

# معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای

مركز تربیت مربی فنی و حرفه‌ای



زمستان ۱۴۰۲

معلمان و مربیان آموزش حرفه ای  
نوشته: کوین اورر<sup>۱</sup>  
از دانشگاه هادرسفیلد  
ترجمه: روح اله منصور کیائی

سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور

رعایت اصول اخلاقی و مسئولیت صحت و دقت محتوا بر عهده نویسنده / نویسندگان می باشد.

زمستان ۱۴۰۲



## مقدمه

امروزه تا حد زیادی یک اجماع بی‌چون و چرا وجود دارد که اتخاذ سیاست‌های آموزشی صحیح، می‌تواند موقعیت اقتصادی یک کشور را بهبود بخشد (ولف، ۲۰۰۴)، امری که هرگز قبل از زمان بحران مالی جهانی در سال‌های ۲۰۰۷-۲۰۰۸ مطرح نبوده است. اگرچه این اجماع در بهترین حالت نیز بر پایه‌ی ضعیفی استوار است، اما یک امر بدیهی وجود دارد و آن این است که همه افراد شاغل در زمینه‌های آموزشی، علی‌الخصوص شاغلین آموزش حرفه‌ای وظیفه دارند، سهم نیروی کار ماهر را برای بهره‌وری و انسجام اجتماعی ارتقا دهند (ویلپهان و مودی، ۲۰۱۱). با وجود اینکه ممکن است بسیاری از مسئولیت‌های مرتبط با رشد اقتصادی و عدالت اجتماعی که بر دوش معلمان و مربیان حرفه‌ای محول شده است، چندان منطقی به نظر نرسد، اما این مسئولیت‌ها، مطمئناً در توسعه موفقیت‌آمیز نیروی کار یک کشور نقش اساسی دارد. همان‌طور که گرولمن (۲۰۰۸) اشاره می‌کند:

در اکثر کشورهای صنعتی، حدود دوسوم نیروی کار که ستون فقرات اقتصاد این کشورها را تشکیل می‌دهند، کارگران و کارمندان سطح متوسط هستند که بخش قابل توجهی از مهارت‌ها و دانش شغلی خود را از طریق پشتیبانی معلمان و مربیان حوزه‌های آموزش فنی حرفه‌ای غیر نظری و توسعه منابع انسانی به دست می‌آورند.

امروزه، در مورد اهمیت خط‌مشی آموزش حرفه‌ای یک اتفاق نظر بین‌المللی وجود دارد، اما در تصویب خط‌مشی‌ها این اتفاق نظر کم‌رنگ و حتی در نحوه ذکر افراد شاغل در نظام‌های ملی مختلف، اختلاف نظر وجود دارد. این نوشتار از اصطلاح شاغل، برای همه معلمان، مربیان، اساتید راهنما و سایر افراد دارای نقش پرورشی یا آموزشی در آموزش حرفه‌ای استفاده می‌کند. در این نوشتار با پیروی از روش رابرتسون (۲۰۰۸)، بین معلمان آموزش حرفه‌ای شاغل در مؤسسات آموزش و مربیان آموزش حرفه‌ای شاغل در سایر سازمان‌ها و شرکت‌هایی که تمرکز اصلی آنان آموزش نیست (به‌عنوان مثال، مربیان بنگاه اقتصادی)، تمایز در نظر گرفته می‌شود. همان‌طور که در این نوشتار بحث می‌شود، با وجود اینکه معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای در این دسته‌بندی‌ها، کاملاً همگن نیستند، اما آن‌ها حتی در موقعیت‌های کاری کاملاً متفاوت در جهان از برخی اشتراکات آشکار برخوردارند. در میان این وجوه مشترک، تغییر مداوم و جایگاه نسبتاً متوسط معلمان و مربیان شاید از همه جالب‌تر باشد (بیلت، ۲۰۰۹). به این دو رویداد نگران‌کننده می‌توان تکه‌تکه شدن آموزش حرفه‌ای را اضافه کرد که در طیف وسیعی از مسیرهایی که شاغلین حرفه‌ای آموزش حرفه‌ای، صرف‌نظر از مشارکت در آموزش حرفه‌ای اولیه یا پیوسته، آموزش عملی یا تدریس نظری و زمینه‌ی کاری، کاملاً مشهود است (میسرا، ۲۰۱۱؛ سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۰). گرولمن (۲۰۰۸)، بر اساس عملکرد معلمان یا مربیان حرفه‌ای در محیط‌های اروپایی، آنان را به پنج دسته مختلف تقسیم‌بندی کرد:

