی و کارورزی، درس کارآفرینی؛ ایجاد و توسعه هنرستان‌های جوار کارخانه؛ و نیازسنجی و بکارگیری رویکرد تجزیه و تحلیل مشاغل در برنامه‌ریزی درسی آموزش فنی و حرفه‌ای. اکنون این دسته از سازوکارهای ارتباطی در این بخش تشریح و تحلیل می‌شود. مطالب این بخش از مصاحبه با صاحب‌نظران و خبرگان آموزش فنی و حرفه‌ای، که تفصیل آن در فصل چهارم آمده استخراج شده است^۱.

۶. طرح کارآموزی و اشتغال، درس کارآفرینی و آشنایی با قانون کار

طرح کارآموزی و اشتغال قرار بود در اواخر دهه ۱۳۷۰ برای جذب دانش‌آموختگان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای در بازار کار به‌اجرا گذاشته شود. اگر اجرای این طرح با جدیت دنبال می‌شد ممکن بود به شکل فرهنگ غالب استمرار یافته و چنین ارتباطی را شکل دهد. ولی با تغییر مسئولان و طراحان، اقدامی در این زمینه صورت نگرفت. یکی دیگر از علل عدم اجرای آن، فقدان ظرفیت کافی کارآموزی در صنعت، در مقایسه با حجم دانش‌آموزان فنی و حرفه‌ای عنوان شده است. برخی از مسائل فرهنگی نیز مانع اجرای این طرح و توسعه کارآموزی و کارورزی شده است. از جمله کارفرمایان خارج از هنرستانها، چگونگی برخورد با کارآموزان را بدرستی آموزش ندیده‌اند. اقتضائات محیط کار نیز به هنرجویان آموزش داده نشده است. گاهی هنرجویان مزاحم کارگران می‌شوند و مسائل اخلاقی مختلفی بوجود می‌آید.

از دیگر ابزارهای برقراری ارتباط با محیط کار، کارآموزی و نیز کارورزی است، که در آن کارآموزان دانش و مهارت خود را در میدان عمل می‌سنجند و نیز صاحبان کار از میزان دانش و مهارت کارآموزان یا کارورزان مطلع می‌شوند. کارورزی ۲۴۰ ساعت است که معمولاً شاگرد خود باید جای‌یابی کند که این کار ساده‌ای نیست. بخش صنعت هم خیلی استقبال نمی‌کند. گاهی هم موفقیت‌آمیز است. باید بر کارورزی نظارت شود اما چون براساس مقررات حق‌الزحمه مناسبی نمی‌دهند، ناظر فنی نیز کارش را خوب انجام نمی‌دهد. زمان اجرای برنامه نیز مرداد ماه است که زمان آمادگی برای کنکور است، و همین عامل باعث می‌شود کارورزی بشکل صوری انجام شود.

^۱. متن این قسمت از پاسخ‌های صاحب‌نظران به پرسش‌های ۲ و ۳ و ۶ و ۷ و ۸ و ۱۰ و ۱۱ که تفصیل آن در فصل ۴ آمده استخراج شده است.

اغلب، کارآموزی در خود هنرستان صورت می‌گیرد در حالی که قرار بر این بود که در محیط واقعی کار در بیرون از هنرستانها انجام شود. باید افراد هم در محیط آموزش و هم محیط بازار کار از آموزشهای لازم در این زمینه برخوردار شوند. کارآموزی راهی برای اشتغال هنرآموزان، حتی در محیط هنرستان هم هست اما چون بدرستی صورت نمی‌گیرد، آموزش آشنایی با اشتغال هم در کارگاهها اتفاق نمی‌افتد. هرچند درس کارآفرینی تدریس می‌شود، ولی غالباً مدرس آن متخصص کارآفرینی یا فرد کارآفرین نیست. بعلاوه دو واحد درس در این زمینه اصلاً کافی نیست.

۷. ایجاد و توسعه هنرستان های جوار کارخانه

ایجاد و توسعه هنرستان های جوار کارخانه. این هنرستانها راهی بود برای برقراری ارتباط بین دنیای آموزش و دنیای کار که شرایط زیر را دارا بود:

- ✓ اجرای برنامه در محل واقعی کار (کارخانه) بود و بخشی از درس های فنی توسط کسانی تدریس می شد که خودشان یک پا در کارخانه و یک پا در هنرستان داشتند. این ویژگی باعث می شد واقعیات بازار کار به خوبی دیده شود. ولی بتدریج از شدت ارتباط کاسته شد.
- ✓ در راه اندازی هنرستانهای جوار کارخانه، میزان مشارکت واحدهای صنعتی و تولیدی متفاوت بوده است. تعداد هنرستانهای جوار کارخانه زمانی به حدود ۳۰۰ واحد رسید ولی بخاطر پرهزینه بودن از تعداد و کیفیت آنها بسیار کاسته شد.
- ✓ متولی صنعت مجاز بود براساس مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش ۱۰ واحد درسی، متناسب با نیاز واحدهای صنعتی مرتبط، تعریف و با موافقت آموزش و پرورش آن را به اجرا درآورد
- درباره هنرستانهای جوار کارخانه نارسایی های زیر در مصاحبه ها عنوان شده است:
- ✓ در حال حاضر برنامه هنرستان جوار کارخانه محدود شده است زیرا نوع نگاه مدیران صنایع بگونه ای است که حاضر به هزینه کردن برای آموزش نیستند. نبود منابع حمایتی مالی صنایع، رکود اقتصادی و نیاز به صرفه جویی از جمله عوامل محدود کننده است. کارخانه ها معمولاً کارآموزان را مانع تولید می شمارند و برای آموزش نسل آیند سهمی برای خود قائل نیستند. بیشتر به منافع خود نظر دارند تا منافع عمومی جامعه.
- ✓ گاهی هنرجویان هنرستانهای جوار کارخانه ای به دلیل سن کم و نداشتن روحیه کارگری، برای واحدهای صنعتی و تولیدی ایجادمشکل می کردند و گاهی به خط تولید نیز لطمه می زدند. به همین خاطر واحدهای صنعتی و تولیدی در پذیرش آنها برای دوره های مذکور اکراه داشتند.

✓ حمایت قانونی از هنرستان‌های جوار وجود ندارد. کارخانه چنانچه نیازمند کارگر فنی باشد، الزامی ندارد که محصول نظام آموزش فنی و حرفه‌ای را بااستخدام درآورد. گرایش بازار کار، استخدام افراد خارج از آموزش‌های رسمی فنی است. کارفرما این تصور اشتباه را دارد که افراد آموزش دیده در فنی و حرفه‌ای از هوش کمتری برخوردارند و دانش آموزان رشته‌های ریاضی و تجربی باهوش‌تر هستند و می‌توان با ۲- ۳ ماه آموزش جبرانی، مساله بی‌مهارتی افراد را حل کرد. حتی واحدهای صنعتی، خدماتی و کشاورزی خود را ملزم به استخدام افراد فنی نمی‌بینند.

۸. روش‌های نیاز سنجی و بکارگیری رویکرد تجزیه و تحلیل مشاغل در برنامه‌ریزی درسی

اصولاً در زمینه برنامه ریزی درسی، ارتباط با بازار کار، باید در سه سطح انجام گیرد: سطح اول، تدوین برنامه‌های درسی، سطح دوم اجرای برنامه‌های درسی (کارآموزی - محیط یادگیری حقیقی) و سطح سوم ارزشیابی از برنامه‌های درسی (مشارکت بنگاه‌های اقتصادی در ارزشیابی و تعیین شاخص‌های صلاحیت حرفه‌ای). عمده ترین راه‌های برقراری ارتباط بین برنامه درسی آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار عبارتند از:

- اعضای گروه‌های تخصصی هفت نفره برنامه‌ریزی درسی. این گروه با همه بخش‌های مرتبط پیوند دارد و چون استاندارد دارد با بازار کارهم ارتباط پیدا می‌کند.
- پژوهش‌های موردی نیز انجام می‌شود.
- بازدید هنر آموزان از مراکز کار.
- کارآموزی و کارورزی.
- اکثر معلمان هم خارج از محیط آموزش کار می‌کنند و هم درس می‌دهند بنابراین از نیاز بازار کار عملاً آگاه می‌شوند. اما یافته‌های پیوند بین هنرآموزان و صنایع جایی مدون نمی‌شود.
- اکنون براساس اظهارات صاحب‌نظران، ابزارهایی که در برنامه‌ریزی درسی فنی و حرفه‌ای برای برقراری ارتباط با بازار کار مورد استفاده قرار گرفته است ارایه می‌شود:

۸.۱. رویکرد تجزیه و تحلیل شغل

بکارگیری رویکرد تدوین برنامه‌های درسی براساس تجزیه و تحلیل شغل^۱ و توسعه و تنوع رشته‌های تحصیلی از دیدگاه شغلی با مشارکت متخصصان در کمیسیون‌های تخصصی برنامه ریزی و تألیف آموزش فنی و حرفه‌ای، یکی از سازوکارهای برقراری ارتباط با بازار کار معرفی شده است. این رویکرد از سال ۱۳۷۱ که تغییر نظام آموزش متوسطه به‌اجرا گذاشته شد، دنبال شده است. در برنامه‌ریزی درسی با روش تجزیه و

^۱ . Job Analysis

تحلیل شغل اُبر حرفه‌ها به حرفه‌ها؛ مشاغل به کارها، کارها به پاره کارها و اهداف رفتاری تبدیل می‌شوند. جداول "هدف - محتوای" درسی از اهداف رفتاری استخراج می‌شوند بهمین خاطر چون روش برنامه‌ریزی درسی بر تجزیه و تحلیل مشاغل مبتنی است پس باً دنیای کاراً ارتباط دارد.

نارسایی‌های کاربرست این رویکرد در برنامه‌ریزی درسی بشرح زیر در پاسخ‌های صاحب‌نظران عنوان شده است:

- تداوم استفاده از این رویکرد در برنامه‌های درسی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، درحالی که حدود دو دهه است در جهان برویکردهای جدید به‌ویژه پرورش مبتنی بر شایستگی تأکید شده است
- محدود شدن نقش نمایندگان بازار کار و بنگاه‌های اقتصادی در تدوین اجزاء و محتوای برنامه‌های درسی آموزش فنی و حرفه‌ای به‌حضور کم‌رنگ یک نفر متخصص حرفه در کمیسیون برنامه‌ریزی درسی مرتبط.
- عدم بازنگری برنامه‌های درسی در دوره‌های تحولی فناوری و پیچیدگی‌های دنیای کار که باعث عقب ماندگی این برنامه‌ها از دنیای کار شده است.
- تغییر کتاب‌های درسی به جای برنامه‌های درسی، که انحراف بزرگی از مسیر درست است و هنوز هم ادامه دارد. به باور برخی از کارشناسان، دفتر برنامه‌ریزی آموزش فنی و حرفه‌ای نباید تنها دنبال تدوین کتاب درسی باشد. چون کاری زمان بر است و بهتر است بجای کتاب و منابع برای دانش آموز بر مساله آموزش مربیان متمرکز شود. البته در کتاب‌های درسی نیز بسته به اهلیت مؤلف و تخصص و علاقه وی، اشاراتی به دنیای کار وجود دارد اما انطباق محتوا با نیازهای متحول حداقل است.
- در برنامه‌ریزی درسی، کمتر به جنبه‌های اجرایی برنامه درسی توجه شده و بیشتر به برنامه قصد شده پرداخته شده است. در حالی که برنامه نوشتن کار سختی نیست. مشکل اجرای برنامه است. برنامه درسی در کجا اجرا شود؟ آیا فضا آموزشی مورد نیاز تامین شده است؟ چه کسی آموزش‌ها را ارائه کند؟ مسائلی از این قبیل پاسخ روشنی ندارند. از اجرای برنامه باید ارزشیابی بعمل آید، اما تا همین سالهای اخیر، پس از اجرای برنامه ارزشیابی انجام نمی‌شد.
- در این رویکرد، به شایستگی‌های غیر فنی و حرفه‌ای همانند: خلاقیت، کارآفرینی، آموزش شهروندی، قوانین تجارت، مهارت‌های ارتباطی اساساً توجه نشده است. به عبارت دیگر توانایی‌های مورد نیاز بازار کار به هنر جویان آموزش داده نشده است. در برنامه مطلوب حدود ۴۰ درصد آموزش‌های خاص، مربوط به محتوای دروس فنی است بقیه آموزش‌های غیر فنی و پایه است. و این دو دسته مکمل هم هستند. آموزش مربوط به ایمنی کار و حفظ محیط زیست، مهارت استفاده از اینترنت، قواعد کسب و کار کوچک و... نیزمورد نیاز است.

- آموزش‌ها با برنامه‌های توسعه هم‌اهنگ نیست و هریک جداگانه راه خود را می‌روند. به جای آن که برنامه‌ریزی درسی براساس توسعه‌ی هر منطقه صورت گیرد، برنامه ریزی متمرکز در سطح ملی فارغ از برنامه توسعه مناطق مختلف کشور صورت می‌گیرد. چون بدون توجه به برنامه توسعه نیرو تربیت می‌شود، تورم نیرو نیز پدید می‌آید.
- در رویکرد تجزیه و تحلیل شغل، بازنگری در برنامه ریزی‌های قبلی، براساس ارزشیابی از برنامه‌ها و بروندهای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، ضرورت تام دارد. اما در آموزش و پرورش این مهم چندان سابقه‌ای ندارد. چون مکانیزم کنترل مستمر فرایند و محصول وجود ندارد، ارزشیابی از برنامه‌ها نیز بطور نظام‌دار صورت نمی‌گیرد. بیشتر اهداف رفتاری از قبل تعیین شده است که ارزشیابی می‌شود. بجز پژوهش‌های موردی ارزشیابی از برنامه‌ها صورت نمی‌گیرد علت نیز آن است که صرف‌نظر از نارسایی‌های محیط‌های کار (به ویژه فقدان نظام صلاحیت حرفه‌ای ملی (NVQ) در کشور)، معمولاً ارزشیابی با اهداف آموزشی سنجیده می‌شود نه با نیاز بازار کار، و حتی در این حالت نیز به ارزشیابی دروس عملی چندان بهایی داده نمی‌شود؛ ارزشیابی‌های ارتقاء به سطح بالاتر تحصیلی، بیشتر مبتنی بر معلومات نظری است تا صلاحیت حرفه‌ای هنر جویان؛ و اکثر پژوهش‌های حوزه ارزشیابی از جنس کارایی درونی است نه از جنس کارایی بیرونی.

۸.۲. سایر روش‌های نیاز سنجی

- افزون بر روش تجزیه و تحلیل شغل در برنامه ریزی درسی، سایر روش‌های مرسوم نیاز سنجی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای که در ایران بکارگرفته شده به شرح زیراند:
- **استفاده از استانداردهای سایر دستگاه‌ها.** در شرایط فعلی آموزش‌های مهارتی در دستگاهها دارای استاندارد ویژه است. سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای وزارت کار و دفتر آموزش فنی استانداردها را تدوین می‌کنند. کارشناسان براین عقیده اند که این روش ناکارآمد است، زیرا این استانداردها باید توسط دنیای کار تهیه شود. اتحادیه‌های صنفی باید استاندارد های حرفه‌ای را تهیه کنند. ارزشیابی بازار کار با معیار های موجود در آموزش و پرورش برای ارزشیابی تحصیلی متفاوت است. علاوه براین نظام پیگیری از حقوق فراگیران را هم نداریم.
 - **استفاده از نظرات متخصصان.** یکی دیگر از روش‌های نیاز سنجی این است که افراد متخصص که عضو کمیته‌های برنامه‌ریزی هستند دور هم جمع می‌شوند و تعریفی از ویژگی خروجی آموزش ارائه می‌دهند.
 - **استفاده از نتایج طرح‌های پژوهشی ارزشیابی.** در حال حاضر آموزش فنی و حرفه‌ای در بیش از ۴۰ رشته ارائه می‌شود که هر سال بخشی از رشته‌ها ارزشیابی می‌شود. حاصل این ارزشیابی ها و پژوهش‌ها وارد برنامه درسی می‌شود. برای ارزشیابی از برنامه اجرا شده در واحد های اجرایی، بطور موردی در

برخی رشته‌ها، از جمله گرافیک و امور زراعی و صنایع چوب، ارزشیابی انجام شده است. در ارزشیابی از برنامه کسب شده (خروجی‌ها) نیز پژوهش‌های موردی انجام می‌شود و نمونه‌هایی از هنرستانها بررسی می‌شوند که در آن فارغ التحصیلان نیز شرکت داده می‌شوند. ولی چون پسران باید پس از فارغ التحصیلی به سربازی بروند و از این نظر آمار اشتغال بکار گرفته شده چندان قابل اعتماد نیست.

- رعایت نظر مسئولان محلی. فشار نمایندگان مجلس و مسولین محلی و... برای ایجاد برخی از رشته‌های فنی و حرفه‌ای هم نکته قابل توجهی است. معمولاً این گونه تقاضاها انعکاس دهنده نیازهای محلی هستند. هرچند که نیاز سنجی درست آن است که براساس آمایش سرزمین بطور استانی و منطقه‌ای انجام شود، اما مشاهدات نشان می‌دهد که این کار بخوبی اتفاق نمی‌افتد. وقتی توزیع دانش آموزان بیشتر در ۵ تا ۶ رشته است دلیل براین است که در بخش اجرایی نیاز سنجی به درستی انجام نمی‌شود. یکی دیگر از راه‌های کسب اطلاع از نیازهای محلی ارتباط با هنرآموزان استانه‌هاست که نشانه خوبی برای شناخت نیازها در وضع موجود است.

۸.۳. وضعیت ارتباط با بازار کار در اجرای برنامه‌ها

از دیدگاه مصاحبه شونده‌گان بین احکام و توصیه‌های مندرج در برنامه‌های درسی و کتاب‌ها در عمل و حین اجرای برنامه درسی تفاوت زیادی وجود دارد. استاندارد‌ها رعایت نمی‌شود. به سبب نارسایی‌های موجود گاهی نیروی انسانی بر اساس معیارها بکار گرفته نمی‌شود. ارزشیابی و تجهیزات آموزشی نیز براساس استانداردها نمی‌باشد. درحالی که آموزش باید به سمت آموزش مبتنی بر شایستگی باشد (CBT)^۱. و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نیز باید بر اساس شایستگی‌های مورد نیاز دنیای کار باشد

در حوزه نظری برنامه درسی تا حدی اجرا می‌شود اما در حوزه کار عملی در حدود ۳۰٪ از برنامه‌های درس عملی اجرا می‌شوند. به عبارت دیگر در تدریس تئوری‌های مربوط به آموزشهای فنی و حرفه‌ای مشکل کمتری وجود دارد اما در کار عملی (آموزش مهارت‌ها) بسته به نوع رشته‌ها کم و بیش مشکل وجود دارد و فاصله عمل تا برنامه در درس‌های عملی بیشتر است. وجود این فاصله به عواملی همچون فقدان یا کمبود تجهیزات، عدم کفایت سرانه و منابع، پایین بودن صلاحیت حرفه‌ای هنرآموزان و جایگاه کم اثر دروس عملی در ارزشیابی، نسبت داده شده است. عدم همکاری صنایع نیز مشکلی قابل توجه است. واحدهای صنعتی، کارورزان را افرادی مزاحم برای فعالیت تولیدی خود تلقی می‌کنند که وقت کارگران و خط تولید را می‌گیرند. حتی برای بازدیدها نیز همکاری لازم وجود ندارد. شکل مشارکت در تغییر ۱۰ واحد درسی، در هنرستان‌های جوار کارخانه، نیز کمتر مراعات می‌شود زیرا واحدهای صنعتی خود را نیازمند رقابت نمی‌دانند.

¹ - Competency Based Training

دانند. این امر موجب شده است که اجرای برنامه درسی با احکام و توصیه‌های مندرج در برنامه درسی منطبق نباشد.

در حال حاضر موانع اجرای مطلوب برنامه‌های درسی در عمل عبارتند از :

- ضعف مبانی فرهنگی در جامعه و مسئولین در خصوص ارزش کار. نگاه به آموزش فنی و حرفه‌ای نگاه مطلوبی نیست.
- ضعف دوره‌های بازآموزی و آموزش حین خدمت و عدم دریافت بازخورد از اجرای این دوره‌ها
- فقدان منابع مالی به قدر کفایت، فقدان تجهیزات، و کمبود نیروهای انسانی حرفه‌ای
- نبود نظام اعتبار بخشی در آموزش فنی و حرفه‌ای
- عدم وجود اطلاعات شفاف بازار کار
- کمبود مهارت خروجی‌های آموزش و پرورش فنی و حرفه‌ای
- فقدان نظام نظارت و ارزشیابی عملکرد و سنجش بهره‌وری، و نبود نظام ارزشیابی منظم که به آموزش بازخورد لازم را ارائه دهد. حتی ارزشیابی از کار معلمان وجود ندارد. آنچه فعلاً اجرا می‌شود ارزشیابی غیر صحیح است به گونه‌ای که بیشتر دروس نظری کنترل می‌شود در حالی که بازار کار به دنبال صلاحیت و مهارت عملی افراد آموزش دیده است.
- عدم توزیع مناسب رشته‌های تحصیلی با توجه به آمایش سرزمین
- سهم دستگاه آموزش و پرورش از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در سیاست‌گذاری‌های کلان کشور نامشخص است.
- مدیریت غیر تخصصی برای اجرای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای.

بخش پنجم - بررسی وضعیت آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش

در این بخش ابتدا تحولات کمی آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش آرایه می‌شود سپس نارسایی‌ها و چالش‌های آن با استفاده از منابع مطالعاتی مختلف مطرح خواهد شد.

۱. وضعیت تحولات کمی آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش

تعداد دانش‌آموزان آموزش متوسطه و از جمله آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش، بر اثر رسیدن موج متولدین نیمه اول دهه ۱۳۶۵ به سن ورود به آموزش متوسطه در سال تحصیلی ۸۰-۱۳۷۹ به بالاترین مقدار رسید و پس از آن بتدریج از تعداد دانش‌آموزان کاسته شد. تحولات تعداد دانش‌آموزان در دهه ۷۹-۸۹ در پایه‌های آموزش متوسطه و سه شاخه نظری، فنی و حرفه‌ای و کاردانش در جدول ۱ نشان داده شده‌است.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود در این دهه از تعداد دانش‌آموزان در همه پایه‌ها و شاخه‌ها، مگر دوره پیش‌دانشگاهی کاسته شده و رشد منفی دوره اخیر نیز از سال تحصیلی ۹۱-۹۲ آغاز خواهد شد، چون رشد تعداد فارغ‌التحصیلان شاخه نظری از سال تحصیلی ۹۱-۹۰ متوقف شده است. چون رشد منفی پایه اول متوسطه در چهار سال اخیر به ۶/۴ رسیده است، پیش‌بینی می‌شود حداقل تا ۴ سال دیگر کاهش دانش‌آموزان متوسطه ادامه داشته باشد. کاهش تعداد دانش‌آموزان متوسطه، که ناشی از کاهش نرخ رشد جمعیت از دهه گذشته است، فرصتی را در اختیار آموزش و پرورش قرار می‌دهد که بتواند با تحمل فشار کمتری به ارتقای کیفیت آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش و اعمال اصلاحات لازم همت گمارد.

جدول ۱- تحولات تعداد دانش‌آموزان متوسطه بر حسب شاخه تحصیلی در دوره ۷۹-۱۳۸۹

میانگین تغییرات سالانه در دوره (درصد)		سال تحصیلی ۸۹-۹۰	سال تحصیلی ۸۵-۸۶	سال تحصیلی ۷۹-۸۰	پایه‌های و شاخه تحصیلی
چهار سال اخیر	دهساله				
-۶/۴	-۳/۸	۱۱۲۸۹۲۱	۱۴۷۱۸۵۳	۱۶۵۵۲۶۳	پایه اول و بدون رشته
-۳/۹	-۳/۲	۱۲۳۵۵۰۳	۱۴۴۹۳۶۰	۱۷۰۷۴۴۱	شاخه نظری
-۲/۲	-۰/۵۹	۳۱۲۱۹۹	۳۴۰۸۵۳	۳۳۱۳۲۶	فنی و حرفه‌ای
-۴/۴	-۰/۱۴	۳۶۲۲۲۴	۴۳۳۸۸۱	۳۶۷۳۷۲	کاردانش
-۳/۴	-۰/۳۵	(۶۷۴۴۲۳)	(۷۷۴۷۳۴)	(۶۹۸۶۹۸)	(جمع دو شاخه فوج)
-۳/۷	-۲/۳	۱۹۰۹۹۲۶	۲۲۲۴۰۹۴	۲۴۰۶۱۳۹	جمع پایه دوم و سوم
+۰/۳۲	+۰/۵۱	۴۳۵۰۳۵	۴۲۱۱۵۸	۴۱۳۵۹۴	پیش‌دانشگاهی
-۴/۱	-۲/۵	۳۴۷۳۸۸۲	۴۱۱۷۱۰۵	۴۴۷۴۹۹۶	جمع دوره متوسطه

ماخذ- کتاب امار آموزش و پرورش برای سال‌های تحصیلی ۷۹-۸۰ و ۸۵-۸۶ و ۸۹-۹۰، وزارت آموزش و پرورش.

در جدول ۲ تعداد فارغ‌التحصیلان دوره سه‌ساله آموزش متوسطه در هر سه شاخه نشان داده شده است. مشاهده می‌شود که از تعداد دانش‌آموختگان در فاصله سال تحصیلی ۸۴-۸۵ و ۸۸-۸۹ به میزان ۲۳/۳ درصد کاسته شده است، اما شاخه فنی و حرفه‌ای با کاهش چشم‌گیر ۴۰/۵ درصدی روبه‌رو شده است. بکمک آمار منتشر شده آموزش و پرورش که بخشی از آن در جدول‌های ۱ و ۲ آمده نمی‌توان علت این کاهش را مشخص کرد، زیرا تعداد هنرجویان شاخه فنی و حرفه‌ای در فاصله این دو سال تحصیلی کمتر از دیگر شاخه‌ها و فقط ۸/۴ درصد کاهش یافته است ولی شاخه کاردانش با ۱۶/۵ درصد با بیشترین کاهش

فصل ششم: بررسی محیط کار در ارتباط با آموزش فنی و حرفه‌ای ۲۴۵

روبه‌رو بوده است. علت این کاهش شدید را باید در تغییر مقررات ارزشیابی و شرایط دانش‌آموختگی این شاخه جستجو کرد.

در مورد سایر عوامل آموزشی در شاخه‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش، از جمله نیروی انسانی، فضا و تجهیزات و منابع مالی به دلیل در دست نبودن اطلاعات معتبر و مشترک بودن بکارگیری بخشی از نیروی انسانی و فضاهای آموزشی بین شاخه‌های تحصیلی آموزش متوسطه و دشواری دسترسی به اطلاعات مرتبط توسط پژوهشگران، امکان تکمیل این تصویر کلی فراهم نشد ولی در بخش بعدی که به بررسی نارسایی‌های آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش اختصاص دارد می‌توان شواهدی از وضعیت این عوامل را مشاهده کرد.

جدول ۲- تحولات دانش‌آموختگان متوسطه در شاخه‌های مختلف در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴

و ۸۹-۱۳۸۸

دانش‌آموختگان دوره سه ساله متوسطه				مدت اخذ دیپلم	سال تحصیلی
جمع	کاردانش	فنی و حرفه‌ای	نظری		
۷۱۹۴۷۱	۱۳۰۷۴۵	۱۰۹۹۳۰	۴۷۸۷۹۶	سه سال	سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴
۹۶۱۹۳	۳۰۴۰۷	۱۹۶۶۰	۴۶۱۲۶	چهار سال	
۲۹۹۸۰	۹۷۳۴	۲۶۱۲	۱۷۶۳۴	پنج سال و بیشتر	
۸۴۵۶۴۴	۱۷۰۸۸۶	۱۳۲۲۰۲	۵۴۲۵۵۶	جمع دیپلمه دوره سه ساله	
۸۵/۱	۷۶/۵	۸۳/۲	۸۸/۲	در صد افراد بدون مردودی	
۵۸۵۰۹۷	۱۱۸۷۷۶	۷۲۳۱۰	۳۹۴۰۱۱	سه سال	سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸
۳۳۶۶۸	۱۱۶۶۶	۳۱۵۸	۱۸۸۴۴	چهار سال	
۲۹۵۰۵	۱۱۶۶۵	۳۲۱۸	۱۴۶۲۲	پنج سال و بیشتر	
۶۴۸۲۷۰	۱۴۲۱۰۷	۷۸۶۸۶	۴۲۷۴۷۷	جمع دیپلمه دوره سه ساله	
۹۰/۲	۸۳/۶	۹۱/۹	۹۲/۲	در صد افراد بدون مردودی	
۲۳/۳	۱۶/۸	۴۰/۵	۲۱/۲	در صد کاهش نسبت به سال ۸۵-۸۴	

ماخذ- کتاب امار آموزش و پرورش برای سال‌های تحصیلی ۸۶-۸۵ و ۹۰-۸۹، وزارت آموزش و پرورش

۲. نارسایی‌ها و چالش‌های آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش

برای دستیابی به عمده‌ترین نارسایی‌ها و چالش‌های آموزش فنی و حرفه‌ای در سطح دوره متوسطه از چند گروه مأخذ استفاده شده است. گروه اول شامل مطالعات گسترده‌ای است که در این زمینه در سال‌های اخیر برای تدوین سند ملی آموزش و پرورش و برای تدوین الگوی مفهومی تربیت فنی و حرفه‌ای صورت گرفته است. گروه دوم چکیده نارسایی‌های آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای استخراج شده از بررسی پیشینه

تحقیقات در پژوهش حاضر است و گروه سوم به فهرست نارسایی‌های آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش از نقطه نظر خبرگان و صاحب‌نظران که در این پژوهش با آنان مصاحبه شده اختصاص دارد. در نهایت، فهرست تلفیقی از نارسایی‌ها و چالش‌های اصلی و ریشه‌ای آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش همراه با تبیین تأثیر آنها بر رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار ارائه خواهد شد.

۱. گروه اول - نارسایی‌های استخراج شده از مطالعات گسترده اخیر

این مطالعات عبارتند از الف) طرح مطالعاتی تدوین الگوی مفهومی تربیت فنی - حرفه‌ای و تبیین استلزامات آن برای برنامه درسی این حوزه؛ و ب) طرح مطالعاتی بررسی وضعیت موجود عملکرد یادگیری در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و تربیت حرفه‌ای - اقتصادی. انتخاب این دو منبع به دلیل جامعیت و اعتبار علمی مطالعات انجام شده صورت گرفته است. در هر دو مطالعه نوعی فراتحلیل از مطالعات در دسترس صورت پذیرفته و از این لحاظ از غنای کافی برخوردار است. مطالعه نخست بیش تر بر بررسی درونی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای متمرکز است، اما مطالعه دوم افزون بر بررسی نقاط قوت و ضعف درونی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای، به بررسی محیط پیرامونی مؤثر بر این نظام و شناسایی فرصت‌ها و تهدیدهایی که از این منظر متوجه آن است نیز پرداخته است.

الف - یافته‌های فاز صفر طرح مطالعاتی تدوین الگوی مفهومی تربیت فنی - حرفه‌ای و تبیین استلزامات آن برای برنامه درسی این حوزه^۱

این طرح مشتمل بر مجموعه مطالعاتی بود که به سفارش سازمان پژوهش و برنامه ریزی درسی، به منظور سامان بخشیدن به مبانی نظری آموزش فنی و حرفه‌ای در آموزش و پرورش ایران و تدوین الگوی مفهومی تربیت فنی - حرفه‌ای و تبیین استلزامات آن برای برنامه درسی این حوزه، توسط انجمن علمی برنامه‌ریزی درسی ایران قرار بود در نیمه اول دهه ۸۰ انجام شود. در فاز صفر این مطالعه، پژوهشگر برای دستیابی به معضلات، چالش‌ها و مشکلات آموزش فنی و حرفه‌ای کشور از چهار دسته منابع بشرح زیر استفاده کرده است:

- برخی از مهمترین منابع علمی داخلی و خارجی در زمینه تربیت فنی - حرفه‌ای (حدود ۳۰ منبع فارسی و انگلیسی)
- فراتحلیل بر روی ۱۲۰ طرح پژوهشی در زمینه تربیت فنی - حرفه‌ای با تاکید بر کارهای انجام شده در پژوهشکده تعلیم و تربیت.

^۱ مهرمحمدی، محمود و همکاران، ۱۳۸۵، پیشنهاد کلان طرح مطالعاتی تدوین الگوی مفهومی تربیت فنی - حرفه‌ای و تبیین استلزامات آن برای برنامه درسی این حوزه، سازمان پژوهش و برنامه ریزی درسی، دفتر برنامه ریزی درسی و تألیف آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش، تهران.

- اسناد برنامه‌های سوم و چهارم توسعه اقتصادی-اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران.
- نظرات برخی از دست اندرکاران و صاحب‌نظران حوزه تربیت فنی - حرفه ای ایران که در نشریات علمی و گزارش‌های مطالعات بازتاب داشته‌است.

پژوهشگر با بررسی و مطالعه منابع فوق الذکر، حدود ۲۰۰ چالش را در زمینه تربیت فنی- حرفه ای شناسایی کرده و در سه دسته کلی زیر طبقه‌بندی کرده است:

۱. **چالش‌های بنیادی - مفهومی:** ناظر به آندسته از چالش‌ها است که با مفاهیم و مشکلات بنیادی و نظری تربیت فنی- حرفه ای سر و کار دارند. نظیر مفهوم و گستره تربیت فنی- حرفه ای، رابطه آموزش‌های عمومی با مهارت آموزی و تربیت فنی- حرفه‌ای یا مبانی فلسفی تربیت فنی - حرفه ای و ...
 ۲. **چالش‌های کاربردی - عملی:** به آندسته از چالش و تنگناها اطلاق می شود که ناظر بر مسائل اجرایی، عملی و فرایندی هستند. نظیر کمبود منابع مالی، کم علائگی معلمان این عرصه و ...
 ۳. **چالش‌های متأثر از تغییر و تحولات ملی و بین المللی:** یعنی مسائل ناشی از عمده ترین تغییر و تحولات (چه در سطح داخلی و چه در سطح بین المللی) تأثیرگذار بر تربیت فنی - حرفه ای نظیر جهانی شدن، آموزش مجازی، رشد سریع تکنولوژی و
- پژوهشگر درباره این سه تقسیم بندی کلی، دو نکته را تذکر داده است: نخست آنکه، این سه دسته‌بندی کلی، کاملاً جنبه قراردادی و اعتباری دارد. بعبارت دیگر، در عالم واقع انفکاک و جدایی میان این سه امکان پذیر نیست و بین این سه همپوشی وجود دارد. نکته دوم آن که علاوه بر اعتباری بودن و همپوشی طبقه‌بندی‌های فوق، این چالش‌ها ممکن است هر کدام علت چالش دیگر یا معلول چالش دیگر باشند و نباید به آنها صرفاً از زاویه تفکر «خط کشی شده» نگاه کرد.
- بر اساس بررسی ها و مطالعات صورت پذیرفته چالش‌های شناسایی شده نظام تربیت فنی- حرفه ای در جدول زیر طبقه بندی شده است.

جدول ۲- توزیع چالش‌ها و نارسایی‌های نظام آموزش فنی حرفه‌ای

چالش‌ها و نارسایی‌ها	فراوانی	درصد
دسته اول - مفهومی - بنیادی	۸۷	۴۴/۲
دسته دوم - کاربردی - عملی	۷۷	۳۹
دسته سوم - چالش‌ها و نارسایی‌های متأثر از تحولات ملی و بین المللی	۳۳	۱۶/۸

۱۰۰	۱۹۷	جمع
-----	-----	-----

مأخذ: مهرمحمدی، ۱۳۸۵، صص ۴-۶.

با توجه به موضوع این پژوهش که ناظر بر بررسی رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار است، از مجموعه فوق فهرست زیر بعنوان عمده‌ترین نارسایی‌های آموزش فنی و حرفه‌ای، که بر رابطه آموزش و محیط کار تأثیر می‌گذارد استخراج و تنظیم شده است. در این انتخاب توجه شده است که نارسایی‌های نشأت گرفته از یک عامل ریشه‌ای و مهم در یک دسته طبقه‌بندی شود. شایسته یادآوری است که میزان تأثیر این نارسایی‌ها بر رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار بیک اندازه نیست، و از این نقطه نظر در فصل پایانی گزارش تحقیق، با معیارهای معتبر و تأیید شده حاصل مبانی نظری مهم‌ترین عوامل تأثیر گذار بر این رابطه شناسایی و آرایه خواهد شد.

۱. فقدان دیدگاه فلسفی مشخص و بنیاد نظری برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای و بازتاب آن

در: غلبه تفکر تقلیدی و اقتباسی در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بدون توجه به ملاحظات و خصوصیات فرهنگی اجتماعی کشور؛ نامشخص بودن کارکردهای اجتماعی آموزش و پرورش و نیازهای بازار کار؛ تردید بر سر کاربردی کردن آموزش یا عمومی کردن آن؛ مشخص نبودن جایگاه ارزشها، اخلاقیات و فرهنگ بومی در تربیت فنی حرفه‌ای؛ مشخص نبودن چگونگی تحقق آرمان‌های انسانی با رعایت اصول فراگیر جهانی و اصول ناظر بر عدالت اجتماعی، آموزش مادام‌العمر و تأمین منافع همه گروه‌های ذی‌نفع؛ فقدان نظام جامع آموزش‌های فنی و حرفه‌ای (و مهارت آموزی) و نبود سند بالا دستی

۲. نارسایی‌های برآمده از سیاست‌ها و اقدامات دولت و بازتاب آن در: مشخص نبودن نقش دولت در

پاسخگویی به نیازهای نیروی انسانی کشور؛ نامشخص بودن الگوی توسعه کشور؛ نبود نظام مطلوب برای سنجش نیاز بازار کار در بخش‌های مختلف؛ ناکارآمدی سیاست‌های اقتصادی دولت و کمبود فرصت‌های شغلی برای افراد تحصیلکرده؛ آماده نبودن بستر مناسب برای اشتغال زنان؛ ناکارآمد بودن شیوه تخصیص منابع و امکانات دولت برای گروه‌های هدف؛ تداخل میان وظایف قانونی نهادها و سازمانهای موازی در امر سیاستگذاری آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛ فقدان نظام آمار و اطلاعات در زمینه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛ مشخص نبودن وضعیت حقوقی انواع عرضه کنندگان حرفه‌آموزی؛ اولویت استخدام در دستگاه‌های دولتی و توزیع امکانات و تسهیلات دولتی صرفاً براساس مدرک تحصیلی و بی توجه به خلاقیت و شایستگی‌های فردی؛ ناکافی بودن تسهیلات لازم برای خود اشتغالی؛ عدم توجه کافی رسانه‌های جمعی به نقش و اهمیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛ عدم برخورداری آموزش فنی و حرفه‌ای از منزلت اجتماعی مناسب؛ توسعه نامتوازن آموزش فنی و حرفه‌ای.

۳. نامشخص بودن مأموریت‌ها و سیاست‌های حاکم بر آموزش فنی و حرفه‌ای و بازتاب آن در:

ابهام در ساختار نظام تربیت فنی حرفه‌ای؛ غفلت از ضرورت درهم تنیدگی آموزش و کار یا آموزش مستمر؛ مبهم بودن نقش آن در توسعه بازار کار و خود اشتغالی؛ ناشناخته بودن اولویت‌های ملی برای عرضه خدمات حرفه‌آموزی و گروه‌های هدف؛ مشخص نبودن مسیرهای آموزش و تربیت حرفه‌ای؛ تعدد متولیان برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای و تعقیب سیاست‌های متناقض و مبهم؛ مشخص نبودن نهاد مسئول تدوین و تصویب استانداردهای مهارت و صلاحیت‌های حرفه‌ای؛ مخدوش و کم اعتبار بودن شیوه سنجش مهارت و صدور گواهینامه؛ تمرکز برنامه‌های اجرایی بر کمیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛ نادیده گرفتن مهارت‌ها و توانایی‌های کسب شده افراد در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و آزمونهای مقاطع بالاتر فنی و حرفه‌ای؛ نامساعد بودن سیاست‌های بازار کار و بی توجهی به تلاش‌ها و ابتکارات مستقل و جلب مشارکت و خلاقیت همگان در تربیت و بکارگیری مهارت‌ها؛

۴. مشخص نبودن رویکرد کلیت نظام آموزش فنی و حرفه‌ای نسبت به تکنولوژی‌های جدید و بازتاب آن در: مدیریت نشدن تحولات در آموزش، کارآموزی، مدیریت‌ها به ویژه مدیریت تولید و آموزش، سازمان‌ها و ساختارهای آموزش و کار، آموزش عالی و برنامه‌های آن، روابط موجود میان عالم کار و آموزش، روابط میان دانشگاه‌ها و بخش تولید و صنعت، سرمایه‌گذاری‌ها و سمت و سوی آن از نظر آموزش و کارآموزی که همگی مستقیم و غیر مستقیم بر ماهیت و کیفیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تأثیر گذاشته است

۵. نارسایی‌های ناشی از برنامه‌ریزی درسی متمرکز و ژنریک و بازتاب آن در: دشواری جلب مشارکت معلمان در تدوین و اجرای برنامه درسی؛ ایستایی برنامه‌ها؛ مشخص نبودن رابطه تحولات تکنولوژی و مهارت‌ها؛ عدم پاسخ‌گویی به نیازهای محلی و منطقه‌ای بازار کار؛ نظام‌مند نبودن امر نظارت و کنترل فعالیت‌های اجرایی و فقدان نظام سنجش و ارزشیابی جامع؛ نبود سازوکار و رویکرد مناسب برای هدایت شغلی دانش‌آموزان؛ غفلت از رویکرد حرفه‌گرایی جدید با تکیه بر توانایی‌های ذهنی (فراشناخت)؛ فقدان تعامل مؤثر میان آموزش و پرورش عمومی و حرفه‌آموزی؛ عدم توفیق در عملیاتی کردن مفهوم در هم تنیده و به هم پیوسته استانداردهای آموزشی و شغلی؛ ضعف در پرورش نگرش‌ها، مهارت‌ها و منش‌ها در دانش‌آموزان فنی و حرفه‌ای؛ فقدان شیوه کارآمد برای حفظ جایگاه مناسب دانش نظری و کار عملی؛

۶. نارسایی‌های راهبری و مدیریتی و بازتاب آن در: عدم توفیق در تضمین ارزش اقتصادی و اجتماعی آموزش حرفه‌ای و تأمین منابع مالی کافی برای آموزش حرفه‌ای مناسب؛ عدم استقرار نظام ارزشیابی و نظارت بر برنامه‌ها و بی توجهی به کارایی و اثربخشی برنامه‌ها؛ تفویض اختیار به نهادهای استانی بدون ظرفیت سازی مدیریتی و اجرایی مناسب و افزایش ناهماهنگی در برنامه‌ریزی و اجرا در واحدهای استانی؛ ضعف سازماندهی و مدیریت در امور پژوهشی؛ بی توجهی به کاربرت یافته‌های پژوهشی؛ عدم تعادل منطقه‌ای و جنسیتی در توزیع امکانات و آرایه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛ عدم تبادل مستمر اطلاعات آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با مؤسسات تحقیقاتی و آموزشی داخل و خارج از کشور؛ عدم صدور خدمات آموزش فنی و حرفه‌ای؛ عدم رعایت استانداردهای مهارت آموزش فنی و حرفه‌ای از سوی برخی از دستگاه‌های آموزش دهنده؛ ساختار سازمانی نامناسب و غیر منعطف؛ ضعف شدید هدایت تحصیلی و شغلی و کمبود شدید مشاوران خیره و علاقمند؛ گسترش رشته‌های ریز تخصصی به ویژه در کاردانش؛ ضعف نظام پژوهشی و مطالعاتی و عدم کاربرت نتایج پژوهش‌های انجام شده؛ فقدان مطالعات پیگیری فارغ‌التحصیلان فنی و حرفه‌ای به منظور دریافت بازخورد از بازار کار؛ نداشتن بهره‌وری بیشتر فارغ‌التحصیلان فنی و حرفه‌ای نسبت به نظری با وجود هزینه بیشتر این آموزش‌ها؛

۷. نارسایی در نظام تربیت، جذب و بکارگماری نیروی انسانی در آموزش فنی و حرفه‌ای و بازتاب آن در: کمبود هنرآموزان و مربیان آموزش فنی و حرفه‌ای از نظر تعداد و روزآمدی (به ویژه مربیان زن)؛ به هنگام نبودن دانش فنی مربیان و نیروی انسانی شاغل؛ فقدان جاذبه اجتماعی و اقتصادی برای هنرآموزان و مربیان آموزش فنی و حرفه‌ای در مقایسه با سایر بخشها؛ وجود محدودیت‌های استخدامی و استفاده از شیوه‌های ناکارآمد به کارگیری نیروی انسانی مورد نیاز؛ بی‌انگیزگی، بی‌تفاوتی و نارضایتی در نیروی انسانی؛.

۸. نارسایی در فرایند ساخت، تجهیز و نگهداری واحدهای آموزش فنی و حرفه‌ای و چگونگی استفاده از آنها و بازتاب آن در: فرسودگی، کمبود و روز آمد نبودن تجهیزات بر حسب استانداردهای آموزشی به ویژه در رشته‌های جدید و استهلاک بالای تجهیزات بدلیل استفاده در شیفت‌های دو گانه و محدودیت‌های مالی در تأمین و جایگزینی تجهیزات؛ مکان‌یابی نامناسب فضاهای آموزشی و رعایت نکردن استانداردها و شاخص‌های مناسب در استقرار فضایی امکانات در بخش دولتی؛ کمبود سرانه فضاهای آموزشی براساس شاخص‌های استاندارد

۹. نارسایی در تأمین منابع مالی و جلب مشارکت سایر دستگاه‌های اجرایی و بخش خصوصی و بازتاب آن در: عدم استفاده مطلوب از ظرفیتهای فیزیکی و تجهیزات دستگاههای اجرایی غیر آموزشی؛ عدم تنوع منابع مالی و ناچیز بودن سهم بخشهای تولیدی و صنفی اعم از خصوصی و دولتی در ارائه آموزش فنی و حرفه‌ای؛ نبود سازوکار کارآمد و مقررات مالی، اعتباری، تسهیلاتی و حمایتی بخش خصوصی داخلی و خارجی برای مشارکت و سرمایه گذاری آموزش فنی و حرفه‌ای؛

ب - یافته‌های طرح مطالعاتی بررسی وضعیت موجود عملکرد یادگیری در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و تربیت حرفه‌ای - اقتصادی^۱.

پژوهشگر درباره روش مطالعه خود توضیح داده است که با توجه به این که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در ایران از فقر پژوهشی بویژه در حوزه‌ی پژوهش‌های بنیادی و کاربردی به معنای کاربرد نظریه‌ها در حوزه‌ی عمل در تنگنا قرار دارد و تأکید مطالعه بر مرور پژوهش‌ها و اسناد موجود گذاشته شده است، وی تلاش کرده است تمام منابع مرتبط با تربیت حرفه‌ای - اقتصادی و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را که به صورت پژوهش، مرور ادبیات، مقاله، کتاب، توصیه‌نامه‌های بین‌المللی، تجارب آموزش فنی و حرفه‌ای سایر کشورها منتشر شده است را با توجه به تجارب موجود کارشناسی خویش با رویکرد نقادی - تحلیلی مطالعه کرده و

^۱ آزاد، ابراهیم، مرداد ۱۳۸۶، بررسی وضعیت موجود عملکرد یادگیری در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و تربیت حرفه‌ای - اقتصادی - نگارش سوم،

دبیرخانه طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش، تهران

نتایج آن را ارائه دهد. در این جا تنها به درج خلاصه‌ای از تهدیدهای محیطی و نقاط ضعف آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش اشاره می‌شود.

• **تهدیدها (آزاد، ۱۳۸۶، صص ۲۸-۴۵)**

- **فقدان نهاد سیاستگذار کلان در سطح ملی برای آموزش فنی و حرفه‌ای و بازتاب آن در:**

کاهش تدریجی اعتبارات در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در مقایسه با جمعیت و نیروی کار کشور؛ توسعه کمی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با شتاب بسیار زیاد؛ تمرکز بر مدرسه محوری در ارائه‌ی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛ نبود برنامه‌ی درسی ملی برای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛ فقدان قانون جامع آموزش فنی و حرفه‌ای برای حرکت پایدار و منعطف در فضای توسعه‌ی بیست ساله‌ی کشور؛ مشخص نبودن وضعیت آموزش‌های مادام‌العمر در حوزه‌های آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛ فقدان ارتباط سازمانی و تأثیرگذار آموزش‌های رسمی، غیررسمی و سازمان نیافته در کشور؛ فقدان مشارکت بخش خصوصی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای (برنامه‌ریزی - اجرا - نظارت - مدیریت)؛ انحلال دانشکده‌های تربیت دبیر فنی و تبدیل آن به دانشکده‌های فنی و مهندسی؛ تجمع هنرجویان در رشته‌های با تجهیزات کم و خدماتی؛ لختی و عدم انعطاف بیش از حد آموزش‌های فنی و حرفه‌ای کشور در مقابل تغییرات محیطی؛

- **نارسایی‌های محیط کار و بازتاب آن در:** اثرات منفی جهانی شدن اقتصاد (WTO) بر بازار کار

ایران؛ پیچیدگی روزافزون دنیای کار؛ تغییرات سریع فناوری؛ تولد مشاغل جدید؛ رشد مشاغل واسطه‌ای در جامعه؛ پایین بودن جایگاه و منزلت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در جامعه و در محیط کار؛ حرکت کند اجرایی شدن اصل ۴۴ قانون اساسی در مقایسه با تغییرات محیطی بویژه در فناوری و پیچیدگی روزافزون محیط کار؛ مشخص نبودن رابطه آموزش و کار؛

• **نارسایی‌های آموزش فنی و حرفه‌ای (آزاد، ۱۳۸۶، صص ۴۶-۵۲)**

- **نارسایی‌های حوزه مدیریت و برنامه‌ریزی راهبردی، از جمله فقدان راهبری کلان مؤثر بر نظام**

آموزش فنی و حرفه‌ای؛ تکیه بر مدیریت غیرمشارکتی و سلسله‌مراتبی؛ غلبه توسعه کمی و با شتاب؛ بکارگیری شیوه برنامه‌ریزی آموزشی سنتی و غیر تعاملی؛ توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بدون رعایت نیازهای منطقه؛ فقدان نظارت مستمر و مؤثر؛ فقدان ارزشیابی از مؤسسات آموزش فنی و حرفه‌ای برای درجه بندی؛ فقدان سیستم ارزیابی عملکرد؛

- **نارسایی‌های نظام تأمین و نگهداشت منابع انسانی، از جمله شیوه متمرکز انتخاب و استخدام منابع**

انسانی؛ ناکافی بودن تربیت نیروی انسانی برابر نیاز در همه‌ی رشته‌ها؛ استخدام فارغ‌التحصیلان

رشته‌های غیر دبیری برای تدریس؛ نبود سیستم بهسازی مستمر نیروی انسانی؛ ناکارآمدی سیستم ارتقای منابع انسانی؛

- **نارسایی نظام تأمین و تخصیص منابع مالی و مادی**، از جمله ناچیز و در حد روزمرگی بودن سهم آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از کل بودجه‌ی آموزش و پرورش؛ ناکافی و بسیار کم بودن بودجه مورد نیاز تجهیزات در برخی از رشته‌ها؛ نا کافی بودن اختصاص بودجه سرانه دانش آموزی برای حفظ کیفیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛
- **نارسایی‌های نظام برنامه‌ریزی درسی و فناوری آموزشی**، از جمله بکارگیری روش‌های یاددهی و یادگیری معلم محور و غیر فعال؛ برگزاری کلاس‌ها به صورت سخنرانی و کمترین استفاده از فناوری آموزشی؛ تمرکز یادگیری و مطالعه‌ی دانش آموزان بیشتر از طریق حضور در کلاس درس و کارگاه و پاسخ به تکالیف مدرسه‌ای و غفلت از بکارگیری مهارت‌های مطالعه و یادگیری از محیط خارج مدرسه؛ متمرکز بودن برنامه‌ریزی؛
- **نارسایی‌های نظام تحقیق و توسعه**، از جمله فقر پژوهش‌های بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای؛ کاربست بسیار نادر نتایج پژوهش؛ عدم تناسب نتایج تحقیقات با نیازها؛ برخوردار نبودن تحقیقات از روایی بیرونی و درونی در حد قابل قبول

۲. گروه دوم – چکیده نارسایی‌های آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای استخراج شده از

بررسی پیشینه تحقیقات

در بررسی پیشینه تحقیقات^۱ انجام گرفته نارسایی‌های آموزش فنی و حرفه‌ای دوره متوسطه در زمینه رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار از مجموعه تحقیقاتی که در داخل کشور انجام گرفته استخراج شد. چکیده این نارسایی‌ها بشرح زیر است:

- **مشکلات اشتغال دانش‌آموختگان متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش:** دخیل بودن عواملی غیر از آموزش همچون نبود سرمایه و توان مالی برای راه اندازی کسب و کار در اشتغال هنرجویان؛ پایین بودن میزان دریافتی افراد و در نتیجه روی آوری به اشتغال در مشاغل غیر مرتبط اما با درآمد بالاتر؛ عدم تناسب رشته‌ها و تعداد دانش آموزان هنرستانها با نیاز بازار کار؛ عدم برآورد نیاز منطقه به مهارت‌های فنی مورد نیاز و در نتیجه تورم در برخی از رشته‌های آموزش فنی و بیکاری فارغ التحصیلان، شدت این امر برای هنرجویان دختر بیشتر از پسران است؛ انتخاب رشته کاردانش به اجبار؛ اشتغال اغلب فارغ

^۱ متن کامل بررسی پیشینه تحقیقات در فصل «پیشینه تحقیقات داخل کشور: بررسی رابطه بین آموزش فنی و حرفه‌ای و نیازهای بازار کار» آورده شده است.

التحصیلان رشته‌های فنی و حرفه‌ای در مشاغلی غیر از رشته تحصیلی خود؛ برخورداری بیشتر فارغ التحصیلان رشته‌های فنی و حرفه‌ای از امکان جذب در بازار کار نسبت به فارغ‌التحصیلان کاردانش؛ تاثیر پذیری شدید اشتغال فارغ التحصیلان از جنسیت، نسبت اشتغال پسران بیشتر از دختران است؛

- **عدم تناسب آموزش‌ها با نیاز بازار کار و ارتباط با بخش اقتصاد:** تفاوت محرز آموزش هنرستان‌ها با تکنولوژی موجود در بازار؛ ناکافی بودن مهارت‌های فنی فارغ‌التحصیلان در تأمین نیاز بازار کار؛ ضعف شدید ارتباط و همکاری صنعت با هنرستان‌ها؛ عدم همکاری بخش صنعت در بازدید و کارورزی هنر جویان؛ مسئولیت نپذیرفتن ریسک بازدید از مراکز صنعتی توسط مسؤولان هنرستانها؛ نگرش منفی صاحبان صنایع نسبت به دانش و مهارت عملی فارغ التحصیلان هنرستان‌ها؛ هزینه بر بودن باز آموزی فارغ‌التحصیلان برای صنایع؛

- **نارسایی‌های آموزش عملی (کارورزی):** همزمانی اجرای دوره کارورزی با برگزاری کنکور و در نتیجه بروز فشار روانی بر هنرآموزان؛ ضعف آموزش مهارت‌های عملی هنرجویان؛ وقت گذرانی در زمان کارورزی بجای یادگیری مهارت؛ عدم تناسب برخی از مراکز تولیدی محل کارآموزی یا بازدید با اهداف آموزش‌های فنی؛

- **نارسایی‌های برنامه درسی و کتاب‌های درسی:** دشواری و حجم زیاد محتوای کتاب‌های درسی؛ کافی نبودن زمان تدریس بویژه برای دروس عملی؛ مبتنی بودن محتوای کتاب‌های درسی بیشتر بر تئوری؛ عدم تناسب محتوا با تکنولوژی جدید و موجود در بازار؛ فراتر بودن محتوای کتاب درسی از سطح دانش قبلی هنرجویان؛ عدم ارتباط و هم‌آهنگی بین برنامه درسی سال‌های اول و دوم و سوم؛ ضعف هماهنگی بین برنامه درسی نظری و عملی؛ عدم رعایت پیش نیاز دروس؛ تمرکز صرف بر کتاب درسی؛

- **نارسایی‌های ویژگی ورودی‌ها (هنر جویان):** ضعف علمی شدید ورودی‌های هنرستان‌ها در دروس پایه بویژه ریاضی و فیزیک؛ پایین بودن انگیزه تحصیلی هنرجویان؛ کمبود اطلاع هنر جویان از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و نگرش نادرست نسبت به هنرستان حتی از سوی والدین؛ برخوردار نبودن برخی از ورودی‌ها از روحیه یادگیری آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛ ممانعت مدیران دبیرستان‌ها از ورود دانش آموزان قوی از لحاظ درسی به هنرستان‌ها؛

- **نارسایی‌های بکارگیری و آموزش نیروی انسانی:** فقدان تجربه و توانایی دبیران لیسانسیه جدید الاستخدام بویژه در تدریس دروس و مهارت‌های عملی؛ فقدان یا کمبود استاد کار در هنرستان‌ها؛ کم انگیزگی هنرآموزان (دبیران) برای تدریس؛ عدم آشنایی هنرآموزان با تکنولوژی جدید و به‌روز نبودن

دانش و مهارت آنان؛ نیاز دبیران جدید الاستخدام به گذراندن دروس علوم تربیتی و روش‌های اثربخش تدریس آموزش فنی و حرفه‌ای؛ فقدان آگاهی به علوم تربیتی و تجربه در نیروهای شرکتی؛ فقدان پست انبار دار که برای هنرستان‌ها اهمیت خاصی دارد؛ فقدان مشاور و نیاز به هدایت تحصیلی در هنرستان‌ها و نیز انتخاب مشاوران فعلی از بین کسانی که متخصص آموزش فنی و حرفه‌ای نیستند؛ عدم تناسب دوره‌های آموزش ضمن خدمت با نیاز هنرجویان؛ از عملکرد دبیران ارزشیابی سالانه بعمل نمی‌آید.