- معلمان یا مدرسانی که در مدارس رسمی یا کالج‌ها دوره‌های آموزش حرفه‌ای را ارائه می‌کنند.
- آموزشیاران و دستیاران آزمایشگاهی که در آزمایشگاه‌های حرفه‌ای محیط‌های آموزشی یا کالج با سطح بالایی از استقلال تدریس و گاهی نیز به‌عنوان دستیار دیگر معلمان حرفه‌ای عمل می‌کنند.
- مربیان، معلمان خصوصی و سایر افراد شاغل در شرکت‌هایی که کارکردهای آموزشی را در مشاغل خود در درجات مختلف ادغام می‌کنند.
- مربیان و آموزشیاران شاغل در مؤسسات آموزشی بازار کار که از حمایت دولت‌ها و مقامات دولتی برخوردار بوده و اغلب بر شمول اجتماعی و شایستگی‌های شغلی اولیه تمرکز دارند
- مدرسان و مربیان شاغل در سازمان‌های کارفرمایی، مانند اتاق‌های بازرگانی، یا شرکت‌های آموزشی خصوصی و ارائه‌دهندگانی که بر ارتقای شایستگی‌های فنی، آموزش مهارت‌های ارتباطی و غیره تمرکز دارند.

مرکز اروپایی توسعه آموزش حرفه‌ای (سدفوپ، ۲۰۰۹) به‌جای توصیف حقوقی، این توصیف‌های کاربردی را منعکس می‌کند، اما برحسب ضرورت ناهمگونی کاری بین متخصصان آموزش حرفه‌ای را نادیده می‌گیرد. هرچقدر هم که تمایز بین نقش‌ها، اختیاری و دلخواه به نظر برسند، اما می‌توانند تعیین‌کننده‌ی نظم سلسله‌مراتبی و درنهایت حقوق شاغلین این حوزه باشند. به‌عنوان مثال، قراردادهای کسانی که در کالج‌های انگلیسی آموزش‌های تکمیلی کار می‌کنند از نوع آموزش‌یاری بوده و ظاهراً در تمهیدات آماده‌سازی کلاس قرار نگرفته و معمولاً یک‌سوم کمتر از قراردادهای آموزشی در همان مؤسسات حقوق دریافت می‌کنند. کمیس ۲ و گرین ۳ (۲۰۱۳) دریافتند که مسئولیت‌های بین‌المللی شاغلین آموزش حرفه‌ای به دلایل زیر به‌طور مداوم و سریع در حال تغییر است:

- تجهیز افراد به مهارت و دانش گسترده،
- آماده‌سازی فراگیران بسیار متنوع برای تأمین نیروی کار مدرن و اتخاذ رویکردهای جدید برای توسعه مهارت،
- نمایش به‌روز بودن و ایجاد مشارکت نزدیک با صنعت و در نتیجه برقراری ارتباط نزدیک آموزش با نیازهای صنعت،
- پیوند مؤثر بین یادگیری رسمی، یادگیری غیررسمی ساختارمند و یادگیری غیررسمی بدون ساختار.
- تسهیل حرکت کارگران با سطح مهارتی پایین به سطوح مهارتی بالاتر.
- بهبود سطح مشارکت افراد با سطوح مهارت پایین.
- تمهیدات سفارشی و متناسب با نیازهای متنوع شرکت‌های مختلف.

شکی نیست که این فهرست جامع و کامل نیست، زیرا هدف این نوشتار ارائه دسته‌بندی دقیق وظایف مربیان و معلمان آموزش حرفه‌ای نیست، بلکه به دنبال درک بهتر نقش، موقعیت و عاملیت آن‌هاست و در این کار از سیاست‌ها و تحقیقات بین‌المللی مرتبط استفاده می‌کند تا استدلال کند که وضعیت شاغلان آموزش حرفه‌ای در رابطه با چرخه اقتصادی و جوامع نابرابری که آنان در آن کار می‌کنند به بهترین وجه قابل درک است. این وضعیت به‌طور هم‌زمان آن‌ها را در معرض تغییر مکرر خط‌مشی قرار داده و عاملیت آن‌ها را مشخص می‌کند.

توجه به این نکته ضروری است که دامنه و سطح تحلیلی مورد اشاره در این نوشتار به مطالب منتشرشده به زبان انگلیسی محدود می‌شود. معلمان و مربیان، علیرغم محوریت آشکار در سازمان‌دهی نظام‌های آموزش حرفه‌ای و باوجود رشد مطالعات سایر جنبه‌های آموزش حرفه‌ای، در تحقیقات بین‌المللی سال‌های اخیر، عمدتاً غایب هستند. مولدر<sup>۴</sup> و رولوفز<sup>۵</sup> (۲۰۱۳) با بررسی جامع از مقالات تحقیقاتی در زمینه‌ی آموزش حرفه‌ای منتشرشده در مجلات دانشگاهی در سال، ۲۰۱۲ به این نتیجه رسیدند که از ۱۷۳ مقاله‌ی مطالعه شده توسط آنان، کمتر از ۱۰ مورد از آن‌ها شاغلین این بخش را به‌عنوان تمرکز اصلی مطالعه خود در نظر گرفته بودند. اتحادیه اروپا و سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، فراتر از مطالعات صرفاً آکادمیک، مطالعات گسترده‌ای را در مورد آموزش حرفه‌ای انجام داده یا سفارش داده‌اند (سدفوپ، ۲۰۰۹، ۲۰۱۴؛ سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۰، ۲۰۱۴). این اسناد اغلب به شکل تحلیل‌های مقایسه‌ای مبتنی بر گزارش‌های کشورهای خاص بوده و اجماع ذکرشده در بالا را تقویت می‌کنند که آموزش حرفه‌ای

<sup>۱</sup> Kemmis

<sup>۲</sup> Green

<sup>۳</sup> Mulder

<sup>۴</sup> Roelofs

سهام عمده‌ای در رقابت اقتصادی دارد. هدف آن‌ها اغلب اطلاع‌رسانی به سیاست‌گذاران و سایر تصمیم‌سازان در مورد چگونگی ترغیب توسعه اقتصادی با استفاده از آموزش به‌طور اعم و آموزش حرفه‌ای به‌طور اخص و به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از سیاست اقتصادی گسترده‌تر بود. در راستای این ملاحظات، چشم‌انداز فراملی این مطالعات بر پایه مفهوم سرمایه انسانی استوار است که در آن افزایش سطح مهارت‌های یک کارگر منجر به بهبود بهره‌وری و بنابراین رشد اقتصادی می‌شود. سد فوپ (۲۰۱۲) این خط فکری را به‌صراحت چنین بیان می‌کند:

شرکت‌های اروپایی به موارد ذیل نیاز دارند:

- نیروی کار با مهارت سطح بالا توأم با دانش، مهارت و شایستگی‌های جدید، تفکر نوآورانه و ظرفیت‌های منبعث از نظام‌های آموزش.
- ارتقا و به‌روزرسانی دائمی دانش، مهارت و شایستگی‌های نیروی کار موجود برای انطباق با تحولات اجتماعی و فناوری در کسب‌وکار

نویسندگان این گزارش با تأسف، اضافه می‌کنند، "تاکنون، این موارد به‌صورت یک چالش برای اکثر کشورهای عضو به قوت خود باقی مانده است، با این حال در فرض اصلی یعنی ارتباط سببی ارتقای مهارت و رشد اقتصادی تردیدی وجود ندارد. این نوع گزارش‌ها لزوماً به نظام‌های آموزش حرفه‌ای از منظر خاص و از جایی که ناهمگونی افراد شاغل در آموزش حرفه‌ای و تنظیمات کاری آن‌ها قابل تشخیص نیست، نظاره می‌کنند. در نتیجه، به نظر می‌رسد این گزارش‌ها از تجارب زیست‌بوم شاغلین آموزش حرفه‌ای نسبتاً به دور هستند.