- **نارسایی مدیریت هنرستان‌ها:** انتخاب مدیران هنرستان‌ها اغلب از افراد فاقد تخصص در آموزش فنی و حرفه‌ای؛ برخوردار نبودن مدیران از اختیارات لازم برای جذب، انتخاب و یا جابجایی نیروی انسانی مدیران هنرستان‌ها؛ ضعف نظارت و پاسخگو نبودن مسولان ادارات آموزش و پرورش نسبت به مسائل هنرستان‌ها؛ مثبت نبودن نگرش کارشناسان ادارات آموزش و پرورش نسبت به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛

- **نارسایی‌های فضا، مواد، امکانات و تجهیزات کارگاهی و آزمایشگاهی:** بسیار ناچیز بودن سرانه دانش آموزی؛ عدم تناسب فضا، مواد، امکانات و تجهیزات کارگاهی و آزمایشگاهی با نیاز هنرستان‌ها؛ قدیمی و ناکارآمد بودن فضای کارگاه‌ها؛ فقدان فضای مناسب برای برخی از تجهیزات کارگاه یا آزمایشگاه؛ عدم وجود ابزار و تجهیزات در کارگاه‌ها مطابق آنچه که در کتاب‌های درسی به آن اشاره شده است؛ ممانعت از بکارگیری بخاطر نگرانی از خراب شدن امکانات و تجهیزات؛ در برخی موارد واگذاری امر خرید یا تامین مواد و تجهیزات آزمایشگاه و کارگاه‌ها به افراد غیر متخصص و ناآشنا به امور فنی؛

- **نارسایی‌های نظارت و ارزشیابی:** اهمیت بیشتر مباحث نظری تا آزمون‌های عملی در ارزشیابی؛ توجه صرف به نمره و نه به ارزشیابی کیفیت آموزش‌ها و صلاحیت‌های فنی؛ برای فرار از افت تحصیلی ارزشیابی‌ها با ارفاق انجام می‌شود؛ سهل انگاری در برگزاری امتحانات پایانی؛ فقدان استاندارد و رویه معتبر برای ارزشیابی و در نتیجه ذهنی و سلیقه‌ای بودن نتایج ارزشیابی؛

۳. گروه سوم - نارسایی‌های آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش از نقطه نظر

خبرگان و صاحب‌نظران

صاحب‌نظران و متخصصان آموزش فنی و حرفه‌ای در مصاحبه‌های انجام شده درباره وضعیت فعلی آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش در سطح متوسطه و نارسایی‌ها و مشکلات آن نظراتی ابراز کرده‌اند^۱ که چکیده آن بشرح زیر است:

^۱ متن کامل مصاحبه‌ها و جمع بندی نظرات در فصل «جمع‌بندی نظرات دست‌اندرکاران و خبرگان آموزش فنی و حرفه‌ای درباره ارتباط این آموزش‌ها با بازارکار» آمده است.

* **نارسایی‌های شیوه‌های برقراری ارتباط با بازار کار در آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش.** نظر متخصصان آموزش فنی و حرفه‌ای درباره نارسایی‌های هریک از شیوه‌های بکار گرفته شده در وزارت آموزش و پرورش برای برقراری ارتباط با محیط کار بشرح زیر است:

- **نارسایی‌های کار آموزی و کارورزی.** در کارورزی معمولاً دانش‌آموزان (یا اولیای آنان) خود باید جای‌یابی کنند که با دشواری بسیاری همراه است؛ بنگاه‌های اقتصادی از کارورزی چندان استقبال نمی‌کنند؛ ناظر فنی (هنرآموز ناظر کارورزی) نظارت بر کارورزی را به دلیل عدم پرداخت حق‌الزحمه مناسب بدرستی انجام نمی‌دهد؛ تقارن زمان اجرای کارورزی (مرداد ماه) با زمان آمادگی برای کنکور باعث می‌شود کار بشکل صوری انجام شود؛ غالباً کارآموزی، بجای محیط واقعی کار در خود هنرستان صورت می‌گیرد؛ دو واحد درس کارآفرینی تأثیر گذار نیست و تدریس آن نیز غالباً توسط مدرسی صورت می‌گیرد که متخصص کارآفرینی یا فرد کارآفرین نیست.

- **نارسایی‌های هنرستان‌های جوار کارخانه.** محدود شدن بسیار چشم‌گیر برنامه هنرستان جوار کارخانه؛ عدم حمایت مدیران بنگاه‌های اقتصادی از این برنامه؛ دست و پا گیر بودن برخی از هنرجویان در محیط کار به دلیل سن کم و نداشتن روحیه کارگری؛ فقدان حمایت قانونی از هنرستان‌های جوار؛ گرایش داشتن بازار کار به استخدام افراد خارج از آموزش‌های رسمی فنی و حرفه‌ای؛ ذهنیت کارفرمایان درباره با هوش‌تر بودن دانش‌آموختگان رشته‌های ریاضی و تجربی در مقایسه با فارغ‌التحصیلان فنی و حرفه‌ای و کاردانش

- **نارسایی‌های شاخه کاردانش (بعنوان یکی از شیوه‌های برقراری ارتباط با محیط کار).** عدم همکاری سایر دستگاهها با آموزش و پرورش؛ متوقف ماندن فعالیت کمیته استانی (مرکب از حوزه‌های مختلف) عهده‌دار بررسی نیاز های هر استان به دانش‌آموختگان کاردانش؛ بدرستی اجرا نشدن تعهدات وزارت کار در زمینه ارزشیابی از مهارت‌ها و صدور گواهی‌نامه مهارت به دانش‌آموختگان کاردانش؛

- **نارسایی‌های نیاز سنجی و بکارگیری رویکرد تجزیه و تحلیل مشاغل در برنامه‌ریزی درسی.** تداوم استفاده از این رویکرد در برنامه‌ریزی درسی درحالی که حدود دو دهه است در جهان بر رویکردهای جدید به‌ویژه پرورش مبتنی بر شایستگی تأکید می‌شود؛ محدود شدن نقش نمایندگان بازار کار و بنگاه‌های اقتصادی در تدوین اجزاء و محتوای برنامه‌های درسی آموزش فنی و حرفه‌ای به‌حضور کم‌رنگ یک نفر متخصص حرفه در کمیسیون برنامه ریزی درسی مرتبط؛ عدم بازنگری برنامه‌های درسی در دوره‌های تحولی فناوری و متناسب با پیچیدگی‌های دنیای؛ تأکید بر تغییر کتاب‌های درسی به جای برنامه‌های درسی؛ عدم توجه کافی به جنبه‌های اجرایی در برنامه‌ریزی

درسی؛ عدم ارزشیابی از اجرای برنامه درسی؛ کم توجهی در این رویکرد به پرورش شایستگی‌های غیر فنی و حرفه‌ای همانند: خلاقیت، کارآفرینی، آموزش شهروندی، قوانین تجارت، مهارت‌های ارتباطی؛ تمرکز برنامه ریزی در سطح ملی فارغ از برنامه توسعه مناطق مختلف کشور؛ فقدان مکانیزم کنترل مستمر فرایند و محصول؛

* **نارسایی‌های تربیت، جذب و بازآموزی نیروی انسانی.** در این زمینه وضعیت از این قرار ارزیابی شده است:

- دانشگاه بابل که برای آموزش و پرورش نیرو تربیت می‌کرد از وزارت آموزش و پرورش جدا شده و تغییر مأموریت داده است. جذب نیروهای تعهددبیری در دانشگاه شهید رجایی کم شده و تربیت معلم آموزشکده‌های فنی محدود شده است. بطور کلی در سالهای اخیر گرایش دانشکده‌های تربیت دبیر فنی و حرفه‌ای رفتن به سمت آموزش عالی غیر دبیری بوده است، لذا دوره‌های غیردبیری را اجرا کرده و آموزش تئوری و عمومی دروس آنها بیشتر از آموزش‌های تخصصی تربیت دبیر فنی است. تجربه‌ای که قبلاً در هنرسرای عالی (دانشگاه علم و صنعت فعلی) دانشکده نوشیروانی بابل، دانشکده پلی تکنیک (امیرکبیر) پیش آمده است فعلاً دانشگاه شهید رجایی هم دچار همان مشکلات شده است.
- به دلیل این که محدودیت قانونی برای استخدام افراد دارای مدرک کمتر از لیسانس وجود دارد استاد کار و سرپرست کارگاه جذب نشده است.
- در سالهای اخیرمیزان جذب نیروی انسانی در آموزش فنی و حرفه‌ای بشدت کاهش پیدا کرده است. ردیف های استخدامی برای سمت‌های مرتبط با آموزش‌های عمومی تخصیص یافته‌اند. در چند سال گذشته برای استخدام دبیر در هنرستان‌ها بیشتر به مدرک توجه شده تا تسلط و مهارت‌های عملی دبیران. اخیراً مقدمات استخدام حدود ۶ هزار نفر فراهم شده است ولی تا کنون استخدام در آموزش های فنی و حرفه‌ای بدین شکل مرسوم نبوده که به جای نیروی انسانی دارای صلاحیت آموزش فنی، افرادی استخدام شوند که «دست به آچار» نباشند. در نظام قدیم آچار بدست ها استادکار بودند و تئوری درس نمی‌دادند. هر کلاس دو معلم داشت. برای دروس تئوری یک معلم و برای دروس عملی یک استادکار آموزش می‌داد.
- در بازآموزی نیروی انسانی بشکل فعال عمل نشده است زیرا هم در آموزش عمومی و هم فنی و حرفه‌ای نظام و برنامه‌ای برای بازآموزی معلم وجود ندارد. حتی گاهی با آموزش ضمن خدمت یا دوره‌های کوتاه مدت به دلیل کمبود اعتبار و یا این که آموزش ضمن خدمت فقط برای کتاب‌های جدید است و شامل کتاب و برنامه درسی قدیمی نمی‌شود، موافقت نمی‌شود.

- اغلب دوره‌ها دارای محتوای نظری است اما نیازها در آموزش فنی از نوع آموزش‌های کارگاهی است و گاه مواد مصرفی در دوره‌ها دیده نمی‌شود. حفظ و نگهداری ماشین آلات نیازمند مراقبت و تعمیر است. اعتبار لازم برای نگهداری ماشین آلات وجود ندارد.

* **نارسایی‌های تامین منابع مالی.** نظرات کارشناسان درباره تأمین و تخصیص منابع به آموزش فنی و حرفه‌ای در سطح کلان و در درون وزارت آموزش و پرورش به شرح زیر بوده است:

- در بحث تامین منابع مالی، از آنجائی که آموزش فنی و حرفه‌ای کشور بصورت یک نظام مستقل دیده نشده است، لذا منابع مالی برای هر دستگاه برحسب نفوذ و نیاز دستگاه و اعتبارات گذشته آن تخصیص داده می‌شود. و این فرایند تخصیص، بدون توجه به رعایت هماهنگی و سیاستی مشخص در رسیدن به اهداف آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای در کل کشور صورت می‌گیرد. البته اقداماتی جهت هماهنگی در نظام آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای انجام شده که موفقیتی چندانی به همراه نداشته است.

- علاوه بر این، در حوزه فعالیت های آموزش و پرورش، نگاه آموزش و پرورش به آموزش فنی و حرفه‌ای نگاه تقلیلی بوده است. و این نگاه سبب شده به تناسب، کلیه مؤلفه‌های فعالیت‌های آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای تحت تاثیر قرار گیرند. یکی از مصادیق اصلی این نگاه تقلیل گرایانه، در تفسیر برنامه‌های توسعه پنج ساله و پیش بینی اعتبارات لازم و صحیح برای رسیدن به اهداف آن در حوزه آموزش فنی و حرفه‌ای است.

- به طور کلی، جریان تامین منابع مالی حرکت صحیحی ندارد و بجای این که اهداف برنامه درسی و استانداردهای موجود در آن تعیین کننده منابع مورد نیاز باشد، نظرات و نگاه‌های مسئولین سطح بالا جهت دهنده سهم تخصیص منابع در این حوزه شده است.

* **نارسایی‌های مدیریت در آموزش فنی و حرفه‌ای.** از طرف کارشناسان دیدگاه‌های زیر بیان شده است:

- در درون وزارت آموزش و پرورش نگاه مثبتی به آموزش فنی و حرفه‌ای وجود ندارد. برنامه‌ها اکثراً قائم به فرد بوده و با تغییرات در سطح وزارت خانه برنامه‌ها تغییر می‌کند. از طرف دیگر، در هنرستانها استفاده از صلاحیت های غیر فنی مدیران و معاونین مرسوم شده است و ناسازگاری مهارت (عدم تناسب مهارت با شغل) و نقصان مهارتی بوجود آمده است و در نتیجه مدیران درک صحیحی از منابع مالی مورد نیاز رشته‌های مختلف ندارند.

- در سالهای قبل شورای عالی هماهنگی آموزش های فنی و حرفه‌ای وجود داشت و انسجامی نسبی در امور آموزش فنی و حرفه‌ای بوجود آمده بود. انحلال شورای عالی هماهنگی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از جمله عوامل ضعف آموزش‌های فنی و حرفه‌ای محسوب می‌شود. انحلال معاونت آموزش فنی و حرفه‌ای و جای‌گزینی آن با معاونت آموزشی، موجب شد در بدنه آموزش و پرورش تعداد افراد فنی نسبت به غیر فنی در اقلیت قرار گرفتند. تصمیم‌گیری برای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به دست افرادی انجام گرفت که از این نوع آموزش‌ها اطلاع کافی نداشتند. اکنون هنرستان‌ها به نسبت سال‌های قبل افت دارند. مدیریت از حوزه ستادی تا هنرستان‌ها در حوزه فنی به سایر حوزه‌های آموزش عمومی منتقل شده است.

* **نارسایی‌های کیفیت آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای.** ارزیابی کارشناسان از وضعیت کیفیت به‌قرار زیر است:

- چون در سه دهه گذشته توسعه هنرستان‌ها هدف‌مند نبوده است، آموزش‌های فنی و حرفه‌ای دچار افت کیفی شده است. گسترش بی‌رویه آموزش فنی و حرفه‌ای بدون توجه به امکانات و منابع انجام گرفته است. بعلت فشار مسئولان، بخشداران، فرمانداران و نمایندگان مجلس برای تاسیس هنرستان‌های فنی که مورد اقبال مردم هم بود توسعه کمی متوازن با توسعه کیفی صورت نگرفته است.

- پیچیدگی بازار کار، انسجام ناقص محتوای برنامه درسی، ناهماهنگی برنامه عملی و نظری، و برگزاری آزمون نظری از دروس عملی، بی‌انگیزگی دانش‌آموزانی که بدون سنجش استعداد و علاقه به آموزش فنی حرفه‌ای وارد می‌شوند از جمله دلایل ضعف کیفیت این گونه آموزش‌ها بیان شده است. از جمله در برگزاری دروس اختیاری که در اختیار هنرستان‌هاست، واحدها بیشتر به سمت دروسی رفته‌اند که در کلاس با کمترین هزینه تدریس می‌شود. چون آموزش کارگاهی هزینه بر است.

۴. جمع‌بندی نارسایی‌ها و چالش‌های آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش

تا کنون مجموعه‌ای از نارسایی‌های آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش که از دیدگاه‌های مختلف شناسایی و احصا شده بود استخراج و ارایه شد. حال با توجه به هدف این پژوهش، لازم است تبیین شود این نارسایی‌ها چگونه بر رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار تأثیر می‌گذارند. ملاحظه می‌شود که نارسایی‌ها و چالش‌های نقل شده از سه گروه مطالعات یاد شده در بسیاری از مقوله‌ها یکدیگر را تأیید می‌کنند. برای احتراز از تکرار یافته‌های مطالعاتی که در بالا به‌انها پرداخته شد، بعنوان جمع‌بندی تنها به نارسایی‌های

ریشه‌ای و عمده‌ای که در غالب مطالعات ذکر می‌شود از آنها به‌میان آمده اشاره شده و تأثیر آن بر رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار تبیین می‌شود. نارسایی‌های اصلی و عمده عبارت است از:

- فقدان دیدگاه فلسفی مشخص و مبانی نظری برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای. انسجام و

هم‌جهتی مؤلفه‌های تشکیل دهنده نظام آموزش فنی و حرفه‌ای (راهبری و مدیریت، تربیت و بکارگیری نیروی انسانی، برنامه ریزی آموزشی و درسی، تأمین و تخصیص منابع مالی، ساخت و تجهیز فضای آموزشی، نظارت و ارزشیابی، و اجرای آموزش) و زیر نظام‌های آن (آموزش متوسطه، آموزش عالی، آموزش‌های غیر رسمی، آموزش‌های سازمان نیافته فنی و حرفه‌ای) و شیوه‌های ارایه آن (بصورت آموزشگاهی، در محیط کار، بصورت مجازی و یا بصورت درهم آمیخته) نیازمند اتکا به دیدگاه فلسفی و مبانی نظری تعریف شده‌ای است که مورد پذیرش مراجع تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری و محافل علمی قرار گرفته باشد. در پرتو چنین دیدگاهی است که نقش و رسالت نظام آموزش فنی و حرفه‌ای در توسعه و بهروزی جامعه مشخص شده و ضرورت، اولویت و نوع رابطه‌ای که بین این نظام و سایر نظام‌های جامعه باید برقرار شود و استلزاماتی که برقراری چنین روابطی به‌مراه می‌آورد مشخص می‌گردد. فقدان چنین فلسفه و بنیان‌های نظری سبب شده است در هر یک از مؤلفه‌ها و زیرنظام‌ها و فرایندهای بکار گرفته شده در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای. بشکل جزیره‌ای و مستقل، و با تقلید از یک تجربه خارجی و یا براساس اعمال سلیقه مدیریت وقت و بدون رعایت اصول معتبر و پذیرفته شده، تغییراتی صورت گیرد و بر نابسامانی‌ها افزوده شود و ابهام و اشفتگی جدیدی هم در پیوندهای بین اجزای درونی نظام و هم در رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای با سایر محیط‌ها از جمله محیط کار بوجود آید. شایسته یادآوری است که هرچند متقاضی چنین اقدامی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای است ولی انجام آن مستلزم وجود اراده لازم در نهادهای سیاست‌گذار کشور در سطح کلان و با مباشرت و مدیریت نهادهای فرادستگاهی میسر است.

- نارسایی‌های برآمده از سیاست‌ها و اقدامات دولت در حوزه اشتغال دانش‌آموختگان. همان‌طور

که در فصل بررسی محیط کار تبیین شد، سیاست‌ها و برنامه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی دولت از جهات مختلف بر برقراری، تداوم و کارایی رابطه بین آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار تأثیر می‌گذارد. در واقع ریشه بی‌انگیزگی و بی‌رغبتی بنگاه‌های اقتصادی در حمایت و مشارکت معنا دار از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را باید در نارسایی‌های برنامه‌ها و سیاست‌های عمدتاً اقتصادی دولت‌ها در طول زمان جستجو کرد. در رأس این نارسایی‌ها یکی تصدی‌گری‌های اقتصادی و اجرایی دولت و تخصیص غیر بهینه منابع به اتکای درآمدهای نفتی و غفلت از راهبری و هدایت امور در ایجاد فضای رقابتی است، و دیگری ناهم‌آهنگی و بخشی‌نگری حاکم بر نهادها و سازمان‌های مسئول و بی‌اعتنایی عمومی به امر طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های توسعه مورد تفاهم عموم نهادها و طبقات مردم است که موجب

می‌شود بستر مناسب برای برقراری رابطه سازنده بین بخش‌های ماهیتاً مرتبط با یکدیگر فراهم نگردد. اما این یک وجه این پدیده است. وجه دیگر آسیبی است که از این موقعیت بر ساماندهی، تأمین نیازهای اساسی، و اداره امور آموزش فنی و حرفه‌ای وارد می‌شود. بی‌انگیزه بودن نیروی انسانی شاغل در آموزش فنی و حرفه‌ای و ورود دانش‌آموزان نامستعد و بی تفاوت به این دوره‌ها و ساختمان‌های فرسوده و تجهیزات ناکافی، قسمتی ناشی از سیاست‌های تخصیص منابع و عدم کفایت سیاست‌ها و برنامه‌های ایجاد اشتغال است.

فقدان نهاد سیاست‌گذار کلان و نامشخص بودن مأموریت‌ها و سیاست‌های حاکم بر نهادهای

فعال در آموزش فنی و حرفه‌ای. یکی از تبعات فقدان دیدگاه فلسفی و ضعف مبانی علمی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای آن است که مجموعه نهادهای دولتی و غیر دولتی فعال در این حوزه در سه دهه گذشته نتوانسته‌اند بر سر ایجاد نهاد سیاست‌گذار و راهبر این حوزه، که نه بشکل اداری و دستوری، بلکه بر مبنای حفظ منافع جمع و بشکل عملیاتی و کارآمد، این حوزه را مدیریت و در مجامع تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری کلان کشور شأن و منافع این حوزه را نمایندگی کند. هم‌پوشانی فعالیت‌های آموزشی و اتلاف منابع قابل توجه همراه ناکارآمدی محصولات و اثر بخشی ناچیز سرمایه‌گذاری‌های انجام شده یک وجه این نارسایی را نشان می‌دهد. وجه دیگر آن است که سایر بخش‌های اجتماعی و بنگاه‌های اقتصادی، حتی اگر مایل به برقراری ارتباط و مشارکت در فعالیت‌های آموزش فنی و حرفه‌ای باشند با مشاهده تعدد نهادهای تصمیم‌گیر و روحیه دیوانسالاری حاکم بر نهادهای آموزشی، از تصمیم خود منصرف شده و راه حل بدیلی برای رفع نیازهای نیروی انسانی خود جستجو می‌کنند.

نارسایی‌های ناشی از برنامه‌ریزی درسی و عدم تناسب آموزش‌ها با نیاز بازار کار، نارسایی‌های

شیوه‌های برقراری ارتباط با بنگاه‌های اقتصادی. مرحله طراحی و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی در حوزه آموزش فنی و حرفه‌ای، به دلیل ماهیت این آموزش‌ها، یکی از حساس‌ترین مراحل پاسخ‌گویی به مخاطبان و مشتریان این خدمت است، که انجام آن جز با مشارکت فعال آنها در فرایند برنامه‌ریزی درسی بدرستی میسر نیست. این واکنش بنگاه‌های اقتصادی قابل درک است که مایل نباشند در آموزشی که به نیازهای مهارتی آنان پاسخ نمی‌دهد شرکت و سرمایه‌گذاری نکرده و یا از کارورزی و کارآموزی هنرجویان چنین برنامه درسی استقبال نکنند.

نارسایی‌های مدیریت و اداره امور آموزشی. این نارسایی که طیفی از نارسایی‌هایی را، از نامتناسب

بودن ویژگی ورودی‌ها و ضعف در نظام تربیت، جذب و بکارگماری نیروی انسانی گرفته و به نارسایی در فرایند ساخت، تجهیز و نگهداری واحدهای آموزش فنی و حرفه‌ای و چگونگی استفاده از آنها و نارسایی در تأمین منابع مالی و جلب مشارکت سایر دستگاه‌های اجرایی و بخش خصوصی بدنبال می‌آورد موجب

بروز عدم توازن در کمیت و ضعف کیفیت آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای شده و از ظرفیت پاسخ‌گویی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای به انتظارات جامعه و ایفای درست رسالتی که بر عهده گرفت بشدت می‌کاهد. تداوم همراه با گرایش شتاب‌گیرنده این نارسایی در طول سه دهه گذشته، نشان از آن دارد که ریشه این نارسایی داخلی نظام آموزشی را باید در نارسایی‌های حاکم بر محیط‌های بیرونی مؤثر بر آموزش فنی و حرفه‌ای جستجو کرد. و در این میان نقش دو نارسایی‌های محیطی کلان اول و دوم بسیار مشهود است. در هر صورت، برای ایفای رسالتی که بر عهده آموزش فنی و حرفه‌ای گذاشته شده، در اختیار داشتن منابع مالی، حمایت‌های قانونی، و اختیارات مناسب در انتخاب ورودی‌های مستعد و با انگیزه و نیروی انسانی شایسته از ضروریات است.

فصل هفتم:

بررسی و تحلیل وضعیت محیط کار ایران در ارتباط با نظام آموزش فنی و حرفه‌ای

فهرست مطالب

صفحه	موضوع
۲۶۰	مقدمه
۲۶۰	۱. خصوصیات اقتصاد ایران و تأثیرگذاری آن بر ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار
۲۶۰	۱.۱ رشد اقتصادی، سرمایه‌گذاری، اشتغال و بهره‌وری
۲۶۳	۱.۲ رقابتی شدن اقتصاد و خصوصی سازی
۲۷۲	۱.۳ اندازه دولت، میزان دخالت دولت در قلمرو اقتصاد
۲۷۷	۱.۴ اقتصاد غیر رسمی (پنهان) در ایران
۲۸۰	۱.۵ چالش‌های آینده اقتصاد و اشتغال در ایران
۲۸۴	۲. خصوصیات و تحولات بازار کار ایران با تأکید بر ویژگی‌های تحصیلی
۲۸۴	۲.۱ وضعیت کمی جمعیت نیروی کار و تحولات آن در ایران
۲۹۰	۲.۲ چالش‌های اساسی بازار کار ایران

بررسی و تحلیل وضعیت محیط کار ایران در ارتباط با نظام آموزش فنی و حرفه‌ای

مقدمه

در این بخش، برای شناخت بهتر محیط کار ایران در ارتباط با آموزش فنی و حرفه‌ای، نخست در قسمت اول تصویری کلی و مختصر از خصوصیات اقتصاد ایران و جهت‌گیری تحولات محتمل آن، بمنظور تبیین جایگاه بازار کار در بستر وضعیت اقتصادی کشور و چگونگی تأثیرپذیری ارتباط نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار ایران از بستر اقتصادی که در آن مستقر شده است، ارائه می‌شود. پس از آن در قسمت دوم، خصوصیات و تحولات بازار کار ایران (شاغلان و جویندگان کار) با تأکید بر ویژگی‌های تحصیلی باختصار بررسی می‌شود و سپس چالش‌های اساسی بازار کار ایران و تأثیر آن بر آموزش فنی و حرفه‌ای تحلیل می‌شود.

۱. خصوصیات اقتصاد ایران و تأثیرگذاری آن بر ارتباط آموزش فنی و

حرفه‌ای و بازار کار

در این قسمت وضعیت اقتصاد ایران و تحولات آن از لحاظ رشد اقتصادی، سرمایه‌گذاری، اشتغال و بهره‌وری؛ رقابتی شدن اقتصاد و خصوصی سازی؛ و اندازه دولت و میزان دخالت دولت در اقتصاد بررسی خواهد شد. قسمت جداگانه‌ای نیز به بررسی وضعیت اقتصاد غیر رسمی (پنهان) در ایران و تأثیر آن بر آموزش فنی و حرفه‌ای اختصاص دارد و در پایان چالش‌های آینده اقتصاد و اشتغال در ایران ارائه خواهد شد.

۱.۱ رشد اقتصادی، سرمایه‌گذاری، اشتغال و بهره‌وری

همان‌طور که در بخش مبانی نظری بحث شد، ضرورت توجه به آموزش فنی و حرفه‌ای، از دو منشا سرچشمه می‌گیرد یکی از نیاز بنگاه‌های اقتصادی به نیروی انسانی ماهر، و دیگری نیاز مردم کشور به داشتن مهارت‌های اشتغال‌پذیر. اما نیاز بنگاه‌های اقتصادی به نیروی کار، خود از نیاز کشور به رفاه بیشتر و در نتیجه نیاز به رشد اقتصادی حاصل می‌شود. رشد اقتصادی نیز به نوبه خود از راه سرمایه‌گذاری در تولید کالا و خدمات بدست می‌آید. بهره‌وری کیفیتی است که به هنگام وجود بنگاه‌های اقتصادی رقیب (داخلی و خارجی) در بازار مطرح می‌شود. وجود رقابت، تولید کالا و خدمات با کیفیت‌تر و ارزان‌تر را ضروری می‌سازد. با مطرح شدن بهره‌وری، مجدداً ضرورت توجه به آموزش فنی و حرفه‌ای تشدید می‌شود، چون تولید کالای

باکیفیت در فرایندی با اتلاف کم، تنها از عهده نیروی کار ماهر و با صلاحیت بر می‌آید. به این ترتیب، آموزش فنی و حرفه‌ای به عاملی تبدیل می‌شود که، هم برای رشد اقتصادی و رفاه جامعه ضرورت دارد و هم به ادامه حیات و بالندگی آن در صحنه رقابت کمک می‌کند، اما بالندگی خود آن نیز به رشد اقتصادی، تداوم سرمایه‌گذاری، توسعه اشتغال و بهبود بهره‌وری نیازمند است. چنین ضرورت‌های چند جانبه‌ای است که برقرار داشتن رابطه پویا بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار را الزام آور می‌سازد.

اکنون شایسته است که تحولات محیط کار کشور بلحاظ رشد اقتصادی، سرمایه‌گذاری، اشتغال و بهره‌وری و آمادگی و ظرفیت آن برای برقراری چنین رابطه‌ای بررسی شود. در بررسی جدیدی که در زمینه تحولات این عامل در ایران صورت گرفته کارشناس شناخته‌شده اقتصاد ایران چنین نتیجه گرفته است^۱ که براساس یافته‌های تجربی با نسبت تشکیل سرمایه به تولید ناخالص داخلی که در دهه ۱۳۷۶-۱۳۸۶ بطور متوسط معادل ۳۵ درصد در سال بوده است، می‌بایست متوسط رشد اقتصادی ایران از ۸ درصد در سال تجاوز کند و نرخ بیکاری نیز هر سال ۲ درصد کاهش یابد، در حالی که متوسط رشد اقتصادی کشور ایران در دو دهه گذشته حدود ۴ درصد (و در سه سال اخیر ۲/۵ درصد) بوده است. بنظر وی دلیل نرخ پایین رشد و ناتوانی ایجاد فرصت‌های شغلی کافی در اقتصاد ایران را باید در وهله اول در تخصیص غیر بهینه منابع اقتصادی کشور در فعالیت‌های کم‌بازده و نیز استفاده ناکارآمد از سرمایه‌های تشکیل شده دانست. وی سپس با اشاره به یافته‌های پژوهش‌های اخیر در زمینه اندازه‌گیری شاخص کلیدی بازدهی کل عوامل تولید در ایران و منفی بودن آن در دهه گذشته، دلایل بروز این پدیده را چنین توضیح می‌دهد: براساس یافته‌های بررسی‌های تجربی درباره داده‌های ۵۲ کشور جهان، کیفیت نهادها و سرمایه انسانی در هر کشور از عوامل کلیدی موثر بر بازدهی کل عوامل تولید شناخته شده است. منظور از نهادها عبارت است از قراردادهای تأسیسات حقوقی و قوانین و مقررات اقتصادی و نهادهای ناظر بر فعالیت‌های اقتصادی که مجموعاً حرکات محیط کسب و کار را تنظیم می‌کنند. از دیگر نهادهای مؤثر بازارهای اقتصادی (کالا و خدمات، کار، سرمایه، و پول) است که کارایی آنها تأثیر بسزایی در افزایش بازدهی کل عوامل تولید دارد. وی تأکید می‌کند که بروز اختلال در هریک از این بازارها موجب کندی رشد اقتصادی خواهد شد. بعنوان مصادیق چنین اختلال‌هایی به عدم تعادل در بازار حامل‌های انرژی در سالهای اخیر، به تعیین نرخ سود بانکی در سطحی پایین‌تر از نرخ‌های تعادلی بازار، به تخصیص منابع در فعالیت‌های سرمایه‌بر^۲ به دلیل بالا بودن نرخ برابری ریال در برابر ارزهای عمده و در نتیجه خارج کردن تولیدکنندگان داخلی از عرصه رقابت با کالاهای وارداتی اشاره می‌کند و نتیجه می‌گیرد بدون اصلاح این اختلال‌ها نمی‌توان رشد کند اقتصاد و بازدهی منفی عوامل تولید را جبران کرد (عسلی، ۱۳۹۰، ص ۲۹).

^۱ عسلی، مهدی، ۱۳۹۰، *چرا با وجود رشد مناسب سرمایه‌گذاری در ایران، بیکاری کاهش نمی‌یابد؟*، روزنامه دنیای اقتصاد، شماره ۲۴۵۴ مورخ ۱۳۹۰/۶/۲۱، صص ۲۸-۲۹

^۲ . capital intensive

در بررسی تحلیل روند بهره‌وری در اقتصاد ایران که توسط مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی انجام گرفته، در مورد بهره‌وری این جمع‌بندی ارائه شده است^۱: مقایسه شاخص‌های بهره‌وری نیروی کار، سرمایه و کل عوامل تولید ایران با برخی از کشورهای عضو سازمان بهره‌وری آسیایی در دهه ۱۳۷۰ نشان می‌دهد که در حالی که در مالزی ۲۰/۶ درصد، کره جنوبی ۳۴/۷ درصد، ژاپن ۴۷/۱ درصد، هند ۳۶ درصد از نرخ رشد اقتصادی از طریق رشد بهره‌وری بدست آمده است، در ایران تنها ۱/۸ درصد رشد اقتصادی ناشی از بهبود بهره‌وری بوده است. این بررسی جهت‌گیری‌های زیر را برای بهبود وضعیت پیشنهاد کرده است: ایجاد ارتباط بین دستمزدها و بهره‌وری؛ افزایش سهم تحقیق و توسعه از تولید ناخالص داخلی؛ توسعه کاربرد فناوری اطلاعات؛ تخصیص بهینه منابع؛ سرعت دادن به روند خصوصی سازی؛ کاهش انحصارات و گسترش رقابت؛ جهت دادن به نظام آموزش کشور برای پاسخ به نیازهای بازار کار؛ و تشویق کارآفرینی (مرکز پژوهش‌های مجلس، ۱۳۸۵، صص ۳۳-۳۴).

پژوهشگر دیگری^۲ تحولات ۵ دهه رشد اقتصادی ایران را بررسی کرده است. تحولات این شاخص در دوران‌های متفاوت سه دهه اخیر، تحت تأثیر جنگ تحمیلی، سیاست‌های دوران سازندگی و پس از آن، با نوسان‌های زیادی همراه بوده است. اقتصاد ایران در دوران جنگ رشد منفی ۲/۵ درصد را تجربه کرده است، اما در دوره پس از جنگ تحمیلی تا سال ۱۳۸۸ میانگین رشد اقتصادی ایران ۵ درصد بوده است که البته در سال‌های مختلف بین ۲/۵- تا ۱۶+ درصد متغیر بوده است. در این پژوهش رشد اقتصادی ایران در دهه ۲۰۰۹-۲۰۰۰م با متوسط رشد اقتصادی کشورهای منتخب مقایسه شده است: متوسط رشد اقتصادی ایران در این دوره (۵/۱ درصد) برابر متوسط رشد اقتصادی کشورهای با درآمد کم و با فاصله زیاد با نرخ رشد گروه کشورهای در حال توسعه آسیای شرقی (۸/۹ درصد) قرار دارد. همچنین در میان کشورهای منتخب، نرخ رشد اقتصادی ایران از کشورهایی مانند چین (۱۰/۳ درصد)، هند (۷/۱ درصد)، امارات (۵/۸ درصد) کمتر بوده و از کشورهایی مانند عربستان (۳/۴ درصد)، ونزوئلا (۳/۹ درصد)، ترکیه (۳/۸ درصد) کره جنوبی (۴/۴ درصد) بیشتر بوده است. وی نتیجه گرفته است با توجه به ظرفیت‌های بالقوه اقتصاد ایران، نرخ رشد اقتصاد کشور بطور نسبی پایین بوده است. پژوهشگر در واکاوی ریشه معضل رشد اقتصادی پایین ایران به عوامل زیر دست یافته است: ضعف رقابت در نظام اقتصادی ایران (در قسمت بعد با تفصیل بیشتر بررسی خواهد شد)؛ اثر ساختاری درآمد نفت بر تولید و رشد اقتصادی در بلند مدت؛ اثر عملکردی درآمد نفت بر تولید و رشد اقتصادی در کوتاه مدت؛ گسترش بیش از حد مخارج دولت و بی ثباتی سیاست‌های مالی؛ نرخ بالا و بی ثبات رشد حجم پول؛ تعیین دستوری نرخ سود بانکی؛ کاهش نرخ واقعی ارز؛ پیشرفت تکنولوژیک و رشد

^۱ مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی ج ۱۱، ۱۳۸۵، *اندازه‌گیری و تحلیل روند بهره‌وری عوامل تولید در بخش‌های اقتصادی ایران*، کد موضوعی ۲۲۰، شماره مسلسل ۸۲۴۲. دفتر مطالعات اقتصادی.

^۲ زمان زاده، حمید، ۱۳۹۰، *پنج دهه عملکرد تولید و رشد اقتصادی ایران*، روزنامه دنیای اقتصاد، شماره ۲۳۸۰ مورخ ۱۳۹۰/۳/۲۱، صص ۲۸-۲۹، تهران

اقتصادی؛ و سیاست خارجی و رشد اقتصادی. مشاهده می‌شود که نظر این پژوهشگر نیز در مجموع مؤید نتایج پژوهشگر قبلی است.

در پایان این قسمت شایسته است به نظرات پروفسور گری بکر (Gary Becker) درباره اقتصاد ایران توجه شود. وی که جایزه نوبل خود را بواسطه آثار علمی و پژوهش در زمینه اقتصاد آموزش کسب کرده است، در سال‌های اخیر بر مسایل فرایند توسعه اقتصادی متمرکز بوده است بنابراین با توجه به موضوع این پژوهش (رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار) کارشناس صاحب‌نظری بشمار می‌آید.^۱ وی داشتن بازارهای رقابتی؛ تمرکز بر صادرات؛ واردات تکنولوژی از طریق توسعه تجارت خارجی و تبادل دانشجو و توسعه آموزش عالی از طریق دریافت شهریه از دانشجویان و پرداخت وام برای دانشجویان بی بضاعت؛ توسعه سهم بنگاه‌های خصوصی و ایجاد رقابت بین بخش دولتی و بخش خصوصی، مانند رقابت بین دانشگاه‌های دولتی امریکا برای جذب دانشجو؛ توجه به نرخ تبدیل ارز و انعطاف‌پذیر کردن آن برای پرهیز از پنهان ماندن تورم (از طریق واردات)؛ حذف یارانه‌ها و پرداخت محدود و هدفمند آنها با اصلاح روش شناسایی افراد واقعا نیازمند؛ و انعطاف‌پذیر کردن قوانین بازار کار (به‌ترتیبی که بنگاه‌های اقتصادی بتوانند مطابق خواست خود استخدام و اخراج کارکنان را انجام دهند) را برای توسعه اقتصادی کشور پیشنهاد می‌کند. وی جمع‌بندی نهایی خود را چنین مطرح می‌کند: «ایران در ۵۰ سال گذشته بسیار کمتر از حد توانایی خود عمل کرده است، از جمله علل آن اتکای زیاد به انحصارهای دولتی و غیر دولتی، اتکای زیاد به دادن یارانه، اتکای زیاد به درآمد نفت است. ایران نیروی انسانی بسیار غنی دارد و باید بجای منابع طبیعی از آنها استفاده کند. سرمایه انسانی و دانشجویان بسیار عالی و نیز سیستم آموزشی قدرتمندی دارد. نگاه من به آینده ایران خوش‌بینانه است و امیدوارم در دهه آینده به یکی از بازیگران اصلی صحنه بین‌المللی تبدیل شود و عضو جدیدی برای کشورهای BRIC^۲ باشد و از این پس ما این گروه را BRIC یعنی یک I برای Iran اضافه کنیم» (بکر، ۱۳۸۹، ص ۲۹).

۱.۲ رقابتی شدن اقتصاد و خصوصی سازی

از مهمترین عوامل اقتصادی مؤثر در بهبود روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار، افزایش قدرت رقابت‌پذیری کشور در اقتصاد و گسترش نقش خصوصی در فعالیتهای اقتصادی است. از نظر تاریخی، یکی از پی‌آمدهای سیطره طولانی مدت حکومت‌های استبدادی، به‌ویژه در دو قرن دوره حکومت قاجارها و پهلوی در ایران، ضعف شدید بخش خصوصی مستقل و مولد در بخش‌های اقتصادی کشور بوده است. در دوره قاجار، قدرت استبداد زاییده ضعف و بی‌ثباتی مالکیت خصوصی بر زمین و سرمایه بود که خودنشانه‌ای از

^۱ . بکر، گری، ۱۳۸۹، *به آینده ایران خوش بینیم*، سخنرانی در هشتمین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، ۲۷-۲۹ آذر ۱۳۸۹ تهران، روزنامه دنیای اقتصاد، شماره ۲۲۵۶ مورخ ۱۳۸۹/۱۰/۴، صص ۲۸-۲۹

^۲ . Brazil, Russia, India, China

وسعت املاک دولتی و سهم مستقیم آن در درآمدهای دولت و نیز درآمدهای غیرمستقیمی بود که با بستن مالیات‌های مختلف بر محصولات اراضی غیر دولتی، عاید دولت می‌شد^۱ (کاتوزیان، ۱۳۶۸، صص ۱۴۱-۱۴۲). هرچند در این زمان طبقات اجتماعی مالکان، زارعان، بازرگانان و ... همیشه وجود داشته‌اند، اما هیچ ضمانتی وجود نداشت که افراد یک طبقه اجتماعی در طول حیاتشان در همان طبقه باقی بمانند یا آن که فرزندانشان چنین اطمینان خاطر داشته‌باشند. در اواخر قرن نوزدهم که حکومت قاجارها به‌دلایل مختلف، از جمله سیطره نفوذ کشورهای استعمارگر، رو به‌ضعف نهاد، حکومت‌ها کوشیدند با کسب وام از منابع خارجی و واگذاری امتیازات برای بازپرداخت آن، قدرت خود را حفظ کنند و این امر به‌تضعیف بیش از پیش اقتصاد داخلی و وابسته‌شدن بخش خصوصی به‌واردات و اقتصاد دیگر کشورها انجامید. در دوره پهلوی، به‌ویژه پهلوی دوم، رشد درآمد حاصل از فروش نفت خام، بر توانمند شدن دولت در تصدی فعالیت‌های اقتصادی و تضعیف بخش خصوصی مستقل و گسترده‌تر شدن بخش خصوصی وابسته و دلال افزود. بارزترین ویژگی تولید، صدور و کسب درآمد نفت از نظر کشورهای نفت خیز جهان سوم، که ایران نیز از جمله آنهاست، این است که، جز در مراحل اولیه، تقریباً هیچ احتیاجی به‌بازار تولید بومی ندارد و برخلاف سایر کانی‌ها، که درآمد ناشی از استحصال آنها میان نیروی کار و سرمایه خصوصی یا دولتی تقسیم می‌شود، و برای دولت تنها اخذ مالیات باقی می‌ماند، درآمد ناشی از فروش نفت تماماً به دولت تعلق می‌گیرد که موجب می‌شود دولت بتواند از جامعه‌ای که بر آن حکومت می‌کند مستقل و بی‌نیاز شود. چنین درآمدی به‌دولت انعطاف پذیری زیادی در پرداخت‌ها می‌بخشد، از جمله آن که می‌تواند بخش خصوصی را با برقراری رانت‌های مختلف کاملاً از پویایی و درون‌زایی باز دارد (همان صص ۱۴۴-۱۴۵).

نارسایی‌های چنین اقتصادی، پس از استقرار جمهوری اسلامی ایران، ادامه یافت و برخی از تفکرات چپ‌گرایانه اوایل انقلاب، به‌ویژه مذموم دانسته‌شدن ثروتمندی و سرمایه‌داری، و محدودیت‌های ناشی از جنگ تحمیلی و تحریم‌های خارجی به‌تداوم آن کمک کرد. چنین است که در سه دهه گذشته سهم دولت و نهادهای شبه دولتی در اقتصاد مرتباً افزایش یافته است و با تمام توصیه‌ها و سیاست‌گذاری‌هایی که برای کاهش وابستگی دولت به‌درآمدهای ناشی از فروش نفت خام شده است، وضع چندان بهبود نیافته است. در چنین شرایطی، بخش خصوصی، ضعیف و متکی به‌رانت‌های دولتی باقی مانده و قدرت رقابت‌پذیری خود را نه از ظرفیت نیروی انسانی و خلاقیت‌های مدیریتی و فناورانه خود، بلکه از امتیازاتی که از حمایت‌های دولت نشأت گرفته است بدست می‌آورد.

با توجه به مطالب بالا، و نیز آنچه که در بخش مبانی نظری گفته شد، می‌توان درباره تحولات قدرت رقابت‌پذیری اقتصاد ایران و تأثیر آن بر رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای بررسی کرد. در مکاتب اقتصادی قدرت

^۱ . کاتوزیان، محمدعلی (همایون)، ۱۳۶۸، اقتصاد سیاسی ایران: استبداد و شبه مدرنیسم ۱۳۰۷-۱۳۰۵، ترجمه محمد رضا نفیسی و کامبیز عزیزی، انتشارات پایروس، تهران

رقابت‌پذیری را با شاخص‌هایی متفاوتی اندازه‌گیری می‌کنند، یکی از مجموعه شاخص‌هایی که در محافل علمی از اعتبار نسبی برخوردار است، مجموعه‌ای است که توسط مجمع جهانی اقتصاد^۱ بکار گرفته می‌شود. مجمع که نهادی غیر دولتی و بین‌المللی است در سال ۱۹۷۱م تأسیس شده است. جدیدترین گزارش این مجمع با عنوان «گزارش جهانی رقابت‌پذیری ۲۰۱۱-۲۰۱۲»^۲ در سال ۱۳۹۰ منتشر شده است. این گزارش که با استفاده از پایگاه‌های اطلاعاتی نهادهای بین‌المللی اقتصادی و با همکاری نزدیک ۱۵۰ مؤسسه پژوهشی و دانشگاهی پراکنده در سراسر جهان تهیه شده است، وضعیت ۱۴۲ کشور را پوشش می‌دهد. نهادهای پژوهشی همکار مجمع، برگزارکننده نظر سنجی از بخش خصوصی کشورهای تحت پوشش‌اند. مؤسسه همکار این مجمع در ایران مرکز مطالعات و بررسی‌های اقتصادی اطاق بازرگانی، صنایع و معادن ایران است. از سال ۲۰۰۵م مباحث علمی و فنی رتبه‌بندی رقابت‌پذیری کشورها براساس مطالعات پروفیسور گزاویه سالایی مارتین (Xavier Sala-i-Martin)، دانشیار اقتصاد دانشگاه کلمبیا در آمریکا، تنظیم شده است. شاخص جهانی رقابت‌پذیری به‌عنوان ابزاری جامع برای اندازه‌گیری بنیان‌های کلان و خرد اقتصادی تعریف شده است که بر روی ۱۲ رکن^۳ استقرار یافته و با محاسبه بیش از ۱۱۱ نشانگر، قدرت رقابت‌پذیری کشورها را اندازه‌گیری می‌کند^۴ (Sala-i-Martin، ۲۰۱۱، صص ۳-۷). در این گزارش، رقابت‌پذیری به‌عنوان مجموعه‌ای از نهادها، سیاست‌ها و عوامل اقتصادی تعریف شده است که سطح بهره‌وری^۵ یک کشور و در نتیجه سطح بهروزی و توسعه‌یافتگی آن را مشخص می‌کند. زمینه‌های زیر پوشش رکن‌های دوازده‌گانه عبارتند از:

- نهادها شامل ۲۱ نشانگر؛
- زیرساخت‌ها شامل ۹ نشانگر؛
- محیط اقتصاد کلان شامل ۶ نشانگر؛
- سلامت و آموزش ابتدایی شامل ۱۰ نشانگر؛
- آموزش عالی و حرفه‌آموزی شامل ۸ نشانگر؛
- کارایی بازار کالا شامل ۱۶ نشانگر؛
- کارایی بازار کار شامل ۹ نشانگر؛
- پیشرفته بودن بازار مالی شامل ۸ نشانگر؛

^۱ . World Economic Forum

^۲ . Schwab, Klaus (Ed), 2011, *The Global Competitiveness Report 2011-2012*, World Economic Forum, Geneva, Switzerland.

^۳ . pillar

^۴ . Sala-i-Martin, Xavier et.al. 2011, *The Global Competitiveness Index 2011-2012: Setting the Foundations for Strong Productivity*, in Schwab, Klaus (Ed), 2011, *The Global Competitiveness Report 2011-2012*, world Economic Forum, Geneva, Switzerland. Pp 3-50.

^۵ . productivity

- آمادگی تکنولوژیک شامل ۶ نشانگر ؛
 - اندازه بازار شامل ۲ نشانگر ؛
 - پیشرفته بودن بنگاه‌ها شامل ۹ نشانگر ؛ و
 - نوآوری شامل ۷ نشانگر.
- در این میان نشانگرهای جزء سه رکنی که بیشتر بر رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار تأثیر دارند بشرح زیر است:
- **رکن چهارم: سلامت و آموزش ابتدایی**، که در آن علاوه بر ۸ نشانگر معرف وضعیت سلامت، نرخ خالص ثبت‌نام دانش آموزان ابتدایی و سطح کیفیت آموزش ابتدایی در آن محاسبه می‌شود؛
 - **رکن پنجم: آموزش عالی و حرفه‌آموزی**، شامل نشانگرهای نرخ ناخالص ثبت نام در آموزش متوسطه (سطوح ۲ و ۳ طبقه‌بندی یونسکو ISCED)؛ نرخ ناخالص ثبت نام آموزش عالی (سطوح ۵ و ۶ طبقه بندی یونسکو ISCED)؛ کیفیت نظام آموزش و پرورش؛ کیفیت آموزش علوم و ریاضیات؛ کیفیت مدیریت مدارس؛ سطح دسترسی به اینترنت در مدارس؛ میزان در دسترس بودن خدمات پژوهشی و آموزش ضمن خدمت؛ و گستردگی تربیت ضمن خدمت کارکنان.
 - **رکن هفتم: کارایی بازار کار**، شامل نشانگرهای همکاری در روابط کارگر و کارفرما؛ انعطاف در تعیین دستمزد؛ جمود مقررات اشتغال؛ وضعیت بکارگماری و اخراج کارکنان؛ هزینه‌های اخراج کارکنان مازاد؛ دستمزدها و بهره‌وری؛ اتکای بر مدیریت تخصصی؛ فرار مغزها؛ و نسبت زنان در اشتغال.
- در این گزارش، اقتصاد کشورها بلحاظ رقابت‌پذیری در سه مرحله تعریف شده است: مرحله اول رقابت‌پذیری مبتنی بر عامل^۱؛ مرحله دوم رقابت‌پذیری مبتنی بر کارایی^۲؛ و مرحله سوم رقابت‌پذیری مبتنی بر نوآوری^۳. نقش ۱۲ رکن معرف رقابت‌پذیری در هر مرحله از توسعه یافتگی اقتصادی بشرح زیر است (Sala-i-Martin، ۲۰۱۱، ص ۹):
- **مرحله اول: اقتصادهایی که رقابت‌پذیری در آنها متکی به عوامل اقتصادی است.** این گونه اقتصادها براساس امتیازهای ناشی از موهبت‌های خود، عمدتاً نیروی کار غیر ماهر و منابع طبیعی، سطح رقابت‌پذیری خود را شکل می‌دهند. در این مرحله از توسعه رکن‌های معرف الزامات اساسی چون نهادها، زیرساخت‌ها، محیط اقتصاد کلان، سلامت و آموزش ابتدایی عمل می‌کنند.

1. factor driven

2. efficiency driven

3. innovation driven

– **مرحله دوم:** رقابت‌پذیری مبتنی بر کارایی است و در آن فرایندهای تولید کارا تر و تولید محصولات با کیفیت‌تر از مرحله اول است. در این مرحله از توسعه رکن‌های فزاینده کارایی چون آموزش عالی و حرفه‌آموزی؛ کارایی بازار کالا، کارایی بازار کار، توسعه یافتگی بازار مالی، آمادگی تکنولوژیک و اندازه بازار نقش بیش‌تری بازی می‌کنند،

– **مرحله سوم:** رقابت‌پذیری مبتنی بر نوآوری است. در این مرحله، رقابت‌پذیری با تولید کالاهای جدید و متفاوت که در فرایندهای پیچیده و پیشرفته طراحی و تولید می‌شود صورت می‌پذیرد. در این مرحله رکن‌های پیشرفته بودن بنگاه‌ها و نوآوری تأثیر بیشتری دارند.

با استفاده از مرحله‌بندی بالا، در گزارش رقابت‌پذیری جهانی، کشورهای جهان در ۵ گروه طبقه‌بندی شده‌اند. کشورهای دارای اقتصاد مبتنی بر عوامل، که از میان کشورهای اسلامی در این دسته می‌توان به بنگلادش و پاکستان اشاره کرد. گروه دوم کشورهای در حال گذر به مرحله توسعه مبتنی بر کارایی، که افزون بر ایران کشورهای مصر، الجزایر، عربستان و سوریه نیز در این گروه قرار می‌گیرند. گروه سوم کشورهای دارای اقتصاد مبتنی بر کارایی است که اندونزی، اردن، مالزی، مراکش و تونس را از میان کشورهای اسلامی در بر می‌گیرد. گروه چهارم کشورهای در حال گذر به اقتصاد مبتنی بر نوآوری است که از کشورهای اسلامی ترکیه، لبنان و عمان در آن قرار دارند. و بالاخره گروه پنجم کشورهای دارای اقتصاد مبتنی بر نوآوری است که تنها دو کشور اسلامی بحرین و امارات متحده عربی در این گروه قرار دارند.

ملاحظه می‌شود که از لحاظ توسعه یافتگی رقابت‌پذیری اقتصاد، کشور ایران جایگاه چندان مناسبی ندارد و این امر را می‌توان در جدول ۳ مشاهده کرد. در جدول ۳ رتبه رقابت‌پذیری ایران در منطقه در گزارش ۲۰۱۱-۲۰۱۲ مجمع نشان داده شده است. رتبه ایران مرتبه دهم کشورهای منطقه و رتبه شصت و دوم در میان ۱۴۲ کشور جهان است.

جدول ۳- وضعیت شاخص رقابت‌پذیری ایران در میان کشورهای منطقه سال ۲۰۱۱-۲۰۱۲

رتبه	نام کشور	ردیف	رتبه	نام کشور	ردیف
۷۲	قزاقستان	۱۲	۱۴	قطر	۱
۸۸	گرجستان	۱۳	۱۷	عربستان سعودی	۲
۸۹	لبنان	۱۴	۲۲	رژیم اشغالگر قدس	۳
۹۲	ارمنستان	۱۵	۲۷	امارات متحده عربی	۴
۹۴	مصر	۱۶	۳۲	عمان	۵
۹۸	سوریه	۱۷	۳۴	کویت	۶
۱۰۵	تاجیکستان	۱۸	۳۷	بحرین	۷
۱۱۸	پاکستان	۱۹	۵۵	آذربایجان	۸

۱۳۶	قرقیزستان	۲۰	۵۹	ترکیه	۹
۱۳۸	یمن	۲۱	۶۲	ایران	۱۰
۱۴۲	آخرین کشور : چاد		۷۱	اردن	۱۱

مأخذ: (Sala-i-Martin، ۲۰۱۱، ص ۱۵).

اکنون با تفصیل بیشتری وضعیت نشانگرهای جزء تشکیل دهنده شاخص رقابت پذیری کشور را در سال ۲۰۱۱م بررسی می‌کنیم. وضعیت رکن‌های ۱۲ گانه ایران در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴ - وضعیت نشانگرهای تشکیل دهنده شاخص رقابت‌پذیری ایران در

بررسی ۲۰۱۲ - ۲۰۱۱م

اندازه (۷-۱)	رتبه (بین ۱۴۲ کشور)	نام نشانگر
۴.۳	۶۲	شاخص رقابت‌پذیری ۲۰۱۲ - ۲۰۱۱
۴.۱	۶۹	شاخص رقابت‌پذیری ۲۰۱۱ - ۲۰۱۰
--	--	شاخص رقابت‌پذیری ۲۰۱۰ - ۲۰۰۹
۴.۸	۵۱	گروه الزامات اساسی (۵۰.۶٪)
۳.۸	۷۲	نشانگر نهادها
۴.۰	۶۷	نشانگر زیرساخت‌ها
۵.۶	۲۷	نشانگر محیط اقتصاد کلان
۵.۹	۵۰	نشانگر سلامت و آموزش ابتدایی
۳.۸	۸۸	گروه فزاینده کارایی (۴۲.۰٪)
۳.۹	۸۹	نشانگر آموزش عالی و حرفه‌آموزی
۳.۹	۱۰۳	نشانگر کارایی بازار کالا
۳.۳	۱۳۹	نشانگر کارایی بازار کار
۳.۳	۱۲۳	نشانگر پیشرفته بودن بازار مالی
۳.۱	۱۰۴	نشانگر آمادگی تکنولوژیک
۵.۱	۲۱	نشانگر اندازه بازار
۳.۴	۸۳	گروه نوآوری و پیشرفته بودن عوامل (۷.۳٪)
۳.۶	۹۲	نشانگر پیشرفته بودن کسب و کار
۳.۱	۷۰	نشانگر نوآوری

مأخذ: (Schwab، ۲۰۱۱، ص ۲۰۸)

برای آگاهی از وضعیت نشانگرهای رقابت‌پذیری که بر رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار بیشترین تأثیر را می‌گذارند، جدول ۵ تنظیم شده است. در این جدول وضعیت نشانگری جزء تشکیل دهنده رکن‌های ۴، ۵ و ۷ بلحاظ رتبه در میان ۱۴۲ کشور و اندازه آورده شده است.