حتی گزارش‌هایی که بر زمینه‌های ملی خاص تمرکز می‌کنند اغلب در به تصویر کشیدن تنوع شاغلین آموزش حرفه‌ای و نحوه کار آن‌ها ناکام می‌مانند (رفرنس فرانسه<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰، استونی<sup>۷</sup> و استنستروم<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴). برخی از تحقیقات بر روی مؤسسات حرفه‌ای خاص و حتی تعداد بسیار کمتری نیز بر افراد متخصص آموزش حرفه‌ای متمرکز شده‌اند (فرانسیسکو، ۲۰۱۴؛ اورر و سیمونز، ۲۰۱۱). در نتیجه، این سطوح تحلیلی متفاوت، به‌راحتی قابل مقایسه نیستند. مطالعه کرپال<sup>۹</sup> و ویتینگ<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۹) در مورد شاغلین آموزش فنی و حرفه‌ای در اروپا بر اساس ۷۰۰ پاسخ از ۲۸ کشور اروپایی استوار است. با وجود اینکه مطالعه کرپال و ویتینگ (۲۰۰۹)، بیانگر شناخت درست آن‌ها از شاغلین آموزش فنی و حرفه‌ای در اروپا است، اما آن‌ها به شکل راحت و صریح بیان می‌کنند که نتایج آن‌ها در مجموع، فقط نشان‌دهنده روندهای خاصی بوده و نمونه آن‌ها نمی‌تواند بیانگر کل نمونه‌ها باشد. حتی نظام‌های آموزش حرفه‌ای مانند نظام‌های کشورهای شمال اروپا که ممکن است از منظر خاصی کاملاً مشابه به نظر برسند، در بررسی‌های دقیق‌تر کاملاً از یکدیگر متمایز نشان داده می‌شوند زیرا هر کدام از آن‌ها، محصول شرایط منحصر به فرد و زمان‌های خاص خود هستند (یورگنسن<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۴). اگرچه، در تحقیقات در گستره بین‌المللی، مطالب زیادی برای آموختن وجود دارد، اما باید تشخیص دهیم که چه چیزی

<sup>۶</sup> ReferNet France

<sup>۷</sup> Virolainen

<sup>۸</sup> Stenström

<sup>۹</sup> Kirpal

<sup>۱۰</sup> Wittig

<sup>۱۱</sup> Jørgensen

ممکن است در زمان تعمیم اجتناب‌ناپذیر گم شود. این مورد به‌ویژه در زمان بررسی شرایط عینی و پاسخ‌های ذهنی با تأثیرگذاری مستقیم بر تک‌تک شاغلین آموزش حرفه‌ای و عملکرد روزانه آن‌ها، صادق است. این نوشتار با در نظر گرفتن این ملاحظات و بدون محدود کردن تمرکز به دانسته‌ها در مورد ترکیب نیروی کار آموزش حرفه‌ای و با دیدگاهی فراگیر از رابطه معلمان و مربیان حرفه‌ای با جوامع و اقتصادها شروع می‌شود. ما با بررسی جایگاه آموزش حرفه‌ای در جامعه و چگونگی تأثیر آن بر کارکنان آموزش حرفه‌ای و عملکرد آن‌ها شروع خواهیم کرد.

### کار کردن برای وابستگی‌های ضعیف

آموزش حرفه‌ای در مباحث سیاست‌گذاری اغلب به طرز عجیبی تحت‌الشعاع تأکید فزاینده بر آموزش عمومی دانشگاهی و نقش مدارس در آماده‌سازی دانش‌آموزان برای تحصیلات دانشگاهی قرار گرفته و به حاشیه رانده شده است. این نوع آموزش از دیدگاه اغلب دانشجویان و عموم مردم از جایگاه نامطلوب و پایین برخوردار است (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۰). سازمان همکاری و توسعه اقتصادی پس از بررسی خود در خصوص نظام‌های آموزش حرفه‌ای هفده کشور مختلف مانند چین و جمهوری چک به این نتیجه نگران‌کننده و قابل پیش‌بینی در خصوص جایگاه بین‌المللی آموزش حرفه‌ای رسید. کشورهایی که در مطالعه سازمان همکاری و توسعه اقتصادی مورد بررسی قرار گرفتند، شامل کشورهایی مانند آلمان و اتریش بودند که به‌طور سنتی نظام‌های آموزش حرفه‌ای با بودجه عمومی قوی و قابل‌توجه داشتند و حتی در آنجا نیز در خصوص گرایش به سمت آموزش آکادمیک تعصب وجود داشت. به‌عنوان مثال، در دانمارک که اغلب به‌عنوان کشوری با نظام آموزش حرفه‌ای قوی شناخته می‌شود، آموزش حرفه‌ای از شهرت پایینی در بین جوانان و والدین آن‌ها برخوردار است و تعداد جوانانی که بلافاصله پس از آموزش اجباری وارد یادگیری در آموزش حرفه‌ای می‌شوند، همواره کمتر می‌شود (اندرسن، گوتلیب<sup>۱۲</sup> و کروس<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۶).

هریس، سیمونز و کلیتون (۲۰۰۵) به‌طور مشابه، خاطر نشان کردند که چگونه جایگاه متصور از آموزش حرفه‌ای در استرالیا، به‌ویژه آموزش حرفه‌ای که در کالج‌های آموزش فنی و تکمیلی این کشور یا تیف<sup>۱۴</sup> ارائه می‌شود، تنزل یافته است. این نگرش‌ها برای بیش از یک قرن در انگلیس ادامه داشته است (گرین، ۲۰۱۳؛ آنون<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۹). طبق استدلال بیلت جایگاه پایین آموزش فنی و حرفه‌ای به فیلسوفان یونان باستان، یعنی ابتدا به افلاطون و بعداً به ارسطو، بازمی‌گردد که تحقیر مسخره‌آمیز آنان از مشاغل عملی موجب تثبیت تعصبات در بسیاری از جوامع معاصر شده است. بیلت (۲۰۱۴) اشاره می‌کند در آن زمان نیز مانند اکنون، این افراد ممتاز بودند که جایگاه مشاغل را شکل دادند و انواع تدارکات آموزشی را برای دسترسی به این مشاغل و شرکت‌کنندگان در این آموزش‌ها تعیین می‌کردند.

در جوامع با شاخصه‌های نابرابری اجتماعی، تصمیمات شخصی و خودسرانه، به‌عنوان معیارهای تمایز موارد باارزش و فاقد ارزش، عینیت یافتند. این معیارها ممکن است ضمنی و تلویحی باشند زیرا همان‌طور که برنشتاین (۲۰۰۰) استدلال کرده است این مجبور به سکوت کردن است که حامل پیام قدرت و نقطه پایان بین یک دسته از گفتمان با دسته گفتمان دیگر است. به‌عبارت‌دیگر، تمایز

<sup>۱۲</sup> Gottlieb

<sup>۱۳</sup> Kruse

<sup>۱۴</sup> Technical and Further Education (TAFE)