جدول ۵- وضعیت مهم‌ترین نشانگرهای مؤثر بر رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار در ایران در گزارش رقابت‌پذیری ۲۰۱۲-۲۰۱۱م

ردیف	نام نشانگر	رتبه (بین ۱۴۲کشور)	اندازه (۷-۱)
رکن چهارم: سلامت و آموزش ابتدایی			
۱	نشانگر کیفیت آموزش ابتدایی	۶۶	۳.۹
۲	نشانگر نرخ خالص ثبت‌نام دوره ابتدایی (درصد)	۶	۹۹.۵
رکن پنجم: آموزش عالی و حرفه‌آموزی			
۳	نشانگر نرخ ناخالص ثبت‌نام آموزش متوسطه (درصد)	۸۰	۸۳.۱
۴	نشانگر نرخ ناخالص ثبت‌نام آموزش عالی (درصد)	۶۵	۳۶.۵
۵	نشانگر کیفیت نظام آموزش و پرورش	۱۰۴	۳.۲
۶	نشانگر کیفیت آموزش علوم و ریاضیات	۳۵	۴.۶
۷	نشانگر کیفیت مدیریت مدارس	۹۴	۳.۷
۸	نشانگر دسترسی مدارس به اینترنت	۱۱۸	۲.۹
۹	نشانگر دسترسی به خدمات پژوهشی و آموزش ضمن خدمت	۷۹	۴.۰
۱۰	نشانگر گستردگی آموزش ضمن خدمت کارکنان	۱۳۳	۲.۹
رکن هفتم: کارایی بازار کار			
۱۱	نشانگر همکاری در روابط کارگر-کارفرما	۱۱۹	۳.۷
۱۲	نشانگر انعطاف در تعیین دستمزد	۱۳۱	۳.۵
۱۳	نشانگر جمود در شاخص اشتغال (۰-۱۰۰ بدترین)	۷۹	۲۹.۰
۱۴	نشانگر مقررات بکارگماری و اخراج	۸۸	۳.۶
۱۵	نشانگر هزینه‌های اخراج نیروی مازاد (بر حسب دستمزد هفتگی)	۱۱۲	۸۷
۱۶	نشانگر دستمزد و بهره‌وری	۱۱۸	۳.۱
۱۷	نشانگر اتکا به مدیریت تخصصی	۱۲۴	۳.۵
۱۸	نشانگر فرار مغزها	۱۰۷	۲.۷
۱۹	نشانگر نسبت زنان به مردان در نیروی کار (درصد)	۱۲۹	۰.۴۴

مأخذ: (Schwab, ۲۰۱۱, ص ۲۰۹)

مشاهده می‌شود که در مجموع ۱۹ نشانگر تأثیر گذارتر بر رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار، تنها وضعیت ایران در یک نشانگر، پوشش تحصیلی در آموزش ابتدایی در وضعیت مطلوب قرار دارد و رتبه ایران در آن جزء ۱۰ کشور اول قرار دارد. در ۱۰ نشانگر وضعیت ایران بدتر از ۱۰۰ کشور جهان است. در این میان توجه به وضعیت چند نشانگر ضروری است. رتبه نشانگر میزان گستردگی آموزش ضمن خدمت کارکنان که در بدترین وضعیت قرار دارد (رتبه ۱۳۳)، بی‌توجهی محیط کار را به آموزش ضمن کار نشان می‌دهد. رتبه نازل ایران در نشانگرهای اتکا به مدیریت تخصصی (رتبه ۱۲۴)، چسبندگی دستمزد به بهره‌وری (رتبه ۱۱۸) و نشانگر انعطاف در تعیین دستمزدها (رتبه ۱۳۱) نیز مؤید این مطلب است. بدیهی است هنگامی که

کاربست اصول مدیریت تخصصی در بنگاه‌های اقتصادی مورد اعتنا نباشد، پدیده‌ای که از عدم احساس ضرورت رقابت‌پذیر بودن اقتصاد کشور، به دلیل غلبه دولت در تصدی‌گری اقتصاد و نقش اندک بخش خصوصی، نشأت می‌گیرد، نمی‌توان انتظار داشت کارفرمایان به‌لزام آموزش ضمن خدمت کارکنان و برقراری ارتباط منطقی بین دستمزد و بهره‌وری و انعطاف در پرداخت دستمزدها اقدام نمایند و از این طریق نسبت به برقراری رابطه پویا با مؤسسات آموزش فنی و حرفه‌ای و پاسخ‌گو کردن آنها در برابر نیازهای مهارتی مشاغل خود اصرار داشته باشند. بلحاظ وضعیت اشتغال زنان نیز وضعیت ایران نا مطلوب است. و این امر به‌بیکاری زنان مهارت آموخته دامن می‌زند و در رابطه آموزش و بازار کار اختلال بوجود می‌آورد.

از طرف دیگر، هرچند که اصولاً در طراحی شاخص جهانی رقابت‌پذیری، توجه چندانی به متغیرهای مرتبط با آموزش فنی و حرفه‌ای نشده است، اما بطور کلی در بخش آموزش نیز وضعیت نشانگرها چندان مطلوب نیست. تنها در دو نشانگر پوشش تحصیلی ابتدایی (رتبه ۶) و آموزش ریاضیات و علوم (رتبه ۳۵) بطور نسبی عملکرد مؤسسات آموزشی مطلوب ارزیابی شده است. نشانگر کیفیت مدیریت مدارس (رتبه ۹۴) و کیفیت نظام آموزش و پرورش (رتبه ۱۰۴) که بیشترین انگیزه و نقش را در برقراری رابطه بین آموزش و محیط کار می‌تواند داشته باشد وضعیت نامطلوبی را نشان می‌دهد.

در مجموع، براساس نشانگرهای ارزیابی شده در گزارش ۲۰۱۱م شاخص جهانی رقابت‌پذیری، با در نظر گرفتن هر دو طرف رابطه، یعنی محیط کار و نظام آموزشی، در موقعیت مناسبی برای برقراری رابط مؤثر با یکدیگر نیستند.

در پایان این بخش از مقایسه‌های بین‌المللی، جا دارد وضعیت ۱۹ شاخص جدول ۵ در ایران و سه کشور آلمان، ژاپن و سوئد، را که در ذهنیت کارشناسان ایرانی آموزش فنی و حرفه‌ای، صاحب نظام آموزش فنی و حرفه‌ای موفق هستند و در اقتصاد جهان نیز جزء کشورهای موفق صنعتی - اقتصادی بشمار می‌آیند، با یکدیگر مقایسه کنیم. برای این کار جدول ۶ تنظیم شده است. مشاهده می‌شود که بجز نشانگرهای ۱۲، ۱۳، ۱۴، و ۱۵ که وضعیت محیط کار ایران با کشورهای آلمان و سوئد همترازی دارد، و آن نیز ناشی از دخالت دولت‌های چپ‌گرا در بازار کار است که مشابهتی با حمایت‌های قوانین کار ایران از کارگران دارد، در سایر نشانگرها، به‌ویژه نشانگرهای ۱۰ (آموزش ضمن خدمت) و ۱۱ (همکاری در روابط کارگر-کارفرما) و ۱۶ (دستمزد و بهره‌وری) و ۱۷ (اتکا به مدیریت تخصصی) وضعیت ایران با هر سه کشور فاصله بسیار دارد.

جدول ۶- مقایسه وضعیت مهم‌ترین نشانگرهای مؤثر بر رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار ایران، آلمان، ژاپن و سوئد در ۲۰۱۲-۲۰۱۱م

ردیف	نام نشانگر	ایران		آلمان		ژاپن		سوئد	
		رتبه (بین ۱۴۲کشور) (۷-۱)	اندازه (۷-۱)	رتبه (بین ۱۴۲کشور) (۷-۱)	اندازه (۷-۱)	رتبه (بین ۱۴۲کشور) (۷-۱)	اندازه (۷-۱)	رتبه (بین ۱۴۲کشور) (۷-۱)	اندازه (۷-۱)
رکن چهارم: سلامت و آموزش ابتدایی									
۱	نشانگر کیفیت آموزش ابتدایی	۶۶	۳.۹	۳۶	۴.۶	۱۹	۵.۱	۱۸	۵.۱
۲	نشانگر نرخ خالص ثبت‌نام دوره ابتدایی (درصد)	۶	۹۹.۵	۲۵	۹۷.۶	۱	۱۰۰.۰	۵۴	۹۴.۶
رکن پنجم: آموزش عالی و حرفه‌آموزی									
۳	نشانگر نرخ ناخالص ثبت‌نام آموزش متوسطه (درصد)	۸۰	۸۳.۱	۲۰	۱۰۱.۷	۲۲	۱۰۰.۹	۱۴	۱۰۳.۵
۴	نشانگر نرخ ناخالص ثبت‌نام آموزش عالی (درصد)	۶۵	۳۶.۵	-	-	۳۵	۵۸.۰	۱۷	۷۱.۱
۵	نشانگر کیفیت نظام آموزش و پرورش	۱۰۴	۳.۲	۱۷	۴.۹	۳۶	۴.۴	۸	۴.۳
۶	نشانگر کیفیت آموزش علوم و ریاضیات	۳۵	۴.۶	۴۸	۴.۴	۲۴	۴.۹	۲۸	۴.۹
۷	نشانگر کیفیت مدیریت مدارس	۹۴	۳.۷	۳۶	۴.۸	۵۷	۴.۳	۹	۵.۵
۸	نشانگر دسترسی مدارس به اینترنت	۱۱۸	۲.۹	۴۱	۴.۹	۳۹	۴.۹	۲	۶.۴
۹	نشانگر دسترسی به خدمات پژوهشی و آموزش ضمن خدمت	۷۹	۴.۰	۳	۶.۰	۱۲	۵.۵	۴	۶.۰
۱۰	نشانگر گستردگی آموزش ضمن خدمت کارکنان	۱۳۳	۲.۹	۱۶	۴.۹	۶	۵.۳	۲	۵.۵
رکن هفتم: کارایی بازار کار									
۱۱	نشانگر همکاری در روابط کارگر-کارفرما	۱۱۹	۳.۷	۲۲	۵.۱	۶	۵.۷	۷	۵.۷
۱۲	نشانگر انعطاف در تعیین دستمزد	۱۳۱	۳.۵	۱۳۶	۳.۱	۱۶	۵.۸	۱۳۷	۳.۰
۱۳	نشانگر جمود در شاخص اشتغال (۰-۱۰۰ بدترین)	۷۹	۲۹.۰	۱۱۲	۴۲.۰	۳۸	۱۶	۹۴	۳۸.۰
۱۴	نشانگر مقررات بکارگماری و اخراج	۸۸	۳.۶	۱۳۲	۲.۸	۱۳۳	۲.۸	۱۳۸	۲.۵
۱۵	نشانگر هزینه‌های اخراج نیروی مازاد (بر حسب دستمزد هفتگی)	۱۱۲	۸۷	۱۰۲	۶۹	۶	۴	۵۱	۲۶
۱۶	نشانگر دستمزد و بهره‌وری	۱۱۸	۳.۱	۳۸	۴.۳	۱۱	۴.۸	۷۹	۳.۸
۱۷	نشانگر اتکا به مدیریت تخصصی	۱۲۴	۳.۵	۱۳	۵.۷	۱۶	۵.۵	۱	۶.۴
۱۸	نشانگر فرار مغزها	۱۰۷	۲.۷	۳۱	۴.۴	۲۴	۴.۶	۶	۵.۴
۱۹	نشانگر نسبت زنان به مردان در نیروی کار (درصد)	۱۲۹	۰.۴۴	۳۹	۰.۸۷	۸۴	۰.۷۳	۹	۰.۹۴

مأخذ: (Schwab, ۲۰۱۱, صص ۲۰۹، ۱۸۵، ۲۱۹ و ۳۲۳)

به دلیل اهمیت تأثیر رقابت‌پذیری بر ارتقای بهره‌وری و ایجاد انگیزه و الزام برای برقراری و تداوم ارتباط بین آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار، بخشی از تحلیل‌ها و نظرات اقتصاد دان شناخته شده کشور، دکتر محمد مهدی بهکیش استاد دانشگاه راه، که بیش از ۲۵ سال عضو اطاق بازرگانی، صنعت و معدن ایران بوده است، درباره وضعیت رقابت‌پذیری و راه‌های بهبود آن در کشور ارایه می‌شود.^۱ بنظر این صاحب‌نظر اقتصاد برای آن که استراتژی کلی اقتصاد ایران برمبنای گسترش بخش خصوصی تحقق یابد، باید توجه داشت که گسترش کمی و کیفی سرمایه‌گذاری بخش خصوصی و نیز بهبود بهره‌وری این سرمایه‌گذاری‌ها فقط در چارچوب فضای رقابتی پویا و منصفانه امکان‌پذیر خواهد شد و بهبود بهره‌وری فقط در بستر رقابتی شدن اقتصاد امکان‌پذیر خواهد شد. بعنوان مثال در شرایطی که برخی تولید کنندگان (عمدتاً دولتی و یا شبه دولتی) به وام‌هایی با نرخ سود ۱۲ درصد یا ارز به قیمت رسمی دسترسی دارند و سایرین مجبورند در بازار غیر رسمی وام، سود ۳۶ درصد بپردازند یا ارز را ۱۷ درصد گران‌تر بخرند، رقابت سالمی شکل نمی‌گیرد و ارتقای بهره‌وری رخ نمی‌دهد. چرا تحصیلات در ایران صوری شده و دانشجویان و استادان انگیزه ندارند که مطالب خود را متناسب با نیازهای تولید کنندگان تنظیم کنند؟ دلیل کلیدی آن است که بسیاری از تولید کنندگان احساس می‌کنند نیاز چندانی به متخصص ندارند، چون چیزی که به صورت کلیدی سود آنها را تعیین می‌کند تصمیمات دولت است: نرخ ارز، نرخ بهره، درصد تعرفه‌ها و ... چقدر باشد تا آنان راه‌های افزایش سهم خود را از دریافت وام، ارز و واردات کم تعرفه بالاتر ببرند، بجای آن که در فکر بهبود کارایی و بهره‌وری بنگاه خود باشند (بهکیش، ۱۳۹۰، ص ۲۷). برای رفع این معضل پیچیده وی بسته‌ای را برای افزایش رقابت و بهبود بهره‌وری، با توجه به ۷ عامل اقتصادی بشرح زیر پیشنهاد می‌کند: اول: قیمت‌ها، پرهیز از قیمت‌گذاری کالاها و خدمات؛ دوم: نرخ بهره (یا سود)، آزاد سازی نرخ‌گذاری سود و بهره، به‌ویژه در بانک‌های دولتی؛ سوم: نرخ ارز، براساس معیار برابری قدرت خرید سبدي از کالا در کشورهای همسایه، که نرخ ارز آنها را شرایط بازار تعیین می‌کند، نرخ ارز در ایران شناور شود؛ چهارم: تعرفه‌ها، کاهش تدریجی تعرفه‌ها مد نظر قرار گیرد؛ پنجم: تورم، با کنترل رشد نقدینگی مهار شود؛ ششم: تصحیح قوانین؛ بازنگری در قوانین پایه‌ای که بستر مناسبی برای رقابت‌پذیری فراهم می‌کنند، به‌ویژه قانون کار؛ و هفتم سرمایه‌گذاری، که در جلب سرمایه ایرانیان خارج کشور تأکید شده است (بهکیش، ۱۳۹۰، الف، ص ۶).

۱.۳ اندازه دولت، میزان دخالت دولت در قلمرو اقتصاد

در بررسی‌های اقتصادی، میزان دخالت دولت در اقتصاد بیشتر با متغیر آزادی اقتصادی سنجیده می‌شود. آزادی اقتصادی به شکل‌های گوناگون تعریف شده است. تعریف پذیرفته شده کارشناسان اقتصادی بیشتر

^۱ نگاه کنید به: بهکیش، محمد مهدی، ۱۳۹۰، الف، *بسته پیشنهادی برای افزایش تولید و اشتغال*؛ روزنامه دنیای اقتصاد، شماره ۲۴۲۶ مورخ ۱۳۹۰/۵/۱۶، ص ۶ و بهکیش، محمد مهدی، ۱۳۹۰، ب، *اشتغال و رونق اقتصادی با اقتصاد رقابتی بدست می‌آید نه با بخشنامه!*، روزنامه دنیای اقتصاد، شماره ۲۴۷۱ مورخ ۱۳۹۰/۷/۱۱، صص ۲۸-۲۹.

دربرگیرنده مواردی چون نبود اجبار و تحمیل یا محدودیت حاکمیت بر تولید، توزیع یا مصرف کالاها و خدمات تلقی می‌شود، به‌میزانی فراتر از آنچه که برای حفظ و حمایت از آزادی شهروندان لازم است. در این تعریف، مردم آزادند در زمینه‌هایی که احساس می‌کنند بهره‌وری بیش‌تری دارد سرمایه‌گذاری کنند^۱. در زمینه وضع آزادی اقتصادی ایران، از طرف دستگاه‌های مسئول دولتی بشکل پراکنده و اتفاقی و با محدودیت اطلاعاتی منتشر شده است. برای مثال بانک مرکزی در سال ۱۳۸۶ درباره مؤلفه‌های تصدی‌گری بخش عمومی بر اقتصاد ایران و میزان دخالت دولت در اقتصاد در یکی از گزارش‌های خود اشاره کرده و روند شاخص آزادی اقتصادی کشور را بین سال‌های ۱۹۹۶-۲۰۰۶ میلادی، نشانگر تسلط بسیار زیاد دولت بر اقتصاد ایران معرفی کرده است^۲ (بانک مرکزی، ۱۳۸۶).

برای رفع این نارسایی اطلاعاتی، ناگزیر از جدیدترین گزارش‌هایی که حاوی مقایسه‌های بین‌المللی در زمینه آزادی اقتصادی است برای آرایه تصویری از این شاخص در کشور استفاده شده است. در این زمینه دو مؤسسه بین‌المللی وضعیت این شاخص را در جهان بررسی و آخرین گزارش خود را که داده‌های آن به‌سال ۲۰۰۹ میلادی مربوط می‌شود منتشر کرده‌اند.

در گزارش اول که توسط بنیاد هریتیج و مؤسسه وال استریت ژورنال منتشر شده است، داده‌های مورد محاسبه از منابع بانک جهانی، صندوق بین‌المللی پول و چند مؤسسه بین‌المللی دیگر تهیه شده و به‌همین سبب بیش‌تر متکی به اطلاعاتی است که از طرف دولت‌ها در اختیار این بنیاد قرار گرفته است (بنیاد هریتیج، به نقل از علیزاده، ۱۳۹۰). در این گزارش، شاخص کل آزادی اقتصادی از ۱۰ نشانگر جزء شامل آزادی کسب و کار؛ آزادی تجارت؛ آزادی مالیه؛ اندازه دولت؛ آزادی پولی؛ آزادی سرمایه‌گذاری؛ آزادی مالی؛ حقوق مالکیت؛ سلامتی اداری؛ آزادی کار تشکیل شده است. ایران در سال ۲۰۰۹ از میان ۱۷۹ کشور رتبه ۱۶۸ را داشته است. شاخص کل آزادی اقتصادی ایران در این سال برابر با ۴۴.۶ بوده است در حالی که میانگین این شاخص در دنیا ۵۹.۲ بوده است. تحولات نشانگرهای جزء این شاخص در فاصله سالهای ۲۰۰۵ تا ۲۰۰۹ در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱- تحولات شاخص آزادی اقتصادی ایران در دوره ۲۰۰۵-۲۰۰۹ میلادی

نام نشانگر	۲۰۰۵	۲۰۰۶	۲۰۰۷	۲۰۰۸	۲۰۰۹
شاخص کل	۵۵/۵	۴۵	۴۵	۴۵	۴۴/۶
آزادی کسب و کار	۴۰	۵۶/۱	۵۵/۴	۵۵/۸	۶۰/۶
آزادی تجارت	۷۸/۸	۵۵/۴	۵۵/۴	۵۷/۴	۵۷/۴
آزادی مالیه	۸۱/۲	۸۱/۲	۸۱/۲	۸۱/۱	۸۱

^۱ علیزاده، سید ابراهیم، ۱۳۹۰، *دخالت دولت در اقتصاد ایران صد در صد*، روزنامه اعتماد شماره ۱۷۳۲۵۵ شهریور ۱۳۹۰، ص ۵، تهران

^۲ گزارش بانک مرکزی از شاخص آزادی اقتصادی ایران، برگرفته از خبرگزاری ایسنا-روز ۱۳۸۶/۶/۳۱.

۷۹/۷	۸۴/۵	۸۴/۵	۸۵/۱	۸۸	اندازه دولت
۶۰/۱	۶۱/۳	۶۲	۶۰/۱	۶۰/۱	آزادی پولی
۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۳۰	آزادی سرمایه گذاری
۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	آزادی مالی
۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	حقوق مالکیت
۲۵	۲۷	۲۹	۲۹	۳۰	سلامتی اداری
۵۲/۴	۵۳/۱	۵۲/۵	۵۳	۷۶/۴	آزادی کار

ماخذ: علیزاده، ۱۳۹۰

از میان نشانگرهای ده گانه نشانگرهای اندازه دولت، سلامت اداری، و آزادی کار که بیشترین تأثیر را بر روابط نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار می‌گذارند بطور فشرده بررسی می‌کنیم.

۳. در نشانگر اندازه دولت مخارج دولت از جمله مصرف و پرداخت‌های انتقالی، محاسبه می‌شود. هرچه اندازه این نشانگر به صد نزدیک‌تر شود دولت کوچک‌تر تلقی می‌شود. به‌همین دلیل کاهش نمره ایران در سال‌های اخیر دوره مورد نظر حکایت از بزرگ‌تر شدن دولت دارد. متوسط این شاخص برای دنیا در سال ۲۰۰۹ برابر با ۶۴ بوده است که از میزان سال ۲۰۰۵ دو واحد بزرگتر است. پیش از این در مبانی نظری اشاره شد که کاهش اندازه دولت، افزایش کارایی داخلی نظام آموزش را در پی خواهد داشت، بنابراین گرایش‌های محدود کننده حجم دولت در داخل این بخش می‌تواند به همکاری بخش خصوصی با دولت در اجرای صحیح برنامه‌های آموزش منجر شود. این امر در نهایت می‌تواند کیفیت این بخش را با تحول جدی مواجه نماید. هم‌چنین این کاهش باعث افزایش سرمایه‌گذاری در آموزش فنی و حرفه‌ای خواهد شد، زیرا دولت کوچک‌تر و کارآمدتر می‌تواند بخش بیشتری از درآمدهای نفتی را به سرمایه‌گذاری در کشور هدایت نماید و در مطالعات میدانی مشاهده شده است که سرمایه‌گذاری در جهت انباشت سرمایه انسانی در کشور، که آموزش فنی و حرفه‌ای درون نظام آموزش و پرورش عمومی از جمله آنها بشمار می‌آید، یکی از پربازده‌ترین سرمایه‌گذاری‌هاست. افزایش کیفیت این آموزش‌ها بر اعتبار آنها در نزد بنگاه‌های اقتصادی خواهد افزود و روابط بین مؤسسات آموزش حرفه‌ای و این بنگاه‌ها را تقویت خواهد کرد.

۴. بالاخره، کاهش حجم دولت و پرهیز از تصدی‌گری و مداخله مستقیم در ارائه خدمات آموزشی توسط دولت کوچک شده، سبب می‌شود دولت از یک‌سو از ظرفیت سرمایه‌گذاری حاصل شده از منابع نفتی بتواند برای ایجاد سازوکارهای ارتباط دهنده آموزش فنی و حرفه‌ای، ایجاد تسهیلات برای تقویت فعالیت‌های بخش خصوصی و بنگاه‌های اقتصادی در زمینه آموزش فنی و حرفه‌ای، و حمایت از کودکان و داوطلبان اقشار محروم برای دستیابی به آموزش فنی و حرفه‌ای با کیفیت استفاده کند. واز سوی دیگر، با رها شدن از وظایف تصدی‌گری، بشکل مؤثرتری به نظارت بر عملکرد نظام آموزش فنی و حرفه‌ای،

سیاست‌گذاری مناسب برای رویارویی با چالش‌های ناشی از جهانی شدن و ورود به بازارهای جهانی، آینده‌نگری و ظرفیت‌سازی برای رسیدن به جایگاه در خور در منطقه بپردازد.

۵. شایسته یادآوری است که در دهه ۱۳۸۰ تلاش قابل ملاحظه‌ای در زمینه سیاست‌گذاری و تصویب مقررات مساعد برای کاهش حجم دولت، خصوصی‌سازی، برقراری شرایط مناسب رقابتی و حذف رانتهای اقتصادی از طرف مراجع سیاست‌گذار و مجلس شورای اسلامی صورت گرفته‌است. اقداماتی که می‌تواند بستر مناسبی برای جهت‌گیری درست در این باره بشمار آید و باید منتظر اثرات مطلوب آن در آینده بر بهبود روابط بازار کار و آموزش فنی و حرفه‌ای بود

در نشانگر سلامت اداری، نرخ این نشانگر در سال ۲۰۰۹ معادل ۲۵ بوده است که از میانگین جهانی ۴۰/۵ بسیار فاصله دارد. روند نزولی این نشانگر در دوره مورد بررسی نیز جای تأمل دارد. فساد اداری، از عوامل معنوی بازدارنده برقراری رابطه سالم و پویا بین محیط کار و آموزش فنی و حرفه‌ای است و به‌افزایش بی‌اعتمادی و افزایش هزینه مبادله و دخالت یافتن عوامل غیر اقتصادی و سلیقه‌ای در تصمیم‌گیری‌ها منجر می‌شود.

در نشانگر آزادی کار، عواملی چون چارچوب قانونی و نظارت بازار کار کشور، نسبت حداقل دستمزها به متوسط ارزش افزوده هر کارگر، کارشکنی از طریق استخدام کارگر بیش‌تر، چسبندگی ساعات کار، مقررات اخراج کارگران، و پرداخت‌های مربوط به انفسال اجباری و بازخرید کارکنان را شامل می‌شود. مقدار این نشانگر در سال ۲۰۰۹ در ایران برابر با ۵۲/۲ واحد بوده است که از میانگین جهانی در سال مزبور، ۴۰/۵، بالاتر است و از جمله موارد معدودی است که عملکرد ایران بهتر از متوسط جهان است. با این حال، بیش از دیگر نشانگرها در دوره مورد بررسی، با افت شدید همراه بوده است (برابر با ۲۴ واحد). دقت در اجزای این نشانگر نشان می‌دهد که وجود نارسایی‌های حاکم بر بازار کار، که در این مطالعه بیش‌تر معطوف به بازار کار بنگاه‌های اقتصادی است، می‌تواند یکی از علل روی آوردن خانواده‌ها و دانش‌آموزان به رشته‌های تحصیلی نظری و دانشگاهی باشد که برای اشتغال در دولت و مشاغل اداری و نیز مشاغل آزاد تخصصی مانند پزشکی و حقوق، مناسب‌تر است. در زمینه بهبود شرایط بازار کار سیاست‌گذاری‌هایی در برنامه پنجم توسعه صورت گرفته‌است که اجرایی شدن آن می‌تواند تأثیر مثبتی بر گرایش به سمت مشاغل فنی و حرفه‌ای و افزایش بهره‌وری نیروی کار باشد.

چون برخی از اندیشمندان در درستی داده‌های استفاده شده در گزارش اول، به دلیل آرایه شدن آن توسط دولت‌ها تردید کرده‌اند، از بررسی بین‌المللی دوم، که گزارش مؤسسه تحقیقاتی فریزر (مستقر در کانادا)

است نیز استفاده شده است^۱. تدوین گزارش این مؤسسه تحت نظر سه تن از استادان علوم اقتصادی آمریکای شمالی صورت گرفته و در سال ۲۰۱۱ منتشر شده است. تعداد کشورهای بررسی شده در این گزارش ۱۴۱ کشور است و آخرین سال بررسی شاخص آزادی اقتصادی در آن مربوط به سال ۲۰۰۹ میلادی (۱۳۸۸ شمسی) است.

این مؤسسه نشانگرهای پنج زمینه را در تعیین درجه آزادی اقتصادی کشورها دخالت داده است. این زمینه‌ها عبارتند از، (۱) اندازه دولت، مخارج، مالیات‌ها و بنگاه‌های اقتصادی؛ (۲) ساختار قانونی و امنیت حقوق مالکیت؛ (۳) دسترسی به پول سالم؛ (۴) آزادی تجارت بین المللی؛ و (۵) مقررات اعتبارات، نیروی کار و تجارت. در زمینه ۵ مقررات نیروی کار شامل نشانگرهای مقررات استخدامی و حداقل دستمزد؛ مقررات بکار گماری و اخراج کارکنان؛ چانه‌زنی جمعی و بشکل متمرکز؛ مقررات ساعات کار؛ مخارج اجباری اخراج کارکنان؛ و سربازی اجباری است.

تحولات رتبه ایران بین ۱۴۱ کشور و میزان نشانگرهای جزء در هر زمینه در دوره ۲۰۰۵-۲۰۰۹ میلادی در جدول ۲ نشان داده شده است. در سال ۱۳۸۸ ایران با صعود ۱ پله‌ای در رده‌بندی اقتصادهای آزاد جهان رتبه ۱۰۵ در میان ۱۴۱ کشور دنیا را به خود اختصاص داده است. براساس گزارش مذکور، کشور هنگ‌کنگ با درجه آزادی ۹۰.۱ همانند سالهای گذشته در رتبه اول این فهرست قرار گرفته است و کشورهای سنگاپور، نیوزلند، سوئیس، استرالیا، کانادا و شیلی در رتبه‌های دوم تا پنجم قرار دارند و کشورهای آنگولا، ونزوئلا، میانمار، و بالاخره زیمبابوه بسته‌ترین اقتصادهای جهان را به خود اختصاص داده اند. بر اساس این گزارش اقتصاد کشورهای اسلامی و همجوار ایران در سال ۲۰۰۹ م به ترتیب با رتبه‌های زیر: بحرین ۱۱، امارات ۱۳، اردن ۶۲، ترکیه ۷۵، مالزی ۷۸، اندونزی ۸۴، مصر ۹۳، تونس ۹۴، بنگلادش ۱۰۳، و مراکش ۱۰۵، از اقتصاد آزادتری نسبت به ایران ۱۰۵ برخوردار بوده‌اند و کشورهای پاکستان ۱۱۴، سوریه ۱۲۱، و الجزایر ۱۳۱ نسبت به ایران بسته تر اعلام شده‌اند.

جدول ۲- تحولات رتبه ایران و اجزاء شاخص آزادی اقتصادی در دوره ۲۰۰۵-۲۰۰۹ م

سال ۲۰۰۹		سال ۲۰۰۸		سال ۲۰۰۵		سال ۲۰۰۰		زمینه نشانگرهای آزادی اقتصادی	
رتبه	مقدار	رتبه	مقدار	رتبه	مقدار	رتبه	مقدار		
۱۰۵	۶.۱۶	۱۰۴	۶.۱۵	۹۴	۶.۲۹	۹۵	۵.۷۶	شاخص تعدیل نشده آزادی اقتصادی	
۹۰	۶.۲۲	۸۹	۶.۱۵	۸۵	۶.۳۰	۹۵	۵.۷۶	شاخص تعدیل شده بر اساس سببیت سال ۲۰۰۰	
۵۵	۶.۴۷	۶۹	۶.۲۶	۷۳	۶.۳۲	۹۳	۴.۹۲		رتبه و مقدار شاخص آزادی اقتصادی
۵۴	۶.۰۱	۵۱	۶.۱۲	۵۷	۶.۱۱	۵۷	۵.۹۱		زمینه ۱: اندازه دولت
۶۹	۸.۱۸	۶۸	۷.۸۸	۶۸	۸.۰۶	۵۹	۸.۰۰		زمینه ۲: ساختار قانونی
								زمینه ۳: دسترسی به پول	

¹ Gwartney, James D., Lawson, Robert A. & Hall, Joshua C.. 2011, *Economic Freedom of the World: Annual Report*, Fraser Institute, Canada.

۱۱۳	۴.۹۳	۱۱۱	۵.۰۳	۹۹	۵.۷۴	۹۸	۵.۸۸	زمینه ۴: آزادی تجارت
۱۱۱	۵.۳۵	۱۱۲	۵.۲۹	۱۱۰	۵.۱۶	۱۲۰	۴.۰۸	زمینه ۵: مقررات ...

مأخذ: (Economic Freedom of the World : Annual Report 2011. p87).

ارقام جدول ۲ نشان می‌دهد که وضعیت آزادی اقتصادی ایران در فاصله سال‌های ۱۳۷۹ تا ۱۳۸۸ هم از نظر رتبه و هم مقدار شاخص بهبود یافته است. ولی نشانگرهای دو زمینه ۴ و ۵ که بیش‌ترین تأثیر را بر رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار می‌گذارند وضعیت نامطلوبی داشته و بدترین عملکرد را در مقایسه با سایر زمینه‌ها داشته‌اند.

۱.۴ اقتصاد غیر رسمی (پنهان) در ایران

همه آنچه که تا کنون درباره چالش‌های اقتصاد ایران گفته شد ناظر بر فعالیت‌های اقتصاد رسمی است، فعالیت‌هایی که از قوانین و مقررات کشور پیروی می‌کنند و عملکرد آنها با نظارت نهادهای مسئول صورت گرفته و در آمار و اطلاعات گردآوری شده انعکاس می‌یابد. در این قسمت ابتدا تعریف اقتصاد غیر رسمی سپس اندازه آن و در پایان اثرات منفی چنین اقتصادی بر رابطه نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار ارائه می‌شود.

تعریف اقتصاد غیر رسمی

فعالیت‌های اقتصاد غیر رسمی، که به آن اقتصاد سایه، اقتصاد غیر متشکا و یا اقتصاد پنهان نیز گفته می‌شود، بنا به تعریف به مجموعه فعالیت‌هایی گفته می‌شود که از دید دولت‌ها، سیاست‌گذاران و کسانی که اقتصاد را اندازه‌گیری می‌کنند پنهان می‌ماند. اقتصاد غیر رسمی از سه دسته فعالیت متمایز تشکیل شده است^۱ (نیلی، آذر ۱۳۸۹، ص ۱۴):

- اول فعالیت‌های غیر قانونی، که پرداختن به آنها جرم محسوب می‌شود. در ایران، در مقایسه با بسیاری از کشورها دامنه فعالیت‌هایی که پرداختن به آنها جرم تلقی می‌شود بسیار گسترده است.
- گروه دوم به فعالیت‌هایی می‌گویند که انجام آنها غیر قانونی نیست، ولی انجام آنها براساس مقررات و سیاست‌های دولت پر هزینه است. مانند آن که وضع تعرفه‌های سنگین موجب رواج قاچاق می‌شود، یا وضع مالیات‌های سنگین، انجام معاملات را از روال رسمی و آشکار خارج می‌کند. همین طور است وضع مقررات سخت‌گیرانه کار و بیمه کارگران، موجب استخدام غیر رسمی کارکنان خواهد شد. این دسته از فعالیت‌ها جزء اصلی اقتصاد غیر رسمی را تشکیل می‌دهد. بصورت تاریخی مداخله دولت در اقتصاد و در

^۱ . نیلی، مسعود، آذر ۱۳۸۹، *دولت بزرگترین عامل رشد اقتصاد سایه است*، روزنامه شرق، شماره ۱۱۲۳ تاریخ ۱۳۸۹/۹/۸، ص ۱۴، تهران

بازارهای مختلف باعث شده است هزینه انجام کارها در قالب نظام کسب و کار رسمی بالا باشد و فعالیت‌های غیر رسمی تشویق شود. این مداخله‌ها شامل قیمت‌گذاری کالاها و خدمات، وضع قانون کاری که تعارض میان کارگر و کارفرما را تشدید می‌کند، تعیین دستوری نرخ بهره و سود، تعیین دستوری نرخ ارز، تعیین غیر منصفانه تعرفه‌ها، و ... می‌شود.

— گروه سوم فعالیت‌هایی است که نه غیر قانونی هستند و نه پنهانی صورت می‌گیرند، بلکه مبادلاتی غیر رسمی هستند که بعلت کمتر توسعه‌یافتگی جوامع انجام می‌شوند. مانند فعالیت دست‌فروش‌ها، یا مبادلاتی که در روستاها انجام می‌شود و یا کار و فعالیت‌های زنان خانه‌دار. بدلیل جمعیت روستایی ۳۰ درصدی، جمعیت قابل توجه حاشیه‌نشینان کلان‌شهرها و گروه عظیم زنان خانه‌دار، این گروه از فعالیت‌ها در کشور ما قابل توجه است.

اندازه اقتصاد غیر رسمی:

در مورد حجم و اندازه اقتصاد غیر رسمی در ایران، با توجه به ماهیت آن که جای پای در آمارهای رسمی ندارد، و بنا به روش‌های برآورد بکار گرفته شده ارقام مختلفی بیان شده است. ولی در هر صورت، اندازه این نوع فعالیت اقتصادی در حدی است که از آن نمی‌توان چشم‌پوشی کرد. در زیر نتایج برخی از این مطالعات ارائه می‌شود:

— با استفاده از دو روش «شکاف درآمد-هزینه خانوار» و «نسبت نقدینگی به تولید ناخالص داخلی» در فاصله ۷۵-۱۳۸۲ پژوهش نشان داد که حجم اقتصاد زیر زمینی در حال گسترش است و میانگین آن در طی دوره هشت‌ساله در روش اول ۲۱/۸ درصد و در روش دوم ۱۹/۶ درصد بوده است.^۱

— با استفاده از روش «علل چندگانه - شاخص چندگانه» برای دوره ۴۱ ساله ۱۳۴۴ تا ۱۳۸۴ میانگین اقتصاد زیر زمینی را ۱۷/۵ درصد برآورده کرده که روند افزایشی داشته و از ۶/۲ درصد در ۱۳۴۴ به ۲۶/۲ درصد در سال ۱۳۸۴ افزایش یافته است.^۲

— برآورد حجم اقتصاد زیر زمینی در هر سه شکل آن حدود ۳۰ تا ۳۵ درصد تخمین زده شده است.^۳

^۱ . اسفندیاری، علی اصغر و مهربانی، فاطمه، ۱۳۸۵، *بررسی اقتصاد زیر زمینی از دو روش شکاف درآمد - هزینه‌خانوار و نسبت نقد*، پژوهشنامه اقتصادی، شماره ۲۳ زمستان ۱۳۸۵، صص ۱۳۳-۱۶۶، تهران

^۲ . صامتی، مجید و همکاران، ۱۳۸۸، *برآورد اقتصاد زیر زمینی ایران (۱۳۴۴-۱۳۸۴) به روش MIMIC*، مطالعات اقتصاد بین‌المللی، شماره پیاپی ۳۵، پاییز و زمستان ۱۳۸۸، صص ۸۹-۱۱۴، تهران

^۳ بیطرف، منصور، ۱۳۸۹، *شش نکته پیرامون اقتصاد پنهان و زیر زمینی*، روزنامه شرق، شماره ۱۰۵۵ تاریخ ۱۳۸۹/۶/۱۵، ص ۱۴، تهران

— در پیمایش سال ۱۳۸۵ سهم اشتغال غیر رسمی در اقتصاد ایران، که عمده آنها فعالیت‌هایی مانند دست‌فروشی است که جنبه غیر قانونی ندارد، در مجموع حدود ۵۳ درصد کل اشتغال کشور است. از نظر سهم این فعالیت در اقتصاد کشور، با تکنیک‌های متفاوت بین حداقل ۲۰ و حداکثر ۶۰ درصد تولید ناخالص داخلی برآورد شده است.^۱

اثرات منفی اقتصاد غیر رسمی بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار

تحلیلی که در زیر ارائه می‌شود متوجه گروه دوم فعالیت‌های اقتصادی غیر رسمی است، فعالیت‌هایی که قانونی هستند، در بازار کالا و خدمات محصول آنها مبادله می‌شود اما به دلایلی که گفته شد، مقررات محدودیت‌زا و ضابطه‌آفرین را دور می‌زنند. آثار عمده منفی این فعالیت‌ها بلحاظ آموزش فنی و حرفه‌ای بشرح زیر است:

— چون این‌گونه بنگاه اقتصادی پنهانی شکل گرفته و اداره می‌شود ناگزیر است کوچک بماند و قادر نیست اندازه بهینه اقتصادی خود را بدست آورد و هزینه تولید آن در مقایسه با بنگاهی که می‌تواند رشد کند بالاتر است. در بنگاه‌های اقتصادی سنتی کوچک، بدلیل فناوری ابتدایی و بومی ناشی از نوع فعالیت‌ها، تفکیک تخصصی کارها صورت نمی‌گیرد و کمتر به کارگران ماهر در زمینه خاص، که محصول مراکز حرفه‌آموزی است، نیاز دارد. نیاز آنها به نیروی کار «همه‌کاره» است.

— چون پنهان فعالیت می‌کند، تولیدات آن مشمول نظارت استاندارد و کنترل کیفیت قرار نمی‌گیرد. به همین سبب به کار با کیفیت که نتیجه حرفه‌آموزی روش‌مند در مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای است نیاز چندانی ندارد.

— چون ضوابط و مقررات نیروی کار (اعم از ضوابط دولتی یا نهادهای صنفی غیر دولتی) در آن اعمال نمی‌شود، به‌استثمار کارگران منجر می‌شود. معمولاً نوع افرادی که استعداد استثمار پذیری دارند مهاجران غیر قانونی، نیروی کار کم سواد و بدون مهارت حرفه‌ای مازاد روستاها، ترک تحصیل‌کنندگان زودرس مدارس و فرزندان خانواده‌های گسسته‌اند، که هر گروه به‌دلیلی از حرفه‌آموزی محروم مانده‌اند.

— بدلیل عدم پرداخت مالیات و در عین حال بهره‌مندی از خدمات عمومی دولت، نوعی بی‌عدالتی و رانت‌جویی را در جامعه نهادینه می‌کند و افزون بر آن از ظرفیت خدمت‌رسانی دولت می‌کاهد. از جمله خدمات عمومی که از این طریق آسیب می‌بیند آموزش‌های عمومی پایه و آموزش فنی و حرفه‌ای است.

^۱ . مومنی، فرشاد، ۱۳۸۹، *باز هم جای پای طلای سیاه*، روزنامه شرق، شماره ۱۰۵۵ تاریخ ۱۳۸۹/۶/۱۵، ص ۱۴، تهران

– بواسطه کوچکی، پراکندگی، تنوع، کثرت و پنهان‌کاری بنگاه‌های اقتصادی غیر رسمی، این گونه فعالیت‌های از پشتیبانی نهادهای صنفی نیز محروم‌اند و معمولاً صدای آنها در مجامع سیاست‌گذاری شنیده نمی‌شود. از نظر رابطه با نظام آموزش فنی و حرفه‌ای، معنای چنین محرومیتی، عدم انعکاس نیازهای نیروی کار آنها در نهادهای برنامه‌ریزی درسی و آموزشی است.

۱.۵ چالش‌های آینده اقتصاد و اشتغال در ایران

یکی از اقتصاددانان برجسته ایران اخیراً در گزارشی چالش‌های پیش روی اقتصاد ایران را تحلیل و ارائه کرده است.^۱ از آن جا که این گزارش مبتنی بر تجربه طولانی کار علمی کارشناسی در زمینه برنامه‌ریزی اقتصاد کلان ایران به‌مراه تدریس دانشگاهی نویسنده آن است، با اطمینان می‌توان بخش‌هایی از این گزارش را که با موضوع تحلیل وضعیت محیط کار ایران در ارتباط با آموزش فنی و حرفه‌ای است در این بخش از گزارش پژوهش مورد استناد قرار داد. گزارش پس از ارائه تحلیلی از پنج حکایت مختلف از اقتصاد ایران: اشتغال و تصویر آینده آن؛ یارانه‌ها؛ رونق نفتی و کم‌رمقی اقتصاد؛ اقتصاد چینی شکننده؛ و سلیقه و روزمرگی یا اتکاء به علم و تجربه، جمع‌بندی حکایت‌ها را در ۱۴ بند خلاصه می‌کند که برخی از آنها بشرح زیر است:

الف) چالش‌ها در زمینه اشتغال: نکات مهم در این زمینه عبارتند از (نیلی، ۱۳۸۹، صص ۷-۸):

– شکل هرم سنی جمعیت در سال ۱۳۹۵، بسیار شبیه به شکل هرم سنی سال ۱۳۸۵ خواهد بود، با این تفاوت که برآمدگی جمعیتی از فاصله سنی ۲۰ تا ۲۴ سالگی به فاصله سنی ۳۰ تا ۳۴ سالگی منتقل خواهد شد.

– در سال‌های آینده کسانی که وارد بازار کار می‌شوند دو گروه را تشکیل خواهند داد. گروه اول وارد شوندگان طبیعی به بازار کار و گروه دوم آنان که در سال‌های گذشته تصمیم به تعویق ورود به بازار کار گرفته‌اند. این حاصل جمع سالانه بیش از یک میلیون و صد تا دویست هزار نفر خواهد بود. ما در بهترین شرایط نصف این مقدار در سال شغل ایجاد کرده‌ایم. پس ابعاد تغییرات باید "بسیار بزرگ" باشد.

– در سال‌های آینده، علاوه بر "تعداد" شغل باید به "نوع" شغل هم توجه کرد. با توجه به افزایش سطح تحصیلات جوانان و نیز درصد بالای زنان تازه وارد به بازار کار، مشاغل ساده از قبیل فعالیت‌های ساختمانی، نخواهند توانست نقشی در کاهش بیکاری ایفا کنند.

^۱ . نیلی، مسعود، ۱۳۸۹، *زیران حال حکایت‌های آینده اقتصاد ایران: تحلیلی از چالش‌های آینده*، گزارش منتشر شده در ۷ شهریور ۱۳۸۹ در نشانی اینترنتی زیر:

- ظرف سال‌های گذشته، دولت مهمترین نهادی بوده که توانسته است برای زنان شغل ایجاد کند. آموزش و پرورش و بهداشت و درمان و نیز سازمان‌های دولتی این ظرفیت‌ها را ایجاد می‌کرده‌اند. وجود مازاد قابل توجه نیروی انسانی در آموزش و پرورش از یک طرف و کسری بودجه دولت از طرف دیگر، مانع از آن خواهد شد که این نهاد بتواند به طور مستقیم در کاهش بیکاری نقشی ایفا کند.
- به دلیل رسیدن موج جمعیتی متولدین دهه شصت به فاصله سنی ۳۰ تا ۳۴ سالگی، در مقایسه با گذشته، بخش بسیار بزرگتری از منابع کشور صرف سرمایه‌گذاری در بخش مسکن خواهد شد. این مسأله با توجه به توضیحات بندهای بالا، منابع کمتری را برای ایجاد شغل توسط بخش‌های دیگر باقی خواهد گذاشت.
- ایجاد شغل، تنها شرط لازم و نه کافی است و آنچه این شرط را تکمیل می‌کند "ایجاد درآمد" است. باید دید اقتصاد ما چگونه می‌تواند سالانه بیش از یک میلیون و صد تا یک میلیون و دویست هزار "شغل درآمدزا" که رفاه نسبی برای نیروی کار به بار آورد، ایجاد کند. تحقق این شرایط را می‌توان متناظر با نرخ رشد اقتصادی حدود ده درصد در سال برای یک دوره دهساله دانست.
- ظرف دهه‌های گذشته، میزان اشتغال بخش کشاورزی تقریباً ثابت بوده و لذا این بخش نخواهد توانست سهمی در کاهش فشار به بازار کار داشته باشد. بخش خدمات نیز طی دهه‌های گذشته، عمدتاً با محوریت بخش دولتی شغل ایجاد کرده است که محدودیت‌های مالی دولت، مانع از ایفای نقش مستقیم توسط دولت در زمینه ایجاد شغل خواهد شد. بنابراین با توجه به ترکیب تحصیلات شاغلین، تنها بخش‌های صنعت و خدمات غیردولتی (تجاری)، می‌توانند ظرفیت جدید جذب ایجاد کنند.
- گزارش‌های رسمی تهیه شده، منابع مورد نیاز پنج سال برنامه پنجم برای تحقق رشد متوسط هشت درصد در سال را معادل حدود هزار میلیارد دلار (سالانه حدود ۲۰۰ میلیارد دلار) برآورد کرده‌اند. ابعاد بسیار بزرگ این منابع برای رشدی کمتر از آنچه در اینجا ذکر شد، بیانگر دشواری و یا نا ممکن بودن این هدف است.
- از سال ۱۳۷۶ که با گزارش تحلیلی سازمان برنامه و بودجه وقت، تحولات هرم سنی جمعیت و ضرورت‌های ایجاد شغل در سطوح مختلف تصمیم‌گیری مطرح شد، مسأله اهمیت ایجاد شغل به طور ویژه وارد ادبیات سیاستگذاری شد. ما در بیان ضرورت ایجاد شغل موفق بودیم اما موفق نشدیم این مطلب را منتقل کنیم که ایجاد شغل، نه یک "پروژه اقتصاد خرد"، بلکه یک "مسأله اقتصاد کلان" است.

– از آن زمان تاکنون، فهرست بلند و بالایی از "پروژه‌های اشتغال‌زا را می‌توان برشمرد. از دادن جایزه نقدی به هر کسی که یک شغل جدید ایجاد کند گرفته تا طرح بنگاه‌های زود بازده، که ویژگی مشترک همه آنها، دادن آدرس اشتباه به متقاضیان شغل بوده است.

(ب) چالش‌ها در زمینه سیاست‌های اقتصادی: نکات مهم در این زمینه عبارتند از (نیلی، ۱۳۸۹، صص ۲۲-۲۳):

– اقتصاد ما طی سال‌های آتی، اگر در سناریوی بدون اصلاح قیمت انرژی به پیش رود، در تحقق رشد اقتصادی موردنیاز برای ایجاد اشتغال بیش از یک میلیون و دویست هزار نفر، با تنگنای انرژی مواجه خواهد شد و حتی با فرض متناسب بودن سایر شرایط، این عامل، ما را در حدّ رشد حدود چهار درصد متوقف خواهد کرد. در سناریوی اصلاح قیمت انرژی، با هر کیفیت اجرا، کندی چند ساله‌ای بر اقتصاد ما سایه خواهد انداخت. در این صورت هم در چارچوب شرایط موجود، رشد اقتصادی میان‌مدت در محدوده ۲ تا ۴ درصد خواهد بود.

– با رشد اقتصادی کمتر از ۴ درصد، اقتصاد ما به سختی قادر خواهد بود حتی در حدود چهارصد هزار شغل در سال ایجاد کند. معنی این عدد آن است که براساس روندهای جاری، سالانه بین ۶۰۰ هزار تا ۸۰۰ هزار نفر در سال به تعداد بیکاران اضافه خواهد شد. می‌دانیم که سال‌های ۱۳۸۷ و ۱۳۸۸ سال‌های مناسبی برای اقتصاد ما نبوده‌اند و علی‌الاصول میزان اشتغال ایجاد شده ظرف دو سال گذشته باید ناچیز باشد. بنابراین حتی اگر مقداری که در فاصله سال‌های اخیر به تعداد بیکاران اضافه شده را هم در نظر نگیریم، می‌توان انتظار داشت که تا سال ۱۳۹۴، در روند جاری اقتصاد، بین سه تا چهار میلیون نفر به تعداد بیکاران اضافه شود. بر این اساس، کل تعداد بیکاران به نزدیک هفت میلیون نفر خواهد رسید. توجه به این نکته بسیار مهم است که طی سال‌های آینده، بخش اصلی بیکاران را جوانان بین ۳۰ تا ۴۰ سال و تحصیل‌کردگان دانشگاهی شهری تشکیل خواهند داد که درصد زیادی از آنان زن خواهند بود. مدیریت مسائل این میزان بیکار با کیفیت ذکر شده مسلماً کاری دشوار خواهد بود و هزینه‌های زیادی به دولت برای مواجهه با این مسائل تحمیل خواهد شد که هیچ‌گونه اثر مثبتی بر رشد اقتصادی نخواهد داشت.

– در مجموع، در سال‌های نه چندان دور آینده، انبوهی از جوانان تحصیلکرده عمدتاً شهری، با توقعات و انتظاراتی بسیار بیشتر از آنچه که در سال‌های قبل داشتند، وارد بازار کار خواهند شد. ایجاد شغل همراه با درآمد نیازمند تحقق رشد اقتصادی مستمر در حدود ده درصد است. اقتصاد ما "هیچگاه"، نه در دوران رونق نسبتاً مستمر دهه ۴۰ و نه در دوران بازسازی پس از جنگ، چنین رشدی با ویژگی‌های

موردنیاز را تجربه نکرده است. اساساً ایجاد شغل در مقیاس بیش از یک میلیون نفر، یک تمهید بسیار ویژه می‌خواهد. اقتصاد ما از سال ۱۳۸۷ به بعد، با کندی زیاد حرکت می‌کند و رشدهای اقتصادی بسیار پائین سالیانه، نه ناشی از بحران مالی و رکود جهانی - که آن رکود اینک به وضعیت طبیعی نزدیک شده - بلکه علائم ضعف و لرز پس از تب بیماری هلندی سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۸۶، بخاطر تعجیل در هزینه کردن درآمدهای سرشار نفتی است.

- این کندی کم سابقه در اقتصاد، به هیچ وجه سازگار با ایجاد تعداد شغل در حد ارقام ذکر شده نیست. علاوه بر آن، افزایش‌های بزرگ و جهشی اجتناب‌ناپذیر قیمت انرژی، طی سال‌های نزدیک آینده، کندی مضاعفی را بر حرکت بسیار آرام اقتصاد خواهد افزود و این کار را دشوارتر خواهد کرد. هر چند عدم افزایش قیمت انرژی، تداوم رشد بالای مصرف را در پی خواهد داشت که در اینصورت، همانگونه که ذکر شد، کمبود انرژی در این حالت گلوگاه رشد اقتصادی خواهد بود. اما افزایش قیمت انرژی، علاوه بر کندی فعالیت‌های اقتصادی، در کوتاه‌مدت افزایش‌های قابل توجهی را هم در سطح عمومی قیمت‌ها ایجاد خواهد کرد که تبدیل شدن یا نشدن به تورم بستگی به میزان انضباط مالی و پولی و نیز انتظارات تورمی دارد. اما فشار افزایش اولیه قیمت‌ها، می‌تواند سناریویی را رقم بزند که عبارتست از واردات ارزان هر چه بیشتر که در فضای بین‌المللی موجود، اقتصاد ما را بیش از پیش به کام اقتصاد چین فرو خواهد برد و تولید کم رمق موجود هم به تعطیلی خواهد گرائید. این حلقه را عدم ایفای نقش مناسب دستگاه برنامه‌ریزی، عدم اتکاء به تجربه شکل گرفته طی دهه‌های اخیر و عدم اعتماد به نقش علم اقتصاد در حل مسائل اجتماعی تکمیل می‌کند.

پ) چالش‌های پیش رو برای یافتن راه‌کار مناسب: (نیلی، ۱۳۸۹، ص ۲۲):

- با توجه به توضیحات داده شده، مسائل ما در سال‌های نه چندان دور آینده، بسیار پیچیده خواهد بود. سؤال مهم در اینجا آن است که چه امکانات و منابعی در اختیار داریم تا بتوانیم مشکل را مهار کنیم. اگر مثلاً سی سال پیش در نزدیکی بروز چنین مشکلاتی قرار می‌گرفتیم در چه وضعیت متفاوتی نسبت به الان بودیم؟ امروز هر چند در معرض مشکلات بزرگتری هستیم، اما نسبت به سی سال پیش، از یک "نعمت بزرگ" برخورداریم که تنها سرمایه ما بر غلبه نسبی بر مشکلات قلمداد می‌شود و آن چیزی نیست جز "یادگیری". ما سی سال تجربه کسب کرده‌ایم و در میان کوره‌های مختلف آبدیده شده‌ایم. جوانان کم تجربه دهه شصت، سختی‌های دوران جنگ را پشت سر گذاشته‌اند و با صرف هزینه‌های بسیار وارد دوران پس از جنگ شده و هر چند با دیدگاه‌های مختلف، اما تلاش کرده‌اند تا ویرانی‌های جنگ و اقتصاد را بازسازی کنند. جهان هم نشیب و فرازهای بسیار را پشت سر گذاشته و اندوخته عظیمی را به نام "دانش اقتصاد" برای ما بجا گذاشته است. حال می‌توان سؤال کرد که:

الف- کدام نهاد و دستگاه در کشور ما به مطالعات آینده‌نگری می‌پردازد و در مورد وقوع مسائل در آینده از پیش هشدار می‌دهد و به مباحثی از قبیل آنچه در این نوشته آمد می‌پردازد. همه ما علاقه‌مندیم به دانشی دست پیدا کنیم که وقوع زلزله را پیش‌بینی کند. کدام سازمان در حال حاضر مسئول پیش‌بینی زلزله‌های اجتماعی است؟

ب- هزینه‌های سنگینی را که صرف آموزشِ حین عمل مدیران کرده‌ایم و آنها را به مرحله توانمندی رسانیده‌ایم چگونه مورد بهره‌برداری قرار می‌دهیم و آنها امروز چه نقشی در طراحیِ چگونگی مواجهه با مشکلات بزرگ محتمل آینده ایفا می‌کنند؟

ج- علم اقتصاد و اقتصاددانان، اعم از آنان که در داخل و یا خارج هستند، به چه میزان در تحلیل مشکلات و ارائه راه‌حل‌ها مشارکت دارند و تا چه اندازه از آنان خواسته می‌شود که به تبیین راه‌حل‌ها بپردازند.

و اگر چنین نیست، باید به جد نگران بود.

۲ خصوصیات و تحولات بازار کار ایران با تأکید بر ویژگی‌های تحصیلی

در این قسمت وضعیت بازار کار ایران و تأثیر آن بر ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای با بازار کار از نظر تحولات کمی جمعیت شاغل و جویندگان کار و بررسی وضعیت بازار کار در سال ۱۳۸۵ بلحاظ ویژگی‌های تحصیلی و با توجه به سهم زنان، اشتغال در گروه‌های عمده شغلی و وضعیت بیکاری و ترکیب تحصیلی جویندگان کار بررسی خواهد شد. پس از آن چالش‌هایی که بازار کار ایران با آن روبه‌رو است، با تأکید بر تأثیر آن بر رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار مورد تحلیل قرار خواهد گرفت.

۲.۱ وضعیت کمی جمعیت نیروی کار و تحولات آن در ایران

برای بررسی رابطه نظام آموزش فنی و حرفه‌ای با بازار کار، شناخت خصوصیات و تحولات رفتار آن در طول زمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به این منظور ابتدا تصویر کلی بازار کار ایران ارائه می‌شود.

نزدیک‌ترین و جامع‌ترین اطلاعات معتبر درباره بازار کار ایران به نتایج سرشماری نفوس و مسکن سال ۱۳۸۵ بر می‌گردد. اطلاعاتی که پس از آن توسط سازمان‌های مختلف دولتی منتشر شده، علاوه بر محدودیت دامنه داده‌ها و ابتناء آنها بر داده‌های حاصل از طرح‌های نمونه‌گیری با روش‌های نارسا، از سوی برخی مراجع پژوهشی در اعتبار آنها تردید وارد شده است. از جمله مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی در گزارشی^۱، ضمن تبیین روش‌های مختلف نمونه‌گیری از میزان اشتغال و بیکاری، به‌نبود

^۱ مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، خرداد ۱۳۹۰، *اشتغال و اشتغال‌زایی در اقتصاد کلان ایران: مفاهیم، دلالت‌ها و سیاست‌های مرتبط*، دفتر مطالعات اقتصادی، شماره مسلسل انتشارات ۱۰۸۲۷، تهران

آمارگیری‌های متنوع اندازه‌گیری کننده اشتغال در کشور اشاره می‌کند و نتیجه می‌گیرد که صرف اعلام ایجاد ۱.۶ میلیون شغل در سال ۱۳۸۹ بدون داشتن آمارگیری علمی از روایی پایینی برخوردار است. هم‌چنان که براساس مستندات برنامه پنجم توسعه، در گزینه مطلوب، عرضه فرصت‌های شغلی جدید در طول برنامه، سالیانه ۸۴۳۲۰۰ شغل خواهد بود و ادعای ایجاد ۲۵۰۰۰۰۰ فرصت شغلی (یعنی سه برابر گزینه مطلوب در برنامه پنجم) در سال ۱۳۹۰ غیر واقعی ارزیابی می‌شود (مرکز پژوهش‌های مجلس، خرداد ۱۳۹۰، ص ۲۶).