<sup>۱۵</sup> Unwin

بین مقوله‌ها مهم است، بنابراین جایگاه بالای تحصیلات آکادمیک تنها در رابطه با جدایی آن از آموزش حرفه‌ای که جایگاه پایین‌تری دارد، قابل درک است. این رویدادهای آموزشی متفاوت، نشان‌دهنده تمایز اجتماعی و بازتولید نابرابری اجتماعی و سکوتی است که برنشتاین به آن اشاره می‌کند، ناگفته‌های آن فضایی است که آن‌ها را از هم جدا می‌کند (بورديو<sup>۱۶</sup> و پاسرون<sup>۱۷</sup>، ۱۹۹۰). این تمایز و نابرابری‌ها همچنین نگرش‌های اجتماعی نسبت به شاغلین آموزش حرفه‌ای را بیان می‌کند. سد فوپ (۲۰۱۴) در پاسخ به این نگرش‌ها، به‌صراحت در مورد نیاز به ارتقاء جایگاه مربیان آموزش حرفه‌ای در سراسر اتحادیه اروپا صحبت کرده است. سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۱۰) به‌طور مشابه در گزارشی به جایگاه نسبی آموزش حرفه‌ای در کشورهای عضو و نحوه تأثیر این امر بر استخدام معلمان و مربیان و متفاوت بودن این جایگاه با توجه به زمینه‌های خاص می‌پردازد (بیلت، ۲۰۰۹). نظام آموزش حرفه‌ای سوئد جایگاه نسبتاً بالایی دارد و بنابراین مربیان و معلمان آموزش حرفه‌ای نیز نسبتاً همین‌طور هستند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۰). این امر در کشورهای دیگر مانند آلمان، هلند و اتریش با نظام‌های آموزش حرفه‌ای برخوردار از بودجه عمومی قوی، مشابه است. حتی در برخی از کشورهای با نظام‌های آموزش حرفه‌ای برخوردار از بودجه عمومی ضعیف، نیز مثال‌هایی از جایگاه معتبر و توجه به مربیان دیده می‌شود، مثلاً کسانی که در انگلیس در برنامه‌های کارآموزی با جایگاه بالا در شرکت‌هایی مانند رولزرویس، نیسان و مخابرات انگلیس کار می‌کنند (چانکسلینانی<sup>۱۸</sup>، جیمز رلی<sup>۱۹</sup> و لاکزیک<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۶). با این حال، در این نوشتار بیشتر به این موضوع پرداخته می‌شود که چگونه فقدان جایگاه؛ بر کارکنان آموزش حرفه‌ای تأثیر می‌گذارد و پویایی و فعالیت آن‌ها را از سه طریق محدود می‌کند که به‌نوبه خود مورد بررسی قرار خواهند گرفت.

اولاً، در بسیاری از جوامع، معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای در مقایسه با هم‌تایان آموزش نظری و آکادمیک خود از جایگاه نازل‌تری در افکار جامعه جای دارند. برای بیان دلیل وضعیت ذکر شده در بالا، آموزش حرفه‌ای اغلب به‌جای اینکه تدارکاتی برای همه در نظر گرفته شود، به‌عنوان تدارکاتی برای به‌اصطلاح متفرقه‌ها یعنی افراد غیر آکادمیک در جمعیت در نظر گرفته می‌شود و می‌تواند صرفاً با شایسته‌سازی مشاغل تخصصی نیز مرتبط باشد (گرولمن ۲۰۰۸، ۵۳۵). این کم‌ارزش‌سازی یا محدود کردن اهداف آموزش حرفه‌ای به نیروی کار آموزش حرفه‌ای نیز گسترش می‌یابد (کلارک<sup>۲۱</sup> و وینچ<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۷). دوم، یک کارکرد اصلی که اغلب به آموزش به‌طور اعم و به آموزش حرفه‌ای به‌طور اخص نسبت داده می‌شود، پاسخگویی به نابرابری اجتماعی است. آموزش حرفه‌ای اغلب به‌عنوان محلی برای آموزش اصلاحی تلقی می‌شود، یعنی مکانی که بتوان به جوانان ناسازگار و ناخشنود فرصتی دوباره داد. در نتیجه، کفیلد و همکاران (۲۰۰۸) توضیح می‌دهند که چگونه برخی از شاغلین در کالج‌های انگلیسی آموزش‌های تکمیلی که عمدتاً معلمان حرفه‌ای بودند، خود را از امر تدریس به پشتیبانی رفاهی منتقل نموده‌اند. معلمان آموزش حرفه‌ای که خودشان در یک جامعه نابرابر، از ارزش کمتری برخوردارند، اگرچه می‌توانند به تغییر زندگی افراد کمک کنند، اما آن‌ها در هر مسئولیتی که به آن‌ها واگذار شود