با رعایت محدودیت فوق، و با در نظر گرفتن هدف این پژوهش، که بازار کار را در ارتباط با آموزش فنی و حرفه‌ای بررسی می‌کند، وضعیت تحصیلات در کل جمعیت ده ساله و بالاتر، در جمعیت شاغل و در جمعیت بیکار در سال ۱۳۸۵ در جدول ۱ نشان داده شده است. پیش از ورود به بررسی این داده‌ها، شایسته یادآوری است که در نتایج انتشار یافته سرشماری سال ۱۳۸۵ درباره رشته تحصیلی جمعیت شاغل و بیکار دارای تحصیلات متوسطه هیچ‌گونه اطلاعی مشاهده نمی‌شود و به‌همین سبب در تحلیل‌های این بخش امکان تمرکز بر آموزش فنی و حرفه‌ای در سطح متوسطه وجود ندارد و فقط به‌قربینه و با مسامحه می‌توان وضعیت تحصیلات متوسطه را معرف رشته‌های فنی و حرفه‌ای نیز فرض کرد. با توجه به داده‌های جدول ۱ نکات مهم خصوصیات بازار کار ایران در سال ۱۳۸۵ بشرح زیر است:

– تنها ۳۹.۴ درصد جمعیت ده ساله و بالاتر از نظر اقتصادی فعال بوده‌اند. این نسبت در مقایسه با نرخ فعالیت در کشورهای پیشرفته اقتصادی دنیا و منطقه، نرخ پایینی بشمار می‌آید. علت اصلی آن پایین بودن نرخ مشارکت زنان در فعالیتهای اقتصادی است. در جمعیت فعال اقتصادی که نزدیک به ۲۳.۵ میلیون نفر است ۱۲.۷۵ درصد جویای کار می‌باشند.

– نسبت بی‌سوادان در جمعیت غیر فعال (۱۸.۸ درصد) تفاوت فاحشی با نرخ بی‌سوادان در جمعیت فعال اقتصادی دارد (شاعلان ۱۲.۲ درصد و جویندگان کار ۷.۷ درصد). بنظر می‌رسد عامل تحصیلات در ایجاد انگیزه برای فعالیت اقتصادی مؤثر است.

– در بین هر دو گروه فعال و غیر فعال اقتصادی، سهم دارندگان تحصیلات متوسطه از سایر سطوح تحصیلی بالاتر است. اما میزان این سهم در بین دو گروه جویندگان کار و غیر فعالان اقتصادی (۳۴.۶ درصد) بیشتر از گروه شاغلان (۳۳.۳ درصد) است. برخلاف آن، سهم دارندگان تحصیلات عالی در گروه اخیر (۱۸.۴ درصد) به مراتب بیش‌تر از دو گروه دیگر (۱۰.۹ درصد) است. در سهم سایر سطوح تحصیلی، تفاوت محسوسی بر حسب سه موقعیت اقتصادی مشاهده نمی‌شود. بنظر می‌رسد در مقایسه

سایر سطوح تحصیلی، به‌ویژه تحصیلات متوسطه، تحصیلات عالی ظرفیت اشتغال‌زایی بیش‌تری را در اختیار دارندگان آن می‌گذارد.

جدول ۱ - وضعیت تحصیلات در کل جمعیت و در جمعیت فعال از نظر اقتصادی در سرشماری ۱۳۸۵ (تعداد به هزار نفر)

سطح تحصیلات	جمعیت ده‌ساله و بالاتر		جمعیت فعال از نظر اقتصادی			
	تعداد	درصد بکل	شاغل		جویای کار	
	تعداد	درصد بکل	تعداد	درصد بکل	تعداد	درصد بکل
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
جمع کل	۵۹۵۲۴	۱۰۰	۲۰۴۷۶	۱۰۰	۲۹۹۲	۱۰۰
بی سواد	۹۴۹۰	۱۵.۹	۲۴۹۵	۱۲.۲	۲۳۰	۷.۷
باسواد	۵۰۰۳۴	۸۴.۱	۱۷۹۸۱	۸۷.۸	۲۷۶۲	۹۲.۳
						۱۰۰
سوادآموزی و غیر رسمی	۱۶۹۳	۳.۴	۴۵۶	۲.۵	۲۷	۴.۱
ابتدایی	۱۰۸۶۸	۲۱.۷	۴۰۳۶	۲۲.۴	۴۳۷	۲۱.۸
راهنمایی تحصیلی	۱۲۴۷۹	۲۴.۹	۴۳۴۲	۲۴.۱	۶۹۵	۲۵.۴
متوسطه	۱۶۶۷۷	۳۳.۳	۵۳۷۸	۲۹.۹	۱۱۶۹	۳۴.۶
عالی	۶۸۹۵	۱۳.۸	۳۳۱۶	۱۸.۴	۳۷۳	۱۰.۹
نامشخص	۱۴۲۲	۲.۸	۴۵۳	۲.۵	۶۱	۳.۱

مأخذ: جدول‌های ۱۰، ۲۰ و ۳۰ نتایج تفصیلی سرشماری نفوس و مسکن سال ۱۳۸۵. ارقام جمعیت غیر فعال با کسر جمعیت فعال (جمع ستون‌های ۴ و ۶) از جمعیت ۱۰ ساله و بالاتر بدست آمده است.

اما از نقطه نظر رسالتی که برای نظام آموزش فنی و حرفه‌ای تعریف شده، که آماده‌سازی زمینه مناسب برای تسهیل ورود جوانان به‌دنیای کار است، و با توجه به آن که آینده فارغ‌التحصیلان فنی و حرفه‌ای در گرو ایجاد فرصت‌های شغلی و توان و ظرفیت اشتغال‌زایی کشور است، ضروری است تحولات نیروی کار کشور در چند دهه گذشته نیز از این نقطه نظر بررسی شود.

بر اساس جدول ۲ در سه دهه ۱۳۵۵ تا ۱۳۸۵ مجموعاً ۱۱۶۷۷۰۰۰ فرصت شغلی جدید در اقتصاد کشور ایجاد شده است، یعنی بطور متوسط سالی ۳۸۹۲۰۰ فرصت شغلی. عملکرد هر دهه نسبت به دهه قبل بهبود یافته است، بطوری که بالاترین عملکرد به دهه اخیر با فرصت‌های ایجاد شده معادل ۵۹۰۴۰۰ شغل در سال تعلق دارد و کمترین آن به دهه ۵۵-۱۳۶۵ مربوط می‌شود که سالیانه ۲۲۳۶۰۰ فرصت شغلی بیشتر ایجاد نشده است.

اما آنچه از لحاظ نظام آموزش و پرورش برای دارندگان سطوح مختلف تحصیل بیشتر اهمیت دارد تغییراتی است که در این سه دهه در فرصت‌های شغلی هر سطح تحصیل بوجود آمده است. این تغییرات براساس داده‌های چهار سرشماری گذشته بشرح زیر است:

– در حالی که شاخص تعداد کل فرصت‌های شغلی در سال ۱۳۸۵ نسبت به سال ۱۳۵۵ بیش از ۲.۳ برابر شده است، تعداد فرصت‌های شغلی برای بی‌سوادان به نصف کاهش یافته ولی برای باسوادان به ۵ برابر رسیده است.

– نخستین گروه برنده فرصت‌های شغلی جدید دارندگان تحصیلات عالی است که فرصت آنها در اشتغال ۱۲.۴ برابر شده است، پس از آن به ترتیب دارندگان تحصیلات متوسطه با ۸.۱ برابر، ابتدایی با ۴.۵ برابر و راهنمایی تحصیلی ۳.۴ برابر قرار دارد. در این فاصله فرصت‌های شغلی کم سوادان تغییری نکرده است.

– تحولات بالا مؤید این نکته است که در طی سه دهه گذشته دارندگان تحصیلات عالی با فرصت‌های شغلی به مراتب فراوان تری در مقایسه با دیگر سطوح تحصیلی روبه‌رو بوده‌اند. بنظر می‌رسد یکی از علل روی آوردن جوانان به تحصیلات دانشگاهی، افزون بر نرخ بیکاری قابل توجه دارندگان تحصیلات متوسطه (۳۴.۶ درصد) و خدمت نظام وظیفه اجباری برای پسران، دسترسی آسان‌تر دارندگان تحصیلات عالی به فرصت‌های اشتغال باشد.

جدول ۲- فرصت‌های شغلی ایجاد شده در سه دهه گذشته و ترکیب آن برحسب سطح

تحصیلات شاغلان (تعداد به هزار نفر)

مجموع فرصت‌های شغلی ایجاد شده در سه دهه		سرشماری ۱۳۸۵		سرشماری ۱۳۷۵		سرشماری ۱۳۶۵		سرشماری ۱۳۵۵		وضع و سطح تحصیلات
تعداد	شاخص تغییرات	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد		
۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱
۲۳۲.۷	۱۱۶۷۷	۱۰۰	۲۰۴۷۶	۱۰۰	۱۴۵۷۲	۱۰۰	۱۱۰۳۵	۱۰۰	۸۷۹۹	جمع شاغلان
۴۷.۱	-۲۷۵۹	۱۲.۲	۲۴۵۹	۲۱.۴	۳۱۲۴	۴۰.۳	۴۴۵۰	۵۹.۳	۵۲۱۸	بی‌سواد
۵۰۲.۲	۱۴۴۰۱	۸۷.۷	۱۷۹۸۱	۷۸.۶	۱۱۴۴۸	۵۹.۷	۶۵۸۵	۴۰.۷	۳۵۸۰	جمع با سوادان
		۱۰۰.۰		۱۰۰.۰		۱۰۰.۰		۱۰۰.۰		
۹۷.۰	- ۱۴	۲.۲	۴۵۶	۸.۲	۹۳۹	۱۰.۲	۶۷۲	۱۳.۲	۴۷۰	تحصیلات غیر رسمی و نامشخص
۴۵۴.۴	۳۱۴۷	۱۹.۷	۴۰۳۵	۳۲.۶	۳۷۳۳	۳۸.۷	۲۵۵۲	۲۴.۸	۸۸۸	ابتدایی
۳۳۷.۶	۳۰۵۶	۲۱.۲	۴۳۴۲	۲۳.۲	۲۶۵۸	۱۵.۲	۱۰۰۵	۳۵.۹	۱۲۸۶	راهنمایی تحصیلی
۸۰۹.۹	۴۷۱۴	۲۶.۳	۵۳۷۸	۱۲.۳	۲۶۲۸	۲۷.۷	۱۸۲۶	۱۸.۶	۶۶۴	متوسطه
۱۲۳۷.۳	۳۰۴۸	۱۶.۲	۳۳۱۶	۱۲.۶	۱۴۳۱	۸.۰	۵۲۶	۷.۵	۲۶۸	آموزش عالی
-	۴۴۸	۲.۲	۴۵۲	۰.۵	۵۸	-	۵	-	۴	اظهار نشده

مأخذ: ارقام سال‌های ۶۵ و ۶۸ و ۷۵ بر گرفته از (نقیسی، ۱۳۷۹، ص ۱۰۴). ارقام سال ۱۳۸۵ بر گرفته از جدول ۱

اکنون با در دست داشتن این تصویر کلی از وضعیت کمی بازار کار، با دقت بیشتری به بررسی تحصیلات شاغلان در سال ۱۳۸۵ می‌پردازیم.

شاخص میزان تحصیلات (میانگین تعداد سال‌های تحصیل در مجموع افراد گروه تحت بررسی)، یکی از شاخص‌های مهم معرف ظرفیت و توان علمی نیروی کار کشور بشمار می‌آید و در مقایسه‌های بین‌المللی نیز بسیار بکار گرفته می‌شود. محاسبه شاخص مزبور، فارغ از نوع شغل، برای شاغلان زن و مرد کشور در سال ۱۳۸۵ در جدول ۳ آورده شده و در جدول ۴ همین شاخص برای ۹ گروه عمده شغلی نیز نشان داده شده است. افزون بر آن تحولات این شاخص در دهه ۷۵-۱۳۸۵ در جدول ۵ مشخص شده است. نکات مهم داده‌های این سه جدول بشرح زیر خلاصه شده است:

– در حالی که متوسط سال‌های تحصیل کل شاغلان در دهه گذشته از ۶.۳ سال (یکسال پس از دوره ابتدایی) به ۸ سال (معادل پایان دوره راهنمایی تحصیلی) رسیده‌است، اما بین متوسط سال‌های تحصیل زنان (۹.۸ سال) و مردان (۷.۸ سال) شاغل کمی بیش از ۲ سال تحصیلی اختلاف دیده می‌شود. بطوری که نسبت دارندگان تحصیلات عالی در زنان شاغل به نزدیک ۳۷ درصد رسیده است (این نسبت برای مردان فقط ۱۳ درصد است). اما نسبت شاغلان مرد در تحصیلات متوسطه با ۳ درصد، در راهنمایی با ۱۴ درصد و در ابتدایی با ۷ درصد اختلاف از نسبت زنان شاغل بیش‌تر است. در گروه کم سواد و بی‌سواد نسبت اشتغال دوجنس برابر است. از آن جا که براساس بررسی‌های میدانی میان سطح تحصیلات و دستمزد رابطه مستقیم و مثبتی وجود دارد، تجمع زنان در مشاغلی که به تحصیلات بالاتر نیاز دارد، حاکی از آن است که بر خلاف مردان، اشتغال برای زنان مگر در وضعیت اضطرار، در مشاغل مبتنی بر تحصیلات پایین‌تر، به‌ویژه در کارهای میدانی سخت و پر مخاطره، از جذابیت کمتری برخوردار است. در برنامه‌ریزی آموزش فنی و حرفه‌ای دختران لازم است این گرایش و تحولات و جهت‌گیری آینده آن مد نظر قرار گیرد.

– در میان کلیه شاغلان کشور، گروه متخصصان از بالاترین متوسط سال‌های تحصیل (نزدیک ۱۵ سال) برخوردارند. پس از آنها گروه قانون‌گذاران، مقامات عالی‌رتبه و مدیران کشور (با اندکی بیش از ۱۲ سال) قرار دارد. این که متوسط سطح تحصیلات سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران کشور در حدود دیپلم متوسطه باشد جای تأمل دارد و ریشه ضعف عمومی مدیریت در کشور را می‌توان در این کمبود مشاهده کرد.

– گروه‌های عمده شغلی تکنیسین‌ها و کارکنان دفتری متوسط سال‌های تحصیلشان نزدیک ۱۲ سال است. اما گروه صنعت‌گران ماهر و کشاورزان ماهر به ترتیب متوسط سال‌های تحصیلشان برابر ۷ سال

فصل هفتم: تحلیل وضعیت محیط کار ایران در ارتباط با آموزش فنی و حرفه‌ای ۲۹۵

(پایه دوم راهنمایی) و ۴ سال (پایه چهارم ابتدایی) است، جای شگفتی است که متوسط تحصیلات گروه اخیر حتی از گروه کارگران ساده (۵ سال) نیز کمتر است. سطح پایین متوسط گروه کشاورزان ماهر بیش تر بعلت بی‌سوادی بیش از یک سوم شاغلان این گروه است، نسبت بی‌سوادان در گروه صنعت‌گران ۸.۵ درصد است. سطح نازل بهره‌وری اقتصاد ایران، که در بخش پیشین به آن پرداخته شد، ممکن است تا حدی از سطح پایین تحصیلات کارگران ماهر و عدم آمادگی آنان در پذیرش و بکارگیری فناوری‌های نوین ناشی شده‌باشد. آماده کردن این گروه از نظر مهارت‌های شغلی، می‌تواند با تقویت ارتباط بین بنگاه‌های تولیدی و نظام آموزش فنی و حرفه‌ای صورت پذیرد و در بلند مدت، جایگزینی نیروهای کم سواد فعلی با نیروهای دارای صلاحیت حرفه‌ای مناسب، نیازمند نقشه‌راهی جامع است، که مؤسسات آموزشی مسئولیت مهمی در تحقق آن برعهده دارند.

جدول ۳- محاسبه شاخص میزان تحصیلات شاغلان سال ۱۳۸۵ (تعداد به هزار نفر)

مردان و زنان			زنان			مردان			برآورد متوسط طول دوره تحصیل (*)	سطح تحصیلات
جمع سال‌های تحصیل (**)	درصد	تعداد	جمع سال‌های تحصیل (**)	درصد	تعداد	جمع سال‌های تحصیل (**)	درصد	تعداد		
۰	۱۲.۲	۲۴۹۵	۰	۱۲.۳	۳۴۲	۰	۱۲.۲	۲۱۵۳	صفر	بی سواد
۱۱۴۰	۲.۲	۴۵۶	۲۴۵	۳.۵	۹۸	۸۹۵	۲.۰	۳۵۸	۲/۵	کم سواد
۱۶۵۴۳	۱۹.۷	۴۰۳۵	۱۴۸۴	۱۳.۰	۳۶۲	۱۵۰۵۹	۲۰.۸	۳۶۷۳	۴/۱	ابتدایی
۳۱۲۶۲	۲۱.۲	۴۳۴۲	۱۸۳۶	۹.۲	۲۵۵	۲۹۴۲۶	۲۳.۱	۴۰۸۷	۷/۲	راهنمایی تحصیلی
۶۲۴۰۸	۲۶.۳	۵۳۷۸	۷۶۶۸	۲۳.۸	۶۶۱	۵۴۷۴۰	۲۶.۷	۴۷۱۹	۱۱/۶	متوسطه
۵۱۳۹۸	۱۶.۲	۳۳۱۶	۱۵۸۱۰	۳۶.۷	۱۰۲۰	۳۵۵۸۸	۱۳.۰	۲۲۹۶	۱۵/۵	عالی
۱۸۰۸	۲.۲	۴۵۲	۱۷۶	۱.۶	۴۴	۱۶۳۲	۲.۳	۴۰۸	۴	نامشخص
۱۶۴۵۶۰	۱۰۰	۲۰۴۷۶	۲۷۲۱۹	۱۰۰	۲۷۸۲	۱۳۷۳۴۱	۱۰۰	۱۷۶۹۴	جمع
۸.۰۴			۹.۷۸			۷.۷۶			متوسط سال‌های تحصیل هر فرد شاغل (***)	

* - متوسط سال‌های تحصیل هر سطح تحصیل بر گرفته از (نفیسی، ۱۳۷۹، ص ۱۰۶)

** - جمع سال‌های تحصیل برای هر سطح تحصیل از ضرب متوسط طول دوره تحصیل متناظر در تعداد افراد واقع در آن سطح تحصیل بدست آمده است.

*** - متوسط سال‌های تحصیل هر فرد شاغل از تقسیم مجموع سال‌های تحصیل هر جنس بر جمع افراد آن جنس بدست آمده است.

مأخذ: جدول‌های ۱۱، ۱۲، و ۱۳ نتایج تفصیلی سرشماری نفوس و مسکن سال ۱۳۸۵

جدول ۴- توزیع شاغلان برحسب گروه‌های عمده شغلی و سطح تحصیلات در سال ۱۳۸۵ (تعداد به هزار نفر)

متوسط سال‌های تحصیل هر فرد شاغل (***)	بی سواد	با سواد						جمع کل	گروه‌های عمده شغلی	
		نامشخص	سواد آموزی	عالی	متوسطه	راهنمایی	ابتدایی			جمع با سواد
		۴	۲.۵	۱۵.۵	۱۱.۶	۷.۲	۴.۱			
	صفر								برآورد متوسط طول دوره تحصیل (*)	
۱۲.۹	۵	۱۱	۲	۳۴۶	۱۷۱	۴۳	۳۰	۶۰۳	۶۰۸	قانونگذاران، مقامات عالی رتبه جمع سال‌های تحصیل شاغلان گروه (**)
		۴۴	۵	۵۳۶۳	۱۹۸۴	۳۱۰	۱۲۳		۷۸۲۸	
۱۴.۷	۱	۲۰	۱	۱۶۲۴	۲۴۶	۲۰	۱۱	۱۹۳۲	۱۹۲۳	متخصصان جمع سال‌های تحصیل شاغلان گروه
		۸۰	۳	۲۵۱۷۲	۲۸۵۴	۱۴۴	۴۵		۲۸۲۹۷	
۱۱.۶	۱۴	۲۵	۶	۳۷۱	۴۸۳	۱۲۴	۶۶	۱۰۷۵	۱۰۹۰	تکنیسین‌ها و دستیاران جمع سال‌های تحصیل شاغلان گروه
		۱۰۰	۱۵	۵۷۵۱	۵۶۰۳	۸۹۳	۲۷۱		۱۲۶۳۲	
۱۱.۷	۱	۲۰	۴	۲۷۷	۴۶۳	۱۰۲	۴۶	۹۱۲	۹۱۳	کارمندان امور اداری و دفتری جمع سال‌های تحصیل شاغلان گروه
		۸	۱۰	۴۲۹۴	۵۳۷۱	۷۳۴	۱۸۹		۱۰۶۷۷	
۸.۴	۱۸۴	۶۷	۴۷	۲۱۵	۱۰۲۷	۶۱۹	۴۴۳	۲۴۱۸	۲۶۰۲	کارکنان خدماتی و فروشندگان جمع سال‌های تحصیل شاغلان گروه
		۲۶۸	۱۱۸	۳۳۳۳	۱۱۹۱۳	۴۴۵۷	۱۸۱۶		۲۱۹۰۴	
۴.۱	۱۱۳۴	۹۱	۱۴۴	۳۵	۳۴۶	۵۶۹	۹۱۷	۲۱۰۲	۳۲۳۶	کارکنان ماهر کشاورزی، جنگلداری، شیلات جمع سال‌های تحصیل شاغلان گروه
		۳۶۴	۳۶۰	۵۴۳	۴۰۱۴	۴۰۹۷	۳۷۶۰		۱۳۱۳۷	
۷.۰	۳۴۵	۶۶	۱۱۰	۱۱۷	۱۰۵۵	۱۲۶۹	۱۰۸۱	۳۶۹۸	۴۰۴۲	صنعتگران و کارکنان مشاغل مرتبط جمع سال‌های تحصیل شاغلان گروه
		۲۶۴	۲۷۵	۱۸۱۴	۱۲۲۳۸	۹۱۳۷	۴۴۳۲		۲۸۱۵۹	
۷.۴	۱۶۰	۴۷	۴۶	۷۶	۷۴۶	۷۳۹	۵۸۸	۲۲۴۲	۲۴۰۲	متصدیان و مونتاژکاران و رانندگان جمع سال‌های تحصیل شاغلان گروه
		۱۸۸	۱۱۵	۱۱۷۸	۸۶۵۴	۵۳۲۱	۲۴۱۱		۱۷۸۶۶	
۵.۲	۵۸۷	۴۴	۹۰	۲۶	۴۰۴	۶۵۰	۷۶۰	۱۹۷۴	۲۵۶۱	کارگران ساده جمع سال‌های تحصیل شاغلان گروه
		۱۷۶	۲۲۵	۴۰۳	۴۶۸۶	۴۶۸۰	۳۱۱۶		۱۳۲۸۶	
۹.۸	۶۴	۶۰	۷	۲۳۰	۴۳۹	۲۰۷	۹۲	۱۰۳۵	۱۰۹۸	سایر و اظهار نشده جمع سال‌های تحصیل شاغلان گروه
		۲۴۰	۱۸	۳۵۶۵	۵۰۹۲	۱۴۹۰	۳۷۷		۱۰۷۸۳	
۸.۰۴	۲۴۹۵	۴۵۳	۴۵۶	۳۳۱۶	۵۳۷۹	۴۳۴۲	۴۰۳۵	۱۷۹۸۱	۲۰۴۷۶	مجموع شاغلان جمع سال‌های تحصیل شاغلان گروه
		۱۸۱۲	۱۱۴۰	۵۱۳۹۸	۶۲۳۹۶	۳۱۲۶۲	۱۶۵۴۴		۱۶۴۵۵۲	

مأخذ: جدول ۲۴ نتایج تفصیلی سرشماری نفوس و مسکن سال ۱۳۸۵

توضیح: * - متوسط سال‌های تحصیل هر سطح تحصیل بر گرفته از (نفیسی، ۱۳۷۹، ص ۱۰۶)؛ ** - جمع سال‌های تحصیل برای هر سطح تحصیل از ضرب متوسط طول دوره تحصیل متناظر در تعداد افراد واقع در آن سطح تحصیل بدست آمده است. *** - متوسط سال‌های تحصیل هر فرد شاغل از تقسیم مجموع سال‌های تحصیل هر گروه بر جمع افراد آن گروه بدست آمده است

جدول ۵ - تحولات متوسط سال‌های تحصیل گروه‌های شغلی در دهه ۷۵ - ۱۳۸۵
(تعداد به هزار نفر)

نسبت تغییرات		سال ۱۳۸۵		سال ۱۳۷۵		گروه‌های عمده شغلی
متوسط سال‌های تحصیل هر فرد شاغل	تعداد شاغلان	متوسط سال‌های تحصیل هر فرد شاغل	تعداد شاغلان	متوسط سال‌های تحصیل هر فرد شاغل	تعداد شاغلان	
۱۰۷.۷	۱۸۷.۱	۱۲.۰۹	۶۰۸	۱۲.۰	۳۲۵	قانونگذاران، مقامات عالی رتبه
۱۰۶.۰	۱۵۲.۳	۱۴.۷	۱۹۲۳	۱۳.۹	۱۲۶۳	متخصصان
۱۰۹.۶	۲۳۸.۵	۱۱.۶	۱۰۹۰	۱۰.۶	۴۵۷	تکنیسین‌ها و دستیاران
۱۱۱.۹	۱۴۸.۷	۱۱.۷	۹۱۳	۱۰.۵	۶۱۴	کارمندان امور اداری و دفتری
۱۲۸.۹	۱۷۵.۸	۸.۴	۲۶۰۲	۶.۵	۱۴۸۰	کارکنان خدماتی و فروشندگان
۱۵۵.۱	۱۰۶.۳	۴.۱	۳۲۳۶	۲.۶	۳۰۴۳	کارکنان ماهر کشاورزی، و ...
۱۳۱.۴	۱۳۷.۴	۷.۰	۴۰۴۲	۵.۳	۲۹۴۲	صنعتگران و ...
۱۲۴.۵	۱۸۴.۳	۷.۴	۲۴۰۲	۶.۰	۱۳۰۳	متصدیان و رانندگان و ...
۱۴۳.۰	۱۳۲.۶	۵.۲	۲۵۶۱	۳.۶	۱۹۳۱	کارگران ساده
۱۲۰.۷	۹۰.۶	۹.۸	۱۰۹۸	۸.۱	۱۲۱۲	سایر و اظهار نشده
۱۲۸.۴	۱۴۰.۵	۸.۰۴	۲۰۴۷۶	۶.۲۶	۱۴۵۷۱	مجموع شاغلان

مأخذ: ارقام سال ۱۳۷۵ بر گرفته از (نفیسی، ۱۳۷۹، ص ۹۵). ارقام سال ۱۳۸۵ بر گرفته از جدول ۴

۲.۲ چالش‌های اساسی بازار کار ایران

در بررسی که توسط دکتر ابوالقاسم نادری استاد دانشگاه و متخصص اقتصاد آموزش انجام گرفته چالش‌های اساسی بازار کار در ایران بررسی شده است.^۱ وی چالش‌های بازار کار ایران را به دو دسته چالش‌های مرتبط با عوامل موثر در عرضه نیروی کار و چالش‌های ناشی از عوامل مؤثر بر تقاضای نیروی کار تقسیم می‌کند.

الف) عوامل مؤثر بر عرضه. (نادری ۱۳۸۰، صص ۶۲-۷۶):

– مهم‌ترین عامل افزایش جمعیت جویای کار است که از رشد جمعیت ناشی می‌شود. در این زمینه دو چالش بچشم می‌خورد: یکی رشد شدید جمعیت در دوره ۵۵-۱۳۶۵ است که آثار آن تا بازنشستگی این گروه و پس از آن در اقتصاد ایران محسوس خواهد بود و در هر دوره دهساله بر یکی از بخش‌های جامعه تأثیر

^۱ نادری، ابوالقاسم، ۱۳۸۰، *ابعاد و چالش‌های اساسی بازار کار در ایران*، فصلنامه پژوهش‌ها و سیاست‌های اقتصادی، سال نهم، شماره ۱۹، پائیز ۱۳۸۰، صص ۶۱-۸۴، تهران.

بیش‌تری گذاشته و خواهد گذاشت (امکانات تحصیل، تسهیلات بهداشتی، شغل، مسکن، اوقات فراغت، و تسهیلات و مواظبت‌های دوران بازنشستگی و از کار افتادگی).

– پس از آن نرخ مشارکت نقش کلیدی در شکل‌گیری ساختار بازار کار ایفا می‌کند، که از سه جنبه قابل تحلیل است: اول از جنبه تغییر نرخ مشارکت زنان در فعالیت‌های اقتصادی است که بسرعت در حال افزایش است و با بالا رفتن سطح تحصیلات زنان، تغییرات فرهنگ کار، سن ازدواج و رفتار اجتماعی زنان در ایران و فشارهای اقتصادی وارده به خانواده‌ها روند افزایش آن تشدید خواهد شد؛ دوم از جنبه جلو افتادن سن شروع بکار تازه واردان به بازار کار، و سوم از جنبه به تأخیر افتادن خروج بازنشستگان و سالخوردگان از نیروی کار است که بعلت عدم تکافوی حقوق بازنشستگان، بهبود نسبی وضع سلامت افراد بازنشسته و بی‌ضابطه بودن اشتغال بکار در اقتصاد سنتی و زیر زمینی، به یکی از عوامل مؤثر در خروج واقعی افراد از نیروی کار تبدیل شده است (در آمارگیری اشتغال ۲۵/۳ درصد نیروی شاغل را افراد دارای سابقه ۳۰ سال و بالاتر و ۸/۱ درصد با سن بالاتر از ۶۰ سال تشکیل داده است).

– عامل سوم در افزایش عرضه نیروی کار، تغییر رفتار شاغلان از لحاظ تعداد ساعات کار در روز است. پدیده‌های پُرکاری و چند شغلی، که ناشی از شرایط اقتصادی نامطلوب است، حاصل این تغییر رفتار است. در آمارگیری اشتغال ۶۸ درصد از شاغلان بیش از ساعات معمول (۴۲ ساعت در هفته) به فعالیت پرداخته‌اند. علاوه بر آن، حدود ۲۰ درصد افراد نمونه دست کم ۵۰ درصد بیش از ساعات معمول در هفته بکار پرداخته‌اند. غالب‌تر آن که در میان شاغلان ۶۰ ساله و بیش‌تر بیش از ۱۵ درصد در دو شغل و بیش‌تر بکار اشتغال داشته‌اند. همه شواهد تجربی مبتنی بر این واقعیت است که در اقتصاد ایران پُرکاری و چند شغلی پدیده‌ای غالب است و بخش زیادی از اوقات شبانه‌روز افراد برای تأمین امرار معاش صرف می‌شود. آثار کلان این رفتار پُرکاری و چند شغلی، اشغال بخش قابل توجهی از فرصت‌های شغلی جدید توسط افراد شاغل بجای نیروی تازه وارد بکار است و نیز کاهش کارایی است، که از دو طریق پیش می‌آید. یکی ناکارایی ناشی از خستگی نیروی کار و دیگری ناکارایی ناشی از کم پرداختی به نیرویی که در دو جا شاغل است.

(ب) عوامل مؤثر بر تقاضای نیروی کار (نادری ۱۳۸۰، صص ۷۷-۸۰):

– از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر تقاضای کار در ایران یکی سرمایه‌گذاری جدید و دیگری استفاده از ظرفیت‌های موجود بنگاه‌های تولیدی است. در ایران گرچه میزان سرمایه‌گذاری بطور نسبی در حد قابل قبولی صورت

می‌گیرد اما مناسب بودن نوع سرمایه‌گذاری و انتخاب محل و ظرفیت آن محل تردید است. افزون بر آن، بدلائل مختلف میزان استفاده از ظرفیت‌های موجود پایین است.

— فناوری نیز از دیگر عوامل مؤثر بر ایجاد فرصت‌های شغلی است. مطالعات تجربی نشان می‌دهد که بکارگیری فناوری جدید تنها جای‌گزین نیروی کار ساده می‌شود و در مقابل منجر به افزایش نیروی کار متخصص خواهد شد. مقوله فناوری از دو منظر یکی از نظر تولید فناوری جدید و دیگری از نظر کاربرد آن باید بررسی شود. تولید فناوری جدید ظرفیت نامحدودی در گسترش فرصت‌های شغلی، به‌ویژه برای دارندگان تحصیلات عالی دارد. در ایران نبود ساختار رقابتی مورد نیاز برای احساس ضرورت به یافتن راه‌های کم هزینه‌تر تولید، از دلایل نپرداختن به تولید فناوری‌های جدید است. کاربرد فناوری نیز از ابزارهای مؤثر در استفاده بیش‌تر از ظرفیت‌های موجود برای ایجاد فرصت‌های جدید شغلی است.

— افزون بر عوامل بالا، پدیده جهانی شدن اقتصاد که با سرعت زیادی در جریان است در تغییر تقاضای نیروی کار مؤثر است. این پدیده بر بازار کار ایران از طرف تقاضا دو تأثیر اساسی و البته متفاوت می‌گذارد: تأثیر نخست مهاجرت نیروی کار داخلی به بازارهای خارجی مناسب است، که از منظر فرصت‌های شغلی امری مثبت تلقی می‌شود. اما در این مهاجرت، غلبه با افراد توانمندی است که بازارهای کشورهای پیشرفته به مهارت آنها نیاز دارند. اما افراد توانمند، خود بستر ساز ایجاد شغل برای دیگران هستند و مهاجرت آنها در بلند مدت ایجاد فرصت‌های شغلی و حتی کل افرایند توسعه کشور را با مشکلات جدی رو به رو خواهد کرد.

(پ) راه‌کارهای پیشنهادی (نادری ۱۳۸۰، ص ۸۲):

— برای کاهش بیکاری و افزایش فرصت‌های شغلی باید تحقیقات بازار کار و سیاست‌های اقتصادی دولت به سمت مطالعه عوامل مؤثر بر عرضه و تقاضای نیروی کار هدایت شوند. اتکای صرف به ارایه تسهیلات مالی به امید افزایش فرصت‌های شغلی نمی‌تواند راه حل مطمئنی برای معضل بیکاری تلقی شود.

— با توجه به اهمیت اساسی میزان حقوق و دستمزد در رفتار نیروی کار، تمرکز بر سیاست‌های تعیین حقوق و دستمزد شاغلان، مستمری بازنشستگان، و بیمه بیکاری از اقدامات کلیدی است که باید دنبال شود تا به افزایش تقاضای مؤثر بیانجامد.

فصل هشتم:

پیشنادهایی برای بهبود سازوکارهای ارتباط آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کار دانش با محیط کار

فهرست مطالب

صفحه	موضوع
۲۹۵	مقدمه
۲۹۵	گروه اول پیشنهادها: اقدامات اساسی
۲۹۹	۱.۱ تدوین سند و قانون جامع نظام آموزش فنی و حرفه‌ای کشور
۳۱۰	۱.۲ تدوین برنامه جامع اشتغال دانش‌آموختگان فنی و حرفه‌ای: مقتضیات برقراری رابطه موفق
۳۱۶	۱.۳ تدوین استانداردهای شغلی و نظام ملی صلاحیت حرفه‌ای
۳۱۷	گروه دوم پیشنهادها: اصلاح سازوکارهای ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار در وضعیت فعلی

پیشنادهایی برای بهبود سازوکارهای ارتباط آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و

کاردانش با محیط کار

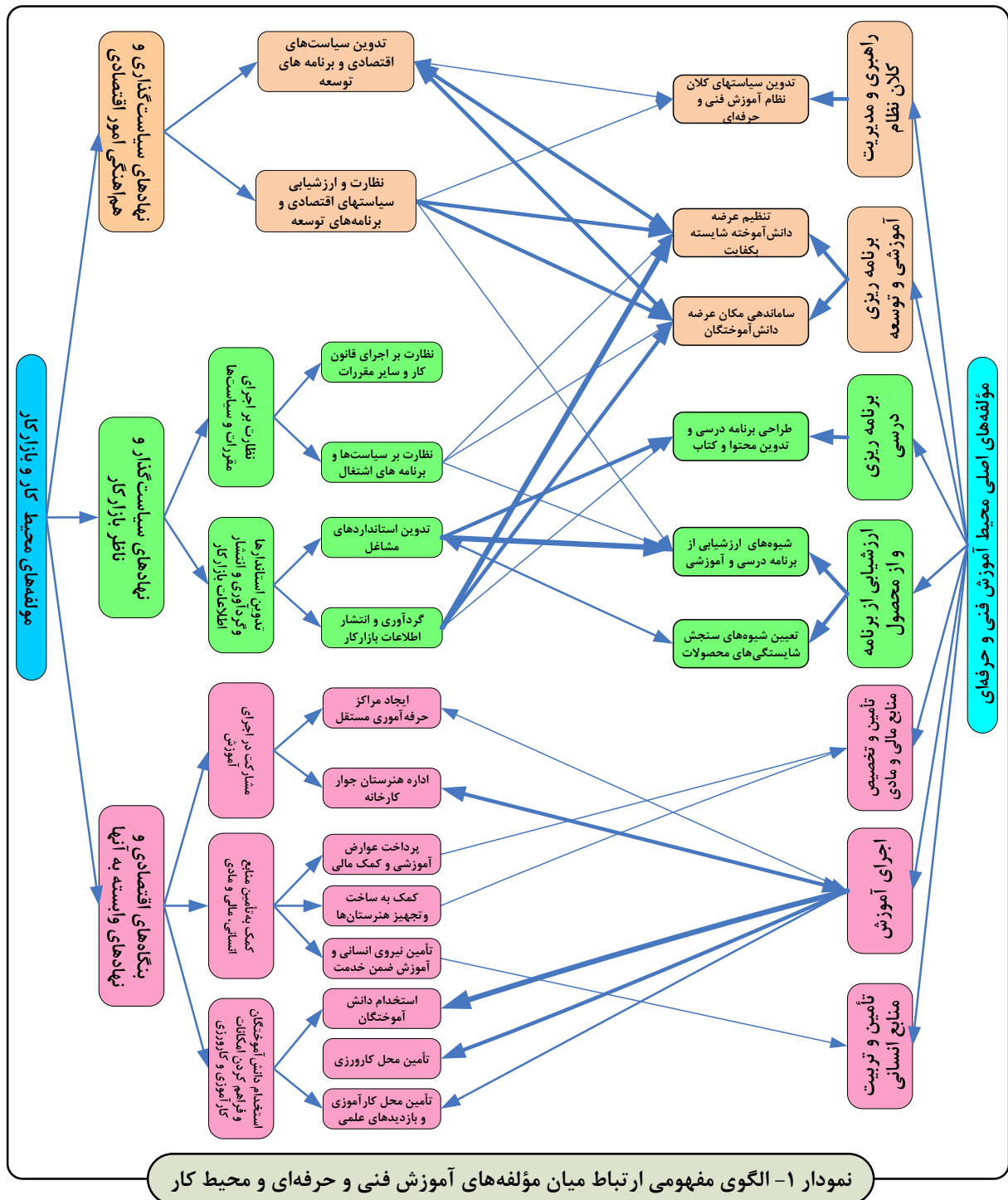
مطالب این فصل برای پاسخ به آخرین پرسش پژوهشی تنظیم شده است: «با توجه به یافته‌های سئوال‌های پژوهشی پیشین، شرایط کشور و تجربه‌های سایر کشورها که با وضعیت ایران سازگارتر است، ساز و کار عملی برای برقراری ارتباط مؤثر و پویا بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی با محیط کار و نظام حاکم بر بازار کار کشور چیست و مقتضیات و الزامات کاربست چنین ساز و کارهایی کدامند؟». برای این کار با رعایت مبانی نظری و با توجه به تجربه‌های کشورمان در چند دهه گذشته و تجربه‌های مفید و متناسب سایر کشورها، پیشنهادهایی برای بهبود رابطه آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش با محیط کار مطرح خواهد شد.

ماهیت پیچیده و چندوجهی عملیاتی که در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای صورت می‌گیرد و تنوع امکانات و نیازهای محیط کار، فرصت‌های بسیاری را در اختیار می‌گذارد که بین این دو محیط از جهات مختلف روابط پایدار و زاینده‌ای، به نفع هر دو محیط، برقرار شود. براساس یافته‌های مبانی نظری، مطالعات تطبیقی و تجربه‌های کشور، می‌توان نمای کلی چنین روابطی را در شرایط طبیعی و مطلوب در نمودار ۱ نشان داد. نکته در خور توجه این است که در هر دو محیط، میان مؤلفه‌های اصلی آن محیط با یکدیگر تعاملاتی و وابستگی‌هایی برقرار است، که بازتاب این روابط درون محیطی در روابط بیرونی دو محیط پیچیدگی‌های فراوانی ایجاد می‌کند، که نمی‌توان آنها را در روابط خطی و ساده‌ای که در الگوی مفهومی ترسیم شده نشان داد. ولی نظر به اهمیت این روابط درونی و تأثیر تعیین کننده آنها بر روابط با محیط‌های بیرونی، بهنگام کاربرد این الگو در نظام آموزش و پرورش ایران لازم است این نوع روابط پیچیده درون محیطی مورد توجه قرار گیرد. به همین دلیل، هنگام بررسی رابطه برنامه درسی با محیط کار نمی‌توان تنها با بررسی روابط ساده نشان داده شده در نمودار ۱، تمامی جوانب و تأثیرات این روابط را شناسایی کرد و لازم است از یکسو روابط متقابل برنامه درسی با زیرنظام‌های مدیریت و راهبری، تأمین و تخصیص منابع مالی، شیوه‌های مدرسه‌داری و ارتباط آن با مدیریت میانی و کلان و وظایف و نقش پذیرفته شده معلم در نظام آموزش و پرورش مورد نظر باشد. شکل ساده شده چنین روابطی در نمودار ۲ نشان داده شده است. اشکار است که این روابط داخلی بر وضعیت موضوعاتی که روابط بین نظام آموزشی و محیط کار را سبب می‌شود (موضوعاتی که در سمت چپ نمودار ۲ مشخص شده‌اند) تأثیر گذارند. و از سوی دیگر روابط حاکم بر مؤلفه‌های درون محیط کار، مانند ظرفیت رقابت پذیری و نوآوری،

نوع وابستگی بنگاه‌های تولیدی به دولت و رانت‌های موجود، اندازه و حجم فعالیت‌های بنگاه‌ها و شیوه مدیریت نیروی انسانی در آنها و ... (که در فصل مبانی نظری به تفصیل درباره آنها بحث شد) شناسایی و تأثیر آنها بر رابط متقابل با برنامه ریزی درسی در آموزش فنی و حرفه‌ای، بطور مناسب رصد شده و مورد ارزیابی قرار گیرد. این روابط براساس انگیزه‌ها و علل متفاوتی شکل می‌گیرد و در تنظیم پیشنهادها و راه‌کارها باید به این علل و انگیزه توجه شود. نوع رابطه نیز برگستره وسیعی گسترده شده است: همکاری و کمک داوطلبانه در شکل‌های پولی، جنسی، خدمات فنی و مشاوره؛ مشارکت (مانند هنرستان جوار کارخانه)؛ تکلیف قانونی (مانند وظیفه قانونی سیاست‌گذاری یا نظارت یک نهاد بر نهادهای دیگر، پرداخت مالیات یا عوارض آموزشی)؛ اطلاع‌رسانی (مانند انتشار اطلاعات فعالیت‌های آموزشی و دانش‌آموختگان، اعلام نیاز بنگاه‌های اقتصادی)؛ یا تفویض مسئولیت (مانند اجازه تأسیس مؤسسه خصوصی آموزش حرفه‌ای، اجازه تأسیس دوره خاص کاردانش در یک سازمان دولتی غیر آموزشی). به‌میزانی که رابطه در تأمین منافع دو طرف موفق عمل کند و برآمده از نیازهای واقعی فرایندهای عملیاتی باشد، پایداری آن بیش‌تر است. پر هزینه‌ترین روابط روابط دستوری و تکلیفی است، که معمولاً از طرف دولت اعمال می‌شود و بنگاه اقتصادی با اجرای آن مستقیماً نفعی نمی‌برد.

با در نظر گرفتن نکات بالا، مجموعه‌ای از اقدامات پیشنهاد شده است. اقدامات پیشنهادی برحسب ماهیت در دو گروه تدوین شده‌اند. گروه اول: اقدامات اساسی را شامل می‌شود و بر اساس این پیش‌فرض تنظیم شده که آموزش فنی و حرفه‌ای متناسب با سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی شکل خواهد گرفت و با محیط کاری در ارتباط و تعامل خواهد بود که در افق چشم انداز ۱۴۰۴ وضعیت آن ترسیم شده است. گروه دوم اقدامات اصلاحی است که در چارچوب وضعیت فعلی حاکم بر آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش و مقررات حاکم بر آن و متناسب با دیدگاه‌ها و جهت‌گیری‌های غالب بر واقعیت‌های محیط کار فعلی کشور تدوین شده است.

در هر دو دسته اقدامات، پیشنهادها فقط به اقداماتی که در قلمرو وظایف وزارت آموزش و پرورش قرار می‌گیرد محدود نشده است. پژوهشگر بر این باور است که نظر به اولویت و اهمیتی که مأموریت‌های محوله به وزارت آموزش و پرورش از آن برخوردار است، عموم فرهنگیان و مسئولان آموزش و پرورش ناگزیرند ایجاد بستر مناسبی را برای ایفای وظایف خود از جامعه، در کلیت آن، و از دولت، مجلس شورای اسلامی و سایر مراجع سیاست‌گذار آموزشی و اقتصادی، بطور خاص مطالبه کنند. بر این اساس قلمرو پیشنهادها گسترده شده و برخی از نهادهای بیرون از نظام آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش را نیز دربر می‌گیرد.



گروه اول پیشنهادها: اقدامات اساسی

لازم است سه اقدام اساسی درباره نظام آموزش فنی و حرفه‌ای، محیط کار و فصل مشترک این دو محیط، که در نظام ملی صلاحیت حرفه‌ای شکل می‌گیرد، صورت پذیرد تا بصورتی طبیعی و عملیاتی، و نه دستوری و اداری، بستر مساعدی برای برقراری ارتباطی مؤثر و پویا بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار فراهم شود. این اقدامات عبارتند از: تدوین سند و قانون جامع نظام آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، تدوین برنامه جامع اشتغال دانش‌آموختگان فنی و حرفه‌ای: مقتضیات برقراری رابطه موفق، و تدوین استانداردهای شغلی و نظام ملی صلاحیت حرفه‌ای. اکنون به اختصار هریک از این اقدامات شرح داده می‌شود. شایسته یادآوری است، ممکن است در زمینه پاره‌ای از پیشنهادها مطرح شده در بخش‌های زیر احکام مشابهی در قانون برنامه پنجم توسعه، در قانون سیاست‌های کلی اصل ۴۴، در دو طرح قانونی «بیمه بیکاری و حمایت از بیکاران متقاضی کار» و «بهبود مستمر فضای کسب و کار» و در قانون هدفمندی یارانه‌ها مطرح شده یا بتصویب رسیده باشد. تکرار آنها در این جا برای جلب توجه مسئولان به ضرورت جامعیت سیاست‌ها و اقدامات و اجرای کامل احکام قانونی برای بالابردن میزان اثر بخشی آنها و نیز جلب توجه مسئولان آموزش فنی و حرفه‌ای به مطالبه اجرای احکامی است که در قوانین مادر برای تسهیل ارتباط آموزش و محیط کار در نظر گرفته شده است.

۱. تدوین سند و قانون جامع نظام آموزش فنی و حرفه‌ای کشور

همان طور که در تحلیل مسایل رابطه آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار بررسی شد، عمده‌ترین مانع در مسیر بهبود وضعیت آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، فقدان دیدگاه فلسفی مشخص و مبانی نظری مورد تفاهم و وثوق مجموعه ذی‌نفعان برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای در کشور است. انسجام و هم‌جهتی مؤلفه‌های تشکیل دهنده نظام آموزش فنی و حرفه‌ای (راهبری و مدیریت، تربیت و بکارگیری نیروی انسانی، برنامه ریزی آموزشی و درسی، تأمین و تخصیص منابع مالی، ساخت و تجهیز فضای آموزشی، نظارت و ارزشیابی، و اجرای آموزش) و زیر نظام‌های آن (آموزش متوسطه، آموزش عالی، آموزش‌های غیر رسمی، آموزش‌های سازمان‌نایافته فنی و حرفه‌ای) و شیوه‌های رایج آن (بصورت آموزشگاهی، در محیط کار، بصورت مجازی و یا بصورت درهم‌آمیخته) از یک‌سو، نیازمند اتکا به دیدگاه فلسفی و مبانی نظری تعریف شده‌ای است که مورد پذیرش مراجع تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری و محافل علمی قرار گرفته باشد، و از سوی دیگر لازم است احکام ناشی از این دیدگاه کلی و فلسفی بصورت احکام قانونی مشخص و شفاف، و بصورتی که برای همه ذی‌نفعان سودمند باشد، به‌تصویب مراجع ذی‌ربط رسیده و اجرای آنها برای کلیه ذی‌نفعان الزام آور باشد. در پرتو چنین دیدگاهی است که نقش و رسالت نظام آموزش فنی و حرفه‌ای در توسعه و بهروزی جامعه مشخص شده و ضرورت، اولویت و نوع رابطه‌ای

که بین این نظام و سایر نظام‌های جامعه باید برقرار شود و استلزاماتی که برقراری چنین روابطی به‌مراه می‌آورد مشخص می‌گردد. لازم است چنین اقدامی در دو مرحله صورت پذیرد:

الف - تدوین فلسفه و رهنامه نظام آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای براساس اسناد بالادستی، به‌ویژه نقشه جامع علمی کشور، فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، و فلسفه، رهنامه و سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش^۱. شایسته یادآوری است که هرچند متقاضی چنین اقدامی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای است، ولی به‌دلیل شکل نگرفتن چنین نظامی، انجام آن مستلزم وجود اراده لازم در نهادهای سیاست‌گذار کشور در سطح کلان و با مباشرت و مدیریت نهادهای فرادستگاهی، همانند نهاد موضوع بند (د) ماده ۱۶ قانون برنامه پنجم توسعه میسر است.

ب - تدوین لایحه نظام آموزش فنی و حرفه‌ای کشور برای تصویب در مجلس شورای اسلامی. کاری که باید بر اساس فلسفه و رهنامه نظام آموزش فنی و حرفه‌ای کشور و با مشارکت کلیه نهادهای دولتی، غیر دولتی و خصوصی در گیر و ذی‌نفع در آموزش فنی و حرفه‌ای صورت پذیرد.

نکات زیر لازم است در تدوین سندهای (الف) و (ب) مورد توجه قرار گیرد:

- آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نباید با رویکرد تقاضای اجتماعی توسعه یابد. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای باید با رویکرد تقاضا محور توسعه یافته و نیازهای دنیای کار را مرتفع سازد (مبانی نظری: فصل ۲ و نظر صاحب‌نظران: فصل ۳).

- ضوابط روشنی برای تأسیس نهاد مندرج در بند (د) ماده ۱۶ قانون برنامه پنجم توسعه، بصورتی که به سرنوشت نهادهای مختلفی که در سه دهه گذشته برای این منظور تشکیل شده دچار نشود، پیش‌بینی شود. از جمله آن که از نظر سازمانی از امتیاز فرا وزارت‌خانه‌ای برخوردار باشد، احکام قانون‌های پیشین که مداخله وزارت‌خانه‌ها را در وظایف این نهاد مجاز می‌شمارد و یا با آن هم‌پوشی دارد لغو شود، شاخه‌های استانی نهاد با اختیارات مناسب پیش‌بینی شود، ظرفیت پژوهشی قوی برای آن در نظر گرفته شود، ارتباط نهادی آن با نهاد برنامه‌ریزی توسعه، به‌ویژه در سطح استان‌ها و مناطق برقرار شود (نظر صاحب‌نظران: فصل ۴).

- آموزش و تربیت حرفه‌ای از استعدادی برخوردار است که می‌تواند طیف گسترده‌ای از مقاصد مختلف را به ثمر برساند. می‌توان منافعی که از طریق آموزش و تربیت حرفه‌ای به دست می‌آید را به عنوان نوعی سرمایه تبیین کرد که به انواع زیر قابل تقسیم است: **سرمایه انسانی**. آموزش فنی و حرفه‌ای ذخیره‌ای از سرمایه انسانی پدید می‌آورد که بهره‌وری نیروی کار را در بازار کار افزایش می‌دهد. هم‌چنین در سطح خرد، سرریزهای

^۱. این سندها به‌تائید شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده است.

دیگری نیز به وجود می‌آید، زیرا کارگران تحصیل کرده‌تر بهره‌وری کارگران همکار خود را نیز افزایش می‌دهند و یا برای بنگاه‌های تولیدی پیشرفت‌های فناورانه و مدیریتی پدید می‌آورند. سرمایه هویتی. برای توصیف مهارت‌ها و صفت‌هایی به کار می‌رود که برای جنبه‌های دیگر زندگی، برای بهروزی فرد، خانواده و جامعه واجد ارزش است. خودپنداره‌ها، خودکارآمدی، شکیبایی، و انعطاف‌پذیری از جنبه‌های کلیدی منابع شخصی هر فرد در سرمایه هویتی به شمار می‌آید. سرمایه اجتماعی. پدیده‌ای است که معرف استحکام جامعه است و مواردی مانند همسایه خوب بودن، اعتماد و روابط متقابل داشتن را در بر می‌گیرد. بنیانی‌ترین شکل سرمایه اجتماعی، پیوند دهنده‌است که به دور یک هویت مشترک به هم می‌پیوندند و اعتماد و همگنی یک گروه معین اجتماعی را فراهم می‌آورد به سبب مجموعه فایده‌های مترتب بر آموزش فنی و حرفه‌ای که به اختصار به آنها اشاره شد، بین نهاد (نظام) آموزش فنی و حرفه‌ای و سایر نهادهای (نظام‌های) اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در یک جامعه متعادل، روابطی نشأت گرفته است، که برای بهبود عملکرد آموزش فنی و حرفه‌ای، توجه به آنها و تحلیل چگونگی تأثیر گذاریشان بر این نوع از آموزش ضرورت دارد (مطالعات نظری: فصل ۲).

– آموزش فنی و حرفه‌ای نباید «خیابان یک‌طرفه‌ای» باشد که فقط به یک مسیر ختم شود، بلکه شایسته است به چند گزینه برای اشتغال و یا ادامه تحصیل بیانجامد. این نوع آموزش نیازمند مسیرهای منعطف یادگیری است که هم یادگیری مادام‌العمر را میسر سازد و هم تحرک عمودی و افقی حرفه‌آموزان را در انواع و سطوح مختلف آموزش و اشتغال تسهیل کند. از جمله راه کارهای پیشنهاد شده عبارتند از: ارائه آموزش حرفه‌ای رایگان، با تسهیلات شبانه‌روزی رایگان برای دانش‌آموزان روستایی و مناطق محروم به منظور تسهیل دسترسی برای همگان، نظام منعطف آموزش فنی و حرفه‌ای با فرصت‌های چندگانه ورود و خروج، تأسیس مراکز حرفه‌آموزی منطقه‌ای برای افزایش دسترسی جمعیت‌های پراکنده نقاط دور، تأسیس دانشگاه ویژه برای دارندگان دیپلم فنی و حرفه‌ای که بتوانند به کسب درجه کارشناسی فنی و مهندسی نائل شوند، تقسیم دانشگاه‌های ۴ ساله به دو گرایش: نظری/ پژوهشی و آموزش حرفه‌ای، طراحی و تنظیم دوره‌های پودمانی در زمینه مهارت‌های کارآفرینی و خوداشتغالی که با نیازها و شرایط محلی پیوند داشته باشد و تأکید بر گروه‌های محروم باشد، برقراری ضوابط و امتیازاتی که دختران را به رشته‌هایی که در آن قبلاً مشارکت نداشته‌اند جذب کند، برقراری کمک هزینه تحصیلی برای دانش‌آموزان دختر، برقراری ضوابط و مشوق‌هایی برای جذب بیشتر زنان در سمت‌های معلمی و مدیریت در مدارس و مؤسسه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای، به کارگیری مراکز یادگیری محلی برای برگزاری برنامه‌های خاص گروه‌های محروم (مطالعات تطبیقی: فصل ۳).

- از تجربه طرح کاد و به‌ویژه عواملی که موجب شکست آن شد، در تدوین اصول ناظر بر نظام آموزش فنی و حرفه‌ای استفاده شود. از جمله در مبانی نظری، رعایت ۴ نکته زیر پیشنهاد می‌شود: (۱) تمیز دادن بین دو مفهوم آموختن از کار و کار آموختن در دوره آموزش متوسطه. آموختن از کار به آموخته‌هایی عمومی و پایه‌ای اطلاق می‌شود که در هر جای دیگر و از جمله در حرفه‌ای که دانش‌آموز در آن کارآموزی می‌کند بکار خواهد آمد، و باید آن را از کار آموختن، که به معنای آموختن یک یا چند مهارت قابل اشتغال در حد خبرگی است، متمایز دانست، (۲) انجام کار جهادی، به معنای آن که در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، می‌توان کارآموزی‌ها را در جهت خدمات عمرانی یا علمی یا تحقیقاتی گرایش داد که تولیدات عام‌المنفعه‌ای هستند و سودشان فقط به کارفرما یا کارآموز نمی‌رسد بلکه جامعه را هم منتفع می‌سازد، کارهایی که اکنون در جامعه بعنوان فعالیت‌های جهادی یا بسیجی خوانده می‌شود (۳) تصمیم‌گیری غیر متمرکز، که اجازه می‌دهد ثمره کارآموزی‌ها در جهت رشد و پرورش نیروهای خلاق و کارآمد هر گوشه ایران قابل استفاده باشد، و (۴) تغییر شیوه‌های عملیاتی، و تمیز دادن تکنیک از تکنولوژی، و جهت‌گیری آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به سمتی که در خدمت پیشرفت‌های فنی و خلق تکنولوژی و پرورش ظرفیت تفکر فنی دانش‌آموز قرار گیرد، آموخته‌هایی که مکمل آموزش‌های حرفه‌ای است و نه رقیب و جایگزین آن (بررسی تجربه ایران ...: فصل ۵).

- آنچه با نگاهی کلی و کلان، و با پرهیز از جزئیات و ظرایف تجربه‌ها، می‌توان از نتایج مطالعات تطبیقی و تجربه سایر کشورها، برای طراحی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای می‌توان آموخت بشرح زیر ارایه می‌شود (مطالعات تطبیقی: فصل ۳):

✓ **عمومیت جهانی داشتن مشکلات آموزش فنی و حرفه‌ای.** بررسی آموزش فنی و حرفه‌ای ۱۳ کشور پیشرفته و در حال پیشرفت منطقه آسیا و اقیانوسیه هر چند از تفاوت‌های عمده نظام‌های آموزشی این کشورها و اختلاف سطح توسعه یافتگی اقتصادی و تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی آنها با وضعیت حاکم در کشور ما حکایت دارد، ولی این کشورها، همانند ما، درباره گذر از مدرسه به محیط کار و ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار حداقل با ۱۶ مسأله مشترک زیر درگیر هستند: نارسایی تشکیلات سازمانی آموزش فنی و حرفه‌ای؛ آموزش فنی و حرفه‌ای برای روستائیان و بزرگسالان؛ توازن و برابری جنسیتی در آموزش فنی و حرفه‌ای؛ آموزش گروه‌های محروم؛ اشتغال فارغ‌التحصیلان؛ افزایش منزلت آموزش فنی و حرفه‌ای در مقایسه با آموزش نظری؛ افزایش مشارکت تجارت و صنعت؛ مهارت جدید برای همراهی با فناوری‌های جدید؛ چارچوب گواهی‌نامه شایستگی (صلاحیت)؛ استانداردهای شغلی؛ کهنگی برنامه درسی آموزش فنی و حرفه‌ای؛ پرورش، جذب و بازآموزی مربیان و معلمان آموزش فنی و حرفه‌ای؛

راهنمایی و مشاوره شغلی؛ ضعف زیرساخت‌های آموزش فنی و حرفه‌ای؛ نظارت و ارزشیابی (تضمین کیفیت)؛ و تنوع بخشی به شیوه‌های تأمین منابع مالی آموزش فنی و حرفه‌ای.

✓ دقت در چگونگی اقتباس از دیگران. از نمونه‌های موفق درس‌آموزی از تجربه دیگران، طرح «پیشبرد

اصلاحات آموزش حرفه‌ای در چین» است که با اقتباس از آموزش حرفه‌ای دوگانه آلمان در دهه ۱۳۹۰ در چین به اجرا درآمده است. شیوه بکار گرفته شده در این تجربه مبتنی بر نکات زیر است: شناسایی و آسیب شناسی علمی از آموزش فنی و حرفه‌ای چین، شناخت ژرف آموزش حرفه‌ای دوگانه در آلمان و انتخاب اجزایی از این تجربه که با شرایط چین تناسب دارد، طراحی الگویی آزمایشی و اجرای نظارت شده اصلاحات در چند محیط محدود، پایش و ارزشیابی نتایج بدست آمده و مقایسه نتایج با مدارس فنی و حرفه‌ای سنتی چین. پیشرفت‌های بدست آمده از این پروژه را در چهار نکته زیر می‌توان خلاصه کرد: حرفه‌آموزی جدیدی با جهت‌گیری شایستگی حرفه‌ای بوجود آمد، برنامه درسی جامعی با تأکید بر صلاحیت‌های حرفه‌ای طراحی شد، محتوای یادگیری نیز اصلاح شد تا به صورت متونی با تأکید بیش‌تر بر ابعاد پایه، گستره وسیع‌تر، عملی‌تر و مترقی‌تر در آید و تأکید بیش‌تری بر فرایند کار در یادگیری حرفه‌ای گذاشته شد، و بررسی‌هایی نیز در مورد راه‌های دانش‌آموز محور کردن سازمان یاددهی-یادگیری و وسایل دستیابی به آن تدارک شد. بعد از اجرای این برنامه، مردم بتدریج باور کردند که آموزش حرفه‌ای در پیشرفت اجتماعی و توسعه اقتصادی مؤثر است و این درک بر منزلت اجتماعی این نوع آموزش در رقابت با آموزش عمومی افزود. از سوی دیگر مردم به نقش بنگاه‌های اقتصادی در موفقیت آموزش حرفه‌ای پی بردند و از این رو سیاست‌هایی وضع شد که بجای آن که آموزش حرفه‌ای مخاطب قرار گیرد، بر نقش فعال‌تر بنگاه‌های اقتصادی در اداره مدرسه، تدوین برنامه درسی، سرمایه‌گذاری، دریافت مشورت در تدوین سیاست‌ها و ارزشیابی از آموخته‌ها تأکید داشته‌باشد. فعالیت این پروژه هم‌چنین معلمان و مدیران را تشویق کرد بشکل خردورانه‌تری به نقد و بررسی یاددهی و یادگیری سنتی بپردازند و با این کار بنیاد ایدئولوژیکی مناسبی برای اصلاحات آموزشی آینده و فرایند یاددهی و یادگیری آن فراهم شد.

✓ اعتماد داشتن به توان آموزشی محیط کار. تجربه سه کشور موفق آلمان، سوئد و ژاپن در زمینه

تربیت نیروی انسانی فنی و حرفه‌ای می‌تواند در برقراری سازوکارهای ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار در ایران مورد توجه قرار گیرد، بشرط آن که دولت به توانایی بنگاه‌های اقتصادی خصوصی در پرورش ارزش‌های اخلاق حرفه‌ای از طریق حرفه‌آموزی در محیط کار اعتماد کند.

✓ تقویت نهادهای اجتماعی غیر دولتی. از تجربه کشورهای موفق بر می‌آید که وجود نوعی نهاد

اجتماعی غیر دولتی (مانند اتحادیه، انجمن و یا نهادهای مشابه) که بتواند منافع گروه‌های فعال در

زمینه‌های اقتصادی-اجتماعی را نمایندگی کند، لازمه برقراری هرگونه ارتباط فعال، پایدار و مؤثر بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار است. در ایران، چنین نهادهایی تأسیس شده ولی در زیر سایه سنگین مداخلات دولت و تصمیم‌گیری‌های یک‌جانبه آن، رشد چندانی پیدا نکرده و از نظر اجتماعی به مرتبه‌ای از کمال دست نیافته که بتواند منافع گروه خود را، در زمینه صلاحیت‌های حرفه‌ای و مسایل نیروی انسانی، بدرستی نمایندگی کند.

✓ **قابلیت انعطاف و تمرکز زدایی.** هم‌چنین وجود انعطاف در سازماندهی و مدیریت سازوکار ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای با بازارکار، از جمله عوامل مؤثر در موفقیت کشورهای موفق است. در ایران، با مرکزیت دولت، محتوا و شیوه آموزش فنی و حرفه‌ای یکسان و یک‌شکل ملی با تأکید پی‌گیری می‌شود.

✓ **استفاده از شیوه مدارس فراگیر.** در هر سه کشور پیش گفته پذیرش در رشته‌های آموزش فنی و حرفه‌ای بر اساس دوره‌های طولانی‌تر آموزش عمومی گذاشته شده است. هر سه ترجیح می‌دهند برای حرفه‌آموزی کسانی را بپذیرند که تحصیلات بیش‌تری دارند. ترجیح عمومی آن است که سیاست‌های حرفه‌آموزی از مهارت آموزی برای یک شغل خاص در نوجوانی (مانند شیوه کارآموزی دوگانه) به سمت حرفه‌آموزی‌های گسترده‌تر که در مدارس متوسطه فراگیر ارائه می‌شود گرایش پیدا کند و این نوع آموزش‌ها با حرفه‌آموزی کارکنان در مراکز آموزش مستقر در شرکت‌ها تکمیل شود. هم‌چنین در سطح بین‌المللی نیز روند بلند مدتی را می‌توان آشکارا مشاهده کرد: رشد کمی آف‌ح، شیوه‌های متنوع‌تر، و حرفه‌آموزی متکی به آموزش عمومی طولانی‌تر. برداشت عمومی آن است که حجم و مقیاس حرفه‌آموزی‌های مبتنی بر امکانات بنگاه‌های اقتصادی بسیار گسترش یافته است، اما این رویداد به عنوان مکمل رشد امکانات حرفه‌آموزی درون مدرسه‌ای و دولتی صورت گرفته است. روند کنونی چگونگی تدارک حرفه‌آموزی، بکارگیری الگوهای بنگاه‌های خصوصی را تأیید می‌کند. پیوند نزدیک‌تر حرفه‌آموزی با تقاضای مؤثر بازار کار، بازاریابی فعال برای دوره‌های حرفه‌آموزی، توجه به هزینه‌ها، واگذاری قدرت و مسئولیت بیش‌تر به مدیران، بکارگیری نشانگرهای عملکرد و پاسخ‌گو بودن به هیأت‌های سیاست‌گذاری محلی که در آن نمایندگان صنایع وزن بیشتری داشته باشند، از جمله این گونه تدابیر است.

✓ **انتخاب مسیرهای متنوع حرفه‌آموزی.** اگرچه بیش‌تر کشورهای صنعتی اروپایی بر یک الگوی خاص آموزش و تربیت حرفه‌ای غالب تکیه می‌کنند، ولی آن الگو هیچ‌گاه انحصاری نیست. به این ترتیب که در آلمان همراه نظام دوگانه، مدارس حرفه‌ای تمام وقت وجود دارد. برعکس در فرانسه و ایتالیا و هلند که مدارس حرفه‌ای تمام وقت راهکار اصلی ارائه حرفه‌آموزی است، نظام کارآموزی نیز در کنار آنها وجود دارد. همه کشورهای اروپایی با چالش نوسازی برنامه‌های درسی مواجه‌اند تا آن‌ها را با تغییرات فن‌آورانه،

اجتماعی و اقتصادی هم‌آهنگ سازد. این امر نمی‌تواند تحقق یابد مگر آن که ساز و کارهای اثربخش نهادی که در آن کاربران دانش‌آموختگان آموزش و تربیت حرفه‌ای، یعنی کارفرمایان، و ارائه‌کنندگان خدمات آموزشی (مدارس و شرکت‌های ارائه‌کننده آموزش) بتوانند در مورد محتوای آینده صلاحیت‌های حرفه‌ای تبادل نظر کنند و نهایتاً به توافق برسند. نحوه سازماندهی این نهاد بر اساس ملاک‌های زیر به شدت متفاوت است: الف) ماهیت و دامنه الزامی بودن. از برخی کشورها، انتظار می‌رود که ملاک‌های وضع شده را به‌طور کامل و در تمام برنامه‌های درسی در همه سطوح و همه بخش‌ها مدنظر قرار دهند و در برخی دیگر از کشورها در بعضی از بخش‌ها و تنها در سطوح کارگر ماهر چنین انتظاری می‌رود؛ ب) میزان اختیارات مدیریتی. در برخی کشورها، براساس سازوکار قانونی، مدیران از قدرتی قانونی برای اعمال نظر در برنامه درسی برخوردارند در برخی دیگر فقط در بخش خاصی از برنامه درسی توان اعمال نظر دارند. آلمان در یک سر طیف و انگلستان در سر دیگر طیف قرار دارد؛ پ) نقش مسئولان دولتی و طرف‌های اجتماعی. در فرانسه، ایتالیا و هلند وزارت آموزش و پرورش نقشی بسیار قوی‌تر از بنگاه‌های خصوصی دارند، چون منابع مالی را در دست دارند. در آلمان کارفرمایان نیرومندتر از BIBB (سازمان برنامه ریزی درسی و آموزشی حرفه‌ای) هستند زیرا عمده سرمایه‌گذاری توسط آنها صورت می‌گیرد؛ و ت) هم‌آهنگی بین مواد درسی عمومی و حرفه‌ای. در عموم کشورها کمیته‌های مسئول در تجدیدنظر در برنامه درسی تنها مسئول مواد حرفه‌ای هستند و برنامه مواد عمومی بر عهده وزارت آموزش و پرورش است.

- چون دوره ۲۴ یا ۱۸ ماهه خدمت وظیفه عمومی برای پسران موجب می‌شود وقفه طولانی بین فراغت از تحصیل و اشتغال بکار دانش‌آموختگان فنی و حرفه‌ای بوجود آید که گاهی به‌دلیل دوره جستجوی کار ممکن است بیش از ۳ سال بدرازا بکشد و این امر موجب کهنه شدن و گاهی فراموشی آموخته‌ها خواهد شد، لذا لازم است تمهیدات قانونی اندیشیده شود که دانش‌آموختگان فنی و حرفه‌ای، پس از فراغت از تحصیل و یا در تابستان‌های دو سال آخر تحصیل خود، با گذراندن مرحله آموزشی خدمت وظیفه عمومی بتوانند به‌استخدام بنگاه‌های اقتصادی درآیند. این کار می‌تواند از ازدحام دیپلمه‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش برای ورود به دوره‌های کاردانی نیز بکاهد (نظر صاحب‌نظران: فصل ۴).

- ضوابط لازم برای تسهیل کارآموزی و کارورزی به دانش‌آموزان فنی و حرفه‌ای در داخل بنگاه‌های اقتصادی پیش‌بینی شود. از جمله بیمه خسارات وارده از طرف کارآموز به بنگاه‌های اقتصادی و بیمه کارآموز در برابر

حوادث، حمایت از کارآموز در برابر بهره‌کشی کارفرمایان، جبران خدمات آموزشی بنگاه‌ها، پشتیبانی از تربیت و بکارگماری مربی کارآموزی در بنگاه‌ها (نظر صاحب‌نظران: فصل ۴).

– لازم است در برنامه جامع اشتغال برای دخالت قاطعانه دولت در اوان کودکی، برای حمایت از محرومان و امکان بهبود سرنوشت آنان از مسیر آموزش فنی و حرفه‌ای، پیش‌بینی لازم بعمل آید (مطالعات نظری: فصل ۲).

– چون بررسی‌ها نشان داده است که صاحبان کسب و کار به مشارکت خود در امر آموزش و گذر از مدرسه به بازار کار به عنوان راهی مناسب برای توسعه توانایی‌های خاص بنگاه خود نگاه می‌کنند و این منفعت‌طلبی می‌تواند محرک تمایل به ایجاد توانایی‌های جدید از طریق گزینش سرمایه انسانی با کیفیت‌تری باشد که بتواند به توانایی‌های خاص بنگاه تغییر شکل دهد، بنابراین مقوله رعایت کیفیت مطلوب در آموزش فنی و حرفه‌ای و دستیابی به استانداردهای تعیین شده و تعیین سازوکار مناسب برای تضمین کیفیت محصول نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ضروری است (مطالعات نظری: فصل ۲).

– یکی از راه‌های مؤثر برقراری تناسب بین عرضه و تقاضا، درگیر کردن ذی‌نفعان و کارفرمایان هم در سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری‌ها و هم در مرحله اجرای برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای است. برای این منظور ایجاد بخش مشاوره‌ای (در درون نهاد موضوع بند (د) ماده ۱۶ برنامه پنجم توسعه) که بتواند دولت، بخش خصوصی و نظام آموزش فنی و حرفه‌ای را به مشارکت تشویق کند و حقوق، وظایف و مسئولیت‌های هر یک را در زمینه این نوع مشارکت تعریف کند ضروری است (مطالعات تطبیقی: فصل ۳).

– چون منابع مالی که توسط دولت تأمین می‌شود برای پاسخ‌گویی به نیازهای تربیت جوانان جهت ورود به بازار کار کفایت نمی‌کند، از دیگر ذی‌نفعان آموزش فنی و حرفه‌ای باید برای مشارکت مالی در برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای دعوت به عمل آید راه کارهای پیشنهاد شده عبارتند از: برقراری توافق‌ها یا تنظیمات مناسب با صنایع که تنها فارغ‌التحصیلان مؤسسات مجاز حرفه‌آموزی را استخدام کنند، ایجاد واحد پیوند با صنعت در مؤسسات آموزش فنی و حرفه‌ای، برقراری نظام غیر متمرکز مدیریت با تأسیس نهاد ملی، کمیته‌های مشورتی حرفه‌آموزی در صنعت و کارگروه‌های منطقه‌ای حرفه‌آموزی، تمرکززدایی در اجرای برنامه‌های حرفه‌آموزی با واگذاری آن به ارائه‌کنندگان مختلف، از جمله بخش خصوصی و نهادهای مردمی، از طریق صندوق ملی حرفه‌آموزی و برنامه نمونه پته حرفه‌آموزی^۱، درگیر کردن بنگاه‌های اقتصادی در برنامه‌ریزی درسی، اجرا، هدایت و ارزشیابی آن؛ تدوین استانداردها؛ چارچوب ملی صلاحیت؛ کاریابی برای دانش‌آموزان و آموزش

^۱ Training Voucher

ضمن کار آنان؛ حضور نماینده آنان در مدیریت مدارس؛ و توسعه برنامه‌های تربیت معلم (مطالعات تطبیقی: فصل ۳).

چون در کشور، در مقایسه با آموزش‌های نظری، آموزش فنی و حرفه‌ای از موقعیت اجتماعی پایین‌تری برخوردار است و به آن منزلت اجتماعی در خوری داده نمی‌شود و غالباً به چشم «آموزش دست دوم» به آن نگاه می‌شود و آخرین مسیر تحصیلی است که دانش‌آموزان وامانده از سایر مسیرها به آن تن در می‌دهند، لذا نقشی که آموزش فنی و حرفه‌ای می‌تواند در پیشرفت اقتصادی کشور و در کاهش نرخ بیکاری ایفا کند عموماً یا شناخته نشده یا بسیار ناچیز برآورد می‌شود. بدین ترتیب لازم است برای ارتقای موقعیت آموزش فنی و حرفه‌ای اقداماتی صورت گیرد که هم به جذب دانش‌آموزان مستعدتر کمک کند و هم سرمایه‌گذاری بیشتری از بخش خصوصی و دولت در این زمینه جذب کند. راه کارهای پیشنهاد شده عبارتند از اجرای برنامه‌هایی به منظور افزایش آگاهی و تغییر نگرش مردم نسبت به آموزش فنی و حرفه‌ای، معرفی و تبلیغ آموزش فنی و حرفه‌ای به عنوان مسیری که از فرصت‌های تحرک عمودی در مشاغل برخوردار است برای دانش‌آموزان و والدین، تبلیغ ظرفیت بالقوه و منافع آموزش فنی و حرفه‌ای به عنوان مسیری که هم به اشتغال و هم به تحصیلات عالی می‌انجامد، شناسایی افراد مشهوری که منشاء آنها در آموزش فنی و حرفه‌ای بوده و بهره‌گیری از آنها به عنوان سفیران آموزش فنی و حرفه‌ای برای ارایه الگوی موفق از دانش‌آموختگان فنی و حرفه‌ای، تأکید بر جهت‌گیری‌های مهارتی در آموزش فنی و حرفه‌ای مانند برگزاری المپیادهای توسعه مهارت (مطالعات تطبیقی: فصل ۳).

در هدف‌های یادگیری در آموزش فنی و حرفه‌ای شایسته است به سنت‌های فرهنگی (مثبت و منفی) کشور توجه شود. از جمله به: ارزش بودن کار در فرهنگ ایران. در فرهنگ ایران زمین، در اغلب دوره‌های تاریخی، کار دارای ارزش بوده است. هم خانواده‌ها و هم آیین‌ها و اعتقادات، کار را امری مقدس و مهم ارزیابی کرده و آن را تشویق کرده‌اند. از طرف دیگر خصلت‌هایی نیز وجود دارد که لازم است در تدوین محتوای آموزش برای ضعیف کردن آثار آنها اهتمام شود مانند رویاپردازی و آرمان‌گرایی، که از پی‌آمدهای آن تن در ندادن جوانان به کارهای متوسط یا پایین متوسط و رؤیا پردازی برای پولدار شدن بدون سعی و تلاش و آشنا نبودن جوانان با فرهنگ کار در کشور و آماده ساختن خود برای آن، مشاغل اداری و کارهای دفتری را مهم‌تر از کارهای فنی و مهارتی تلقی کردن، تلاش برای رسیدن به موفقیت کاری نه از راه کار و کوشش (مهارتی یا فنی) بلکه از طریق عوامل جنبی مثل پارتی بازی، وابسته کردن خود به قدرت و خوش خدمتی و رفتار مرید و مرادی و اردات ورزی و گاه تملق‌گویی و رفتارهای دور از کرامت و شأن انسانی. این وضع بر روابط بین محیط کار و نظام آموزش فنی و حرفه‌ای تأثیر منفی می‌گذارد. افزون بر آن، برخی ویژگی‌های فرهنگی بازمانده از دوران

سنتی در جامعه امروز ما تهدیدی است برای گسترش روابط محیط کار و تولید با آموزش. از آن جمله است: تقلید از تکنولوژی دیگران بدون تلاش برای تحول در وضعیت کار و پیشه و روی آوردن به امور دلالی و واسطه‌گری و سود خواهی آنی و بی‌اندیشه. همچنین قناعت و تن در دادن به نان بخور و نمیر، رضایت به وضع موجود، نداشتن آینده‌نگری، مبتنی نبودن کار بر اساس تخصص‌ها و مهارت‌ها و بطور کلی مبتنی نبودن کار و اقتصاد کشور بر مبنای دانش و علم (مطالعات نظری: فصل ۲).

- در آموزش‌های پایه و عمومی خلاء بزرگی وجود دارد. مانند آن که فرهنگ افتخار بودن کار، صداقت در کار، جلوگیری از ترس از کار با ابزار کار باید قبلاً بکلیه دانش‌آموزان آموزش داده شده باشد. اغلب دانش‌آموزان بدون چنین آموزش‌هایی وارد دوره‌های آموزش فنی می‌شوند. شایستگی‌های غیر فنی هم لازم است (نظر صاحب‌نظران: فصل ۴).

- برنامه درسی مفهوم وسیعی است که کل فرایند تدریس و یادگیری را در بر می‌گیرد. به عبارت دیگر دامنه مفهومی برنامه ریزی وسیع بوده و همه کسانی را که دست‌اندرکار تدریس و یادگیری هستند و نیز محیط یادگیری را شامل می‌شود. هرچند به طور کلی توجه به نیازهای فراگیران در تدوین هدف‌ها و برنامه درسی در معنای وسیع آن مورد تاکید است اما در برنامه درسی آموزش فنی و حرفه‌ای توجه به نیاز مخاطبان بسیار مورد تاکید قرار گرفته است. برنامه درسی فنی و حرفه‌ای نه تنها بفرایند آموزشی متمرکز می‌شود بلکه برنتایج عینی و ملموس این فرایند نیز تاکید ویژه دارد. شاید این امر معیار اصلی تمایز بین برنامه درسی فنی و حرفه‌ای با سایر انواع برنامه‌های درسی است.

- حرکت به سمت اقتصاد بازار نیازمند سیاست‌هایی است که مشوق انعطاف پذیری در آموزش مهارت، پاسخ‌گویی به شرایط متغیر تولید، و کارایی آموزش و تولید اقتصادی باشد. برنامه دولت در زمینه ارتقای کیفیت برنامه‌های درسی آموزش حرفه‌ای، به کارگیری آموزش‌های فنی و حرفه‌ای پرخرج مدرسه مدار، حرفه آموزی قبل از استخدام و دستکاری سیاست‌های استخدام و ارتقای کارکنان توسط دولت باید در پرتو نیازهای بازار بازبینی شود.

- از لحاظ محتوای برنامه درسی، «تخصصی شدن زیاده از حد^۱» در نظام‌های آموزش فنی و حرفه‌ای مدرسه محور موجب افزایش هزینه‌ها شده و انطباق آموزش دیدگان با مشاغل موجود را نیز با مشکل مواجه می‌سازد. باتوجه به دگرگونی‌ها و پیشرفت‌های سریع علمی و فناوری در دنیا، در سطح نوجوانان در سن تحصیل متوسطه (۱۴-۱۸) به نوعی از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نیاز است که به دنبال آماده سازی افراد برای

^۱ -over specialization

مشاغل تخصصی معینی نباشد. بلکه با انعطاف در برنامه درسی و تاکید بر برنامه درسی مشترک، از آموزش با مبنای گسترده برخوردار شوند. برگزاری دوره‌های کوتاه مدت حرفه‌آموزی بدو کار یا حین خدمت می‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای تخصصی افراد باشد.

- برنامه درسی آموزش فنی و حرفه‌ای (در سطح متوسطه) لازم است بر شالوده برنامه درسی آموزش عمومی و با رعایت نیازهای و مقتضیات آموزش عالی و سایر سطوح و انواع آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای تنظیم شود. بدین ترتیب از هم‌پوشی و دوباره کاری و تکرار مزاحم موضوعات درسی پرهیز شده و ماهیت مکمل بودن آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای شکل گرفته و پذیرفته می‌شود و از این طریق بستر مساعد برای دستیابی به انسجام و یک‌پارچگی کل نظام آموزش کشور فراهم می‌شود.

- برای تحقق انسجام و یک‌پارچگی کل نظام آموزش کشور، لازم است مسئولان برنامه‌ریزی آموزشی و درسی فنی و حرفه‌ای سطح متوسطه، از یک‌سو، بجد انتظار داشته باشند که دانش‌آموختگان آموزش پایه و عمومی شایستگی‌های لازم را برای ورود به دوره‌های آموزش فنی و حرفه‌ای دارا باشند، و از سوی دیگر، مطالبه کنند که در پذیرش دانشجو به دوره‌های آموزش فنی و حرفه‌ای فراتر از متوسطه، نه فقط دانش نظری بلکه مجموعه شایستگی‌های دانش‌آموختگان فنی و حرفه‌ای متوسطه مورد سنجش قرار گیرد. افزون بر این، انتظار می‌رود در تخصیص منابع دولت برای ارایه دوره‌های آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای توسط سایر سازمان‌های دولتی و نهادهای عمومی غیردولتی، اطمینان حاصل شود که آموزش‌های ارایه شده بر پایه شایستگی‌های کسب شده در مدرسه استوار شده و مکمل آنها باشد.

- در برنامه ریزی آموزشی و درسی فنی و حرفه‌ای، آنچه در عمل مورد نیاز است تلفیق همه جانبه اصلاح نظام آموزش حرفه‌ای، از طریق «تغییر مفاهیم کل نظام آموزش برای کار» است. این تغییر یا اصلاح بسیار فراتر و عام‌تر از ارائه روشی برای تطبیق آموزش حرفه‌ای با تکنولوژی‌های نو و نیز نقش آن در زدودن بیکاری است، و شیوه‌های اساسی برای آماده سازی حرفه‌ای فرد در شغل را در بردارد. به عبارت دیگر، به جای تحدید آمادگی برای کار به کسب مهارت‌های شغلی، یک فرایند دراز مدت و جامع دنبال می‌شود. در این فرایند، تلاش بر آن است که کلیه ظرفیت‌های مربوط به نقش کار در زندگی، ارزیابی انواع گوناگون کار در ارتباط با عملکرد، و آمادگی همه جانبه فرد برای ورود به شغل دلخواهش و تثبیت و پیشرفت در آن را آشکار کند.

- در سازماندهی امور ستادی آموزش فنی و حرفه‌ای، برقراری سازوکاری مناسب و کارآمد برای نیازسنجی، رصد سرنوشت دانش‌آموختگان در محیط کار، دریافت و تحلیل بازخوردهای دریافتی از مخاطبان درونی (معلمان، دانش‌آموزان، کارشناسان) و مخاطبان بیرونی (کارفرمایان، اولیای دانش‌آموزان، جوامع محلی، نهادهای

تخصصی و حرفه‌ای، دولت و نمایندگان مردم)، ارزشیابی برنامه‌ها و سنجش شایستگی دانش‌آموختگان مستقل از دستگاه‌های مجری آموزش، مدیریت پژوهش‌های مورد نیاز برای اصلاح عملیات ضرورت دارد.

- کاهش تمرکز در برنامه‌ریزی درسی و مشارکت دادن افراد و بخش‌های ذینفع و مشتریان در برنامه‌ریزی درسی فنی و حرفه‌ای. برخی از راه کارهای پیشنهاد شده عبارتند از: نیاز به انعطاف در برنامه درسی (پودمانی کردن و سازش بر سر عرضه/تقاضا، و ارایه دروس تلفیقی)، واگذاری بخشی از برنامه درسی برعهده مسئولان محلی و ایجاد ظرفیت و توانایی مناسب در کارکنان نهاد مسئول برنامه‌ریزی درسی در سطح ملی و مناطق و استان‌ها، بازنگری در برنامه درسی به صورت دوره‌ای با مشارکت صنایع، ارزیابی صنایع از محصول و پیامدهای آموزش فنی و حرفه‌ای (فارغ‌التحصیلان و اشتغال) به صورت منظم، بازنگری منظم گواهی صلاحیت معلمان مدارس متوسطه توسط نهادهای مرجع اعطای صلاحیت، نظارت بر استانداردها و در صورت لزوم اصلاح آنها، اعتبار سنجی مدارس و مؤسسات حرفه‌آموزی توسط هیأتی مرکب از بخش‌های بازرگانی، صنایع، دولت و نهادهای مسئول آموزش حرفه‌ای (مطالعات تطبیقی: فصل ۳).

- آموزش با کیفیت در همه سطوح، از پیش دبستان تا دانشگاه، برای تنظیم و ساماندهی رابطه بازار کار و آموزش ضروری است. و به این دلیل، سرمایه‌گذاری از محل ثروت‌های ملی (از جمله منابع نفت) برای تولید سرمایه انسانی از طریق آموزش از توجیه اقتصادی و اولویت بالایی برخوردار است (مطالعات نظری: فصل ۲).

- شرط اجرای موفق کلیه پیشنهادهای بالا، در اختیار داشتن نیروی انسانی با صلاحیت‌های تخصصی مناسب در زمینه امورستادی و سیاست‌گذاری، برنامه ریزی آموزشی و درسی، مدیریت در سطوح مختلف عملیاتی، اجرای آموزش در هنرستان و در کلاس درس، کارگاه، و محیط کار، مشاوره و راهنمایی تحصیلی و شغلی، سنجش و ارزشیابی از برنامه و از آموخته‌ها و کارکنان پشتیبانی مسلط به مهارت‌های مورد نیاز در زمینه نگهداری و تعمیر ساختمان و تجهیزات کارگاهی و آزمایشگاهی است. برای این کار لازم است در اقدامات اساسی در دو زمینه (۱) تربیت و بازآموزی نیروی انسانی و (۲) جذب، بکارگیری و تأمین معیشت رضایت‌بخش نیروی انسانی با توجه به بازارهای رقیب پیش‌بینی لازم صورت پذیرد.

۲. تدوین برنامه جامع اشتغال دانش‌آموختگان فنی و حرفه‌ای: مقتضیات برقراری

رابطه موفق

این برنامه به‌نوعی مطالبه نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و نظام آموزش عالی از دولت و از جامعه بشمار می‌آید، و از این نقطه نظر از جمله مقتضیاتی بشمار می‌آید که موفقیت رابطه بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار را تسهیل و تضمین می‌کند. چنین نقشه راهی از یک‌سو بستر مناسبی برای ارتقای کیفیت و اثربخشی

آموزش فنی و حرفه‌ای فراهم می‌آورد و از سوی دیگر بکارگیری دانش‌آموختگان این نوع آموزش را در بنگاه‌های اقتصادی تسهیل می‌کند. شایسته است در تدوین این برنامه بر جنبه‌های زیر تأکید شود:

- **رشد اقتصادی.** که از چند جهت بر آموزش فنی و حرفه‌ای تأثیر می‌گذارد: (۱) نخستین تأثیر رشد اقتصادی بر محیط کار ایجاد شغل، افزایش ظرفیت اشتغال و افزایش نیاز به نیروی انسانی ماهر است. این امر سبب ایجاد شوق به توسعه در آموزش فنی و حرفه‌ای و گرایش داوطلبان بیش‌تر به این نوع آموزش‌ها می‌گردد. رکود اقتصادی موجب افزایش بیکاری فارغ‌التحصیلان فنی و حرفه‌ای، و از این مسیر، ایجاد بی‌انگیزگی و سرخوردگی در دانش‌آموزان خواهد شد، که خود به کاهش اثر بخشی آموزش و افزایش تردید در سرمایه‌گذاری برای توسعه آموزش فنی و حرفه‌ای توسط دولت، بنگاه‌های تولیدی و خانواده‌ها منجر خواهد شد. در چنین حالتی نوعی بی‌میلی به همکاری با نظام آموزشی در مدیران و صاحبان بنگاه‌های تولیدی پدید می‌آید و کلیت روابط بین نهادهای اقتصادی و نظام آموزشی تحت تأثیر قرار می‌گیرد. به‌منظور استفاده از فرصت‌های بدست آمده به‌هنگام رشد اقتصادی و کاهش تهدیدها در زمان رکود اقتصادی، برقراری ارتباطی فعال و پویا، در سطح کلان و ملی، بین نهادهای سیاست‌گذار و برنامه‌ریزی توسعه نظام آموزش فنی و حرفه‌ای با نهادهای سیاست‌گذار و راهبر بازار کار و برقراری ارتباط در سطح خرد بین مسئولان منطقه‌ای آموزش فنی و حرفه‌ای با نهادهای مدافع منافع بنگاه‌های تولیدی و نهادهای دولتی ناظر بر تحولات بازار کار ضرورت دارد، (۲) تأثیر بر کیفیت، ترکیب و تحرک نیروی کار. رشد اقتصادی از مسیرهای مختلف موجب می‌شود از یک سو، بهره‌وری نیروی کار افزایش یابد که لازمه تحقق آن افزایش سطح شایستگی‌های نیروی کار و نتیجه آن افزایش کارایی داخلی و خارجی بنگاه‌های اقتصادی و نهادهای اجتماعی از جمله آموزش فنی و حرفه‌ای است. از سوی دیگر با افزایش پوشش تحصیلی، ضمن توزیع عادلانه‌تر فرصت‌های آموزشی و رفع محرومیت از قشرهای آسیب‌پذیر، میانگین سطح تحصیلات و سطح شایستگی‌های حرفه‌ای نیروی کار افزایش می‌یابد که نتیجه آن تغییر در ترکیب نیروی کار و فراهم آمدن زمینه مساعدتر برای تحرک آن در سطح محلی، استانی، ملی و بین‌المللی و هم‌چنین در میان مشاغل و حرفه‌هاست. به‌منظور استفاده از فرصت‌های بدست آمده از این طریق برقراری ارتباط میان نهادهای مسئول نیاز سنجی و برنامه‌ریزی درسی با نهادهای مسئول تعیین استانداردهای صلاحیت حرفه‌ای در بازار کار ضروری است (مطالعات نظری: فصل ۲). (۳) تأثیر بر رفتار ذی‌نفعان. رشد اقتصادی از دو مسیر بر رفتار ذی‌نفعان مرتبط با آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار تأثیر می‌گذارد. از یک سو موجب افزایش درآمد بنگاه‌های اقتصادی شده و آنان را به سرمایه‌گذاری بیش‌تر در تولید و خدمات و از جمله سرمایه‌گذاری در آموزش فنی و حرفه‌ای ترغیب می‌کند. از سوی دیگر از طریق بهبود درآمد شاغلان، برای خانواده‌ها فرصت

مساعده‌تری جهت مشارکت در هزینه‌های آموزشی و از جمله برای کسب شایستگی‌های حرفه‌ای فراهم می‌آورد. به‌منظور استفاده از فرصت‌های بدست آمده از این تغییر رفتار ذی‌نفعان، برقراری ارتباط عملیاتی برای جلب مشارکت بنگاه‌های اقتصادی در سرمایه‌گذاری در آموزش فنی و حرفه‌ای و نیز هدایت منابع خانواده‌ها برای مشارکت در تأمین بخشی از مخارج آموزش فنی و حرفه‌ای ضرورت دارد (مطالعات نظری: فصل ۲).

— **رقابتی شدن اقتصاد و خصوصی‌سازی.** به‌دلیل ماهیت بهم پیوسته عوامل رقابتی شدن اقتصاد و خصوصی‌سازی، تأثیرگذاری آنها بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای با بازار کار با هم‌پوشی و تعامل دوطرفه همراه خواهد بود. از این میان چند مسیر تأثیرگذارتر را بشرح زیر می‌توان مشخص کرد: (۱) ارتقای بهره‌وری. ارتقای بهره‌وری مستلزم توجه مدیریت بنگاه‌های تولیدی به‌چند عامل مهم است، که از مهم‌ترین آنها عوامل انسانی و تحولات فناوری است. در عامل انسانی، بهبود سطح تحصیلات و شایستگی‌های نیروی کار نقش اول را برعهده دارد. و بنگاه اقتصادی، در اقتصاد متعادل و غیر رانتی، ناگزیر است نسبت به این خصوصیت و چیستی (محتوای آموزش)، چگونگی (روش آموزش) و زمان پرورش آن حساس بوده و با نهادهای ارایه‌کننده آموزش در ارتباط پویا باشد. تحولات فناوری نیز بلحاظ پژوهش و توسعه و هم از جنبه کاربست، نیازمند نیروی انسانی صاحب صلاحیتی است که کارفرمایان و صاحبان سرمایه راه، ناگزیر می‌کند با وسعت نظر و آینده‌نگری به کیفیت آموزش و به‌ویژه آموزش فنی و حرفه‌ای حساس باشند و در سیاست‌گذاری توسعه کشور، مدافع سرمایه‌گذاری در بخش آموزش و پژوهش باشند، (۲) ظهور کارآفرینان خصوصی. لازمه رقابتی شدن اقتصاد ظهور کارآفرینان مبتکر و خطرپذیر است. کارآفرینانی که، در اقتصاد متعادل و غیر مبتنی بر رانت، برای حفظ سرمایه خود بسیار کوشا بوده و برای کسب سهم بیش‌تر از بازار، به عامل انسانی پرورش یافته اهمیت می‌دهند، و به‌این سبب نسبت به رفتار نهادهای آموزش فنی و حرفه‌ای حساس بوده و برای مشارکت در تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی مناسب گرایش نشان داده و با بیان رساتر، شفاف‌تر و مؤثرتری خواسته‌های خود را مطرح می‌کنند. خصوصیتی که مطلوب نهادهای آموزشی است و آنها را در ارایه خدمات آموزشی با کیفیت یاری می‌رساند، (۳) مجموعه عوامل مؤثر در ارتقای بهره‌وری آموزش فنی و حرفه‌ای. عوامل سه‌گانه بهبود بازارهای مالی، افزایش سرمایه‌گذاری خارجی و افزایش سهم بخش خصوصی در تولید ناخالص داخلی، مجتمعاً با یکدیگر و همراه با عامل افزایش کارآفرینان، بستر مناسبی را برای بهبود فضای سرمایه‌گذاری بخش خصوصی فراهم می‌آورد. رشد سرمایه‌گذاری بخش خصوصی از یک سو مستقیماً تقویت و گسترش تعداد ارایه‌کنندگان خصوصی آموزش فنی و حرفه‌ای را سبب می‌شود که به

نوبت خود به تقاضا محور شدن این آموزش‌ها و ارتقای کارایی داخلی و اثر بخشی آموزش منجر می‌شود، و از سوی دیگر، پاسخ‌گویی بیش‌تر سیاست‌گذاران و متصدیان بخش دولتی آموزش فنی و حرفه‌ای را طلب می‌کند. از طریق هر دو مسیر، روابط بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار تحت تأثیر قرار می‌گیرد (مطالعات نظری: فصل ۲).

— **متوازن شدن اندازه دولت.** تأثیر اندازه دولت را بر روابط آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار می‌توان بشرح زیر خلاصه کرد: (۱) افزایش کارایی داخلی. علاوه بر تأثیر کلانی که کاهش حجم دولت بر آموزش خواهد داشت، این اقدام می‌تواند تحولاتی را در داخل نظام آموزش فنی و حرفه‌ای ایجاد نماید: تا آنجا که به کارآیی سیستم مربوط می‌شود، حمایت مالی دولت از این بخش گریز ناپذیر است، اما دولت ناگزیر نیست که کلیه مراحل اجرایی فعالیت این بخش را خود بر عهده بگیرد. بنابراین گرایش‌های محدود کننده حجم دولت در داخل این بخش می‌تواند به همکاری بخش خصوصی با دولت در اجرای صحیح برنامه‌های آموزش منجر شود. این امر در نهایت می‌تواند کیفیت این بخش را با تحول جدی مواجه نماید، (۲) افزایش سرمایه‌گذاری در آموزش فنی و حرفه‌ای. افزون بر منابعی که از طریق مشارکت بخش خصوصی برای سرمایه‌گذاری به این نوع آموزش جلب می‌شود (در نتیجه برون سپاری خدمات آموزشی بشرح بند بالا)، ایران به عنوان یک کشور نفت‌خیز دارای منابع گسترده‌ای از موهبت‌های اولیه است. با در نظر گرفتن رشد اقتصادی پایدار و حق سایر نسلها در این منابع، براساس نظریه چارچوب مفهومی بهینه سازی بین نسلی، ضرورت ایجاد می‌کند که این سرمایه‌ها به گونه‌ای هزینه گردد که بازدهی بالاتری نسبت به نگهداشتن این سرمایه‌ها در دل خاک و یا فروش خام آنها عاید کشور نماید. یک دولت بزرگ تنها مصرف کنند منابع است و از امکان سرمایه‌گذاری آن می‌کاهد. در صورتی که یک دولت کوچک‌تر و کارآمد می‌تواند بخش بیشتری از درآمدهای نفتی را به سرمایه‌گذاری در کشور هدایت نماید. در این شرایط یکی از راه‌های خرج درآمدهای نفتی می‌تواند سرمایه‌گذاری در جهت انباشت سرمایه انسانی در کشور باشد که آموزش فنی و حرفه‌ای درون نظام آموزش و پرورش عمومی یکی از عمده‌ترین این سرمایه‌گذاری‌ها است. افزایش کیفیت این آموزش‌ها بر اعتبار آنها در نزد بنگاه‌های اقتصادی خواهد افزود و روابط بین مؤسسات آموزش حرفه‌ای و این بنگاه‌ها را تقویت خواهد کرد، (۳) تقویت سازوکارهای برقراری ارتباط فعال بین آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار. پرهیز از تصدی‌گری و مداخله مستقیم در ارائه خدمات آموزشی توسط دولت کوچک شده، سبب می‌شود دولت از یک‌سو از ظرفیت سرمایه‌گذاری حاصل شده از منابع نفتی بتواند برای ایجاد سازوکارهای ارتباط دهنده آموزش فنی و حرفه‌ای، ایجاد تسهیلات برای تقویت فعالیت‌های بخش خصوصی و بنگاه‌های

اقتصادی در زمینه آموزش فنی و حرفه‌ای، و حمایت از کودکان و داوطلبان اقشار محروم برای دستیابی به آموزش فنی و حرفه‌ای با کیفیت استفاده کند. واز سوی دیگر، با رها شدن از وظایف تصدی‌گری، بشکل مؤثرتری به نظارت بر عملکرد نظام آموزش فنی و حرفه‌ای، سیاست‌گذاری مناسب برای رویارویی با چالش‌های ناشی از جهانی شدن و ورود به بازارهای جهانی، آینده‌نگری و ظرفیت‌سازی برای رسیدن به جایگاه در خور در منطقه بپردازد (مطالعات نظری: فصل ۲).

— اعطای وام تولیدی و سیاست‌های حمایتی دولت برای بنگاه‌های زود بازده، کارآفرینی و خوداشتغالی می‌تواند موثر باشد. پس از کسب مهارت لزوماً نباید فرد به استخدام درآمد. ماهیت کار فنی و حرفه‌ای طوری است که امکان اشتغال فردی وجود دارد اما اشتغال فردی نیازمند تمهیداتی از قبیل اعطای تسهیلات و جواز کسب توسط دولت است (نظر صاحب‌نظران: فصل ۴).

— برای آن که نظام آموزش به‌موقع نشانه‌های روشنی از عملکرد فارغ‌التحصیلان خود پس از ترک مدرسه دریافت دارد، لازم است تا حد ممکن از بازار کار مقررات‌زدایی شده و مداخله دولت به‌حداقل محدود شود تا پرداخت‌ها براساس شایستگی صورت پذیرد (مطالعات نظری: فصل ۲).

— برای حمایت از کارگران، از جمله امکان حرفه‌آموزی آنها، برقراری بیمه همگانی و بیکاری مؤثرتر از وضع مقررات محدود کننده اختیارات کارفرمایان است (مطالعات نظری: فصل ۲).

— یکی از روش‌های مهم برای بهبود تدریجی کیفیت نظام آموزشی آن است که کارآفرینان بتوانند علائمی برای نظام آموزشی بفرستند و مشخص کنند که طالب کدام نوع آموزش هستند. فرستادن علائم شفاف هنگامی میسر است که کارفرمایان در افزایش یا کاهش دستمزدها و اخراج کارکنان و جایگزینی آنان آزادی عمل داشته‌باشند. آنان با استفاده از این آزادی به‌طور غیر مستقیم شرایط را برای بهبود ارتباط نظام آموزشی با نظام تولیدی فراهم می‌کنند. اگر دستمزد کارکنان توسط دولت و به‌صورت تابعی از مدرک تحصیلی مشخص شود، هم مدیران آموزشی اطلاع کمی از نوع آموزش مورد نیاز بازار کار بدست می‌آورند، و هم دانشجویان انگیزه اندکی برای تحت فشار گذاشتن نظام آموزشی برای ارایه آموزش‌های مورد تقاضای بازار کار خواهند داشت. در چنین شرایطی، جوانان فقط می‌کوشند تا مدرک هرچه بالاتری را از دانشگاه‌ها دریافت کنند و کمتر پی‌گیر مهارت‌های مورد تقاضای کارفرمایان باشند (مطالعات نظری: فصل ۲).

— غالباً استدلال می‌شود که قوانین محدود کننده تعیین حداقل دستمزد و یا اخراج و جایگزینی نیروی کار با هدف برقراری امنیت شغلی و درآمدی و برای حمایت از کارکنان وضع شده‌اند، اما براساس تجربه بسیاری از کشورهای دنیا، این کار موجب افزایش امنیت شغلی نشده و فقط به‌افزایش قراردادهای کاری غیر رسمی

منجر خواهد شد. در نقطه مقابل اگر کل این نظام با نظام جامع و فراگیر بیمه بیکاری جایگزین شود، هم امنیت درآمدی شهروندان بشکل بسیار بهتری تأمین می‌شود و هم امکان پویایی بیشتر بازار کار و بهبود کارایی نظام آموزشی فراهم خواهد شد (مطالعات نظری: فصل ۲).

— گسترش برنامه آموختن از کار نیز، از جمله روش‌های مؤثر کاهش بیکاری است. هر فرد بعد از فراغت از تحصیل نیازمند آموزش تکمیلی ضمن کار است. از آن جا که کارفرمایان، به دلایل اقتصادی، از استخدام افراد بی تجربه پرهیز می‌کنند، ضروری است از طرف دولت تسهیلاتی برای این کار برقرار شود. برای حرکت بسمت وضعیت مطلوب، لازم است تناسبی در یارانه‌های مربوط به آموزش رسمی (دانشگاهی) و یارانه مربوط به آموزش ضمن کار برقرار شود. یکی از روش‌های ساده این کار آن است که مالیات و هزینه‌های بیمه بخشی از شاغلان تازه وارد به بازار کار، برای مدتی بخشوده شود. به این ترتیب دولت مالیات بر دستمزد و حق بیمه را، برای مدت معینی، برعهده می‌گیرد و انگیزه‌ای بوجود می‌آورد که کارفرمایان با هزینه کمتری بتوانند نیروی تازه کار استخدام نمایند (مطالعات نظری: فصل ۲).

— برای آن که آموزش فنی و حرفه‌ای بتواند نقش مؤثری در گذر از مدرسه به محیط کار بر عهده گیرد. لازم است سیاست‌های جامعی که کلیه دست‌اندر کاران و ذی‌نفعان بر سر آن تفاهم داشته باشند به اجرا گذاشته شود. راه کارهای بکار گرفته شده عبارتند از: ایجاد چارچوب رسمی ملی صلاحیت‌های حرفه‌ای، تنظیم برنامه‌های دراز مدت و سیاست‌های ملی توسعه آموزش فنی و حرفه‌ای، ارتقاء تصدی آموزش فنی و حرفه‌ای به سطح معاون بالاترین مقام اجرایی (ریاست جمهوری) برای ایجاد هم‌آهنگی در موضوعات منابع انسانی (مطالعات تطبیقی: فصل ۳).

— واحد ارتباط با صنعت بطور جدی با یک سازوکار روشن و غیر تشریفاتی تشکیل شود و اطلاع رسانی درباره توانمندی‌های فارغ التحصیلان به واحدهای تولیدی و خدماتی ذیربط مستمراً دنبال شود (نظر صاحب‌نظران: فصل ۴).

— به میزانی که بر تنوع، پیچیدگی و تغییرات گزینه‌های آموزش و اشتغال افزوده می‌شود، بر اهمیت اطلاعات خوب و مشاوره مناسب جهت جوانان نیز اضافه می‌شود. آرایه خدمات منظم مشاوره و راهنمایی شغلی و هم‌چنین در دسترس بودن اطلاعات قابل اعتمادی درباره بازار کار، از جمله اطلاعاتی که انطباق بین قابلیت‌های جویندگان کار و نیازهای محل‌های خالی در محیط کار را برقرار می‌کند، بسیار حیاتی است. راه کارهای پیشنهاد شده عبارتند از: تأسیس صندوق توسعه اشتغال که منابع لازم را برای خدمات اطلاعات بازار کار و مطالعات آن برای برقراری سازگاری بیشتر بین عرضه و تقاضا تأمین کند، تحلیل تقاضای مهارت برای بهبود سازگاری آموزش فنی و حرفه‌ای با تقاضای بازار کار، برقراری سیاست‌های انگیزشی برای

فارغ‌التحصیلان جهت اشتغال در مشاغل کم ارج و در مشاغل نواحی دورافتاده، گردآوری اطلاعات درباره نرخ اشتغال فارغ‌التحصیلان و مسیرهای کار راه (زندگی حرفه‌ای) آنان، تربیت و استخدام مشاوران آموزش‌دیده مسیرهای حرفه‌ای در مدارس، مؤسسات حرفه‌آموزی و مراکز اطلاعات شغلی، برقراری مراکز اطلاعات شغلی در نقاط راهبردی در سراسر کشور که به نیروی آموزش‌دیده مجهز باشد، گردآوری و تنظیم و نشر اطلاعات حرفه‌آموزی و مسیرهای حرفه‌ای بین دانش‌آموزان، فارغ‌التحصیلان (جویندگان کار) کارفرمایان و اعضای جامعه محلی، فراهم آوردن پشتیبانی برای فارغ‌التحصیلان موفق، و تضمین انتشار اطلاعات هدایت شغلی در اینترنت.

۳. تدوین استانداردهای شغلی و نظام ملی صلاحیت حرفه‌ای

ایران نیازمند تدوین استانداردهای شغلی^۱ است که مورد تفاهم عمومی باشد که بر اساس آن چارچوب‌های صلاحیت (QF)^۲ خود را به منظور حصول اطمینان از این که برنامه‌های حرفه‌آموزی از مسیر و تسهیلات و تحرک مناسب برای پیشرفت در سطوح شغلی برخوردار است و در منطقه و جهان نیز به رسمیت شناخته می‌شود. گواهینامه و چگونگی صدور آن در فرآیند گذر از مدرسه به محیط کار نقش بسیار مؤثری بر عهده دارد زیرا برای کارفرمایان سطح صلاحیت داوطلبان استخدام را آشکار می‌سازد. در وضعیتی که انواع بسیار مختلف مسیرهای حرفه‌آموزی در کشوری فعال باشد و هر کدام چندین نوع گواهینامه صادر کنند، برای کارفرمایان تشخیص ارزش واقعی گواهینامه‌ای که توسط داوطلبان استخدام ارائه می‌شود دشوار خواهد شد. چارچوب ملی صلاحیت‌ها ابزار مؤثری است که می‌تواند نظام رسمی صدور گواهینامه‌ها را نظم داده و محتوای صلاحیت‌ها را شفاف ساخته و آن را برای ارزیابی کارفرمایان آشکار سازد. افزون بر آن، چارچوب ملی و منطقه‌ای رسمی صلاحیت‌ها می‌تواند انعطاف و تحرک بیشتری برای جویندگان کار، حتی در محیط‌های کار برون مرزی، فراهم آورد. اصول و راه کارهای پیشنهاد شده عبارتند از: اتخاذ رویکرد برقراری نظام و چارچوب صلاحیت با تکیه بر گفتگو با بخش‌های بازرگانی، صنایع دولت و سازمان‌های آموزشی به‌ترتیبی که جا به جایی عمودی و افقی فارغ‌التحصیلان را تسهیل کند، پیش‌بینی امکانات لازم در چارچوب صلاحیت‌ها برای آن که جوانان توانایی داشته باشند در سطح محلی، منطقه‌ای و جهانی اشتغال یابند، تأسیس شورای ملی استاندارد کردن شایستگی‌ها، برقراری تمهیدات مناسب جهت رسمیت دادن به یادگیری‌های پیشین و اعتبار بخشیدن^۳ به سابقه کار، و رعایت نقش سایر مهارت‌های یادگیری در استانداردهای مبتنی بر شایستگی.

¹ Occupational Standards

² National Qualification Framework

³ Accreditation

گروه دوم پیشنهادها: اصلاح سازوکارهای ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای با

محیط کار در وضعیت فعلی

هم‌زمان با انجام اقدامات اساسی، برای بهبود عملکرد آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و کاردانش و تقویت ارتباط آن با محیط کار، براساس یافته‌های فصل‌های پیشین اقدامات زودبازده زیر پیشنهاد می‌شود. یادآوری و تأکید می‌شود که پی‌گیری این پیشنهادها موجب خواهد شد که وضعیت اجرای راه‌کارهای قبلی که به‌منظور افزایش کیفیت آموزش‌ها و تقویت رابطه آموزش با محیط کار و افزایش آشنایی دانش‌آموزان با محیط تجربه شده بطور قابل ملاحظه‌ای بهبود یابد:

- در وضعیت فعلی برای تقویت ارتباط نظام آموزش با محیط کار لازم است درنظام ارزشیابی دروس آموزش فنی و حرفه‌ای تحولی صورت پذیرد. در حال حاضر ارزشیابی دروس عملی (کارگاهی و کارآموزی و کارورزی) وضع نابسامانی دارد و در سرنوشت تحصیلی و ادامه تحصیل دانش‌آموختگان فنی و حرفه‌ای کمترین تأثیر را می‌گذارد. از جمله اقدامات می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: مطالبه تغییر شیوه پذیرش دانشجو در دوره‌های علمی-کاربردی و آموزش‌شده‌های فنی و حرفه‌ای و تأثیر دادن مهارت‌های عملی و شایستگی‌های کسب شده در دوره کارآموزی در رتبه داوطلبان؛ تغییر آیین‌نامه امتحانات و بالابردن ضریب نمرات کارهای عملی هنرجویان؛ برقراری المپیاد مهارت‌های فنی عملی در هنرستان‌ها؛ استفاده وسیع‌تر از بسته‌های آموزشی مجازی مهارت‌های فنی و حرفه‌ای و برگزاری آزمون دروس عملی با استفاده از نرم‌افزارهای مناسب آن؛ در شرایط ورود به شاخه فنی و حرفه‌ای و شاخه کاردانش تجدید نظری صورت گیرد و ورود دانش‌آموزانی که به هر شکل با محیط کار آشنایی بیش‌تری دارند و به درک بهتری از کارهای فنی دست‌یافته‌اند امتیاز داده شود.
- برای آن که برنامه کارورزی بشکلی مؤثر به اجرا درآید لازم است از یک‌سو مربی کارآموزی (در خدمت آموزش و پرورش) و مسئول کارآموزی (در بنگاه اقتصادی) شناسایی شده، آموزش دیده و با دریافت حق‌الزحمه مناسب مأموریت یابد بر عملکرد کارآموز نظارت مستمر داشته باشد. در صورت تحقق چنین تدبیری می‌توان انتظار داشت که امتیازات کسب شده در دوره کارآموزی در پذیرش برای ادامه تحصیل و یا در آزمون‌های استخدامی از اعتبار لازم برخوردار شود.
- تا زمانی که وضعیت تأمین منابع مالی (به‌ویژه در زمینه تجهیزات و موادکارگاهی و هزینه‌های انرژی) و منابع انسانی (به‌ویژه استادکار کارگاه و انباردار) آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش بهبود نیافته‌است از توسعه کمی این آموزش خوداری شود و منابع موجود در جهت افزایش کیفیت آموزش اختصاص یابد.

- مهم ترین عامل در آموزشهای فنی و حرفه‌ای نیروی انسانی (معلمین و مدیران هنرستان‌ها) هستند و نقش آنان در برقراری رابطه سودمند بین هنرستان و محیط کار از دو نظر بسیار حساس است. (۱) تأمین و تضمین کیفیت شایستگی‌های دانش‌آموختگان که مورد توجه کارفرمایان بنگاه‌های اقتصادی است. برای این کار توصیه اکید آن است که افراد تازه استخدام، قبل از شروع به تدریس یک دوره فشرده ۶ ماهه را در ارتباط با تدریس دروس تخصصی بگذرانند و گواهینامه شایستگی دریافت کنند. گذراندن این دوره آموزشی است که باید شرط حضور در هنرستانها قرارگیرد. (۲) برای درک نیاز بنگاه‌های اقتصادی و تبادل نظر با آنان، هم‌زمانی و داشتن درک صحیحی از فعالیت‌های اقتصادی مورد نیاز است. کسانی که فاقد تخصص فنی و حرفه‌ای هستند اعتماد لازم را برای برقراری ارتباط با محیط کار ندارند. بنابراین مدیر هنرستان بهتر است که از دانش‌آموختگان فنی و حرفه‌ای و مسلط به فرآیند آموزش‌های فنی و حرفه‌ای باشد و حتماً در هنرستان حداقل هفته ای ۶ ساعت تدریس داشته باشد تا کیفیت و عملکرد آموزش را لمس کند (نظر صاحب‌نظران: فصل ۴).
- چون اجرای آزمایشی کتاب‌های جدید التالیف، طبقه بندی و جمع بندی بازخوردهای حاصله به صورت سیستماتیک انجام نمی‌شود، لازم است این کار یا در قالب طرح‌های پژوهشی و بر اساس یک برنامه بلند مدت انجام شود، و یا در وظایف دفتر برنامه ریزی درسی و تألیف فنی و حرفه‌ای و کاردانش تعریف شده و برای آن نیروی انسانی خبره و برنامه عملیاتی قابل ارزیابی تعیین شود (نظر صاحب‌نظران: فصل ۴).
- زمان اجرای دوره‌های آموزشی - توجیهی (۴۰ ساعته) در برخی از موارد تکافوی رفع احتیاجات هنرآموزان را نمی‌کند و احتیاج به زمان بیشتری می‌باشد (نظر صاحب‌نظران: فصل ۴).
- هنرستانهای موجود در سطح کشور از یک استاندارد خاص تبعیت نمی‌کنند و اجرای طرح استاندارد سازی هنرستانها به لحاظ نیروی انسانی، فضا، تجهیزات، امکانات و... ضرورت کامل دارد (نظر صاحب‌نظران: فصل ۴).
- چون بودجه ریزی عملیاتی بر عملکرد دستگاهها و افزایش ظرفیت پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری مسئولان آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش در همه سطوح می‌افزاید، و طبق مبانی نظری این امر در تقویت رابطه آموزش و محیط کار بسیار موثر است، لذا لازم است در اجرای احکام مرتبط با آن در قانون برنامه پنجم توسعه وزارت آموزش و پرورش پیش‌قدم شود. با اجرای این روش در روابط نظام آموزش فنی و حرفه‌ای با محیط کار امکان اعمال اصلاحات ساختاری و روشی بشرح زیر فراهم خواهد شد: (۱) تقویت پاسخ‌گویی. تجدید نظر در کمیت و کیفیت محصول آموزش (فارغ‌التحصیلان)، متناسب با نیاز بازار کار که مستلزم برقراری شبکه ارتباطی فعال بین نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار می‌شود؛ (۲) افزایش کارایی داخلی.

اتخاذ سیاست‌هایی برای کاهش هزینه تولید محصولات آموزشی، از جمله پی‌گیری استفاده از امکانات محیط کار برای آموزش‌های عملی دانش آموزان و بازآموزی مربیان و معلمان، که مستلزم تقویت ارتباط میان نهادهای مسئول عرضه و تقاضای نیروی کار می‌شود؛ (۳) تجهیز منابع درآمدی و تنوع در آن. اتخاذ سیاست‌هایی برای جلب سرمایه‌گذاری و مشارکت بنگاه‌های اقتصادی در آموزش فنی و حرفه‌ای، که مستلزم تقویت همکاری بین محیط‌های آموزشی با محیط‌های کار محلی می‌شود؛ (۴) تقویت تمرکز زدایی در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای. عملیاتی شدن بودجه دستگاه‌های دولتی بطور مستقیم مشکل عدم امکان کنترل عملکرد افراد و واحدهای مختلف ارائه خدمات آموزشی را مورد هدف قرار می‌دهد. بر اساس این روش بودجه مؤسسه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای بصورت جداگانه مشخص و در اختیار مسئولین مدرسه قرار خواهد گرفت. بدین ترتیب از طریق پاسخ‌گو کردن مدیران به شرایط محیطی، ایجاد رقابت میان واحدهای عرضه‌کننده خدمات آموزشی، ارتقای انگیزه معلمان شایسته به دلیل پرداخت متناسب با کیفیت خدمات ارائه شده و ... شرایط نظام آموزش فنی و حرفه‌ای در جهت تمرکز زدایی و واگذاری مسئولیت‌ها به مدیران میانی و سطوح عملیاتی در جهت عملکرد بهتر سوق می‌یابد. لازمه تحقق چنین تحولی تقویت ارتباط میان آموزش فنی و حرفه‌ای و محیط کار است (مطالعات نظری: فصل ۲).

- عاملی مهمی که در اثر بخشی برنامه‌ها مفید است در اختیار داشتن متخصص موضوعی، برای برنامه ریزی آموزشی و درسی است. اکنون متخصص آموزش مسائل فنی بسیار اندک است. دست اندرکاران و برنامه ریزان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای علاوه بر تخصص فنی باید دارای دانش و مهارت مورد نیاز آموزش هم باشند. لازم است وزارت آموزش و پرورش بجد خواستار تأسیس دوره‌های تربیت متخصص فنی و حرفه‌ای در سطح کارشناسی ارشد و دکترا باشد. تسهیل مشارکت کارشناسان ایران در بازدیدها و همایش‌های بین‌المللی و دوره‌های کوتاه مدت آموزشی هم می‌تواند در این زمینه کمک کنند. افزون بر آن آموزش و پرورش لازم است برای حفظ و تقویت دوره‌های تربیت دبیر فنی و حرفه‌ای موجود و تأسیس دوره‌های جدید راه‌کار مطمئنی جستجو کند که چنین برنامه‌های حیاتی از آسیب تصمیم‌های دفعی و سلیقه‌ای در امان باشد (نظر صاحب‌نظران: فصل ۴).

- پژوهش‌های سالم و معتبر باید به مسائل آموزش فنی و حرفه‌ای جواب دهد نه براساس نظر و سلیقه افراد صورت گیرد (نظر صاحب‌نظران: فصل ۴).

- باید تعامل با بازار کار در سطوح مختلف تشکیلات آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش بصورت امری مرسوم و مداوم تلقی شود. یکی از ابزارهای رسیدن به این مقصود، برقراری پیوند از طریق همایش‌ها و سایر مراسمی

فصل هشتم: پیشنهادهایی برای بهبود سازوکارهای ارتباط با محیط کار ۳۲۷

است که طرفهای عرضه کننده و تقاضا کننده آموزش‌های فنی و حرفه‌ای باهم در آن شرکت داشته و مقدمه‌شنایی و مراوده آنان با یکدیگر فراهم می‌گردد (نظر صاحب‌نظران: فصل ۴).

—

پیوست:

**متن مصاحبه با خبرگان آموزش متوسطه فنی
و حرفه‌ای و کاردانش**

پیوست: متن کامل مصاحبه‌ها

پرسش اول: تحلیل جنابعالی از وضعیت آموزشهای فنی و حرفه‌ای از لحاظ تامین منابع مالی، امکانات و تجهیزات، تربیت نیروی انسانی مورد نیاز و نیز بازآموزی نیروی انسانی شاغل در این حوزه از سه دهه گذشته تا حال حاضر چیست؟

آقای مهندس نشاسته ریز: تفاوت جدی بین این نوع سیاست‌ها در قبل و پس از انقلاب وجود دارد. در قبل از انقلاب کلیه مؤلفه‌های آموزشی ف ح به صورت یک بسته کامل از قبل فراهم بود. مانند منابع انسانی، امکانات، تجهیزات، فضا و... همه چیز از قبل آماده بود و سپس کارآموزش شروع می‌شد. پس از انقلاب رویکر «مرحله‌ای» مرسوم شد. فقط نقشه کار موجود بود و به سایر مولفه‌ها بطور مرحله‌ای توجه می‌شد. حکایت: «راه بینداز و جا بینداز» بود. تقریباً در اکثر پروژه‌ها هیچ چیز با هم پیش بینی نشده بود. ما اکثراً از ذخیره قبل از انقلاب بهره می‌بردیم. بعد از انقلاب تجهیزات و منابع به موازات نیاز و پیش بینی تامین نشد به همین دلیل هنرستانهای پس از انقلاب نوعاً فقیر اند.

نیروی انسانی نیز نابسامان است. در پروژه‌ها منابع مالی، نیروی انسانی و... با هم به موازات هم و در زمان خودش فراهم نبوده است و آماده نبوده است.

در دوران تغییر نظام جدید آموزش متوسطه به آموزشهای فنی حرفه‌ای توجهی بیشتر معطوف شد. مدوله‌های آموزشی، آموزش کار دانش و... مربوط به همین زمان است. اما مراکز آموزشی مجهز نشدند. حتی در وزارت کار اجزاء پروژه‌ها کامل‌تر است اما در آموزش و پرورش وضع این گونه نیست.

در ۳۰ سال گذشته منابع مورد نیاز متناسب با برنامه‌های توسعه نبوده‌است. در تجهیزات و نیروی انسانی همیشه دچار مشکل بوده‌ایم. اما دوره‌های آموزش ضمن خدمت وضعیت بهتری داشته اند. دلیل آن داوطلب بودن خود معلمان، وجود انگیزه کافی برای شرکت در دوره‌ها، راحت تر بودن کار نسبت به سایر فعالیت‌های آموزش فنی و نیاز به منابع کمتر. در آموزش ضمن خدمت رابطه و احساس نیاز دو سویه بوده است هم کارفرما و هم نیروی انسانی هر دو داوطلب آموزش بودند.

آقای مهندس ابراهیم آزاد: آموزشهای فنی و حرفه‌ای در ایران سه دوره را پشت سر گذاشته است:

- دوره اول از تأسیس هنرستان تهران ۱۳۰۵ هجری شمسی تا ۱۳۵۷ که قرین با پنج برنامه توسعه اقتصادی و اجتماعی بوده است دو برنامه هفت ساله و سه برنامه ۵ ساله مهمترین ویژگی این دوران برای انطباق آموزشهای فنی و حرفه‌ای با دنیای کار بوده است و به تناسب صنعتی شدن کشور هنرستان‌هایی با

مأموریت خاص تأسیس شده است که نظام‌های آموزش فنی و حرفه‌ای آلمان، ژاپن، هلند، روسیه با اندکی تطابق در این هنرستان‌ها به مورد اجرا گذاشته شده است. اگر بخواهیم در این مورد قضاوت منصفانه‌ای داشته باشیم می‌توانیم به طور کلی آن را دوران تحول تدریجی همه جانبه بنامیم اگر چه شاید توسعه کمی شتاب زیادی نداشت ولی از لحاظ اعتنا به نیروی انسانی، بازآموزی و اختصاص منابع. تنوع رشته‌های تحصیلی و ارتباط با دنیای کار قابل تأمل است.

- دوره دوم از ۱۳۵۸ تا ۱۳۷۱ است که می‌توانیم این دوران را به لحاظ ویژگی‌های زیر یکی از درخشان‌ترین زمان‌ها در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای محسوب کرد: توسعه موزون؛ اختصاص منابع؛ تجهیزات و امکانات؛ تربیت نیروهای انسانی (کاردان و کارشناس)؛ توسعه فضاهای آموزشی؛ ارتباط با صنعت و دنیای کار (هنرستان‌های جوار کارخانه و طرح کاد)؛ ثبات مدیریت؛ یکپارچه سازی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛ تدوین محتوای کتاب‌های درسی؛ تدوین برنامه‌های درسی جدید؛ توسعه آموزش دختران؛ برگزاری اولین سمپوزیوم بین‌المللی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در ایران؛ اعزام کارشناسان و هنرآموزان به خارج بویژه در حوزه برنامه ریزی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛ و ارتقاء جایگاه اجتماعی و منزلت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای.
- دوره سوم از ۱۳۷۱ تا کنون که مهمترین مشخصه این دوران :

- ✓ تفکیک آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به دوشاخه فنی و حرفه‌ای و کاردانش که اگر چه نامگذاری آن مناسب نبود اما کاری بسیار ارزنده و قابل تأمل است
- ✓ تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر یک رویکرد علمی و با نگاه به دنیای کار برای اولین بار در کشور
- ✓ اختصاص دفتری مستقل برای برنامه ریزی درسی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در وزارت آموزش و پرورش
- ✓ توسعه کمی پرشتاب از ۱۲/۳٪ در سال ۱۳۷۱ به ۳۸٪ در سال جاری که ضایعاتی هم به دنبال داشته است
- ✓ توسعه آموزش دختران بیش از گذشته
- ✓ کاهش سهم منابع به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای
- ✓ تعطیلی تدریجی مراکز تربیت معلم فنی و حرفه‌ای و دانشگاه‌های تربیت دبیر فنی و حرفه‌ای مانند مازندران و کرمان
- ✓ کاهش بازآموزی هنرآموزان تا حد تعطیل
- ✓ نزدیکی تدریجی کاردانش و فنی حرفه‌ای به یکدیگر برای باز کردن ادامه تحصیل دانش‌آموزان کاردانش
- ✓ توقف تدریجی تجهیز مدارس فنی و حرفه‌ای به صورت کامل بویژه در ده ساله اخیر
- ✓ در هم آمیختگی مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای و متوسطه نظری به لحاظ فضا، مدیریت و اولویت‌ها
- ✓ حذف تدریجی جایگاه مدیریت یک پارچه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از ستاد و صف به نحوی که اکثر مدیران هنرستان‌ها و معاونین متوسطه ادارات کل افرادی غیر فنی و کم تجربه هستند

- ✓ کم رنگ شدن آموزش‌های عملی به نحوی که بدلیل کمبود سرانه بسیاری از فعالیت‌های عملی در بسیاری از رشته‌های تحصیلی اجرا نمی شود
- ✓ کاهش و حذف ارزش نمرات کار عملی در ارتقاء مرحله ای دانش آموزان و ادامه تحصیل
- ✓ تشکیل هنرستان‌های با زمینه‌های در هم تنیده صنعت، خدمات و کشاورزی در یک فضا که لطمات جبران ناپذیری را به دنبال داشته است.
- ✓ کاهش چشمگیر صلاحیت‌های حرفه ای هنرآموزان به دلیل تعطیلی دانشگاه‌های بامأموریت ترتیب دبیر فنی و حرفه ای
- ✓ انفصال دوره‌های کاردانی پیوسته از متوسطه فنی و حرفه ای که باعث تضعیف آموزش‌های عالی فنی و حرفه‌ای شده است و بسیاری از ظرفیت‌های تخصصی و حرفه ای را به بهانه عدم نیاز و بسیاری از مصلحت‌های غیرکارشناسی را از دست بدهیم و مسیر پذیرش و غربال گری به جای دوره متوسطه به کاردانی انتقال یابد و در سال جاری شاهد انفصال کامل آن هستیم که با توجه به جایگاه تکنسین در بازار کار و فناوری‌های جدید نباید به دنبال انفصال می‌بودیم.

آقای مهندس جعفرآبادی: وزن اظهار نظر افراد یکی نیست. خاستگاه صحبت افراد یا پژوهشی است یا تجربی. نگاه بنده از نوع تجربی است. این سه مولفه رشد وافتشان طی سه دهه گذشته با هم نبوده است. در این رابطه می‌توان به مراحل زیر اشاره کرد:

- **وضعیت کلی:** تا شروع نظام جدید یک مرحله. پس از شروع تا ۱۰ سال و از ۱۰ سال اول به بعد. باید بین این مراحل تفاوت قائل شد. قبل از انقلاب در هنرستان‌ها سرمایه‌ای داشتیم. پس از انقلاب نهاده‌ها قطع شد اما سرمایه قبلی هنرستانها کمک کرد که دچار شکست نشوند. مدیریت خاص آموزش‌های ف ح (معاونت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای)، توجهی که وزرای آموزش و پرورش به‌این نوع آموزش‌ها داشتند. همچنین وجودمدیریت واحد برای این نوع آموزش‌ها. وجود مدیرانی همچون آقای گنابادی و مهندس علاقه مندان و حمایت خوب وزرا و ساختار مناسب دست بدست هم داد تا آموزش فنی حرفه‌ای به کارش ادامه دهد. استخدام اول انقلاب در فنی و حرفه‌ای هم مهم بود و تا شروع نظام جدید علی رغم جنگ عراق علیه‌ایران به پیش رفتیم. با شروع نظام جدید که چهره‌های موثری دخالت کردند حمایت رئیس جمهور وقت آقای خامنه‌ای و آمادگی جامعه برای پذیرش نظام جدید متوسطه و اختصاص ۱۱ میلیارد تومان توسط آقای رفسنجانی به آموزش ف ح باعث شد شروع نظام جدید برای آموزش فنی و حرفه‌ای فرصت مناسبی بوجود آید. هرچه از نظام جدید فاصله گرفتیم عوامل حمایتی کاهش پیدا کرد هم از لحاظ بودجه و هم سیر نزولی منابع انسانی و امکانات. ما پس از شروع نظام جدید افت و خیز موردی داشته‌ایم اما در مجموع ۴-۵ سال بعد از نظام جدید امکانات و نیازمندی‌ها متناسب با فنی و حرفه‌ای در اختیار قرار نگرفت و به علت رشد بی رویه فنی حرفه‌ای و کاردانش بدون حزم و دور اندیشی به نحوی که حتی دبیرستان‌ها به هنرستان تبدیل

شد. نگاه به رشد کمی صرف بدون توجه به فراهم شدن منابع. این وضعیت باعث شد دچار کمبود منابع شویم.

- تربیت نیروی انسانی مورد نیاز: تا چندین سال قبل دانشگاه بابل برای آو پ نیرو تربیت می کرد اما از وزارت اوپ جدا شد. جذب نیروهای تعهدبیری در دانشگاه رجایی کم شد و تربیت معلم آموزشکده‌های فنی محدود شد. استاد کار و سرپرست کارگاه هم جذب نشد به بهانه این که محدودیت استخدام برای افراد دارای مدرک کمتر از لیسانس داشتیم.

- بازآموزی نیروی انسانی شاغل: یک نظام برای بازآموزی معلم نداریم. چه در آموزش عمومی چه فنی و حرفه‌ای. معلوم نیست یک معلم طی دوران خدمت باید چه آموزش‌هایی ببیند. گاهی ضمن خدمت با دوره‌های کوتاه مدت هم موافقت نمی‌کنند به بهانه کمبود اعتبار و یا این که برنامه فقط برای کتاب‌های جدید است و شامل کتاب و برنامه درسی قدیمی نمی‌شود. بیشتر دوره‌دارای محتوای نظری است اما نیاز ما در آموزش فنی از نوع آموزش‌ها کارگاهی است و گاه مواد مصرفی در دوره‌ها دیده نمی‌شود و دوره‌ها از این لحاظ با مشکل مواجه می‌شوند. حفظ و نگهداری ماشین‌الات نیازمند مراقبت و تعمیر است. اعتبار لازم برای نگهداری ماشین‌الات وجود ندارد. گاهی برای یک عیب کوچک کل دستگاه بلا استفاده می‌شود. بازآموزی نیروی انسانی بیشتر در گرو نظام مند کردن آموزش‌ها است. نباید برگزاری دوره‌ها و آموزش‌ها به صورت اتفاقی باشد باید هم تکلیف معلمان و هم وظیفه دستگاه مشخص باشد. رکن اصلی ارتقا کادر آموزشی باید براساس آموزش معلمان باشد. از این لحاظ امروز در موقعیت خوبی نیستیم.

- راهکارهای پیشنهادی: در سطح کلان کشور آموزش‌های ف ح یک متولی و یک غمخوار واحد و دلسوز ندارد. در قانون برنامه سوم و چهارم شورای هماهنگی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای دیده شده بود. اگر جدی به آن توجه می‌شد می‌توانست از برخی آسیب‌های کنونی جلوگیری کند. در داخل آو پ از وقتی که معاون آموزش ف ح را از دست دادیم آموزش فنی و حرفه‌ای دچار آسیب شد. توصیه این است برای این آموزش‌ها متولی خاص داشته باشیم. در داخل وزارت آموزش ف ح دچار تشخیص‌های فردی می‌شود. مثلاً وزرا سیاست‌هایی را توصیه می‌کند که کارآمد نیستند. مدیریت جامع برای هر سه بعد منابع، امکانات و نیروی انسانی در تشکیلات آو پ فعلاً موضوعیت ندارد.

آقای دکتر اقبال قاسمی پویا: عدم هماهنگی دستگاه‌ها آموزش فنی و حرفه‌ای برعکس متوسطه نظری معطوف به بازار است. اگر بین برنامه آموزش و بازار کار رابطه و پیوند نباشد برنامه محکوم به فنا است. آموزش فنی چند جنبه است. از لحاظ لزوم هماهنگی و تاثیر پذیری از جهان خارج و دنیای کار. آموزش فنی تاکنون نتوانسته این ارتباط را فراهم سازد. بعد از انقلاب آموزش فنی نظام قدیم بارها نقد شد و در محور این نقدها عدم برآورد نیاز بازار کار بود. نه مبتنی بر نیاز بازار و نه بر نیاز خود شاگردان بود. وقتی خود منتقدان هم برنامه ریزی کردند، باز هم آموزش فنی و حرفه‌ای با بازار تناسب ندارد. آموزش چهار

ساله فنی و حرفه‌ای دوران رژیم گذشته بهتر از آموزش دو ساله فعلی بوده است. دلیل موفقیت برنامه ۴ ساله گذشته ساده بود. محتوا انسجام کامل ندارد و برنامه عملی و نظری هماهنگ نیست و بجای امتحان دروس عملی آزمون نظری می‌گیرند و در رشته الکتروتکنیک که باید موتور پیچی یاد بگیرند حتی در سال یک بار موتور نمی‌پیچند.

نیروی انسانی آموزش دهندگان و مدیران: برای نیروی انسانی آموزش فنی افرادی استخدام شده که دست به آچار نبوده اند. در نظام قدیم آچاربدها استاد بودند و تئوری درس نمی‌دادند. هر کلاس دو معلم داشت. برای دروس تئوری یک معلم و برای دروس عملی یک استادکار آموزش می‌داد. در گذشته آموزش فنی بیشتر جنبه عملی داشت امروزه دروس شکل نظری و غیر عملی دارند. هنر آموزان اکنون بیشترشان کار عملی نکرده اند. آنچه در کتاب هست تدریس می‌شود اما از لحاظ عملی تسلط ندارند. در چند سال گذشته برای استخدام دبیر در هنرستان‌ها بیشتر به مدرک توجه داشته اند تا تسلط عملی دبیران.

هنر جویان: در فنی حرفه‌ای نباید به همه آموزش داد و یادگیرندگان در این دوره از آموزش‌ها باید اهل آچار باشد. خانواده روح فنی داشته باشد. هرکسی نباید وارد این رشته شود.

ارزشیابی: امتحانات اول از دروس عملی بود اگر نمره می‌آوردند امتحان نظری هم می‌گرفتند اکنون جریان برعکس است.

آموزش ضمن خدمت: آموزش ضمن خدمت در کار نبوده است.

منابع: هنرستان‌ها کارگاه و امکانات ندارند. درصد کمی از اعتبارات مورد نیاز را می‌پردازند. هنرستانهای نمونه مردمی‌ها از لحاظ مالی حمایت می‌شوند. در این گونه هنرستانها هنر آموزان و مدیران قوی هستند. ورودی‌ها را با گزینش انتخاب می‌کنند. گسترش کمی داشته‌ایم. گسترش بی رویه آموزش فنی و حرفه‌ای، بدون توجه به امکانات و منابع. ادارات آموزش و پرورش حتی سرانه مصوب را نمی‌توانند به هنرستانها پرداخت کنند. دیدگاه مدیران حوزه ستادی و حتی صفی به آموزش فنی این است که مقداری خست بخرج دهیم و نباید منابع زیادی مصرف کرد. این دیدگاه خود را در تهیه مواد اولیه برای کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها نشان داده است و کمبود در این زمینه احساس می‌شود. از ترس خراب شدن دستگاه با آن ور نمی‌روند و چون استفاده نمی‌شود آموزشها هم کیفی نیستند. به دلیل توجه به گسترش کمی و فقدان منابع در سه دهه گذشته، هرچه به سالهای اخیر نزدیکتر می‌شویم اوضاع بدتر شده است.

آقای مهندس مقیمی: راهبری و مدیریت. بنده از سالهای ۶۴ - ۶۵ در آموزشهای فنی بوده‌ام. آموزش فنی و حرفه‌ای یک شاکله‌ای داشت تحت عنوان گروه یا مجمع آموزش فنی و حرفه‌ای. اما جایی بود که در آن انسجامی درباره آموزش فنی و حرفه‌ای بوجود آورده بود. بعدها این نهاد از هم پاشید. در سطح هر استان هم مجمعی داشتیم که از بین رفت. نکته اساسی دیگر سال ۷۲-۷۳ معاونت آموزش فنی و حرفه‌ای منحل شد و جای آن در معاونت آموزشی قرار گرفت که همه انواع آموزشها را در بر می‌گرفت. انحلال این

معاونت باعث شد که تعداد افراد فنی نسبت به غیر فنی در اقلیت قرار گرفتند. تصمیم‌گیری برای فنی و حرفه‌ای افتاد دست افرادی که از این نوع آموزش‌ها اطلاع کافی نداشتند. اکنون هنرستانها به نسبت ۱۵ سال قبل افت دارند. مدیریت از حوزه فنی به سایر حوزه‌های آموزش عمومی منتقل شد. از حوزه ستادی تا هنرستانها. مشکل دیگر انحلال نهاد شورای عالی هماهنگی آموزشهای فنی و حرفه‌ای و عدم وجود نهادی برای تصمیم‌گیری متمرکز برای فنی و حرفه‌ای است.

منابع مالی و تجهیزات. آموزش فنی و حرفه‌ای سرمایه بر هستند. هر چه به سالهای اخیر می‌آییم بودجه و سرمایه‌گذاری در فنی و حرفه‌ای کاهش یافت. در نتیجه روی ابزار و تجهیزات اثر منفی گذاشت. فعلا در برخی جاها تجهیزات مربوط به ۳۰ سال پیش است.

عامل سوم نیروی انسانی در فنی و حرفه‌ای است که جذب آنها بشدت کاهش پیدا کرد است. استخدام بشدت کاهش پیدا کرده است. ردیف‌های استخدامی به سمت آموزش‌های عمومی تخصیص یافته‌اند. اکنون جسته و گریخته استخدام صورت می‌گیرد. امسال قرار است حدود ۶ هزار نفر استخدام شوند. تا قبل از این بصورت عام استخدام نداشتیم. عدم استخدام نیروی انسانی کارآمد نیز از جمله عوامل ضعف است. در بازآموزی نیروی انسانی فنی فعال عمل نکردیم. در شاخه‌های ۷۰-۷۱ راه اندازی شد اما در حوزه مهارتی نیروی انسانی مورد نیاز نداشتیم. حوزه کار دانش حوزه مهارتی است. این حوزه با آموزش‌های فنی و حرفه تفاوت دارد باید استادان آچار بدست باشند که ما این آموزشهای مهارتی را یاد ندادیم. از هنرآموزان فنی برای کار- دانش استفاده کردیم.

در اجرای برنامه درسی گرایش بیشتر به سمت آموزش‌های نظری بوده تا فنی و حرفه‌ای. دروس اختیاری که در اختیار واحدهای آموزشی است امار نشان می‌دهند که واحدها بیشتر به سمت دروسی رفتند که در کلاس با کمترین هزینه یاد داده می‌شود. چون آموزش کارگاهی هزینه بر است و این باعث می‌شود که آموزشها بیشتر ماهیت نظری داشته باشند تا عملی و فنی و حرفه‌ای.

آقای دکتر مهدی اسماعیلی: در بحث تامین منابع مالی، از آن جایی که آموزش فنی و حرفه‌ای کشور بصورت یک نظام مستقل دیده نشده است، لذا منابع مالی برای هر دستگاه بستگی به نیاز دستگاه و اعتبارات گذشته تخصیص داده می‌شود. و این فرایند تخصیص، بدون پیروی از یک هماهنگی و سیاست مشخص در رسیدن به اهداف آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای در کل کشور بوده است. البته اقداماتی جهت هماهنگی در نظام آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای انجام شده که موفقیتی چندانی به همراه نداشته است. عوامل زیادی وجود دارد که سبب ناکامی در انجام این هماهنگی می‌شود که از آنها می‌توان به شبکه اطلاعاتی بازار کار، نبود قوانین مصوب در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای کشور و ... اشاره کرد. برای نمونه اگر در دنیای کار فرایند جمع‌آوری اطلاعاتی نقصی داشته باشد آموزش نمی‌تواند کاری بکند.

علاوه بر این، فهم و درک صحیح از آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای در وزارت آموزش و پرورش وجود ندارد. در حوزه فعالیت های آموزش و پرورش، نگاه آو پ به آموزش فنی و حرفه‌ای نگاه تقلیلی بوده است. و این نگاه تقلیلی به ارزش آموزش ف ح سبب شده است به تناسب همه زیر نظام های آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای در تحت تاثیر قرار بگیرد. زیر نظام تامین مالی و اعتبارات نیز از این امر مستثنی نبوده و سرمایه گذاری در این امر به اندازه کافی نشده است. یکی از مصادق های اصلی این نگاه تقلیل گرایانه، در تفسیر برنامه های توسعه پنج ساله و پیش بینی اعتبارات لازم و صحیح برای رسیدن به اهداف آن در حوزه آموزش فنی و حرفه‌ای است. به عبارت دیگر اگر قرار است برای نمونه ۳۶ درصد دانش آموزان دوره متوسطه در شاخه های فنی و حرفه‌ای و کاردانش اشتغال داشته باشند، معاونت برنامه ریزی و بودجه وزارت آموزش و پرورش باید پیش بینی منابع مالی لازم برای توسعه فضاها، تجهیزات، نیروی انسانی، برنامه، ارزشیابی و ... در رشته های مورد نیاز کشور را برای این سهم از مشارکت داشته باشد و درخواست اعتبار و منابع مالی نماید.

نگرش کلی جامعه به آموزش، مدرک گرایی است تا حرفه ائی گرایی و اشتغال. ۷۵ الی ۸۰ درصد مشاغل موجود در کشور نیازمند آموزش های فنی و حرفه‌ای می باشد (که این مقدار با میانگین در دنیا مطابقت دارد). اما برای این حجم از نیاز کشور، برنامه توسعه حرفه‌ای وجود ندارد و ارائه دهندگان این آموزش از انسجام و هماهنگی لازم جهت تربیت نیروی انسانی کشور برخوردار نیستند.

کیفیت در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای در آ و پ مورد غفلت واقع شده است. در درون وزارت آو پ نگاه مثبتی به آموزش فنی و حرفه‌ای وجود ندارد و خود را مسوول تولید ثروت ملی در قبال تامین نیروی انسانی نمی دانند. برنامه ها اکثر قائم به افراد هستند و با تغییرات در سطح وزارت خانه برنامه های تغییر می کند (برای نمونه در شش سال اخیر چهار وزیر تغییر کرده است و در نتیجه آن چهار رویکرد متفاوت نسبت به آموزش های فنی و حرفه‌ای بوجود آمده است و میزان تامین منابع مالی در این حوزه دستخوش تغییرات شده است). از طرف دیگر، در هنرستانها استفاده از صلاحیت های غیر فنی مدیران و معاونین مرسوم شده است و ناسازگاری مهارت (عدم تناسب مهارت با شغل) و نقصان مهارتی بوجود آمده است و در نتیجه مدیران درک صحیحی از منابع مالی مورد نیاز رشته های مختلف ندارند.

جریان تامین منابع مالی حرکت صحیحی ندارد و بجای اینکه اهداف برنامه درسی و استانداردهای موجود در آن تعیین کنند منابع مورد نیاز باشد، نظرات و نگاه های مسئولین سطح بالا جهت دهنده سهم تخصیص منابع در این حوزه شده است. در دوره های بازآموزی درصد پوشش دوره ها پایین است. هم از لحاظ کیفی و هم از نظر کیفی.

خانم گیتی شیروانی: آموزش های فنی و حرفه‌ای از نظر تامین منابع مالی، امکانات و تجهیزات از سه دهه گذشته تا کنون سیر صعودی داشته است هر چند در هفت یا هشت سال اخیر این منابع از طریق

استان‌ها تامین می‌شود و به طور متمرکز نیست با این حال به نظر می‌رسد در مجموع منابع مذکور رو به افزایش داشته است. از نظر نیروی انسانی در ابتدای طول زمانی ذکر شده این آموزش‌ها با کمبود نیروی انسانی متخصص رو به رو بوده است و سپس با تاسیس و توسعه مراکز تربیت دبیر فنی کم کم این کمبودها مرتفع شد و تا ۶-۷ سال پیش افزایش رشته‌های تحصیلی از نظر کمی و کیفی با نیروی انسانی آن تناسب نسبتاً خوبی داشته است اما در سال‌های اخیر به خصوص از ۵ سال قبل تا کنون در حد کلی است و اگر بخواهیم رشته‌ای بررسی کنیم وضعیت متفاوت خواهد بود.

آقای مهندس جاربانی: توسعه هنرستان‌ها زیاد هدفمند نبوده است. بعد از انقلاب بیشتر به کمیت (آمار عددی هنرستان‌ها) پرداختیم تا کیفیت و بهمین خاطر افت کیفی داشته‌ایم. فشار مسئولین، بخشداران، فرمانداران و نمایندگان مجلس برای تاسیس هنرستان‌های فنی که مورد اقبال مردم هم بود متوازن با توسعه کمی، توسعه کیفی درخور توجه نبوده است خصوصاً با شروع جنگ تحمیلی تامین مالی و تامین نیروی انسانی هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای با مشکل مواجه شد.

با توجه به توسعه سریع هنرستان‌ها، تعداد رشته‌ها، کمبود منابع و تعطیلی مراکز تربیت معلم فنی و حرفه‌ای از کیفی سازی هنرستان‌ها عقب هستیم. طرح دوره آموزشی - توجیهی برای کتاب‌های تازه تالیف بسیار مفید به فایده بوده است و اهداف آموزشی را به دبیران فنی و حرفه‌ای آموزش داده ایم. تجهیزات هنرستان‌ها متناسب با استانداردها کمی نبوده است و قطعاً در این خصوص دچار کمبود هستیم به ویژه در رشته‌های مادر همچون: ریخته گری، ساخت و تولید (ماشین افزار)، سرامیک، نساجی، تاسیسات و صنایع چوب (رشته‌های گران قیمت) همواره به لحاظ تامین تجهیزات و مواد مصرفی با مشکل مواجه بوده ایم.

دایر کردن مراکز تربیت معلم فنی و حرفه‌ای در سطح فوق دیپلم‌گردانی و در سطح لیسانس (کارشناسی) می‌تواند به رفع کمبود معلم (هنرآموز) در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای کمک کند.

سعی دانشگاه‌های تربیت دبیر فنی و حرفه‌ای رفتن به سمت آموزش عالی بوده است لذا آن‌ها دوره‌های غیردبیری را اجرا می‌کنند و آموزش تئوری و عمومی دروس آن‌ها بیشتر از آموزش‌های تخصصی تربیت دبیر فنی است و بنا بر این آن‌ها هدف را گم کرده اند. همانند بلائی که قبلاً بر سر هنرسرای عالی (دانشگاه علم و صنعت) دانشکده نوشیروانی بابل، دانشگاه پلی تکنیک (امیرکبیر) و... آمده است و فعلاً دانشگاه شهید رجائی هم دچار همین مشکلات و توهم هاست

پرسش دوم: از دیدگاه شما در سه دهه اخیر چه سازوکارهایی برای برقراری ارتباط بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و بازارکار در کشور تجربه شده است و عوامل مؤثر در توفیق یا شکست شیوه‌های بکار گرفته شده چیست؟

آقای مهندس نشاسته ریز: وجود درسی به نام کارآموزی و نیز کارورزی. که در آن کارآموزان دانش و مهارت خود را تست می‌کنند و نیز صاحبان کار از میزان دانش و مهارت کارآموزان یا کارورزان مطلع می‌شوند.

وجود هنرستان‌های در جوار کارخانه که رابط بین آموزش و نیاز بازار کار است. در هنرستان‌هایی که با صنایع در ارتباط هستند می‌توان تا ۱۰ واحد درسی متناسب با نیاز آن صنعت واحدهای درسی را متناسب و جا به جا کرد.

نوع برنامه درسی فنی و حرفه‌های متناسب با بازار کار است. زیرا مشاغل جامعه در نظر گرفته می‌شود و مشخص می‌شود دانش آموز باید چه محتوایی بخواند تا آن شغل را احراز کند.

ایرادی که به تجزیه و تحلیل مشاغل می‌گیرند این است که مرتبط با روند گذشته است و به پیش بینی آینده نمی‌پردازد. تغییرات سریع تکنولوژیکی نیز مزید بر علت است.

در حال حاضر هنرستان در جوار کارخانه محدود شده است زیرا نوع نگاه مدیران صنایع بگونه‌ای است که حاضر به هزینه کردن برای آموزش نیستند. نبود منابع حمایتی مالی صنایع، رکود اقتصادی و نیاز به صرفه جویی از جمله عوامل محدود کننده است.

کارخانه‌ها معمولاً کارآموزان را مانع تولید می‌شمارند و برای آموزش نسل آیند سهمی برای خود قائل نیستند. بیشتر به منافع خود نظر دارند تا منافع عمومی جامعه. شاید از نظر قانونی هم ایراد داشته باشد. در بخش صنعت مکانیزم تشویق برای مشارکت در آموزش فنی حرفه‌ای وجود ندارد.

آقای مهندس ابراهیم آزاد: از سال ۱۳۵۸ تا ۱۳۷۱ ارتباط با دنیای کار عبارت بود از: هنرستان‌های جوار کارخانه؛ طرح کاد؛ و کارآموزی. که با موفقیت‌هایی همراه بود بویژه کارآموزی و طرح کاد کم‌کم به فرهنگ تبدیل شده بود و اگر نظام جدید اتفاق نمی‌افتاد شاید کارآموزی به عنوان یکی از رویکردهای اساسی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای همانند سایر کشورها قابل عمل و طرح بود. اگرچه هنرستان‌های جوار کارخانه آزادی عمل زیادی را برای صنعت ایجاد کرده بود ولی موفقیت چندانانی را از دیدگاه اجرایی نداشت.

از سال ۱۳۷۱ تا کنون ارتباط با دنیای کار به صورت زیر انجام شده است :

- رویکرد تدوین برنامه‌های درسی که علی‌القاعده باید هدف‌های برنامه‌های درسی از دنیای کار اخذ شود و با مشارکت آنان تدوین گردد.
 - کارآموزی
 - استفاده از استانداردهای مهارت و آموزش سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور در برنامه‌های درسی کاردانش
 - مشارکت خبرگان حرفه‌ای در کمیون‌های تخصصی برنامه ریزی و تألیف فنی و حرفه‌ای
 - توسعه و تنوع رشته‌های تحصیلی از دیدگاه شغلی
برخی شکست‌ها:
 - عدم بازنگری برنامه‌های درسی در دوره‌های تحولی فناوری و پیچیدگی‌های دنیای کار که باعث عقب ماندگی این برنامه‌ها از دنیای کار شده است.
 - تغییر کتاب‌های درسی به جای برنامه‌های درسی که انحراف از مسیر بزرگی است و هنوز هم ادامه دارد
 - عدم ظرفیت صنعت برای کارآموزی در مقایسه با حجم دانش آموزان فنی و حرفه‌ای
 - عدم انطباق برنامه‌های درسی با دنیای کار که باعث توقف اشتغال و کارآموزی شده است.
 - رویکرد سنتی به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در برنامه‌های درسی درحالی که حدود دو دهه است که تأکید بر رویکردهای جدید بویژه شایستگی شده است.
 - تألیف کتاب برای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای که باعث انقباض برنامه‌های درسی و گسست آن از دنیای کار شده است.
 - کاهش صلاحیت‌های حرفه‌ای هنرآموزان
 - عدم تفکیک دنیای کار از دنیای آموزش در همه فرایندهای برنامه‌ریزی تا اجرا
 - فقدان نظام صلاحیت حرفه‌ای ملی NVQ
 - یکپارچه نبودن آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در کشور علی‌رغم وجود قانون
 - تأکید بر عرضه محوری به جای تقاضا محوری در ارائه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای
 - ساختار اقتصادی کشور که احساس نیاز به آموزش فنی و حرفه‌ای ندارد
- آقای مهندس جعفرآبادی:** ارتباط آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار موضوع ساده‌ای نیست. تنوع بازار کار و پیچیدگی که بیشتر می‌شود باید ارتباط بیشتر شود. در شروع نظام جدید آموزش بر مبنای تجزیه و تحلیل شغل بود و از صاحبان حرف و مشاغل دعوت می‌شد و نیاز آنها مبنای تهیه برنامه درسی بود. فرمول کار این بود. بعد از آن یک سیستم به‌روز و فعال که دائماً بدنبال نیاز سنجی باشد، نداشته‌ایم.

هنرستانهای جوار به مساله ارتباط صاحبان حرف و مشاغل قوت می‌بخشید. حتی متولی صنعت حق داشت در برنامه دست برد. اجرای برنامه در محل واقعی کار (کارخانه) و تدریس توسط کسانی که خودشان یک پا در کارخانه و یک پا در هنرستان داشتند. باعث می‌شد واقعیات بازار کار به خوبی دیده شود. ولی بتدریج از شدت ارتباط کاسته شد. اما در عین حال خوشحالیم که هنوز در برنامه ریزی درسی حداقل باید یکی از اعضا از بخش مربوط در بازار کار باشد و این یک ضامن برقراری ارتباط با بازار کار است.

راهکارهای پیشنهادی: به یک زمینه‌های نیاز داریم زمینه قانونی که طرفین مکلف به همکاری باشند. صنعت در بخش دولتی یا خصوصی الزامی به کمک به آموزش ندارد. حتی مشوق‌های قانونی نیز کارساز نبوده است. بحث فرهنگی هم هست و سرمایه‌گذار یا مدیر نگاه خدمت به کشور ندارد. و بیشتر به منافع شخصی کوتاه مدت فکر می‌کنند. تعهدات وزارت کار هم اجرا نشده. مثلاً ارزشیابی از مهارت به تدریج به او پ سپرده شد. آزمون مهارت سند معتبری بود که وزارت کار باید می‌داد اما اکنون این وظیفه نیز برعهده آموزش و پرورش گذاشته شده است.

آقای دکتر اقبال قاسمی پویا: ادعای ارتباط بوده اما در عمل اقدامی صورت نگرفته. شعار داده شد اما شرایط داخل آو پ و نه جامعه هیچکدام فراهم نبود. برنامه نوشتن کار سختی نیست. ایران مشهور به جامعه برنامه نویس است. مشکل اجرایی داشته‌ایم. مساله در اجرای برنامه است. برنامه درسی در کجا اجرا شود؟ آیا فضا آموزشی مورد نیاز تامین شده است؟ چه کسی آموزش‌ها را ارائه کند؟ مسائلی از این قبیل پاسخ روشنی ندارند. هنرجویی که خوب تربیت شده است بخودی خود جذب بازار نمی‌شود. بازار نمی‌خواهد جذب کند، چون تولید صنعتی نداریم. عوامل اقتصادی مانع اشتغال آموزش دیدگان است. بازار نیازی به نیروی کار آموزش دیده احساس نمی‌کند. به جنبه‌های اجرایی برنامه توجهی ندارند. بیشتر به برنامه قصد شده توجه دارند. بعد از اجرا برنامه باید ارزشیابی شود. تا همین سالهای اخیر، پس از اجرا، برنامه ارزشیابی انجام نمی‌شد. وزارتخانه‌های ذیربط هم به توافقات خود عمل نکردند. شرایط تحقق اجرای برنامه فراهم نشده است. هم در داخل نظام آموزشی و هم سایر دستگاه‌ها.

آقای مهندس مقیمی: اصل کلی این است که بین آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار ارتباط سیستمی و مدون و روشن وجود ندارد. اگر هم وجود دارد جسته و گریخته است. نهاد آموزش موظف به برقراری رابطه با بازار کار است اما اکنون نداریم. هنرستانهای جوار قبلاً داشتیم اکنون در حال تعطیلی است. اکنون بخش صنعت و خدمات دنبال توسعه هنرستانهای جوار نیستند. ما حمایت قانونی از هنرستان‌های جوار نداریم. کارخانه اگر نیاز به فارغ التحصیل فنی دارد الزامی نیست که از برونداد نظام آموزش فنی استخدام کند. بازار کار به سمت استخدام افراد خارج از فنی می‌رود. دلیل آن کم‌هوشی افراد آموزش فنی و حرفه‌ای و باهوشی دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی و تجربی است. با ۲-۳ ماه

آموزش جبرانی مساله آموزش افراد ریاضی حل می‌شود. واحدهای صنعتی خدماتی و کشاورزی خود را ملزم به استخدام افراد فنی نمی‌بینند. سیاست گذاری در این زمینه اصل مهمی است. حوزه آموزش ما هم خیلی راغب نیست آموزش‌هایش با بازار منطبق باشد. براساس تجزیه و تحلیل مشاغل آموزش‌ها صورت می‌گیرد و بین این امر و عدم حمایت قانونی رابطه وجود دارد و چون دانش آموخته ما جذب نمی‌شود ما هم بدنبال انطباق با نیاز بازار نیستیم. انگیزه هاضعیف است. قانون باید از استخدام فارغ التحصیلان حمایت کند. ادارات کشاورزی حق ندارند غیر دانش آموخته فنی استخدام کنند.

در حوزه فنی افراد را برای جایگاه شغلی معینی تربیت نمی‌کنیم. نوعی عمومیت برای اشتغال وجود دارد. مختص یک شغل خاص نیستند. در حوزه کاردانش افراد برای شغل معینی تربیت می‌شوند. نباید همه آموزش فنی و حرفه‌ای را به یک نهاد وصل کنیم. استانداردهای حوزه هنر، کشاورزی و ... را وزارت کار استانداردها را می‌دهد. وزارت کار قدرت تعیین استاندارد برای همه بخش‌ها را ندارد. هر دستگاه باید استاندارد مورد نیاز خود را اعلام کند و ما هم نیرو تربیت کنیم. وزارت کار استاندارد را باید از دستگاه‌ها بگیرد. وزارت کار آموزش فنی و حرفه‌ای باید راه بیندازد و لی نه اینکه همه استانداردها را خود ارائه کند. استانداردها کمی قدیمی هستند و یا ترجمه‌ای هستند. کمیسیونهایی استاندارد می‌نویسند که دور از نیاز بازار کار است. بخشی را از وزارت ارشاد می‌گیریم برای هنر اما اغلب استانداردها را از وزارت کار می‌گیریم. گواهی‌های مورد تایید وزارت کار اعتبار دارد، در دنیا هم اعتبار دارد. اما استانداردها را نباید وزارت کار بنویسد. در تجزیه و تحلیل مشاغل در فنی و حرفه‌ای این مشکل کمتر دیده می‌شود چون خودمان استاندارد تدوین می‌کنیم. اما در کار دانش وضع اینگونه نیست.

براساس مطالعات موردی که انجام شده است از کل نمونه ۵ تا ۸ درصد در همان کاری که آموزش دیده اند اشتغال می‌یابند. بقیه در سایر مشاغل جذب می‌شوند. ما توجهی به شایستگی‌های غیر فنی و حرفه‌ای نکرده‌ایم. مثل خلاقیت، کارآفرینی، آموزش شهروندی، قوانین تجارت، مهارت‌های ارتباط انسانی. ما اصلاً وارد این حوزه‌ها نشده‌ایم. توانایی‌های مورد نیاز بازار کار را آموزش نداده‌ایم. ما قواعد کسب و کار کوچک را به افراد یاد نداده‌ایم. اگر درس کارآفرینی داریم مدرس آن معلم ادبیات است و کارآفرین نیست. که تناسب ندارد. آنهم دو واحد است که اصلاً کافی نیست. در دنیا حدود ۴۰ درصد آموزش‌های خاص، مربوط به محتوای فنی است بقیه آموزش‌های غیر فنی و محوری است. و این دو دسته با هم مکمل هستند. آموزش مربوط به ایمنی کار و حفظ محیط زیست. مهارت استفاده از اینترنت. صداقت در کار را به دانش آموزان آموزش نمی‌دهیم. این نوع آموزش‌ها را باید در برنامه درسی داشته باشیم

آقای دکتر مهدی اسماعیلی: ساز و کار فعلی ارتباط با بازار کار در کل نظام آموزشی کشور بسیار ضعیف است. نظام آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای در کنار آموزش عمومی و آموزش عالی نیز از این سازو کار ضعیف استفاده می نمایند. در رشته های فنی و حرفه‌ای بدلیل عدم حمایت های مالی، قانونی و مشوق های لازم هنرستان های جوار کارخانه از بین رفته اند. و تنها در حوزه برنامه ریزی درسی، آن هم بصورت جزئی از کارشناسان حوزه صنعت استفاده می شد. در رشته های کاردانش مصوبه هیات وزیران وجود دارد، که متأسفانه بصورت کامل اجرا نمی شود. برای نمونه نیاز های هر استان باید توسط کمیته استانی (مرکب از حوزه ای مختلف) مشخص گردد که این امر نیز متوقف است. اهم عوامل شکست رابطه بین آموزش های فنی و حرفه‌ای و بازار کار به شرح ذیل می باشد:

- نبود جایگاه ارزشی مناسب برای آموزش های فنی و حرفه‌ای در کشور و در سطح وزارت آموزش و پرورش
- عدم وجود سازوکار ارتباطی بین آموزش و بازار کار
- وجود فرهنگ و نگاه بی نیازی دنیای آموزش و بازار کار از یک دیگر
- عدم وجود قانون آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای در کشور (برای نمونه رابطه بین اتحادیه ها، آموزش، نقش استاندارد ها و مکانیزم های تشویقی، و غیره در این قانون مشخص می گردد)
- عدم وجود نظام مدیریت و تضمین کیفیت آموزش و تربیت فنی و حرفه ای
- عدم وجود یکپارچگی در سیاست گذاری، مدیریت و برنامه ریزی آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای کشور به عنوان یک نظام منسجم و پویا متناسب با نیاز کشور
- عدم توجه به فراهم سازی ارتقای سطح مهارت در کشور، از طریق اعطای تسهیلات مالی با نرخ ترجیحی و تأمین فضاهای فیزیکی و کالبدی با شرایط سهل و زمینه سازی حضور فعال و مؤثر بخش غیردولتی در توسعه آموزش های رسمی و غیررسمی مهارتی و علمی - کاربردی کشور
- عدم توجه به افزایش و تسهیل مشارکت بهره برداران از آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای در بخش های دولتی و غیردولتی و توجه به سه جانبه نگری
- عدم توجه به استمرار نظام کارآموزی و کارورزی در آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای
- عدم وجود نظارت بر عملکرد ارائه دهندگان آموزش
- نه تنها در حوزه آموزش های فنی و حرفه‌ای بلکه در حوزه آموزش دانشگاهی اصولاً سازو کاری جهت ارتباط با صنعت و بازار کار وجود ندارد و این معضل برای چند دهه موجب دغدغه مسئولین شده است و اقدام نظری و عملی برای ارتباط انجام نمی شود.
- عدم همکاری سایر دستگاهها با آوپ و بالعکس. براساس مفاد ماده ۳ و ۶ اهداف و وظایف آموزش و پرورش کسب حداقل یک مهارت مصوبه است اما هیچگاه اجرا نشده است. در مصوبات هیات وزیران آئین نامه

همکاری وزارتخانه‌ها، سازمان‌ها و مراکز تولیدی و آموزشی در اجرای نظام جدید آموزش متوسطه به تصویب رسیده است اما وزارتخانه‌ها و سایر سازمانها همکاری لازم را با دستگاه آموزش و پرورش ندارند.

خانم گیتی شیروانی: برقراری ارتباط میان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با بازار کار صرفاً از طریق ارتباط و مکاتبات اداری وزارت آموزش و پرورش با بازار کار بخش‌های دولتی و توافق‌های فی‌ما بین بوده است و این ارتباط فاقد تداوم لازم بوده و گاهی بخش‌هایی که می‌بایست با آموزش فنی و حرفه‌ای همکاری نمایند، تعهدات خود عمل نکرده‌اند و ارتباط با بازار کار خصوصی نیز فاقد ساز و کار منسجم و برنامه‌ریزی شده است و در موارد بسیاری اصولاً ارتباطی با بازار کار وجود ندارد.

آقای مهندس جاریانی: نباید با رویکرد تقاضای اجتماعی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را توسعه دهیم. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای باید سفارش‌گیر باشد و نیازهای دنیای کار را مرتفع سازد. وزارت صنایع و سایر ارگان‌ها باید سفارش نیروی موردنیاز در سطح تکنسین رابه هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و آموزشکده‌ها بدهند، آموزش و پرورش آن‌ها را به خوبی تربیت خواهد کرد. مادر سطح کشور مشکل کمبود تکنسین داریم و همه ارگان‌های درگیر منجمله وزارت آموزش و پرورش باید در این خصوص برنامه‌های مدونی داشته باشند.

بعد از نظام جدید آموزش متوسطه برنامه‌ریزی درسی براساس تجزیه و تحلیل مشاغل انجام شده است و تا حد زیادی با نیازهای دنیای کار همسو می‌باشد.

هدف شاخه‌ی کاردانش تربیت کارگرماهر براساس استانداردهای وزارت کار و سایر وزارت خانه‌هاست، خوشبختانه تاکنون ۲۳ وزارتخانه بغیر از وزارت امور خارجه از مزایای شاخه کاردانش برای تربیت نیروی انسانی مورد نیاز بهره مند شده‌اند و از این لحاظ عملکرد آموزش و پرورش موفقیت آمیز بوده است. در راه اندازی هنرستان‌های جوارکارخانه‌ای میزان مشارکت واحدهای صنعتی و تولیدی متفاوت بوده است. تعداد هنرستان‌های جوارکارخانه‌ای زمانی به حدود ۳۰۰ واحد رسید ولی بخاطر پرهزینه بودن روند رشد کمی و کیفی اینگونه هنرستان‌ها کاهش یافت. هنرستان‌های جوارکارخانه‌ای راهی بود برای برقراری ارتباط بین دنیای آموزش و دنیای کار که شرایط زیر را دارا بود: این امکان وجود داشت که ۱۰ واحد درسی توسط هنرستان‌های جوارکارخانه‌ای تعریف و پیشنهاد شود (متناسب با نیاز واحدها) که خوشبختانه مصوبه شورای عالی را نیز به همراه دارد.

اجرای صحیح طرح کارآموزی و کارورزی هنرجویان هنرستان‌ها جوارکارخانه‌ای نتایج ثمر بخشی را در پی داشت. معمولاً هنرجویان هنرستان‌های جوارکارخانه‌ای به دلیل سن کم و نداشتن روحیه کارگری، برای واحدهای صنعتی و تولیدی ایجادمشکل می‌کردند و بعضاً به خط تولید نیز لطمه می‌زدند. به همین خاطر واحدهای صنعتی و تولیدی در پذیرش آن‌ها برای دوره‌های مذکور اکراه داشتند

پرسی سوم: به نظر شما وضعیت فعلی ارتباط بین مؤلفه‌های اصلی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای رسمی با مؤلفه‌های محیط کار کشور چگونه است؟

آقای مهندس نشاسته ریز: استاندارد در کاردانش مربوط به صاحبان مشاغل است و آموزش‌ها برمبنای آن ارائه می‌شود.

ارتباط بین آموزش و محیط کار وجود ندارد. بیشتر اهداف رفتار ی از قبل تعیین شده ارزشیابی می‌شوند. بجز پژوهش‌های موردی ارزشیابی صورت نمی‌گیرد علت نیز آن است که اساساً محیط کاری معینی وجود ندارد که محصول خود را در آن ارزشیابی کنیم. و این در برنامه درسی بازخورد پیدا نمی‌کند.

آقای مهندس ابراهیم آزاد: در هر مؤلفه وضعیت بقرار زیر است:

- راهبری و سیاست گذاری کلان: صاحبان صنعت در ترکیب تصمیم گیرندگان نیستند. ساختار دولتی است مواد ۵۵ قانون برنامه چهارم یا ۱۵۳ برنامه سوم. هنرستانهای جوار نداریم.
 - برنامه ریزی آموزشی و توسعه آموزش فنی و حرفه‌ای: نگاه به آموزش فنی و حرفه‌ای فقط در یک ماده در برنامه توسعه آمده است.
 - برنامه ریزی درسی آموزش فنی و حرفه‌ای، هر روز از صنعت دور می‌شویم. از صنعت دوریم و باور مدیران براین نیست که با بازار کار ارتباط برقرار شود.
 - منابع انسانی و مادی (فضا و تجهیزات و مواد آموزشی و کارگاهی)،
 - مدیریت و اجرای آموزش، مهمترین مشکل نیروی انسانی است. صلاحیت حرفه‌ای وجود ندارد. استقبال به استخدام در هنرستانها کم است (افراد قوی جذب آموزش و پرورش نمی‌شوند). در قدیم کاردانی استخدام می‌شد. اکنون لیسانس می‌گیرد که روش‌های آموزش فنی و حرفه‌ای ندیده اند. ورودی دیپلم هنرستان و سپس آموزش فنی دیده در دانشگاه نداریم. دوره تخصصی نیاز سنجی، از روش‌های آموزش فنی و حرفه اطلاع ندارند و ..
 - و ارزشیابی از برنامه‌ها و از محصول. از این امر ارزشیابی نشده. پژوهش موردی توسط خود او پ انجام می‌شود. باید مرتب پیشرف‌های دنیای کار را رصد کنیم از دو دیدگاه: تغییرات تکنولوژی و تاثیر آن بر برنامه درسی .
 - برنامه درسی را از دید دانش آموز می‌بینیم بیشتر از نوع ارزشیابی درونی و کتاب درسی. و نمره. نه نیاز بازار کار. به کارایی بیرونی و ارزشیابی بیرونی توجهی نمی‌شود.
- در شرایط فعلی هیچ کدام از مولفه‌ها، ارتباطی با بازار کار ندارند. اکنون بدترین شرایط را داریم . بخشی از عدم اشتغال مربوط به بیرون است. قانون و الزامی نیست در این رابطه وجود ندارد . فرهنگ هم به طرف تحصیلات عالی است تا داشتن کار فنی. این مساله امری دو طرفه است. رابطه قطع است و نتوانسته برقرار

شود. بخش زیاد آن مرتبط با سطح و میزان مهارت آموزش فنی و حرفه نیست. در اشتغال گاهی از رانت استفاده می‌شود. بازار کار استخدام از دیپلم به لیسانس شیف‌ت پیدا کرده است. نیاز به نیروی کار فصلی است و بستر اقتصادی کشور نیز آماده به کارگیری فارغ‌التحصیل آموزش فنی و حرفه نیست. اکنون با جزییات بیشتری وضعیت هر مؤلفه را بررسی می‌کنیم:

راهبری و سیاست گذاری کلان :

- صاحبان صنعت بزرگ، اتحادیه‌های صنفی و بنگاه‌های اقتصادی در ترکیب تصمیم‌گیرندگان وجود ندارد.
 - ساختار راهبردی و سیاست‌گذاری دولتی است
 - رویکرد آموزش‌های فنی و حرفه‌ای سنتی است
 - نظام آموزش‌های فنی و حرفه‌ای یک پارچه نیست
- برنامه‌ریزی آموزشی و توسعه :

- توسعه ناموزون و دوراز نیازهای دنیای کار
 - برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر سخت افزار به جای نرم‌افزار
 - متولیان متعدد برای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در کشور برای هدفی واحد (دنیای کار)
 - توسعه بدون توجه به شرایط منطقه‌ای
 - غیرقابل انعطاف بودن برنامه‌های درسی در ارتباط با نیازهای دنیای کار
- برنامه ریزی درسی :

- تأکید بر رویکرد سنتی در برنامه ریزی درسی
 - مشارکت حداقلی بنگاه‌های اقتصادی و دنیای کار در تدوین برنامه‌های درسی
 - تأکید بر کتاب به جای برنامه درسی و مربی حرفه‌ای
 - عدم پیروی برنامه‌های درسی از دیدگاه تحولات فناوری و پیچیدگی‌های محل کار
 - تعدد مراکز برنامه‌ریزی درسی در کشور
 - عدم توجه به برنامه ریزی درسی منطقه‌ای
- مدیریت و اجرای آموزش:
- اجرای آموزش متمرکز و یکسان است و بصورت کاملاً دولتی است در حالی که می‌توانست کاملاً خصوصی اداره شود.

- مدیریت کنونی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در کشور فاقد صلاحیت حرفه‌ای است
- شرایط منطقه‌ای در اجرا دیده نشده است
- صلاحیت حرفه‌ای هنرآموزان به شدت کاهش یافته است

ارزشیابی

- نظام ارزشیابی مبتنی بر صلاحیت حرفه‌ای (NVQ) ملی در کشور وجود ندارد بنابراین صلاحیت حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان در کشور متفاوت و در بسیاری از رشته‌ها انطباق با دنیای کار ندارد
 - ارزشیابی دروس عملی به صورت نهایی برگزار نمی‌شود
 - ارزشیابی از محصول انجام نمی‌شود
 - ارزشیابی‌های ارتقاء بیشتر مبتنی بر تئوری است تا صلاحیت حرفه‌ای هنر جویان
- آقای مهندس جعفر آبادی:** رابطه نهادینه شده‌ای بین این مولفه‌ها وجود ندارد. در بعضی کشورها بین کارفرما و دولت یک رابطه حساب شده و دقیق وجود دارد و برای تدوین استاندارد مهارت از بهره بردار کمک می‌گیرند.
- برای هنرستانهای جوار بین آو پ و برخی وزارت خانه‌ها تفاهم نامه‌هایی امضا شده از جمله بین وزارت کار و آ پ که ارتباط آموزش و بازار کار مطمئن تر شود. اما در مقایسه با برخی کشورها از جمله با آنچه در کشور آلمان است و نقش سایر بخش‌ها در آموزش فنی با آنچه که ما داریم خیلی فاصله دارند (در کشور ما خیلی ضعیف است). وضعیت در مؤلفه‌های مختلف بشرح زیر است:
- مؤلفه راهبری و سیاست گذاری کلان: در سیاست گذاری کلان همانطور که مطلع هستید در برنامه توسعه تعیین تکلیف می‌شود البته کمیته‌های تخصصی نظرات خود را ارائه می‌دهند ولی مهم این است که پس از تصویب برنامه توسعه باید اعتبارات لازم برای عملیاتی شدن آن در اختیار وزارت آو پ قرار گیرد و یا به عبارتی وزارتخانه باید برای کسب بودجه لازم دفاع بکند.
 - برنامه ریزی آموزشی و توسعه آموزش فنی و حرفه‌ای: در امر توسعه رعایت مولفه‌های مربوط به نیروی انسانی، فضا، تجهیزات، نیاز بازار از یک قانونمندی و جزمیت تبعیت نمی‌کند و بیشتر حکم برنامه توسعه و تقاضای استانها تعیین کننده است.
 - منابع انسانی و مادی (فضا و تجهیزات و مواد آموزشی و کارگاهی): برخی رشته‌ها تجهیزات زیادی نمی‌خواهد. به کمک نرم افزار می‌شود تا حدی جبران سخت افزار کرد ولی بشدت مساله معلم را داریم. مساله بروز رسانی معلمان که به مطالب جدید کتاب مسلط شوند (کتاب برایشان سخت است). نوعی مدارا داریم با تغییرات فنی جهان خارج و برنامه درسی. این تاخیر فاز در به روز رسانی منابع حمل بر ناگاهی نشود.
 - مدیریت و اجرای آموزش: در سالهای قبل، استانها یک معاون فنی و حرفه‌ای در اداره کل داشتند و وزارتخانه هم معاون فنی و حرفه‌ای داشت و مدیر هنرستان هم باید از تحصیل کرده‌های رشته‌های فنی و حرفه‌ای بود که هم اکنون هیچکدام از آنها وجود ندارد و رعایت نمی‌شود و این به تقویت رشته‌های فنی و حرفه‌ای لطمه زده است.

- ارزشیابی از برنامه‌ها و از محصول: در حال حاضر ارزشیابی روی برنامه متمرکز شده است و موسسه پژوهشی وابسته به سازمان و نیز دفتر برنامه ریزی سالانه تعدادی از برنامه‌ها را مورد ارزشیابی قرار می‌دهد.

آقای دکتر اقبال قاسمی پویا: منظور از مؤلفه‌های اصلی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای عبارت است از ۶ مؤلفه زیر:

- راهبری و سیاست گذاری کلان، در کاغذ بوده در عمل نبوده است. از روز اول تمام برنامه‌ها بر موضوع ارتباط تاکید داشته‌اند اما در عمل هیچکدام تحقق پیدا نکرده است. برنامه ریزی آموزشی و توسعه آموزش فنی و حرفه‌ای در برنامه تغییر نظام آموزشی اجرا نشد. آموزش فنی پول بر است. تا حمایت مالی نداشته باشیم نمی‌توان آموزش فنی داشته باشیم اما بودجه آن تامین نشد. نیروی انسانی ماهر تربیت نشده، از کجا تامین کنیم این نیروی انسانی ماهر را؟ افراد ماهر جذب آموزش و پرورش نمی‌شوند، چون درآمدشان کم است. اگر هم بیایند استخدام در آموزش و پرورش رابه آب باریکه تشبیه می‌کنند. درآمد آنها اغلب از بیرون است و از بازار کار است نه از حقوقی که دریافت می‌کنند. برای پیوندآموزش و بازار کار باید ورودی دانش آموز، نیروی انسانی، امکانات و تجهیزات داشته باشیم. ارتباط با جامعه بیرون به سیاست‌های کلان برمی‌گردد. دولت و مجلس باید در این زمینه تصمیم بگیرند.

- برنامه ریزی درسی آموزش فنی و حرفه‌ای، تحقق هدفهای برنامه درسی خوب است اما ارتباط مثبت محتوای برنامه درسی با بازار کار اصلاً وجود ندارد. برنامه درسی ما با توجه به هدفهای نوشته شده مناسب است اما این هدفها مارا به رفع نیازهای بازار کار نمی‌رساند. محتوا از نظر تئوری و عملی با بازار کار هماهنگی ندارد. دانش آموز نمره می‌گیرد مولف به هدف میرسد اما کتابها مارا به نیاز کار نمی‌رسانند. برای مثال امروزه دستگاه‌های خانگی دیجیتالی شده اما در آزمایشگاه یا کارگاه ابزار دیجیتالی وجود ندارد.

- مدیریت و اجرای آموزش. در اجر مشکل داریم. مدیران امور آموزش فنی همه فنی نیستند. مدیران باید بینش فنی داشته باشند. در داخل باید مدیر سالم تربیت کنیم. مدیران دبیرستان سال اول متوسطه با رفتن بچه‌های مستعد و درسخوان به آموزش فنی مخالف هستند. نگاه مدیران به آ ف درست نیست. بچه‌های با استعداد به رشته‌های فنی نمی‌روند. شاگرد خوب دروس نظری که از لحاظ عملی تسلط ندارد را می‌گویند خوب است معلمان نمره بدهند. مدیران باید بینش بازار و ارتباط با صنعت داشته باشند. درسها از نظر اجرا سنگین است و لذا فرصت بردن شاگردان به بیرون و مراکز صنعتی وجود ندارد. حجم برنامه هم سنگین است. تاکید بر جنبه‌های علمی مثلا در رشته الکتروتکنیک زیاد است. ساختار کتاب دانشگاهی است و سنگین و خارج از توان علمی دانش آموزان، لذا تئوری خوب یاد داد نمی‌شود. معلمان وقت کافی برای تدریس همه مطالب و محتوای کتابهای درسی را ندارند.

- ارزشیابی از برنامه‌ها و از محصول. در برنامه ارزشیابی قبلا مرسوم نبوده اخیراً در برخی رشته‌ها همچون گرافیک و الکتروتکنیک و.. ارزشیابی صورت می‌گیرد. ارزشیابی با اهداف آموزش فنی سنجیده می‌شود نه با نیاز بازار کار.

آقای مهندس مقیمی: راهبری و سیاست گذاری کلان، وزارت کار، آموزش و پرورش و وزارت ارشاد هر کدام راه خود را می‌روند. هماهنگی و راهبری کلان وجود ندارد. اگر سیاست گذاری کلان صورت گیرد (مثل شورای عالی آموزش های فنی و حرفه‌ای) می‌توان انطباقی بین آموزش فنی و حرفه‌ای و برنامه های توسعه بوجود می‌آید

برنامه ریزی آموزشی و توسعه آ ف ح، در چشم انداز برنامه میان مدت داریم. انتظار منطقی این است که رد پای چشم انداز در برنامه ۵ ساله دیده شود. و سپس در آموزشهای فنی و حرفه‌ای اثر آن در رابطه با برنامه توسعه و چشم انداز دیده شود در استانها. اما نگاهی به برنامه توسعه در استانها وجود ندارد. در خوزستان کشت نیشکر داریم اما آموزش کشت نیشکر نداریم. بدون توجه به برنامه توسعه نیرو تربیت می‌شود و تورم نیرو دیده می‌شود. در سیرجان آموزش کشاورزی برگزار می‌کنیم که مکانی صنعتی است و در منطقه بم آموزشگاه کشاورزی نداریم و لی بم قطب کشاورزی است. بصورت جزیره‌ای آموزش می‌دهیم و فارغ از برنامه توسعه آموزش می‌دهیم. نتیجه این است که برای افراد آموزش دیده ظرفیت اشتغال نداریم. آموزشها با برنامه توسعه هماهنگ نیست و هریک جداگانه راه خود را می‌روند. اما در حال حاضر وضع اینگونه نیست. اکنون توسعه هنرستانهای ما در راستای برنامه های توسعه کشور نیست.

برنامه ریزی درسی آ ف ح، در حوزه کاردانش براساس استاندارد است که از وزارت کار می‌گیریم یا دستگاه متولی مثل وزارت ارشاد و وزارت کشاورزی و ما دخل و تصرفی در آن نداریم. فرض بر درستی تدوین استانداردها توسط دستگاهها بویژه وزارت کار است. در فنی و حرفه‌ای ابتدا به آمار مشاغل برگرفته از مرکز آمار مراجعه می‌کنیم. این آمار را در حرف یا دسته بندی های بزرگ کار تقسیم می‌کنیم. مثلا مکانیک اتومبیل برق اتومبیل داریم و ... سپس وظایف هر دسته از حرف را فهرست می‌کنیم و آنها را تبدیل به توانایی می‌کنیم. این کار توسط متخصصان هر رشته انجام می‌شود به اضافه برنامه ریزان درسی. توانایی‌های تعریف شده تبدیل به اهداف رفتاری می‌شود و این اهداف رفتاری یا توانایی‌ها دسته بندی می‌شود و از درون آن محتوای هر رشته بیرون می‌آید. ریز محتوای برنامه درسی (کتاب درسی بدین صورت تدوین می‌شود).

مدیریت و اجرای آموزش و ارزشیابی از برنامه‌ها و از محصول. در سال ۱۳۷۹ یک بار کلیت همه رشته‌ها بازنگری شد. بعد از آن هم برخی برنامه‌های درسی مانند صنایع غذایی بازنگری شد. توسط کمیسیون های تخصصی در دفتر آموزش های فنی و حرفه‌ای این تغییرات احصا و انعکاس می‌یابد. استانها از طریق گروه‌های آموزشی با ما ارتباط دارند. در دوره‌های باز آموزی کتب جدید درسی کمبودها را

متوجه می‌شویم. بازوهای ما برای بازنگری در برنامه درسی کمسیون تخصصی برنامه درسی است. امسال ۸۳ تالیف جدید داشته‌ایم. برای سال ۱۳۸۹ حدود ۱۰۰ تغییر کلی یا تالیف جدید در نظر داریم. **آقای دکتر مهدی اسماعیلی:** ابتدا لازم است برخی از مولفه‌های اصلی محیط کار جهت ارتباط مشخص گردد که می‌توان موارد ذیل را بر شمرد: مشتریان خدمات آموزشی و کارفرمایان؛ اتحادیه‌ها و صنوف؛ استانداردهای حرفه‌ای و ارزشیابی؛ نیازهای مشتریان؛ مکانیزم‌ها و شرایط بازار جهت خرید خدمات آموزشی؛ و مولفه‌های اقتصادی بازار کار.

حال مولفه‌های اصلی نظام آموزش و تربیت حرفه‌ای در آموزش و پرورش عبارتند از: مدیریت و برنامه‌ریزی (شامل توسعه، سیاست‌گذاری، ساختار، کنترل کیفیت، پژوهش، بازار یابی آموزش و ...); برنامه و کتب درسی و آموزشی (اهداف، محتوی، روش، ارزشیابی، استاندارد‌ها، کتاب و ...); نظام تامین منابع انسانی (هنرآموزان و نیروی انسانی مورد نیاز); نظام منابع مالی و سرمایه‌گذاری (بودجه، ...); نظام ارزشیابی (ارزشیابی بر اساس استاندارد‌ها و ...); فضاهای کالبدی و تجهیزات؛ و نظام آموزش.

برخی از مکانیزم‌ها و محل‌های ارتباط به شرح ذیل می‌باشد: استاندارد حرفه‌ای و ارزشیابی با برنامه‌های درسی؛ استاندارد ارزشیابی با نظام ارزشیابی؛ کارفرمایان با نظام آموزش؛ کارفرمایان و نظام تامین منابع مالی؛ و نیازهای مشتری و نظام مدیریت.

حال منظور از ارتباط چیست. همکاری، مشارکت، نظارت یا تفویض اختیار منظور کدام است؟ متأسفانه جز در برخی از موارد ارتباط مشخصی وجود ندارد. در شاخه‌های کاردانش برخی از این ارتباط‌ها پررنگ می‌باشد ولی اجرای آنها همانطور که گفته شد دچار مشکل می‌باشد. تعیین هدف در برنامه توسعه بر مبنای مطالعه نیست. مواد و مولفه‌های آموزش عمومی آمده است. در آموزش فنی این مسائل و مولفه‌ها با هم هستند و قابل تفکیک نیستند.

باید اتفاقات دنیای کار در طراحی استانداردهای آموزش فنی حرفه‌ای دیده شود. ارزشیابی از برنامه - وقتی مکانیزم کنترل وجود ندارد ارزشیابی صورت نمی‌گیرد. اکثر پژوهشها از جنس کارایی درونی است نه از جنس کارایی بیرونی. شاخص‌های بخش‌های مختلف تفکیک نشده است و نگاه سیستمی حاکم نیست. چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای. در نظام آموزش فنی تجربه را کنترل نمی‌کنیم برای تعیین چارچوب صلاحیت فنی و حرفه‌ای. نتیجه ابزار و معیاری هم برای ارزشیابی نداریم.

خانم گیتی شیروانی: به نظر من میان مولفه‌های اصلی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای با مولفه‌های محیط کار کشور ارتباطی وجود ندارد مگر در موارد استثنایی. چرا که فاقد سیاست‌گذاری در سطح ملی در این خصوص (آموزش حرفه‌ای) هستیم. لازم به توضیح است که در زمینه برنامه‌ریزی درسی ارتباطی بسیار ضعیف وجود دارد آن هم به خاطر الزامی که از سوی آموزش فنی و حرفه‌ای به وجود آمده و یک فرد

متخصص از محیط کار در کمیسیون‌های رشته‌های فنی و حرفه‌ای مشارکت دارد و ارتباط در همین حد بسیار بسیار ضعیف است.

آقای مهندس جاریانی: مولفه‌های اصلی نظام آموزش فنی عبارتند از ۶ مولفه‌ی (هدف - محتوا - راهبرد - زمان - فضا - تجهیزات) هستند و در انتهای همه‌ی آن‌ها ارزشیابی قرار می‌گیرد و کم و کیف مولفه را محک می‌زند.

مسئول راهبری و سیاست‌گذاری کلان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای قبلاً شورای عالی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای کشور بود که بعداً به ستاد آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تبدیل شد و عملکرد موفق‌تری نداشت و به دلیل بی‌توجهی به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و توجه بیشتر به آموزش دیدگان فنی در دانشگاه‌ها در این اواخر کار به جایی رسیده است که استخدام مهندس بجای تکنیسین رایج شده است. در ضمن به علت کمبود سیاست‌های حمایتی و تشویقی، صنایع تولیدی رشد چندانی ندارند چون میزان واردات بیشتر شده است و دغدغه جذب نیروی انسانی فنی (تکنیسین‌های فنی و حرفه‌ای) در واحدهای صنعتی و تولیدی همچنان وجود ندارد.

برنامه ریزی درسی و توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای. در برنامه ریزی درسی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، روش تجزیه و تحلیل شغل^{۱۹۰}، ابر حرفه‌ها به حرفه‌ها، مشاغل به کارها، کارها به پاره کارها و اهداف رفتاری تبدیل می‌شوند و جداول "هدف - محتوای" درسی از اهداف رفتاری استخراج می‌شوند بهمین خاطر چون روش برنامه ریزی درسی تجزیه و تحلیل مشاغل است با دنیای کار ارتباط دارد. منابع انسانی و مادی (فضا و تجهیزات و مواد آموزشی و کارگاهی) از اهم مسایلی است که به مدد معلم (هنرآموز) می‌آید

مدیریت و اجرای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به این صورت است که، برنامه ریزی درسی در سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، طراحی، تدوین می‌شود ولی اجرا جایی دیگر است لذا توسعه هدف مند نیست، و به نظر می‌رسد که برنامه ریزی درسی منطقه‌ای، براساس توسعه‌ی هر منطقه راهکار مناسبی باشد. توسعه‌ی فعلی بر مبنای تقاضای اجتماعی است که منطبق با نیاز و خواست دنیای کار نیست حدود ۵۰٪ درصد از مدیران هنرستان‌ها دارای مدرک غیرفنی و غیرمرتبط هستند. لذا ویژگی‌های فنی لازم را برای درک مفاهیم آموزش‌های فنی و حرفه‌ای ندارند و بنابراین در اجرای برنامه‌ی درسی دچار مشکل می‌شود. ذهن غیرفنی، صرفه جویی غیرمنطقی می‌کند و فکر می‌کند که این کار اقتصادی است ولی مستقیماً به مفاهیم آموزش‌های فنی و حرفه‌ای لطمه می‌زند.

اکثر معلمان (هنرآموزانی) که مدرک دانشگاهی دارند در تدریس دروس نظری (تئوری) مشکل ندارند ولی در انتقال مهارت و آموزش‌های مهارتی دچار مشکل هستند چون در دوران تحصیل خود کارهای عملی را در سطح مهارت انجام نداده‌اند.

اگر ارزشیابی از برنامه‌های درسی و از محصول (خروجی) هنرستان‌ها به صورت نظام مند (سیستماتیک) انجام شود، می‌تواند در روند اصلاح و بهبود برنامه‌های درسی و عملکرد هنرستان‌ها نقش ارزنده‌ای داشته باشد.

پرسش چهارم: به نظر شما کمیت و کیفیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تا چه حد منجر به اشتغال کارآموزان شده است؟ در صورتی که وضعیت اشتغال مطلوب نیست آن را ناشی از چه عواملی می‌دانید؟

آقای مهندس نشاسته ریز: وقتی اشتغال محدود شد (فرصت‌های شغلی محدود بودند) تناسب بین شغل و شاغل وجود ندارد.

با توجه به این که برنامه ریزی براساس تجزیه و تحلیل شغل است اگر حاکمیت دوران رکود اقتصادی نبود تناسب تا حدی وجود داشت. در حال حاضر به دلیل نبود منابع و تجهیزات آموزش‌ها برابر نیاز نیست. کسری جدی داریم. اهداف پیشبینی شده معمولاً محقق نمی‌شوند. هنوز بیش از ۵۰ درصد مدیران هنرستانها ویژگی‌های مدیران آموزش حرفه‌ای را ندارند و مهندس نیستند. کمبود سرانه، فضای آموزشی و معلم نیز وجود دارد.

آقای مهندس ابراهیم آزاد: در این مورد به صورت مطلق نمی‌توان گفت که این آموزش‌ها منجر به اشتغال نشده‌اند اما در مورد میزان اشتغال و انطباق رشته تحصیلی با شغل تردیدهای جدی وجود دارد. به هر صورت در دنیای جدید به دلایل زیر این آموزش‌ها از دیدگاه اقتصادی (بهره‌وری) اگر به همین صورت ادامه یابد پاسخگوی اشتغال نخواهد بود.

- نیاز بازارکار به دلیل تحول در فناوری و سرعت آن و پیچیدگی‌های محل کار دیپلم نیست این نیاز امروز به کردانی ارتقاء یافته است بنابراین تربیت دیپلمه‌ها در بسیاری از رشته‌ها کارساز نخواهد بود.
- آموزش‌های فنی و حرفه‌ای چون برای شایستگی طراحی نشده است بنابراین منجر به صلاحیت حرفه‌ای نمی‌شود و در انطباق با نیازها دچار مشکل شده و خواهد شد.

آقای مهندس جعفرآبادی: در این زمینه دستمان خیلی پر نیست. چون سیستم رهگیری در مورد اشتغال فارغ التحصیلان نداریم. نمی‌توانیم در ایم مورد با اطمینان صحبت کنیم. اطلاعات ما از مطالعات موردی است. ضمناً اگر مراد از این سوال این است که وضع اشتغال فارغ التحصیلان فنی و حرفه‌ای خوب نیست لازم است بررسی شود که در مورد آموزش‌های غیر فنی و حرفه‌ای وضع چگونه است. در صورت نامناسب بودن اشتغال یک علت آن را باید در توسعه نامتقارن رشته‌ها دانست. بعلت محدودیت سرمایه گذاری بخصوص در هنرستاها و نیز تکلیف برنامه توسعه ما را مجبور کرد به توسعه کمی. فشار نداشتن امکانات داشته‌ایم و هم تکلیف برنامه‌های توسعه و لذا سراغ رشته‌های سبک که نیاز به منابع و سرمایه گذاری زیادی نبوده رفته‌ایم. مانند رشته حسابداری و گرافیک. در رشته‌های پر هزینه مانند (چاپ و سرامیک) دانش آموز کم داریم. اما در رشته کامپیوتر افراد تربیت شده بیش از نیاز بازار کار داریم. این موضوع نشانه عدم کارایی و جذب و کمبود کیفیت آموزش نیست بلکه نشانه رشد نامتوازن دانش آموزان در رشته‌های

تحصیلی است. برای رشته ساخت و تولید هزینه‌ها بالاست اما برای رشته‌ای مثل گرافیک نیاز به بودجه زیاد نداریم. بعلاوه پس از کسب مهارت لزوماً نباید فرد با استخدام درآید. ماهیت کار فنی و حرفه‌ای طوری است که امکان اشتغال فردی وجود دارد اما اشتغال فردی نیازمند تمهیداتی است که معمولاً در اختیار افراد گذاشته نمی‌شود. دولت چقدر به خود اشتغالی افراد کمک کرده است؟ آیا تسهیلات داده‌ایم؟ جواز کسب داده‌ایم؟

آقای دکتر اقبال قاسمی پویا: تحقیقات نشان می‌دهد اشتغال کم انجام شده. مخصوصاً در کار دانش. بازار در صدد استخدام نیروی ماهر نیست. جذب نیرو توسط صنعت جدا از نیروی تربیت شده در آموزش فنی صورت می‌گیرد.

آقای مهندس مقیمی: ما در آموزش نظری خلاء بزرگی داریم. ما نند فرهنگ کار، جلوگیری از ترس از کار با ابزار کار را باید قبلاً آموزش داده باشیم. اینها بدون چنین آموزش‌هایی وارد آموزش فنی می‌شوند. این که کارکردن عار نیست را آموزش نداده‌ایم. افراد کارکردن را افتخار نمی‌دانند. افراد با این فرهنگ آموزش داده می‌شوند بنا براین در رابطه با اشتغال در بیرون هم دچار مشکل می‌شویم. مهارت غیر فنی هم نداده‌ایم. حمایت قانونی هم نداریم. عواملی دست بدست هم می‌دهند و در نتیجه فارغ التحصیل ما وارد بازار کار نمی‌شود. مشوق‌های قانونی برای اشتغال مهم است. از نوع ارائه وام‌های اشتغال زایی به کسانی که مثلاً گواهی آموزش فرش بافی دارند. توصیه یونسکو در سطح جهانی می‌گویند کسی که دیپلم بگیرد و یک مهارت فنی بلد نباشد اگر غیر این باشد چنین فردی کارایی لازم ندارد. مشوق قانونی برای کارفرمایان که افراد فارغ التحصیل را استخدام می‌کنند. مثلاً دولت بیمه چنین افرادی را پردازد.

آقای دکتر مهدی اسماعیلی: اگر کیفیت آموزش فنی و حرفه‌ای تضمین شود می‌تواند به اشتغال کمک کند ولی تضمین کننده اشتغال نیست. تضمین کیفیت آموزش شرط لازم است برای تضمین اشتغال و نه شرط کافی. اشتغال عوامل گوناگون دارد مثلاً سیاست‌های اقتصادی دولت، شرایط اقتصاد جهانی، مکانیزم بازار و... معلوم نیست چه مقدار از اشتغال حاصل آموزش است. بهره‌وری افراد شاغل هم مهم است. معلوم نیست مشتری آموزش‌های فنی کیست؟ شاگرد؟ اتحادیه؟ دولت یا؟ در کشور ما آموزش (آن هم برای اهداف کمی) افراد مهم است نه اشتغال. آموزش برای آموزش است نه آموزش برای کار. برنامه ریزی، اجرا و کنترل کیفیت همه در یک نهاد صورت می‌گیرد در نتیجه کنترل و تضمین کیفیت نداریم. ممکن است سیاست‌های بازار کار مانع عدم اشتغال افراد آموزش دیده شود. سیستم اطلاعات بازار کار ناقص است. آمار بازار کار را در اختیار نداریم در نتیجه نمی‌دانیم چقدر نیرو می‌خواهیم. بازار کار تعیین کننده اشتغال است.

خانم گیتی شیروانی: به نظر من کیفیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای چندان نتوانسته است دانش آموختگان خود را موفق به کسب شغل نماید چرا که این آموزش‌ها با تغییرات محیط کار هنوز نتوانسته خود را وفق دهد. کمیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و تعداد زیاد دانش آموختگان بر این مشکل افزوده است و علت نامطلوب بودن وضعیت اشتغال، عدم هماهنگی میان بازار کار با نظام آموزشی فنی و حرفه‌ای است.

آقای مهندس جاریانی: در گذشته وضع جذب دانش آموختگان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و اشتغال بهتر بود و اغلب فارغ التحصیلان جذب می شدند، تقاضای دنیای کار بیشتر از عرضه‌ی دنیای آموزش بود. توسعه‌ی کم واحدهای صنعتی و تولیدی در جذب دانش آموختگان فنی و حرفه‌ای تأثیر منفی گذاشته است و قانون مدون و محکمی برای جذب تکنسین در واحدهای صنعتی و تولیدی وجود ندارد. افراد آموزش دیده هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای چون کارآموده هستند بالاخره کاری گیر می‌آورند اما مهم تناسب شغل با تخصص آن‌ها است که بصورت سیستماتیک اتفاق نمی‌افتد

پیشنهادها:

اعطای وام تولیدی و سیاست‌های حمایتی دولت برای بنگاه‌های زود بازده، کارآفرینی و خوداشتغالی می‌تواند موثر باشد به‌صورت ما خودمان باید تولید کننده باشیم نه وارد کننده کالاهای غیر استاندارد، که در اکثر جاهای دنیا خریدار ندارد، سیاست‌های کلان در زمینه‌های جذب دانش آموختگان فنی و حرفه‌ای را باید دولت مردان مشخص کنند و در انجام آن پافشاری کنند.

نتایج مطالعات و پژوهش‌های موردی، نشان می‌دهد که در برخی از رشته‌ها زمینه‌ی اشتغال خوب است (حدود ۸۰٪ درصد) ولی به علت انجام خدمت مقدس سربازی، پیگیری اشتغال فارغ التحصیلان دشوار است

پرسی پنجم: برنامه ریزان و سیاست گذاران نیاز بازار کار به دارندگان دانش و مهارت های فنی و حرفه ای را چگونه اندازه گیری می کنند؟ به عبارت دیگر روش های نیاز سنجی برای آموزش های فنی و حرفه ای کدام ها هستند؟ آیا این روشها از کارآمدی لازم برخوردارند؟

آقای مهندس نشاسته ریز: نیاز سنجی را با استفاده از تجزیه و تحلیل شغل انجام می دهیم. آموزش های مهارتی در دستگاهها دارای استاندارد ویژه است. از طریق «اتاق فکر» افراد متخصص دور هم جمع می شوند و تعریفی از ویژگی خروجی آموزش ارائه می دهند. در وزارت کار استاندارد مشاغل تعیین می شود. ILO هر ۱۰ سال یک بار استاندارد همه مشاغل را اعلام می کند. صاحب نظران هم نظر می دهند و عضو کمیته های برنامه ریزی هستند. شورای عالی آموزش های فنی و حرفه ای یا شورای سیاست گذاری فعلی نیز می تواند نظر دهد

آقای مهندس ابراهیم آزاد: نیاز سنجی در حال حاضر انجام نمی شود و بسیاری از برنامه های درسی به صورت شهودی تهیه می شود، روش های تحلیلی نداریم و صرف تحلیل وظایف شغلی اگر انجام شود کفایت لازم را ندارد، نیازسنجی در دوران جدید یعنی سفارش به دنیای کار و یا به عبارت بهتر درخواست از بازار کار که نیاز خود را به زبان برنامه درسی اعلام نمایند.

آقای مهندس جعفر آبادی: نیاز سنجی درست آن است که بطور استانی انجام شود. مشاهدات نشان می دهد که این کار بخوبی اتفاق نمی افتد وقتی توزیع دانش آموزان بیشتر در ۵ تا ۶ رشته است دلیل براین است که در بخش اجرایی کار بخوبی سازماندهی نمی شود. آمایش سرزمین شیوه مناسبی در هر استان است. یا ماهیت کشاورزی یا صنعتی بودن استانها است که تعیین می کند نیاز هر استان چیست. ولی در حال حاضر چنین سازوکاری موجود نمی باشد. فشار نمایندگان، مسولین محلی و سایر عوامل نباید در یک کار برنامه ای مشکل ایجاد کند.

آقای دکتر اقبال قاسمی پویا: چنین سازو کاری برای سنجش نیاز بازار کار ندارد. تحقیق دکتر شریعت زاده بدنبال الگو در این زمینه بود. نمی شود بدلیل پیچیدگی بازار کار، نیازها را سنجش کرد.

آقای مهندس مقیمی: در ارزشیابی که ۳ قسمت است: از برنامه قصد شد. اجرا شده و برنامه کسب شده. در قصد شده خود برنامه را ارزشیابی می کنیم با توجه با هدفهای قبلی. در ارزشیابی از برنامه اجرا شده در واحد های اجرایی. ما وارد واحد های اجرایی می شویم. در صورت مشاهده اختلاف معلوم است که نیاز برآورده نمیشود. بطور موردی در درشته گرافیک و امور زراعی و صنایع چوب هم ارزشیابی می شود. در ارزشیابی از برنامه کسب شده (خروجی ها). پژوهشی موردی انجام می شود و نمونه هایی از هنرستانها گرفته می شود. سراغ فارغ التحصیلان می روند. پسر ها پس از فارغ التحصیلی به سربازی

می‌روند و از این نظر امار اشتغال زیاد قابل اعتماد نیست. ما ۴۳ رشته داریم که هر سال بخشی از رشته‌ها ارزشیابی می‌شود. حاصل این ارزشیابی‌ها و پژوهش‌ها وارد برنامه درسی می‌شود.

آقای دکتر مهدی اسماعیلی: در حال حاضر نمی‌دانیم چه تعداد نیروی انسانی می‌خواهیم و چه سطحی از آن را؟ نیاز کمی را نمی‌دانیم چون سیستم اطلاعات نداریم. کنترل سطوح مهارتی. سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای استاندارد می‌دهد دفتر آموزش فنی هم استاندارد می‌دهد و این کار اشتباه است. چون دنیای کار باید این استانداردها را تهیه نماید. اتحادیه‌ها باید استاندارد های حرفه‌ای را تهیه کنند. و ارزشیابی بازار کار با معیارهای ما برای ارزشیابی تحصیلی متفاوت است. نظام پیگیری از حقوق فراگیران را هم نداریم. بطور مشخص روشی برای سنجش نیاز بازار کار وجود ندارد.

خانم گیتی شیروانی: برنامه ریزان صرفاً در زمان تغییر نظام آموزشی نیاز بازار کار به دانش آموختگان فنی و حرفه‌ای را برآورد نموده‌اند که البته این امر با محاسبات ساده آماری نیاز آینده کشور به فارغ التحصیلان این رشته‌ها می‌باشد. این پیش بینی‌ها از نتایج پژوهش‌های علمی نشات نگرفته است. ضمن آنکه از زمان آن حدود ۲۰-۱۸ سال سپری شده است و با توجه به تغییراتی که در مشاغل فنی به وجود آمده این اقدام کفایت نمی‌کند. نیاز سنجی امری سیستمی، جامع و مستمر و به روز می‌باشد که می‌بایست از سوی برنامه ریزان و سیاستگذاران حمایت شود. روش‌های فعلی نیازسنجی در آموزش فنی و حرفه‌ای از طریق استفاده از آمار و اطلاعات مشاغل موجود و برآوردهای شغلی و تعیین نیازهای جامعه بر مبنای زمان فعلی انجام می‌شود و شده‌است که در سند برنامه‌های درسی رشته‌ها موجود است که به نظر من کارآمدی کافی ندارد.

آقای مهندس جاریانی: در حال حاضر، چون از روش تجزیه و تحلیل مشاغل استفاده می‌کنیم درصد نسبی کار قابل قبول است ولی کارعقلانه دریافت سفارش از صنعت یا وزارتخانه‌ها است، پیش بینی های دولت جمهوری اسلامی ایران در چشم اندازهای برنامه‌ی توسعه، باید ملاک کاربرنامه ریزان درسی باشد. بهر حال معلوم نیست که دانش آموختگان تا چه حد متناسب با نیازهای بازار تربیت می‌شوند فعلاً دنیای کار، کارخودش رامی‌کند و اصول علمی برایش مهم نیست و بیشتر به‌عملکرد مقطعی اقتصادی فکر می‌شود.

پرسش ششم: سازوکار برقراری ارتباط بین نظام آموزش فنی و حرفه ای و بازارکار از چه ویژگی‌هایی برخوردار است؟

آقای مهندس نشاسته ریز: از طریق گروه‌های تخصصی هفت نفره برنامه ریزی. این گروه با همه بخش‌های مرتبط پیوند دارد و چون استاندارد دارد با بازار کار هم ارتباط پیدا می‌کند. پژوهش‌های موردی نیز انجام می‌شود. بازدید هنر آموزان از مراکز کار و کارآموزی و کارورزی نیز صورت می‌پذیرد. معلمان اغلب هم خارج از محیط آموزش کار می‌کنند و هم درس می‌دهند بنابراین از نیاز بازار کار عملاً آگاه می‌شوند. اما یافته‌های پیوند بین کارآموزان و نیاز صنایع جایی مدون نمی‌شود.

آقای مهندس ابراهیم آزاد: ارتباط با بازار کار، باید در سه سطح انجام گیرد:

- تدوین برنامه‌های درسی (تدوین هدف‌ها)
- اجرای برنامه‌های درسی (کارآموزی - محیط یادگیری حقیقی)
- ارزشیابی از برنامه‌های درسی (مشارکت در ارزشیابی و تعیین شاخص‌های صلاحیت حرفه‌ای)

آقای مهندس جعفر آبادی: چنین نظارتی وجود ندارد. حتی نظام پایش عملکرد آپ وجود ندارد و مقایسه امکانات با عملکرد. یک دفتر (آموزش فنی و حرفه‌ای) نمی‌تواند هم برنامه ریزی کند و هم نظارت. برای مثال در رشته علوم دریایی جذب کامل داریم چون معلوم است که دانش آموز را برای چه جایی تربیت می‌کنیم. برخی از وظایف مربوط به سازمان مدیریت و برنامه است نه ما. گاهی هم سازمان‌ها مراجعه می‌کنند که چه نیروهایی نیاز دارند. منافع فرد غالب می‌شود بر منافع جمعی. کارفرما شاگرد می‌گیرد بخاطر پرداخت مزد کمتر و آموزش می‌دهد ولی نه دیپلم هنرستان اتومکانیک. این عامل نیز در عدم جذب نیروی های تربیت شده هنرستانها موثر است.

آقای دکتر اقبال قاسمی پویا: چنین سازوکاری وجود ندارد. بازدیدهایی انجام می‌شود یا در هفته مشاغل صحبت‌هایی ارائه می‌شود اما در واقع ارتباطی وجود ندارد. هنرآموزان بر مبنای علایق شخصی اطلاعاتی به بچه‌ها می‌دهند یا نمایشگاهی در هفته مشاغل تشکیل می‌شود. کارورزی ۲۴۰ ساعت دارند. که شاگرد خود باید جای‌یابی کند که این کار ساده ای نیست. بخش صنعت هم خیلی استقبال نمی‌کند. گاهی هم موفقیت آمیز است. باید بر کارورزی نظارت شود چون براساس مقررات پول نمی‌دهند، ناظر فنی کارش را خوب انجام نمی‌دهد. زمان اجرای برنامه مرداد ماه است که زمان آمادگی برای کنکور است.

آقای دکتر مهدی اسماعیلی: مشخص نیست. بطور تلویحی در قانون وجود دارد. (در بخش های قبلی

گفته شد)

خانم گیتی شیروانی: ارتباط با بازار کار از سازوکار معینی برخوردار نیست و بالطبع آن از ویژگی‌های خاصی هم برخوردار نیست. صرفاً بنا به سلیقه کارشناسان رشته‌ها و علاقه و اطلاعات آنان ارتباط‌های غیر رسمی وجود دارد که گاهی در برنامه‌های آموزشی تاثیرگذار می‌شود. یک استثنا وجود دارد که در مورد رشته‌های علوم و فنون دریایی است که ارتباط با بازار کار در این رشته مستحکم است و جزئیات آن را می‌توان از کارشناس این رشته سوال نمود.

آقای مهندس جاریانی: اگر سازوکار منطقی وجود داشته باشد، به راحتی می‌توان بامشارکت صاحبان صنعت و بنگاه‌های اقتصادی، فرصت‌های شغلی فراوانی ایجاد کرد که در حال حاضر این سازگارد در روند منطقی خود وجود ندارد.

پرسشی هفتم: آیا در حال حاضر نظارت و بازننگری در سازوکار برقراری ارتباط بین آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و بازارکار وجود دارد؟ اگر بلی این سازوکار چگونه اجرا می‌شود؟

آقای مهندس نشاسته ریز: این برنامه مال سال ۱۳۷۰ و ۷۱ است. از آن زمان تاکنون ۱۹ سال سپری شده است. اکنون مشغول تغییر مدل برنامه ریزی هستند اما با برنامه تحول بنیادین در آموزش و پرورش همزمان شد و کار متوقف شد. ولی به این امر نیاز جدی وجود دارد.

آقای مهندس ابراهیم آزاد: خیر وجود ندارد.

آقای مهندس جعفر آبادی: مهمترین مرجع بازننگری کمیسیون برنامه درسی است با ترکیب خاص خودش که در داخل دفتر فعال است یکی از ابزارهای کمیسیون کارهای پژوهشی است بطور موردی انجام می‌شود. نمرات دانش آموزان تجزیه و تحلیل می‌شود و منتهی در اختیار کمیسیون قرار می‌گیرد. از نتایج بدست آمده استفاده‌های فراوانی می‌شود یکی از آنها تجدید نظر در برنامه هاست. علاوه بر آن خود معلمان بصورت فردی یا جمعی در قالب گروه‌های آموزشی استانها به صورت حضوری یا مکاتبه ای نظرات خود را در میان می‌گذارند. روش دیگر این است که برای بخش‌های بهره‌بردار پرسشنامه یا کتاب تالیفی ارسال می‌شود تا نظر بدهند. اعتبار بخشی از طریق شناسایی مراکزی که برای هر رشته متناسب هستند که درباره برنامه اظهار نظر کنند انجام می‌شود. در سال گذشته در رشته‌های برق و مدیریت خانواده و هنر از این روش برای اطلاع از نظرات آنها بهره جسته ایم..

آقای دکتر مهدی اسماعیلی: این کار وظیفه نظام آموزش نیست. باید مجلس یا نهادهای فرادستگاهی یا غیر دولتی این کار را انجام دهند آنهم بر اساس قانون. که قانونی وجود ندارد. البته مدیریت کیفیت داخلی می‌تواند مقداری موثر باشد.

خانم گیتی شیروانی: از آنجا که سازو کار خاصی برای ارتباط با بازار کار وجود ندارد بالطبع آن نظام نظارت و بازننگری نیز مفهومی پیدا نمی‌کند

آقای مهندس جاریانی: مکانیزم خاصی برای این کار نداریم. بجز چند تحقیق در جذب دانش‌آموختگان برخی از رشته‌های مادر که ظاهراً در آنها موفق بوده ایم. ارتباط با هنرآموزان استان‌ها هم یک نشانه‌ی خوب برای شناخت وضع موجود است. در طرح کارآموزی و اشتغال هم که قرار بود میزان جذب دانش‌آموختگان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای را در بازار کار مشخص کند اجراء نشد. تدوین آمار شاغلین در بنگاه‌های اقتصادی که از هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای فارغ التحصیل شده‌اند می‌تواند شاخص خوبی برای برقراری ارتباط بین دنیای کار و دنیای آموزش باشد که عملاً انجام نمی‌شود.

پرسش هشتم: بازنگری در برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای چگونه صورت می‌گیرد؟ ملاک‌های بازنگری کدام‌ها هستند؟

آقای مهندس نشاسته ریز: معیارها در ۷ محور مدون شده باید از خانم دکتر مرجانی بگیری. دفتر آموزش فنی و حرفه‌ای

آقای مهندس ابراهیم آزاد: بازنگری باید بر اساس تغییرات فناوری و پیچیدگی‌های روزافزون محل کار انجام شود. اما بازنگری‌های کنونی بیشتر ناظر بر تناسب برنامه درسی با مدرسه است به عبارت بهتر بسیاری از تغییرات برای کاهش حجم کتاب درسی و یا آسان سازی مفاهیم برای یادگیری است.

آقای مهندس جعفر آبادی: البته یک سامانه که دائماً این موضوع را رصد کند وجود ندارد ولی مخاطبان برنامه ما همچون معلمان و کارشناسان و دانش آموزان که ما بیشترین تماس را با آنها داریم می‌توانند در این زمینه کمک کنند. بعلاوه ما از آنچه در بیرون اتفاق می‌افتد مطلع هستیم همانطور که بعضی از اعضای کمیسیون در بیرون کار می‌کنند. منتهی مشکل ما این است که در بعضی رشته‌ها مانند تحولات صنعت خود رو چون سرعت تغییر بالاست. اگر بخواهیم اصلاح برنامه بکنیم نیاز به دو مولفه داریم اول این که معلم به برنامه مسلط باشد تا بتواند آموزش دهد. دوم این که امکانات با برنامه درسی همپا باشند. تجهیزات متناسب با محتوای برنامه هماهنگ و مجهز نمی‌شود.

آقای مهندس مقیمی: دو چیز مهم است: (۱) نتایج ارزشیابی برگرفته از پژوهشهایی که به سفارش دفتر انجام می‌شود. (۲) تغییرات ناشی از حوزه تکنولوژی و فناوری. از طریق کمیسیونهای برنامه ریزی که افراد عضو، تغییرات تکنولوژی را به کمیسیون اطلاع می‌دهد. و مطالعه‌ای صورت می‌گیرد و سپس کمیسیون تغییرات را وارد برنامه درسی می‌کنند. گاهی از طریق دوره‌های بازآموزی کارهایی صورت می‌گیرد. در برخی از رشته‌های تکنولوژی موجود با بیرون متفاوت است.

در حال حاضر هیچ ارتباطی بین برنامه درسی و ابزار گارگاهی نیست و دلیل این امر کمبود منابع مالی است. همچنین هماهنگی بین محتوای برنامه درسی و منابع مالی لازم وجود ندارد. دیدگاه فنی هم در کار بعضاً وجود ندارد و مثلاً بودجه تجهیزات را جابجا می‌کنند بدون اینکه اثر آن را در تکنولوژی متوجه شوند. مثلاً اکنون ماشین تراش CNC لازم است ولی چون هزینه تامین آن بالا است، تهیه نمی‌شود در نتیجه دانش آموزان با همان ماشین تراشهای قدیمی آموزش می‌بینند. و این یعنی عدم انطباق امکانات و آموزشها با نیازهای جدید. مواد شیمیایی در برخی رشته‌ها و آزمایشها لازم است یا مواد اولیه می‌خواند و چون هزینه بالایی دارد این آزمایشها صورت نمی‌گیرند.

آقای دکتر مهدی اسماعیلی: به علت گران بودن این آموزش ها دست‌اندرکاران تمایل دارند بازنگری انجام نشود. علاوه بر این که برنامه ها باید بر اساس تغییرات شغلی و حرفه‌ای و نیاز کشور به توسعه متعادل رشته ها انجام گیرد. متأسفانه اگر بازنگری انجام شود در حد برنامه درسی است و در اجرا اتفاق دیگری می‌افتد. بیشتر بازنگری در شاخص های کمی صورت می‌گیرد.

خانم گیتی شیروانی: بازنگری در برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای تابع نظام معینی نیست. اصولاً چون نظام منسجم ارزشیابی در این برنامه‌ها وجود ندارد لذا بازنگری مفهومی جدی به خود نمی‌گیرد. بازنگری در برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای بیشتر جنبه دستوری دارد مثلاً وقتی نظام ترمی تبدیل به نظام سالی واحدی شد در واحدهای درسی تغییراتی به‌وجود آمد و از کارشناسان رشته خواسته شد که درس‌های تخصصی جدیدی که به نظرشان ضروری می‌رسد یا قبلاً می‌خواستند در برنامه درسی باشد و نتوانسته‌اند در برنامه بگنجانند در این تغییرات چند واحد درسی اضافه نمایند. البته این موضعی است اما گاهی با توجه به بازخوردهایی که از سوی گروه‌های آموزشی و مراجع علمی کسب می‌شود گاهی در برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای بازنگری در حد محدود وجود دارد. این موضوع در رشته‌هایی مثل کامپیوتر به واسطه ماهیت آن الزام‌هایی را برای بازنگری به وجود آورده است که البته مبتنی بر نظر کارشناسان رشته یا هنرآموزان و گروه‌های آموزشی است و منشا آن بر بازنگری از تغییرات بازار کار و نتایج ارزیابی‌های علمی و دقیق نمی‌باشد

آقای مهندس جاریانی: -همه ساله نشست هایی با معلمان منتخب استان‌ها داریم. کمیسیون تخصصی هم داریم که به بازنگری برنامه‌های درسی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بسیار کمک می‌کند. بازدید از استان‌ها که توسط کارشناسان و مدیران دفتر برنامه ریزی و تالیف آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش انجام می‌شود به نوعی به بررسی برنامه درسی، عملکرد دفتر و بررسی خاص کتاب‌های درسی می‌پردازد و درضمن به صورت موردی نمونه‌ی کتاب‌های درسی را هم برای صنایع می‌فرستیم و از آن‌ها هم می‌خواهیم نظرهای خود را بگویند و معلمان (هنرآموزان) دروس تخصصی هم در کتاب‌های درسی جدید یا قدیمی حاشیه نویسی کنند و برای ما ارسال می‌دارند خوشبختانه تا کنون شرکت نفت، وزارت مخابرات، صنایع دفاع و تعدادی از کارگاه‌های تولیدی صنایع چوب وزارت نیرو و... درمورد کتاب درسی اظهار نظر کرده‌اند که برای برنامه ریزان درسی نظرهای دریافتی بسیار ارزشمند بوده است. برنامه ریزان درسی هر جا که توانسته‌اند با سندیکاها و صنوف ارتباط و تعامل بیشتری داشته باشند عملکرد برنامه درسی موفق تر بوده است.

پرسشی نهم: اثربخشی برنامه‌ای آموزش فنی و حرفه‌ای از سوی متولیان این نوع آموزش چگونه اندازه‌گیری می‌شود؟

آقای مهندس نشاسته ریز: از طریق پژوهش‌های موردی معمولاً در ۴ یا ۵ رشته که معمولاً نتایج قابل قبول بوده‌اند. گاهی هم برای پژوهش اعتبار کافی وجود نداشته و گاهی نیز محقق شایسته در دسترس نبوده است. گاهی هم از بخش R&D صنایع و دستگاهها نیاز و اثربخشی برنامه درخواست می‌شود اما همکاری نکرده‌اند. مدل فعلی برنامه ریزی مدل تقاضای اجتماعی است. هنرستانها برای انجام یک کار مشخص شکل گرفته‌اند و همان را نیز انجام می‌دهند زیرا امکانات آنها و نیروی انسانی شان ثابت است.

آقای مهندس ابراهیم آزاد: در حال حاضر فارغ التحصیلان و تنوع رشته تحصیلی و موفقیت در دوره‌های کاردانی را به اثر بخشی فنی و حرفه‌ای نسبت می‌دهیم. اثر بخشی این نیست. اثر بخشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در حال حاضر با دو شاخص توسعه کمی و تنوع رشته‌های تحصیلی و درصد قبولی در نهایی و کنکور کاردانی اندازه‌گیری می‌شود که بدترین شکل برای توجیه اثربخشی است. همان طور که می‌دانیم اثربخشی ناظر برهدف است و باید ارزیابی کنیم که تا چه اندازه اهداف آموزش‌های فنی و حرفه‌ای که اشتغال و کاهش نرخ بیکاری و کارآفرینی بوده است برآورده شده است و یا تا چه اندازه کارفرمایان از صلاحیت‌های حرفه‌ای دانش‌آموزان رضایت دارند.

آقای مهندس مقیمی: در آموزش رسمی فنی و حرفه‌ای لختی و سکون حاکم است. پاسخ آموزش به بازار کار دیر انجام می‌گیرد، به دلیل حاکمیت بروکراسی اداری. مثلاً نیاز سنجی زمان زیادی می‌برد. تا بیاید نیاز تبدیل به برنامه شود تا زگی خود را از دست می‌دهد. تصویب آن در شورای عالی آموزش فنی و حرفه‌ای هم وقت زیادی می‌برد. تهیه محتوا هم زمان می‌برد و بدین صورت از زمان تصمیم برای تغییر برنامه تا اجرای برنامه برای اولین بار ۳ سال طول می‌کشد. شاید نگاه اشتباه ما این است که نباید دنبال تدوین کتاب درسی باشیم. چون زمان بر است. بجای کتاب و منابع برای دانش آموز برویم سراغ آموزش مربیان. مربیان اند که آموزش می‌دهند (نیرو روی مربی متمرکز شود) برنامه ریزی در حوزه فنی و حرفه‌ای باید واگذار شود. از حالت متمرکز بیرون آید در چنین شرایطی امکان روزآمد کردن و اثربخشی دوره‌ها بیشتر می‌شود

آقای دکتر مهدی اسماعیلی: معمولاً پژوهش‌های بسیار کمی وجود دارد. البته دانش مرتبط با پژوهش در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در کشور وجود ندارد.

خانم گیتی شیروانی: اصولاً نظام ارزیابی کارآیی و اثربخشی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تعریف، تعیین و اجرا نمی‌شود. در حال حاضر نظام آموزش فنی و حرفه‌ای فاقد اندازه‌گیری اثربخشی برنامه‌های خود است.

آقای مهندس جاریانی: - اثربخشی برنامه براساس نوع ارتباطی است که از طرف صنوف و صنایع با ما برقرار می شود. درغیراین موارد اطلاعی از سایر بازخوردها نداریم. بررسی میزان اثربخشی نیاز به کارهای پژوهشی دارد که بعضاً انجام می شود ولی باید توسعه پیدا کند

پرسش دهم: با توجه به تسلط علمی و تجربه ارزشمند شما، سازوکار ارتباط با محیط کار در برنامه ریزی درسی متداول برای شاخه‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش چگونه است و میزان کارایی این سازوکار چقدر است؟

آقای مهندس نشاسته ریز: استانداردهای آموزش کار دانش توسط دستگاه‌ها تعیین می‌شود و ما دخالتی نداریم. به دو دلیل: اول، تطابق با نیاز دستگاه دوم، حمایت از فارغ التحصیلان تا در اشتغال دچار مشکل نشوند. در آموزش فنی و حرفه‌ای دستگاه استاندارد اعلام می‌کند و ما تجزیه و تحلیل شغل می‌کنیم و استانداردها و نتایج تجزیه و تحلیل شغل وارد برنامه درسی می‌شود. ما اتحادیه نداریم که سفارش و نیاز را از آنها دریافت کنیم. وزارت کار، اصناف و اداره بازرگانی باید برای برنامه ریزی درسی با هم پیوند داشته باشند. آموزش و پرورش همیشه برای مشارکت آماده بوده اما معلوم نیست سایر دستگاه‌ها چه می‌خواهند.

اساساً ما سازوکاری برای اندازه گیری کارآیی نداریم. بجز تحقیقات موردی. ارتباطی بین وزارت کار، علوم و آموزش و پرورش وجود ندارد. متولی آموزش فنی و حرفه‌ای مشخص نیست. مشکل در مدیریت کلان و سیاست گذاری کلی برای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای است. سازوکار ارتباط از طریق کمیته برنامه ریزی درسی برقرار می‌شود. سوالات آزمون‌های آخر سال نیز تجزیه و تحلیل می‌شوند و نقایص استخراج می‌شوند که ضعف در کجاها وجود دارد.

آقای مهندس ابراهیم آزاد: سازو کار مشخصی وجود ندارد، کاملاً سلیقه‌ای است.

آقای دکتر اقبال قاسمی پویا: مبتنی بر آمادگی برای بازار کار نیست. چیزی شبیه دبیرستان است. بخش مهم که دروس عملی و کارگاهی است به دلایل نبود امکانات و عدم آشنایی خود هنر آموز خوب اجرا نمی‌شود. مشکل استاد کار داریم. قبلاً استادکاران عملاً بیرون کار می‌کردند، در هنرستان هم کار عملی آموزش می‌دادند. امروزه دبیر بحث تئوری بلد است اما عملاً کار بلد نیستند.

آقای دکتر مهدی اسماعیلی: سازوکاری مشخصی وجود ندارد و کارائی لازم را ندارد.

خانم گیتی شیروانی: همانگونه که در پاسخ سوال‌های قبلی اشاره شد سازو کار ارتباط با محیط کار در برنامه ریزی درسی صرفاً در حد شرکت یک نفر از بازار کار در کمیسیون‌های تخصصی رشته‌های فنی و حرفه‌ای خلاصه می‌شود. به نظر من میزان کارایی در این حالت بسیار ضعیف است در حالی که ارتباط برنامه ریزان درسی با محیط کار می‌بایست همه جانبه، گسترده، مداوم و با جلب مشارکت فعالانه بخش کار صورت گیرد و از ویژگی سیستمی برخوردار باشد.

آقای مهندس جاریانی: - درکardانش ارتباط بادیای کار خوب است. در فنی و حرفه‌ای هم کارشناسان در حد مقدمات مستقیماً به صاحبان صنایع مراجعه می‌کنند و از طریق پرسشنامه نیاز آن‌ها را طبقه بندی و استخراج می‌کنند که در تدوین برنامه‌های درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

بنظر می‌رسد که تنها راه این است که قوانین خیلی پرزور باشد و چون وقت گرفتن از مدیران صنایع سخت است. سازوکار قانونی هم لازم است. بعضاً واحدهای صنعتی و تولیدی ما را به عنوان مزاحم نگاه می‌کنند. باید نشست‌های ادواری با دنیای کار داشته باشیم. و این کارا لزام قانونی نیاز دارد تا جواب منطقی بدهد بجای مراجعه مستقیم به مشاغل، بیشتر به اطلاعات مدون مرکز آمار ایران مراجعه می‌کنیم که آنهم راندمان مطلوبی دارد

پرسی یازدهم: در برنامه‌های درسی تدوین شده و در کتاب‌های درسی و روش‌های درسی چگونه و با چه سازوکارهای ارتباط با بازار کار و یادگیری از محیط کار مورد توجه واقع شده است؟

آقای مهندس نشاسته ریز: کارآموزی؛ کارورزی؛ ارائه درس کارآفرینی؛ درس قانون کار؛ صنایع مادر نیز در کتاب درسی به تفصیل معرفی می‌شوند.

آقای مهندس ابراهیم آزاد: کمیون‌های تخصصی، در برنامه‌ریزی درسی یک نفر خبره حرفه‌ای از صنعت پیش بینی شده است ولی عملاً حضور ندارد. در کتاب‌های درسی بسته به اهلیت مؤلف و تخصص و علاقه آنان اشاراتی وجود دارد اما انطباق حداقل است.

آقای مهندس مقیمی: کارآموزی و کارورزی داریم اما به علت یک سری مسائل فرهنگی و حتی بازار کار در این کار موفق نبوده‌ایم. به کارفرمایان بیرون چگونگی برخورد با کارآموزان را یاد ندادیم. اقتضات محیط بیرون را نیز به هنرجویان آموزش ندادیم. و این باعث عدم پذیرش از سوی بازار کار شد. زیرا مثلاً دست و پای کارگران را می‌گیرند و مسائل اخلاقی و... اکنون کارآموزی در خود هنرستان است اما قرار بود وارد محیط واقعی کار در بیرون بشوند. باید افراد را در هر دو طرف آموزش دهیم. کارآموزی راهی برای اشتغال هنرآموزان هم هست اما چون بدرستی اکنون صورت نمی‌گیرد اشتغال هم در کارها صورت نمی‌گیرد

آقای دکتر مهدی اسماعیلی: در نیاز سنجی از متخصصین مشاغل و حرف دعوت می‌کنیم و همان وارد برنامه درسی می‌شود. ولی در اجرا اتفاقات دیگری می‌افتد و برنامه درسی و استاندارد ها دیگر ملاک نیست.

خانم گیتی شیروانی: ارتباط با بازار کار در روش‌های درسی صرفاً از طریق بعضی از فعالیت‌های علمی و طی کردن دوره‌های کارآموزی است که اغلب به طور ناقص اجرا می‌شود.

آقای مهندس جاریانی: در رشته‌های سبک و کم هزینه تجهیزات و معلمان به روز هستند در رشته‌های سنگین که تامین مابع مالی و تمهید امکانات برای هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای، معلمان و هنرآموزان دشوار است. روش‌های آموزشی خوب و جوابگو نیستند. هرچه رشته‌ها بیشتر نیاز به تجهیزات سنگین داشته باشند برای کارهای عملی، تهیه امکانات و تجهیزات دشوارتر است. دوره‌ی تربیت معلم ویژه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای باید داشته باشیم و در حد توان هنرستان‌های جوار کارخانه ای را توسعه دهیم. هم اکنون کارخانجات پارس الکترونیک، هنرستان جوار دارند. هنرستان‌های سیمان توانست نیاز بازار سیمان کشور را پاسخ دهد در بقیه هنرستان‌های جوار هم این امر صادق است. آموزش به روش

دوگانه (دوال) برای رشته‌های مادر با همکاری وزارت صنایع لازم است چون خرید تجهیزات در این گونه رشته‌ها برای آموزش و پرورش گران تمام می شود

پرسی دوازدهم: از دیدگاه شما احکام و توصیه‌های مندرج در برنامه‌های درسی و کتاب‌ها در عمل و حین اجرای برنامه درسی چقدر به اجرا در می‌آید؟

آقای مهندس نشاسته ریز: عدم همکاری صنایع، صنایع کارورزان را افرادی مزاحم برای فعالیت تولیدی خود تلقی می‌کنند که وقت کارگران و خط تولید را می‌گیرند. حتی برای بازدیدها همکاری نمی‌کنند. مشکلات دانش آموزان دختر در این زمینه مضاعف است. زیرا ماندن دختران در مدرسه که محل واقعی کار نیست آنان را از درک نیازهای واقعی بازار کار دور می‌کند. شکل مشارکت در تغییر ۱۰ واحد درسی نیز کمتر مراعات می‌شود زیرا واحدهای صنعتی خود را نیازمند رقابت نمی‌دانند.

آقای مهندس ابراهیم آزاد: در حوزه نظری تا حدی اجرا می‌شود اما در حوزه کار عملی به دلیل فقدان و کمبود تجهیزات، عدم کفایت سرانه و منابع، پایین بودن صلاحیت حرفه‌ای هنرآموزان و جایگاه کم اثر دروس عملی در ارزشیابی در حدود ۳۰٪ از برنامه‌های درس عملی اجرا می‌شوند.

آقای مهندس جعفر آبادی: قطعاً نباید انتظار داشت همه احکام و توصیه‌ها موبه مو به اجرا درآید به همین علت هم هست که در ادبیات برنامه درسی واژه‌هایی مانند برنامه قصد شده و برنامه تهیه شده و برنامه اجرا شده وجود دارد. یعنی این حکایت از آن دارد که در مراحل مختلف همه آنچه مورد نظر است پیاده نمی‌شود و لیکن آنچه هست مجموعاً با توجه به مقتضیات قابل قبول است.

آقای دکتر اقبال قاسمی پویا: هدف‌های درسی در برنامه درسی خوب تدوین شده است و احکام برنامه درسی نیز اگر اجرا هم شده باشد، نیاز بازار چیز دیگری است. نحوه آزمون‌ها هم اشکال دارد چون مکرر برگزار می‌شود بالاخره شاگرد به گونه‌ای فارغ التحصیل می‌شود.

آقای مهندس مقیمی: خیلی نه! چون در باز آموزی مربیان دچار مشکل هستیم و آنان را خوب آماده نکرده‌ایم. موفقیت‌ها بیشتر ناشی از توانایی فردی افراد است نه از کارآمدی سیستم آموزش. آموزش انتقال فن را به مربیان نداده‌ایم. برای مثال برنامه درسی رشته عمران خوب تدوین شده اما نحوه انتقال این برنامه را به مربیان آموزش نداده‌ایم. دوره‌های آموزشی بیشتر دانش افزایی است تا آموزش راه انتقال مهارت‌ها به هنرآموزان. اولاً گل دوره‌ها هم برگزار نمی‌شود. بعلاوه محدودیت سقف برگزاری دوره از لحاظ مالی! گاهی در دو سال متوالی اصلاً مجوز دوره باز آموزی برای مربیان نداشته‌ایم. حتی تعداد شرکت کنندگان در دوره محدود می‌شود مثلاً ۵۰ نفر و این نیاز ما را تامین نمی‌کند. روش‌های آموزش ما دچار مشکل هستند.

آقای دکتر مهدی اسماعیلی: تفاوت‌های زیادی دارد. استاندارد‌ها رعایت نمی‌شود. نیروی انسانی بر اساس معیارها بکار گرفته نمی‌شود. ارزشیابی نیز بدین صورت است. تجهیزات آموزشی نیز بر اساس استانداردها نمی‌باشد.

خانم گیتی شیروانی: برنامه‌های درسی در حدود هفتاد درصد اجرایی می‌شود و این موضوع در مورد درس‌های عملی شدیدتر است و فاصله عمل تا برنامه در درس‌های عملی بیشتر است.

آقای مهندس جاریانی: در تدریس تئوری‌های وابسته به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای کم‌تر مشکل داریم ولی در کار عملی بسته به نوع رشته‌ها کم و بیش مشکل وجود دارد. تجهیزات هنرستان‌ها هم بسیار مهم است اجرای کارهای عملی در بدو امر به معلم خوب و ماهر بعد تجهیزات و مواد مصرفی و سپس به امکانات جانبی نیاز دارد نقش استادکاران در اجرای کارهای عملی ارزشمند است و بنابراین تربیت استادکاران فنی و حرفه‌ای هم باید در دستور کار وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد (همانند تربیت دبیر فنی و حرفه‌ای)

بطور کلی در اجرای اهداف برنامه درسی که پایان آن‌ها آموزش مهارت باشد (به ویژه در رشته‌های سنگین) مشکل داریم. راه حل آن ایجاد دوره‌های تربیت معلم فنی و حرفه‌ای با تاکید بر دوره‌های آموزش عملی در حد وسیع و رسیدن به مهارت و شایستگی‌های مورد نیاز می‌باشد.

پرسش سیزدهم: به نظر شما موانع و اشکالات عملی ساختن احکام و توصیه‌های مندرج در برنامه‌های درسی و کتاب‌ها در عمل و حین اجرای برنامه درسی چیست؟

آقای مهندس نشاسته ریز: مشارکت در برنامه ریزی درسی. بهره‌برداران از نتایج آموزش‌های فنی و حرفه‌ای حق تصمیم‌گیری در آموزش و برنامه ریزی داشته باشند. در حال حاضر مشارکت یکسویه است. هم در برنامه ریزی و هم در اجرا باید مشارکت صورت گیرد. صاحب یا متولی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای هم سهم دستگاه آموزش و پرورش را از این نوع آموزشها مشخص نکرده است. مثال سه گروه برای کندن گودال، لوله گذاری و پرکردن گودال.

باید تعامل با بازار کار بصورت امری مرسوم و مداوم وجود داشته باشد. از طریق همایش‌ها و سایر مراسمی که می‌توان این پیوند را برقرار نمود. عرضه کننده و تقاضا کننده باید چنین پیوندی باهم داشته باشند. همدیگر را بشناسند و با هم مراوده داشته باشند.

نبود سیستم ارزشیابی و سنجش بهره وری و نبود نظام ارزشیابی منظم که به آموزش بازخورد لازم را ارائه دهد. حتی ارزشیابی از کار معلمان وجود ندارد.

آقای مهندس ابراهیم آزاد: فقدان تجهیزات، فقدان نیروهای انسانی حرفه‌ای، فقدان منابع مالی، فقدان برنامه سنجش عملی، و مدیریت غیر تخصصی برای اجرای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای.

آقای دکتر مهدی اسماعیلی: آموزش باید به سمت آموزش مبتنی بر شایستگی باشد (CBT)^{۱۹۱} حرکت کند. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نیز بر اساس شایستگی های مورد نیاز دنیای کار باشد

خانم گیتی شیروانی: موانع اجرایی برنامه‌های درسی در عمل عبارتند از: ضعف دوره‌های بازآموزی و آموزش حین خدمت و عدم دریافت بازخورد از اجرای این دوره‌ها؛ عدم وجود نظام نظارت و ارزشیابی از اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی در سطح هنرستان‌ها و سایر سطوح اجرایی؛ و نبود نظام اعتبار بخشی در آموزش فنی و حرفه‌ای.

آقای مهندس جاریانی: مهم‌ترین عوامل عبارتند از:

الف- مهم ترین عامل در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نیروی انسانی (معلمین هستند) و توصیه اکید آن است که قبل از شروع به تدریس یک دوره فشرده ۶ ماهه را در ارتباط با تدریس دروس تخصصی بگذرانند و گواهینامه شایستگی دریافت کنند که باید شرط حضور در هنرستان‌ها قرار گیرد.

- ب- مدیریت هنرستان‌ها در مرتبه‌ی دوم قرار دارد، مدیر هنرستان به‌تراست که از دانش‌آموختگان فنی و حرفه‌ای و مسلط به فرآیند آموزش‌های فنی و حرفه‌ای باشد و حتماً در هنرستان حداقل هفته‌ای ۶ ساعت تدریس داشته باشد تا کیفیت و عملکرد آموزش را لمس کند
- ج. نظارت بر روند اجرای صحیح برنامه‌های درسی نیز بسیار مهم است در این موضوع هم حتماً باید استانداردهای لازم را رعایت کرد.
- د. تجهیزات، امکانات و مواد مصرفی نیز اهمیت خاص خود را دارا هستند.
- ه. اجرای آزمایشی کتاب‌های جدید التالیف، طبقه‌بندی و جمع‌بندی بازخوردهای حاصله به صورت سیستماتیک انجام نمی‌شود و اگر اینکار در قالب طرح‌های پژوهشی انجام شود، نتایج ثمر بخشی را در پی خواهد داشت .
- و. زمان برای اجرای دوره‌های آموزشی - توجیهی (۴۰ ساعته) در برخی از موارد تکافوی رفع احتیاجات هنرآموزان را نمی‌کند و احتیاج به زمان بیشتری می‌باشد.
- ز. هنرستان‌های موجود در سطح کشور از یک استاندارد خاص تبعیت نمی‌کنند و طرح استاندارد سازی هنرستان‌ها به لحاظ نیروی انسانی، فضا، تجهیزات، امکانات و ... ضرورت کامل دارد

پرسش چهاردهم: به نظر شما عوامل و موانع عمده عدم جذب آموزش دیدگان فنی و حرفه‌ای در بازار کار کدام‌ها هستند (دسته بندی شما از عوامل / موانع کدام است)؟

آقای مهندس نشاسته ریز: موانع عمده عبارتند از: رکود اقتصادی نقش جدی دارد؛ اکنون مدل برنامه ریزی مدل تقاضای اجتماعی است. عدم توجه به برنامه‌های توسعه. برنامه نیروی انسانی متناسب توسعه نیست. رویکرد دولت در برنامه توسعه مشخص نیست. آموزش کلان می‌دهیم اما بازار کار به آن نیاز ندارد. سیاست گذاری برای اشتغال روشن نیست. اطلاع رسانی نیز یکی از نواقص است. بسیاری از دستگاه‌ها از توانمندی خروجی‌های ما اطلاع ندارند. نمی‌دانند ما چه کسانی را آموزش فنی داده‌ایم که می‌توانند نیاز آنها را برآورده کنند. نامشخص بودن رویکرد دولت نسبت به چگونگی تأمین کالاها. مثلاً آیا رویکرد دولت به مصرف و تأمین نیاز مصرفی از خارج است یا رویکرد تولید در داخل.

آقای مهندس ابراهیم آزاد: عدم انطباق برنامه‌های درسی با بازار کار، کاهش صلاحیت حرفه‌ای هنرآموزان، فقدان تجهیزات و منابع، اعتبار مدارک تحصیلی و ارتباط آن با شایستگی حرفه‌ای، شرایط اقتصادی کشور و ترجیح منافع شخصی بر منافع ملی، افزایش سطح تحصیلی برای استخدام از دیپلم به کاردانی و کارشناسی، رانت در بازار کار، نظام بانکی که ضد اشتغال عمل می‌کند، و منع استخدام دیپلم و کاردان در بخش دولتی

آقای مهندس مقیمی: مشوق قانونی و مالی. سیاست گذاری، کارفرما ملزم به پذیرش فارغ التحصیلان باشد. بستر فرهنگ کار در آموزش عمومی قبل از آموزش های فنی و حرفه‌ای برای هنر جویان ایجاد نشده است. عدم انطباق آموزشها بدلیل لختی آموزش با بازار کار فاصله دارد. می‌گویند آموزش فنی و حرفه‌ای گذشته نگر است. فرایند ۲-۳ سال طول می‌کشد در این مدت تکنولوژی تغییر می‌کند. این عدم انطباق باعث مشکل متولی واحدی برای آموزش فنی حرفه‌ای و اشتغال آنها وجود ندارد. یعنی هماهنگ کنند بین آموزش و اشتغال وجود ندارد. که پیش بینی نیاز به افراد آموزش دیده بکند و مجرای قانونی برای استخدام هم وجود داشته باشد. در حوزه آموزش مشاغل تدوین هر استاندارد برای آن به دستگاه متولی و مجری واگذار شود.

آقای دکتر مهدی اسماعیلی: عدم وجود اطلاعات شفاف بازار کار، کمبود مهارت خروجی های آموزش و پرورش فنی و حرفه‌ای، ارزشیابی غیر صحیح. بیشتر دروس نظری را کنترل می‌کنیم. بازار کار صلاحیت را می‌خواهد. عدم توزیع مناسب رشته های تحصیلی با توجه به آمایش سرزمین، عدم وجود ارزشی برای کار در جامعه و مسئولین بطور کلی نگاه به آموزش فنی و حرفه‌ای خوب نیست.

خانم گیتی شیروانی: یکی از موانع عمده عدم جذب دانش آموختگان، عدم اطلاع رسانی و فقدان ارتباطات با مدیران و صاحبان مشاغل و بنگاه‌های اقتصادی است و همچنین فقدان سیستم ترویج و تبادل دانش

تخصصی و فنی و مدیریت و مانع بعدی عدم هماهنگی مهارت دانش آموختگان با نیاز بازار کار (متغیر) می‌باشد.

آقای مهندس جاریانی: موانع مهم عبارتند از:

- الف - عدم وجود قوانین تشویقی و حمایتی
- ب - سیاست‌ها باید محدود کننده باشد تا واحدهای صنعتی و تولیدی نتوانند کارگران ارزان بگیرند و بجای تکنسین‌های مجرب از آن‌ها استفاده کنند، طبقه بندی هرم مشاغل بین مهندس و تکنیسین‌ها در واحدهای صنعتی و تولیدی نیز و بنگاه‌های تولیدی رعایت شود به نحوی که آن‌ها موظف به استخدام فارغ التحصیلان (دانش آموختگان) آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش باشند.
- ج - تبلیغات لازم است . واحدهای صنعتی و تولیدی و بنگاه‌های اقتصادی بدانند ما چه نیروهایی را تربیت می‌کنیم.
- د - قانونی تصویب شود که واحدهای صنعتی و تولیدی دانش آموزان (هنرجویان) را برای دوره‌های کارآموزی و کارورزی بپذیرند این امر باید الزامی باشد و گرنه جواب منطقی نمی‌دهد.
- ه - وقفه دوساله ی خدمت نظام وظیفه در فاصله ی بین فراغت از تحصیل و اشتغال در انجام برخی از آموخته‌ها مشکل ایجاد می‌کند.
- ز - جذب افراد برحسب تخصص در خدمت مقدس نظام وظیفه می‌تواند ضمن احیای آموخته‌ها بردانش قبلی افراد نیز بیافزاید

پرسش پانزدهم: برای رفع موانع عمده عدم جذب آموزش دیدگان فنی و حرفه‌ای در بازار کار چه راهکارهایی را پیشنهاد می‌کنید؟

آقای مهندس نشاسته ریز: عوامل مهم عبارتند از: اطلاع رسانی درباره توانمندی‌های فارغ التحصیلان؛ مشارکت بازار کار در تهیه برنامه درسی و اجرای آن؛ آموزشی براساس استانداردها و با توجه به منابع انسانی، مالی و امکانات مورد نیاز؛ موازی نبودن فعالیت مراکز سیاست گذاری به گونه‌ای که سهم آموزش و پرورش در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مشخص باشد.

آقای مهندس جعفرآبادی: توصیه می‌کنم هرچه زودتر شورای هماهنگی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تشکیل شود این شورا باید کمیته‌هایی داشته باشند که مسائل را مطالعه کند و بر مبنای آن بین دستگاه‌ها هماهنگی ایجاد شده و به اجرای تصمیماتی که گرفته می‌شود ملتزم شوند. ایجاد ارتباط بین دستگاهها و نظارت هم توسط آن شورا صورت گیرد. قطعاً یکی از کارهای شورا بررسی نیاز بیرون یا بازار کار خواهد بود که حکم کند چند نفر باید آموزش ببینند .

یکی دیگر از راهها آشتی بین مراکز آموزشی و بهره بردار است و کمک به یکدیگر تا همدیگر را بهتر بشناسند و از جمله این همکاری‌ها اجازه کارآموزی و کارورزی در داخل سیستم آنهاست. که به توانایی دانش آموزان پی ببرند و زمینه جذب آنها فراهم شود. دستگاه‌ها در حال حاضر خود را موظف به همکاری نمی‌دانند.

عامل دیگر این که اگر می‌خواهیم برنامه‌های ما ثمر بخش شود به متخصص موضوعی نیاز داریم. اکنون متخصص آموزش مسائل فنی نداریم. دست اندرکاران و برنامه ریزان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای علاوه بر تخصص فنی باید دارای دانش مورد نیاز آموز هم باشند. پژوهش‌های سالم و معتبر باید به مسائل آفح جواب دهد نه براساس نظر شخصی افراد .

واحد ارتباط با صنعت بطور جدی با یک سازوکار روشن و غیر تشریفاتی داشته باشیم. دولت تکلیف کند افراد صنعت در آموزش حضور داشته باشند . مهندسين بخش توسعه و تحقيق صنعت بگونه‌ای وارد هنرستانها شوند و ارتباط داشته باشند. بازدیدها و سمینارها هم می‌تواند در این زمینه کمک کنند.

آقای دکتر اقبال قاسمی پویا: از منظر درون آموزش و پرورش: توجه به کیفیت مؤلفه‌های ۶ گانه آموزش و به ورودی‌ها، فرایندها و برون دادها. برای نجات از این موقعیت بجای حرکت کمی باید حرکت کیفی کرد . در برون: باید نهادهای مرتبط با هم، پیمان نامه عملی داشته باشند. این امر به پیشرفت صنعت بستگی دارد.

آقای مهندس مقیمی: ایجاد بستر فرهنگی در رابطه با کار

آقای دکتر مهدی اسماعیلی:

- پرداختن به کیفیت آموزش ها
- دگرگون شدن نگاه به آموزش فنی و حرفه‌ای
- ارزش کار در کشور پایین است. نگاه یقه سفیدانه است نه یقه آبی. ارتقا جایگاه و ارزش کار
- تصویب قانون آموزش های فنی و حرفه‌ای
- تعامل با دیگر نظام های آموزشی
- راه اندازی سامانه اطلاعاتی بازار کار
- استفاده از استانداردهای حرفه‌ای تهیه شده در بازار کار
- مشارکت ذی النفعان و مشتریان
- کاهش تمرکز در برنامه ریزی درسی

خانم گیتی شیروانی: برای رفع موانع عمده عدم جذب آموزش دیدگان به نظر من دو موضوع اولویت دارد: اول) وجود عزم ملی و سیاست گذاری کلان در بالاترین سطح تصمیم گیرندگان کشور در خصوص مشارکت جدی بخش آموزش فنی و حرفه‌ای با بازار کار و دوم) روش مند و قانون مند نمودن تعامل دو بخش آموزش و بازار کار و تشریک مساعی جدی در حرفه‌آموزی هنرجویان.

آقای مهندس جاریانی: سیاست غذا ران کلان دولت با همکاری و هماهنگی استانداران و بخشداران باید به نحوی عمل کنند که بتوان براساس نیاز منطقه آموزش های تخصصی لازم را ارایه کرد پیش بینی استان ها برای جذب نیروی انسانی باید مشخص باشد تا بر همان مبنا نیروها آموزش ببینند تا بیکارنشوند. فرهنگ سازی برای بیان اهمیت و قداست کار کم است. فرهنگ کار باید در جامعه جابیفدت. اهمیت کارمولد و حمایت قانونی از فارغ التحصیلان هم بسیار مهم است

پرسشی شانزدهم: اگر بین عوامل درونی و بیرونی مؤثر در کارآمدی دانش‌آموختگان رشته‌های فنی و حرفه‌ای تفکیک قائل شویم، شما برای کدام دسته از عوامل سهم بیشتری قائل می‌شوید و برای پاسخ خود چه استدلالی دارید؟:

آقای مهندس نشاسته ریز:

- در درون استانداردها مشخص شود و به رعایت آنها وفادار باشیم.
- در چهار مولفه محتوا، فضای آموزشی، معلم و نیروی انسانی، منابع و تجهیزات باید امکانات فراهم آورد.
- ورودی‌ها را نیز باید اصلاح کرد. آموزش فنی و حرفه‌ای ورودی با ویژگی‌های مشخص می‌خواهد. مثلاً افرادی با معدل بالای ۱۴ و... این استاندارد ورودی باید از ابتدا مشخص باشد و رعایت شود. انگیزه کافی هم در افراد وجود داشته باشد.
- هدایت و انتخاب رشته متناسب با توان و استعداد افراد.
- در درون برنامه درسی باید اصلاح شود.
- در بیرون نیز باید اطلاع‌رسانی صورت گیرد.
- واحدهای بهره‌بردار در برنامه ریزی و اجرای آن مشارکت داشته باشند. آموزش فنی حرفه‌ای باید کاملاً مشارکتی باشد و بدون مشارکت امکان موفقیت وجود ندارد.
- متولی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مشخص باشد.
- توجه به کارآفرینی و توسعه آموزش‌های کارآفرینی ضروری است
- بطور کلی بیشتر عوامل مربوط به بیرون از نظام آموزشی است تا درون.
- همه موفقیت‌های آموزش فنی در گرو داشتن اقتصادی پویا در شرایط رقابتی است.

آقای مهندس ابراهیم آزاد: در درون باید از نظام سنتی آموزش به سوی (C.B.T = آموزش بر مبنای صلاحیت) برویم. در بیرون ایجاد سازو کار قانونی برای خود اشتغالی و استخدام. البته دستگاه‌ها فوق دیپلم استخدام نمی‌کنند.

آقای مهندس جعفرآبادی: هر دو بخش دخیل هستند. بحث کارآفرینی بحثی جدی است باید با آن بیشتر بها دهیم. آموزش مهارت‌های غیر فنی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مانند کارآفرینی. که بتواند از مهارت فنی به خوبی استفاده کند. موضوع مهم دیگری است که او را برای مقابله و غلبه بر موقعیت‌های ناشناخته تجهیز می‌کند. به روز رسانی برنامه درسی، ارتقاء سطح علمی معلمان هم از جمله عوامل کارآمدی دانش‌آموختگان است.

در عوامل بیرونی اهمیت به فرهنگ کار و تلاش و این که کارکردن را نوعی جهاد تلقی کنند. دستگاه‌ها از افراد مبتکر و علاقه مند به کار حمایت نمایند. حذف کارگران خارجی و ایجاد فرصت شغلی برای افراد داخلی هم از جمله عوامل بیرونی است.

آقای دکتر اقبال قاسمی پویا: هر دو طرف، اما بیشتر عامل درونی مهم است. اگر درون درست شود و نهاد آموزش و پرورش موفق باشد و کیفیت بالا رود می‌توانیم محلی برای اشتغال فارغ التحصیلا آموزش فنی پیدا کنیم. نفس آموزشها، ورودی‌ها و تجهیزات اگر خوب شدند مشتری برون دادها هم پیدا می‌شود. باید از اجزاء و مولفه‌ها شروع کنیم. و در تک تک موارد کیفیت آموزش فنی افزوده شود. در ایران قوی‌ترین برنامه ریزان هستند اما ضعیف‌ترین مدیران را داریم. عدم ثبات مدیریت در سطح مدیران میانی یکی از مشکلات است. معضل دیگر وابسته بودن برنامه‌ها به اشخاص است. وقتی مدیران عوض می‌شوند تصمیمات هم تغییر می‌کنند.

در بیرون، بازار کار و صنعت ملی نداریم. بازار کار و صنعت فعلی خواهان منافع ملی نیستند و بیشتر منافع شخصی را دنبال می‌کنند. مثلاً در کارآموزی و در کمک به تهیه تجهیزات ملی عمل نمی‌کنند و دنبال صرفه جویی و منافع خود هستند. اصولاً رابطه آموزش با صنعت قطع است. اراده‌ای هم برای برقراری ارتباط وجود ندارد. البته شرایط صنعت هم آن قدر ساده نیست که فقط یک نفر بتواند تغییرات بازار را احصا کرده و آن را وارد برنامه درسی کند.

آقای مهندس مقیمی: اثر عوامل بیرونی بسیار مهمتر از عوامل درونی است.

آقای دکتر مهدی اسماعیلی: سهم عوامل بیرونی بیشتر است. چون سازکارهای نظارتی و ارتباطی در کشور وجود ندارد.

خانم گیتی شیروانی: به نظر من عوامل بیرونی در کارآمدی دانش‌آموختگان رشته‌های فنی و حرفه‌ای در اولویت قرار می‌گیرند، هم عوامل بیرونی سازمانی که بخش سیاست‌گذاری و راهبردی را تشکیل می‌دهند و هم بخش بازار کار

آقای مهندس جاریانی: هر دو عامل مهم هستند ولی عوامل بیرونی بیشتر مشکل ساز هستند زیرا بیشتر مشکل ما بیرون از محل آموزش‌های فنی و حرفه‌ای است تا از درون، آموزش و پرورش آمادگی کامل دارد تا خود را با خواست کارفرمایان منطبق سازد، جامعه در حال پیشرفت نیازمند سیاست و قانون‌های مدون برای توسعه‌ی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای است.

اجبار به استخدام دانش آموختگان فنی و حرفه‌ای در واحدهای صنعتی و تولیدی از عوامل بیرونی است که می‌تواند در ارتقاء کیفی آموزش‌ها ی فنی و حرفه‌ای بسیار موثر باشد

فهرست منابع

فهرست منابع

منابع فصل اول: کلیات و فصل دوم: مبانی نظری

۱. بازرگان، عباس، ۱۳۸۷، ارزشیابی آموزشی. چاپ ششم. تهران: انتشارات سمت.
۲. تامپسون، ا. ر.، ۱۳۸۲، تربیت معلم برای مواد درسی فنی و حرفه‌ای. ترجمه فاطمه فقیهی قزوینی. دانشنامه اقتصاد آموزش و پرورش، جلد چهارم، سیاست گذاری و برنامه ریزی آموزش فنی و حرفه‌ای. به‌اهتمام عبدالحسین نفیسی و گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، وزارت آموزش و پرورش.
۳. پناهی، علی، ۱۳۸۶، بودجه‌ریزی عملیاتی: در نظریه و در عمل، مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، تهران. صص ۴۹-۵۲
۴. تسانگ، م. ث.، ۱۳۸۲، جمهوری خلق چین: حرفه‌ای کردن آموزش و پرورش. ترجمه علی اصغر خلاق. دانشنامه اقتصاد آموزش و پرورش، جلد چهارم، سیاست گذاری و برنامه ریزی آموزش فنی و حرفه‌ای. به‌اهتمام عبدالحسین نفیسی و گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، وزارت آموزش و پرورش.
۵. جالاد، ج. پ.، ۱۳۸۲، آموزش و تربیت حرفه‌ای: اروپای غربی. ترجمه فاطمه فقیهی قزوینی. دانشنامه اقتصاد آموزش و پرورش، جلد چهارم، سیاست گذاری و برنامه ریزی آموزش فنی و حرفه‌ای. به‌اهتمام عبدالحسین نفیسی و گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، وزارت آموزش و پرورش.
۶. جرالدام مایر ۱۹۹۸، فضای بین‌المللی تجارت، رقابت و حاکمیت در اقتصاد، ترجمه علی حبیبی، انتشارات مرکز مطالعات بازرگانی، تهران
۷. خلاق، علی اصغر، (۱۳۸۳) درس‌هایی از آموزش فنی و حرفه‌های استرالیا. مجموعه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش. جلد سوم، اقتصاد و برنامه ریزی توسعه آموزش و پرورش و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای. به کوشش منیره رضایی. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش.
۸. شورای عالی هم‌آهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، اسفند ۱۳۶۰، شناخت مراکز موجود آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، دبیرخانه شورای مذکور، تهران
۹. صالحی اصفهانی، جواد و هاشم خانی، میثم، ۱۳۹۰، راه‌کاری قابل تامل برای کنترل بیکاری، روزنامه دنیای اقتصاد، شماره ۲۴۸۳، تاریخ ۱۳۹۰/۷/۲۵، صص ۲۷-۲۸، تهران

۱۰. عزیزی، نعمت ا. . . ، ۱۳۸۳، آموزش و پرورش و بازارکار: آماده سازی جوانان با صلاحیت‌ها. مهارت‌های اساسی. مجموعه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات درآموزش و پرورش. جلد سوم، اقتصاد و برنامه ریزی توسعه آموزش و پرورش و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای. به کوشش منیره رضایی. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش.
۱۱. قاسمی پویا، اقبال. ۱۳۸۵، شناسائی محیط‌های فرهنگی - تاریخی مؤثر در نظام آموزش و پرورش ایران (فرصت‌ها و تهدیدها)، شورای عالی آموزش و پرورش، دبیرخانه طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، تهران
۱۲. فتحی واجارگاه، کورش، ۱۳۸۴، نیازسنجی آموزشی در برنامه ریزی آموزشی و درسی. تهران: انتشارات آبیژ.
۱۳. فراهانی فرد، سعید. ۱۳۸۱. نقش دولت در اقتصاد، انتشارات موسسه فرهنگی دانش و اندیشه معاصر، تهران
۱۴. فرزیب، علیرضا. ۱۳۸۱. بودجه ریزی دولتی در ایران، انتشارات موسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی. تهران
۱۵. فرجادی، غلامعلی، عباسی علی کمر، حسین، ۱۳۷۴، بررسی عوامل مؤثر بر نرخ مشارکت نیروی کار در ایران. در اقتصاد ایران، تدوین و تنظیم محمد طبیبان. تهران: موسسه عالی پژوهش در برنامه‌ریزی و توسعه،
۱۶. فرجادی، غلامعلی، ۱۳۸۵، گزارش‌نهایی طرح مطالعاتی بررسی فرصت‌ها و تهدیدهای محیط اقتصادی (جنبه‌های کلان) برای آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش، دبیرخانه طرح تدوین سند ملی، تهران
۱۷. فرهنگ، منوچهر، ۱۳۷۱، فرهنگ بزرگ علوم اقتصادی. نشر البرز، تهران، ص ۲۲۲۳
۱۸. فینچ، کرتیس؛ کرانکیلتن، ۱۳۹۰، برنامه ریزی درسی درآموزش فنی و حرفه‌ای برنامه ریزی محتوا و اجرا. ترجمه علی اصغر خلاق و همکاران. تهران: انتشارات مدرسه.
۱۹. کنیکی، لری، ۱۳۸۷، راهنمای عملی ارزشیابی برنامه درسی. ترجمه محرم آقازاده و علی اکبر خسروی. تهران: نشر آبیژ.
۲۰. گاسکف، ولادیمیر، ۱۳۸۴، مدیریت نظام‌های آموزش و تربیت حرفه‌ای راهنمای مسئولان و مدیران ارشد. ترجمه عبدالحسین نفیسی، تهران: سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور، دفتر امور آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای.
۲۱. گروتینگز، پ. ، ۱۳۸۲، آموزش و تربیت حرفه‌ای: اروپای شرقی و مرکزی. ترجمه اقبال قاسمی پویا. دانشنامه اقتصاد آموزش و پرورش، جلد چهارم، سیاست‌گذاری و برنامه ریزی آموزش فنی و حرفه‌ای . به‌اهتمام عبدالحسین نفیسی و گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، وزارت آموزش و پرورش.

۲۲. لوز، گرت، ۱۳۷۳، آموزش حرفه‌ای در حال گذار: پژوهشی در برنامه درسی هفت کشور برای حرفه‌آموزی مداوم. ترجمه علی اعظم محمدبیگی. تهران: انتشارات مدرسه.

۲۳. مایکل تو دارو، ۱۳۶۴، توسعه اقتصادی در جهان سوم، ترجمه غلامعلی فرجادی، جلد اول ص ۱۷۴، انتشارات کوهسار، تهران

۲۴. مجاور حسینی، فرشید، ۱۳۷۸، سرمایه‌گذاری بهره‌وری و رشد اقتصادی در ایران و ۵۷ کشور جهان، در اقتصاد ایران، تدوین و تنظیم دکتر محمد طیبیان، موسسه عالی پژوهش در برنامه ریزی و توسعه،

۲۵. نادری، ابوالقاسم، ۱۳۸۳، اقتصاد آموزش، انتشارات یسطرون، تهران. ص ۲

۲۶. نادری، ابوالقاسم، ۱۳۸۸، مالیه آموزش، انتشارات دانشگاه تهران، ص ۷۷.

۲۷. هرینگ، نوربرت و اشتوربک، اولاف، ۱۳۸۹، اقتصاد در زندگی واقعی: چیستان بازار کار، ترجمه جعفر خیرخواهان، روزنامه دنیای اقتصاد، شماره ۲۶۱، تاریخ ۱۳۸۹/۱۰/۹، تهران

۲۸. هرشباخ، د. ر.، ۱۳۸۲، تضمین کیفیت در آموزش و تربیت حرفه‌ای. ترجمه فاطمه فقیهی قزوینی. دانشنامه اقتصاد آموزش و پرورش، جلد چهارم، سیاست گذاری و برنامه ریزی آموزش فنی و حرفه‌ای. به‌اهتمام عبدالحسین نفیسی و گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، وزارت آموزش و پرورش.

۲۹. هیلی، ژ، ۱۳۸۲، آموزش کارآفرینی: آموزش حرفه‌ای در کسب و کارهای کوچک. ترجمه عبدالحسین نفیسی. دانشنامه اقتصاد آموزش و پرورش، جلد چهارم، سیاست گذاری و برنامه ریزی آموزش فنی و حرفه‌ای. به‌اهتمام عبدالحسین نفیسی و گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، وزارت آموزش و پرورش.

۳۰. یونسکو، ۱۳۸۲، آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در قرن بیست و یکم. منتخبی از اسناد دومین کنگره جهانی آموزش فنی حرفه‌ای (سئول، ۱۹۹۹). ترجمه عبدالحسین نفیسی. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش.

31. Aubert, Jean – Eric and Jean – Louis Reiffers (Edited), 2002, Knowledge Economies in the Middle East and North Africa, World Bank Institute, Washington, D.C.

32. Bonds, B. G., 2003, School – to – Work Experiences: Curriculum as a bridge, American Annals of DeDeaf: Spring 2003, 148. 1 pg. 38-47.

33. Maclean, R., Wilson, S. and Chinien, P., 2008, the International Handbook of Education for the Changing World of Work, chapter 4, UNEVOC & Springer

34. ILO, 1975. Recommendation 150, adopted by International Labour Conference 1975, ILO Office, Geneva

35. Feinstein, L. Kirpal, S. and Sanchez, I. A. the Widen Benefits of Learning. pp.424-

36. Linnehan, Frank. & Decarolic, Donna. 2005, Strategic Frameworks for Understanding Employers Participation in School – to- Work Programs, in Strategic Management Journal. 26:523-539

37. Kuznets, Simon. 1966. *Modern Economic Growth: Rate, Structure, and Spread*. New Haven: Yale University Press
38. Yong Cao and Michale Z.F. Li. 2001. The Long- run Causality Between Government Size and Economic Growth

منابع فصل سوم پیشینه تحقیقات داخلی

۳۹. ابوترابیان، محمدرضا، اسفند ۱۳۸۴، طرحریزی کانون تحقیق و توسعه آموزشهای فنی ایران - روابط دینامیک کانون تتا با متغیرهای آموزش فنی، دفتر آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، تهران
۴۰. ابوترابیان، محمدرضا، خرداد ۱۳۸۴، طرحریزی کانون تحقیق و توسعه آموزشهای فنی ایران - منطق ریاضی توسعه، مبانی نظری حرکت برای ایجاد و فعال کردن کانون تتا، دفتر آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، تهران.
۴۱. باقری چرخ، بابک (۱۳۸۵). بررسی وضعیت اشتغال آموزش‌دیدگان فنی و حرفه‌ای استان آذربایجان شرقی. گزارش نهایی طرح پژوهشی. اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای استان آذربایجان شرقی.
۴۲. باغچه سرایی، سوسن (۱۳۸۲). بررسی وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان هنرستان‌های حرفه‌ای دختران آموزش و پرورش ناحیه یک زنجان (۷۵-۸۰). طرح پژوهشی سازمان آموزش و پرورش استان زنجان.
۴۳. برزگر، محمود (۱۳۸۱). مطالعه وضعیت اشتغال مهارت‌آموختگان رشته‌ای کامپیوتر و الکترونیک شاخه کاردانش در شهر تهران. طرح پژوهشی آموزش و پرورش شهر تهران.
۴۴. برزگر، محمود (۱۳۸۲). مطالعه وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان رشته‌های نقشه‌کشی ساختمان و حسابداری شاخه کاردانش در شهرستان‌های استان تهران. طرح پژوهشی سازمان آموزش و پرورش شهرستان‌های استان تهران.
۴۵. برزوئی (۱۳۸۱). بررسی امکانات و تجهیزات موجود در کارگاه‌های هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای استان و مقایسه آن با استانداردهای مربوطه. گزارش نهایی طرح آموزش و پرورش استان لرستان.
۴۶. حسینی، همت‌الله (۱۳۸۱). در بررسی کارایی بیرونی رشته‌های موجود در شاخه کاردانش در استان خوزستان.
۴۷. حنیفی، عطا‌الله (۱۳۸۰). بررسی رابطه آموزش‌های رسمی مهارتی شاخه کاردانش با اشتغال فارغ‌التحصیلان در سال‌های ۸۴-۱۳۷۲ در استان کردستان. گزارش نهایی طرح اداره کل آموزش و پرورش استان کردستان.
۴۸. خانی، علی (۱۳۸۰). بررسی وضعیت و عوامل مرتبط با اشتغال دانش‌آموختگان شاخه کاردانش استان خراسان. گزارش نهایی طرح. سازمان آموزش و پرورش استان خراسان.

۴۹. خلاقی، علی اصغر (۱۳۸۳). اصلاح آموزش فنی و حرفه‌ای ایران - درس‌هایی از آموزش فنی و حرفه‌ای استرالیا. مجموعه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش. به اهتمام منیره رضایی. جلد سوم. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۵۰. جلالی پور، یاور (۱۳۷۹). بررسی وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان شاخه‌کارندانش در شهرستان‌های استان تهران در سه سال گذشته (ورودی‌های ۷۴-۷۳). طرح پژوهشی آموزش و پرورش شهرستان‌های استان تهران.
۵۱. درفش کاویان، سیما و قدسی، پروانه (۱۳۸۴). ارزشیابی نیروی انسانی (مربیان) شاغل در واحدهای آموزشی شاخه‌کارندانش تهران. گزارش طرح پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۵۲. دریادل، سلطانه‌علی (۱۳۸۴). بررسی میزان جذب فارغ‌التحصیلان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای شهرستان خوی در بازار کار بین سال‌های ۸۲-۱۳۷۵. گزارش نهایی طرح سازمان آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی.
۵۳. سیاه منصور، رضا (۱۳۸۴). بررسی راهکارهای جذب مشارکت بخش خصوصی در توسعه آموزش‌های کارندانش استان لرستان. گزارش نهایی طرح. سازمان آموزش و پرورش استان لرستان.
۵۴. شکرکن، حسین (۱۳۶۷). بررسی رابطه آموزش‌های رسمی فنی و حرفه‌ای با اشتغال فارغ‌التحصیلان در استان خوزستان طی سال‌های ۶۷-۱۳۶۳. طرح پژوهشی شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان خوزستان.
۵۵. شریعت زاده، مهدی (۱۳۸۵). طراحی الگوی انطباق و سازگاری رشته‌های کارندانش با نیازهای بازار کار در شهر تهران. گزارش نهایی طرح سازمان آموزش و پرورش شهر تهران.
۵۶. شریعت زاده، مهدی (۱۳۸۷). بررسی ویژگی‌های ورودی دانش‌آموزان فنی و حرفه‌ای و کارندانش در نظام جدید آموزش متوسطه. پژوهشگاه آموزش و پرورش. پژوهشکده تعلیم و تربیت، گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای.
۵۷. شفیع، عباس (۱۳۸۳). بررسی وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان ده رشته پایه آموزش فنی و حرفه‌ای استان ایلام از سال ۱۳۷۵ تاکنون. گزارش نهایی طرح. اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای استان ایلام.
۵۸. شیر، اردشیر (۱۳۸۲). بررسی تناسب تخصص متولیان شاخه فنی و حرفه‌ای با موقعیت شغلی آنان و ارائه راهکارهای لازم در این زمینه. گزارش طرح پژوهشی سازمان آموزش و پرورش ایلام.
۵۹. علی زاده، هوشنگ (۱۳۸۵). بررسی وضعیت اشتغال کارآموزان آماده به کار آموزش دیده مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای سوادکوه در سال‌های ۸۱ تا ۸۳. گزارش نهایی طرح اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای استان مازندران.

۶۰. عطاران، نادره (۱۳۸۰). بررسی وضعیت اشتغال و عوامل مرتبط با اشتغال دانش آموختگان شاخه کاردانش در شهر مشهد. گزارش نهایی طرح. اداره کل آموزش و پرورش استان خراسان.
۶۱. عظیمی چترق، علی (۱۳۸۵). نقش آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در توسعه کارآفرینی. گزارش نهایی طرح اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای استان آذربایجان شرقی.
۶۲. فاطمی، اعظم السادات (۱۳۸۲). بررسی محتوای دروس آموزش فنی و حرفه‌ای و انطباق آن با نیازهای صنایع استان مرکزی. گزارش پژوهشی اداره کل آموزش فنی حرفه‌ای استان مرکزی.
۶۳. فتح آبادی، محمد باقر (۱۳۸۰). بررسی وضعیت اشتغال دانش آموختگان سال‌های ۱۳۷۴ تا ۱۳۷۶ شاخه کاردانش استان مرکزی. گزارش نهایی طرح آموزش و پرورش استان مرکزی.
۶۴. فخر رحیمی، محمد علی (۱۳۷۹). بررسی و ارزشیابی فارغ التحصیلان آموزش‌شده های فنی و حرفه ای وابسته به وزارت آموزش و پرورش در استان سیستان و بلوچستان و ارتباط رشته تحصیلی با اشتغال آنها در سال‌های ۷۳-۱۳۷۲ لغایت ۷۸-۱۳۷۷. گزارش نهایی طرح آموزش و پرورش استان سیستان و بلوچستان.
۶۵. قاسمی پویا، اقبال، ۱۳۸۹، ارزشیابی از برنامه‌ی درسی رشته الکتروتکنیک شاخه فنی و حرفه‌ای سال ۱۳۸۱-۱۳۸۹، مؤسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، تهران
۶۶. قاسمی نژاد، فریبا (۱۳۸۴). بررسی وضعیت اشتغال کارآموزان مهارت‌آموخته فنی و حرفه‌ای در بخش دولتی (آموزشگاه‌های ثابت) و آموزشگاه‌های آزاد در برنامه سوم توسعه در استان هرمزگان. گزارش نهایی طرح اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای استان هرمزگان.
۶۷. قلی بگلو، محمدرضا (۱۳۸۴). نیازسنجی از رشته‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش و تناسب آن با ظرفیت‌ها و ساختار بازار کار استان قزوین. گزارش نهایی طرح. سازمان آموزش و پرورش استان قزوین.
۶۸. صفری، حیدر (۱۳۸۳). بررسی علل عدم گرایش دانش‌آموزان سال اول مقطع متوسطه به رشته‌های (شاخه فنی و حرفه‌ای) در شهرستان گیلان غرب. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. به سفارش سازمان آموزش و پرورش استان کرمانشاه.
۶۹. گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، ۱۳۷۹، آموزش فنی و حرفه‌ای: چکیده تحقیقات - جلد اول، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
۷۰. گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، ۱۳۸۲، آموزش فنی و حرفه‌ای: چکیده تحقیقات - جلد دوم، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
۷۱. گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، ۱۳۸۳، آموزش فنی و حرفه‌ای: چکیده تحقیقات - جلد سوم، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
۷۲. گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، ۱۳۸۴، آموزش فنی و حرفه‌ای: چکیده تحقیقات - جلد چهارم، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.

۷۳. گروه پژوهشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، ۱۳۸۶، آموزش فنی و حرفه‌ای: چکیده تحقیقات - جلد پنجم، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران
۷۴. لنگرانی، مهناز (۱۳۸۰). بررسی مشکلات و موانع اجرایی ارائه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش در واحد‌های آموزشی شهر تهران از دیدگاه دانش‌آموزان، مدیران و دبیران شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۰-۱۳۷۹. گزارش نهایی طرح آموزش و پرورش استان اصفهان.
۷۵. مجلس شورای اسلامی، ۱۳۹۰، قانون برنامه پنجساله پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۴ - ۱۳۹۰)، مصوب دی‌ماه ۱۳۹۰، انتشارات معاونت راهبردی ریاست جمهوری، تهران.
۷۶. محتشمی پور، مهدی و عطاریان، نادر (۱۳۸۳). بررسی وضعیت و عوامل مرتبط با اشتغال دانش‌آموختگان کاردانش استان خراسان و شهر مشهد. گزارش نهایی طرح. اداره کل آموزش و پرورش استان خراسان.
۷۷. محمودی نژاد، احمد حسام (۱۳۸۳). بررسی میزان تأثیر آموزش‌های مراکز فنی و حرفه‌ای در توسعه خوداشتغالی کارآموختگان منطقه کرج. گزارش نهایی طرح. اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای منطقه کرج.
۷۸. مصلح شیرازی، علی نقی (۱۳۸۲). بررسی وضعیت اشتغال کارآموختگان مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای منطقه کرج. گزارش نهایی طرح. اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای منطقه کرج.
۷۹. ملکی، غلامحسین، دی‌ماه ۱۳۸۵، خلاصه برداشتی از طرح مطالعاتی نهاد هماهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای: ساختار تعاملی و مکانیسم‌ها، دفتر آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، تهران
۸۰. ملکی، غلامحسین، مهر ۱۳۸۵، طرح مطالعاتی نهاد هماهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای: ساختار تعاملی و مکانیسم‌ها - گزارش سوم و پایانی، دفتر آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، تهران
۸۱. منفرد، نوذر (۱۳۸۱). بررسی رابطه آموزش‌های هنرستان‌های کشاورزی استان فارس با اشتغال فارغ‌التحصیلان آنها در سال‌های ۶۹ تا ۷۹. گزارش نهایی طرح. سازمان آموزش و پرورش استان فارس.
۸۲. مهدی زاده، عباس (۱۳۷۶). بررسی میزان اثربخشی شاخه کاردانش در ارتباط با اشتغال فارغ‌التحصیلان این شاخه در استان کرمان در سال‌های ۷۵-۱۳۷۱. گزارش نهایی طرح. اداره کل آموزش و پرورش استان کرمان.
۸۳. میرالی، محسن (۱۳۸۱). بررسی چگونگی کاربرد تکنولوژی آموزشی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای دولتی شهر کرج. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج.
۸۴. میرناصری، نجمه السادات (۱۳۸۴). بررسی نیاز بازار کار فارغ‌التحصیلان دختر هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای در مشاغل مرتبط با رشته تحصیلی در برنامه دوم و سوم توسعه استان قم در سال‌های ۷۱ تا ۸۱ و تحلیل

- علل آن و ارائه راهکارهای مناسب در این زمینه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی استان قم.
۸۵. میرهادی، سید مهدی (۱۳۸۰). بررسی میزان اشتغال فارغ التحصیلان مهارت‌های کاردانش در مشاغل مرتبط در استان اصفهان در سال ۱۳۷۹. گزارش پژوهشی آموزش و پرورش استان اصفهان.
۸۶. نهال طهماسبی، محمدرضا (۱۳۸۵). بررسی نقش آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در توسعه خوداشتغالی در استان هرمزگان در سال‌های ۱۳۸۲ تا ۱۳۸۵. گزارش نهایی طرح. اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای استان هرمزگان.
۸۷. نفیسی، عبدالحسین، ۱۳۷۹، بررسی نارسایی‌های ارتباط نظام‌های آموزش و پرورش و بازار کار و ارائه راه‌حل‌های اصلاحی، وزارت آموزش و پرورش، انتشارات مدرسه، تهران
۸۸. نوروزی، سوسن و برزگر، محمود (۱۳۸۱). بررسی میزان انطباق محتوای دروس تخصصی رشته ساخت و تولید شاخه فنی و حرفه‌ای با نیازهای صنعت در این رشته. گزارش طرح پژوهشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (مؤسسه پژوهشی).
۸۹. نویدی تازه کند، احد، ۱۳۸۲، ارزشیابی و تحلیل محتوای پژوهش‌های ناظر بر آموزش فنی و حرفه‌ای، در آموزش فنی و حرفه‌ای: چکیده تحقیقات - جلد دوم، صص ۱۶-۲۷
۹۰. وحیدنیا، مهدی (۱۳۷۸). بررسی رابطه آموزش‌های رسمی فنی و حرفه‌ای با اشتغال فارغ التحصیلان در سالهای ۶۷-۱۳۶۳. گزارش پژوهش معاونت آموزش فنی و حرفه‌ای دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی.
۹۱. یوسفی، حمید (۱۳۸۵). بررسی تأثیر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در اشتغال زنان استان مازندران در سال ۱۳۸۴. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی ساری.
۹۲. یوسیلیانی، غلامعلی (۱۳۸۰). بررسی مشکلات و موانع اجرائی ارائه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش در واحد‌های آموزشی شهر تهران از دیدگاه دانش‌آموزان، مدیران و دبیران. گزارش نهایی طرح آموزش و پرورش شهر تهران.

منابع فصل چهارم: مطالعات تطبیقی

۹۳. بوهم. و. ۱۳۸۲، آموزش و تربیت حرفه‌ای در آلمان: ابعاد ملی و بین‌المللی، ترجمه ندا مافی‌نژاد، در دانشنامه اقتصاد آموزش و پرورش - جلد چهارم، صص ۳۷۱-۳۹۳، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران
۹۴. جالاد، ج. پ.، ۱۳۸۲، آموزش و تربیت حرفه‌ای در اروپای غربی، ترجمه فاطمه فقیهی قزوینی، در دانشنامه اقتصاد آموزش و پرورش - جلد چهارم، انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران، صص ۳۹۳-۴۱۰
۹۵. لوگلو، ج. ۱۳۸۳، شیوه‌های حرفه‌آموزی در سوئد، آلمان و ژاپن، در دانشنامه اقتصاد آموزش و پرورش - جلد چهارم، مترجم: عبدالحسین نفیسی، انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران، صص ۴۱۱-۴۴۲

96. Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research, Springer, Netherlands .Pp 656-660
97. Hannan, Damian F (ESRI), David Raffe (University of Edinburgh) and Emer Smyth (ESRI), 1996. Cross-National Research on School to Work Transitions: An Analytical Framework , OECD Secretariat
98. National Institute for Educational Policy Research of Japan (NIER), 2007, From School to Work: Contemporary TVET Regional Experiences; Final Report of the Seminar 23-30 Jan. 2007. Tokyo, Japan
99. Walden G.2009, “Cooperation Between Learning Venues and Training Partnerships” Rauner, Felix; Maclean, Rupert (Eds), Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research, Springer, Netherlands pp. 379-385
100. Zhao Zhiqun and Xu Han,2010, Implementing Dual Vocational Education in China: A Case of Transnational Innovation Transfer through a German-Chinese Research and Development Project, in Rauner, Felix; Maclean, Rupert (Eds)

منابع فصل ششم: بررسی تجربه ایران در زمینه ارتباط با محیط کار

۱۰۱. ابوترابیان، محمد رضا، خرداد ۱۳۶۵، آموزش بطریق کاد: چنان‌که هست و چنان‌که باید، دبیرخانه شورای عالی هم‌آهنگی آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، تهران
۱۰۲. آزاد، ابراهیم، مرداد ۱۳۸۶، بررسی وضعیت موجود عملکرد یادگیری در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و تربیت حرفه‌ای - اقتصادی - نگارش سوم، دبیرخانه طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش، تهران
۱۰۳. تصویب نامه هیأت وزیران، جلسه مورخ ۱۳۷۱/۸/۶ با عنوان «آیین نامه همکاری وزارتخانه‌ها، سازمان‌ها و مراکز تولیدی و آموزشی در اجرای نظام جدید آموزش متوسطه»، ابلاغ شده توسط معاون اول رئیس جمهور با شماره ۲۷۷۶۳/ت ۴۴۴ ه مورخ ۱۳۷۱/۹/۲۸
۱۰۴. دبیر خانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۲، مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، انتشارات مدرسه، تهران
۱۰۵. سعید الشیخلی، صباح ابراهیم، ۱۳۶۲، اصناف در عصر عباسی، ترجمه هادی عالم زاده، مرکز نشر دانشگاهی، تهران.
۱۰۶. فیوضات، ابراهیم (۱۳۷۲)، بررسی تحولات نظام استاد - شاگردی در ایران، تهران: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، تهران.

۱۰۷. کتاب امار آموزش و پرورش برای سال‌های تحصیلی ۷۹-۸۰ و ۸۵-۸۶ و ۸۹-۹۰، وزارت آموزش و پرورش
۱۰۸. کنفرانس یونسکو، ۱۳۷۸، آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم در منطقه آسیا - اقیانوس آرام، ترجمه گروه مترجمان به سرپرستی علی رؤوف، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران
۱۰۹. محبی، پرویز، ۱۳۸۳، فنون و منابع در ایران: مقدمه‌ای بر تاریخ تکنولوژی و کاربرد مواد در ایران از قرن اول تا سیزدهم هجری، مترجم آرام قریب، نشر اختران، تهران
۱۱۰. مجلس شورای اسلامی، ۱۳۸۲، قانون نظام صنفی، دبیرخان شورای عالی اصناف، تهران
۱۱۱. مجلس شورای اسلامی، ۱۳۶۹، قانون کار، وزارت کار و امور اجتماعی، تهران
۱۱۲. مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی درباره تغییر نظام آموزش و پرورش متوسطه، مصوب جلسات شماره ۲۲۶، ۲۳۱، ۲۳۲، و ۲۳۵ شورا که در فاصله ۲۴/مهر ۱۳۶۹ تا ۱۸ دی ۱۳۶۹ تشکیل شده است
۱۱۳. مهرمحمدی، محمود و همکاران، ۱۳۸۵، پیشنهاد کلان طرح مطالعاتی تدوین الگوی مفهومی تربیت فنی - حرفه‌ای و تبیین استلزامات آن برای برنامه درسی این حوزه، سازمان پژوهش و برنامه ریزی درسی، دفتر برنامه ریزی درسی و تألیف آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش، تهران.
۱۱۴. نفیسی، عبدالحسین، ۱۳۷۵، هشت سال تلاش، گزارش دست‌آوردها، مشکلات، برنامه‌های آینده و چشم‌انداز آموزش و پرورش، معاونت برنامه ریزی و نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش، تهران

منابع فصل هفتم: بررسی وضعیت محیط کار ایران در رابطه با آموزش فنی و حرفه‌ای

۱۱۵. اسفندیاری، علی اصغر و مهربانی، فاطمه، ۱۳۸۵، بررسی اقتصاد زیر زمینی از دو روش شکاف درآمد - هزینه خانوار و نسبت نقد، پژوهشنامه اقتصادی، شماره ۲۳ زمستان ۱۳۸۵، صص ۱۳۳-۱۶۶، تهران
۱۱۶. بکر، گری، ۱۳۸۹، به آینده ایران خوش بینم، سخنرانی در هشتمین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، ۲۷-۲۹ آذر ۱۳۸۹ تهران، روزنامه دنیای اقتصاد، شماره ۲۲۵۶ مورخ ۱۳۸۹/۱۰/۴، صص ۲۸-۲۹
۱۱۷. بیطرف، منصور، ۱۳۸۹، شش نکته پیرامون اقتصاد پنهان و زیر زمینی، روزنامه شرق، شماره ۱۰۵۵ تاریخ ۱۳۸۹/۶/۱۵، ص ۱۴، تهران
۱۱۸. بهکیش، محمد مهدی، ۱۳۹۰، ب، اشتغال و رونق اقتصادی با اقتصاد رقابتی بدست می‌آید نه با بخشنامه!، روزنامه دنیای اقتصاد، شماره ۲۴۷۱ مورخ ۱۳۹۰/۷/۱۱، صص ۲۸-۲۹.
۱۱۹. بهکیش، محمد مهدی، ۱۳۹۰، الف، بسته پیشنهادی برای افزایش تولید و اشتغال، روزنامه دنیای اقتصاد، شماره ۲۴۲۶ مورخ ۱۳۹۰/۵/۱۶، ص ۶

۱۲۰. زمان زاده، حمید، ۱۳۹۰، پنج دهه عملکرد تولید و رشد اقتصادی ایران، روزنامه دنیای اقتصاد، شماره ۲۳۸۰ مورخ ۱۳۹۰/۳/۲۱، صص ۲۸-۲۹، تهران

۱۲۱. صامتی، مجید و همکاران، ۱۳۸۸، برآورد اقتصاد زیرزمینی ایران (۱۴-۱۳۴۴) به روش MIMIC، مطالعات اقتصاد بین‌المللی، شماره پیاپی ۳۵، پاییز و زمستان ۱۳۸۸، صص ۸۹-۱۱۴، تهران

۱۲۲. عسلی، مهدی، ۱۳۹۰، چرا باوجود رشد مناسب سرمایه‌گذاری در ایران، بیکاری کاهش نمی‌یابد؟، روزنامه دنیای اقتصاد، شماره ۲۴۵۴ مورخ ۱۳۹۰/۶/۲۱، صص ۲۸-۲۹

۱۲۳. علیزاده، سید ابراهیم، ۱۳۹۰، دخالت دولت در اقتصاد ایران صد در صد، روزنامه اعتماد شماره ۳۲۵۵ ۱۷ شهریور ۱۳۹۰، ص ۵، تهران

۱۲۴. کاتوزیان، محمدعلی (همایون)، ۱۳۶۸، اقتصاد سیاسی ایران: استبداد و شبه مدرنیسم ۱۳۵۷-۱۳۰۵، ترجمه محمد رضا نفیسی و کامبیز عزیزی، انتشارات پاپیروس، تهران

۱۲۵. گزارش بانک مرکزی از شاخص آزادی اقتصادی ایران، برگرفته از خبرگذاری ایسنا-روز ۱۳۸۶/۶/۳۱.

۱۲۶. مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، خرداد ۱۳۹۰، اشتغال و اشتغال‌زایی در اقتصاد کلان ایران: مفاهیم، دلالت‌ها و سیاست‌های مرتبط، دفتر مطالعات اقتصادی، شماره مسلسل انتشارات ۱۰۸۲۷، تهران

۱۲۷. مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی ج.ا، ۱۳۸۵، اندازه‌گیری و تحلیل روند بهره‌وری عوامل تولید در بخش‌های اقتصادی ایران، کد موضوعی ۲۲۰، شماره مسلسل ۸۲۴۲. دفتر مطالعات اقتصادی.

۱۲۸. مومنی، فرشاد، ۱۳۸۹، بازهم جای پای طلای سیاه، روزنامه شرق، شماره ۱۰۵۵ تاریخ ۱۳۸۹/۶/۱۵، صص ۱۴، تهران

۱۲۹. نادری، ابوالقاسم، ۱۳۸۰، ابعاد و چالش‌های اساسی بازار کار در ایران، فصلنامه پژوهش‌ها و سیاست‌های اقتصادی، سال نهم، شماره ۱۹، پائیز ۱۳۸۰، صص ۶۱-۸۴، تهران

۱۳۰. نیلی، مسعود، ۱۳۸۹، زبان حال حکایت‌های آینده اقتصاد ایران: تحلیلی از چالش‌های آینده، گزارش منتشر شده در ۷ شهریور ۱۳۸۹ در نشانی اینترنتی زیر: www.rastak.com/article=6388.

۱۳۱. نیلی، مسعود، آذر ۱۳۸۹، دولت بزرگ‌ترین عامل رشد اقتصاد سایه است، روزنامه شرق، شماره ۱۱۲۳ تاریخ ۱۳۸۹/۹/۸، صص ۱۴، تهران

132. Gwartney, James D., Lawson, Robert A. & Hall, Joshua C.. 2011, *Economic Freedom of the World : Annual Report*, Fraser Institute, Canada

133. Sala-i-Martin, Xavier et.al. 2011, The Global Competitiveness Index 2011–2012: Setting the Foundations for Strong Productivity, in Schwab, Klaus (Ed), 2011, The Global Competitiveness Report 2011-2012, world Economic Forum, Geneva, Switzerland. Pp 3-50

134. Schwab, Klaus (Ed), 2011, *The Global Competitiveness Report 2011-2012*, World Economic Forum, Geneva, Switzerland