<sup>۱۶</sup> Bourdieu

<sup>۱۷</sup> Passeron

<sup>۱۸</sup> Chankseliani

<sup>۱۹</sup> James Rely

<sup>۲۰</sup> Laczik

<sup>۲۱</sup> Clarke

<sup>۲۲</sup> Winch



می‌توانند تأثیر بسیار ناچیزی بر بی‌عدالتی اجتماعی مزمن داشته باشند (آویس<sup>۲۳</sup> و اورر، ۲۰۱۶). سوم، در زمینه‌هایی که تصورات و ادراکات محدودی از آموزش حرفه‌ای وجود دارد، شاغلین نسبت به هم‌تایان نظری خودکنترل کمتری بر تدریس و آموزش خود دارند. همان‌طور که بیلت (۲۰۱۳) استدلال کرده است، جایگاه پایین معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای در برخی کشورها باعث مدیریت خرده‌فرمایشی و مدیریت وسواسی بر عملکرد آن‌ها است و دائماً کارکنان تحت نظارت ذره‌بینی هستند. این امر با تصورات و ادراکات محدود از مهارت و تخصص حرفه‌ای همراه است که در آن در بسیاری از موارد تعریف شایستگی‌ها محدود و به تدریج از دانش نظری خالی و به شناخت ساده‌انگارانه از آنچه کارآموزان حرفه‌ای باید بیاموزند، منجر می‌شود (کلارک، ۲۰۰۷). این رویکرد تقلیل‌گرایانه و ساده‌انگارانه به یادگیری مرتبط با کار، به نوبه خود نقش شاغلین آموزش حرفه‌ای را به حاشیه می‌برد. آنوین و همکاران (۲۰۰۷) در زمینه‌ی خاص یادگیری در محل کار، پیش‌زمینه‌ی دراماتیک از ماهیت به اصطلاح غیررسمی یادگیری را شناسایی کردند که حتی زمینه مورد آموزش نیز نادیده گرفته می‌شود.

به حاشیه راندن تدریس و معلمان آن چیزی است که بیستا (۲۰۱۲) از آن به عنوان نظام آموزشی یادگیری صرف برای یادگیری<sup>۲۴</sup> یاد کرده است و درحالی‌که پرورش به رابطه بین معلمان و دانش‌آموزان و بر محتوای دانش تأکید دارد، یادگیری تقلیل‌آمیز به عنوان فرآیندی با تأکید صرف بر فرد تلقی می‌شود. اگر آنچه را که کارآموزان آموزش حرفه‌ای باید بیاموزند، این قدر ساده باشد، پس منطق حکم می‌کند که بتوان آن‌ها را در واحدهایی که نیازی به معلمان متخصص نداشته باشند، بسته‌بندی و مدون کرد. در انگلستان، این فرآیند که از نظر معلمان حرفه‌ای، مدل مسئولیت مختصر شده<sup>۲۵</sup> نامیده می‌شود، مکرراً دیده می‌شود (آویس، ۲۰۰۳). این ویژگی تفکر سیاست بین‌المللی است که پیچیدگی تدریس آموزش حرفه‌ای را می‌توان مشخص، سفارشی و کنترل کرد که به شدت با ایده پداگوژی حرفه‌ای در تضاد است. به طور مشابه، ویژگی آن تفکر سیاسی این است که چگونه صدای معلمان و مربیان حرفه‌ای به طور نظاماتیک به حاشیه رانده می‌شود. کوفیلد<sup>۲۶</sup> و همکاران (۲۰۰۸) در مطالعه آموزش حرفه‌ای در انگلستان، به این نتیجه رسیدند که در افراد حرفه‌ای که این بخش را اداره می‌کنند، آشکارا تجربه، نگرانی و ایده‌های نوآورانه وجود ندارد. در همین حال، از سیاست‌گذاران اروپایی، از جمله آن‌هایی که اهل انگلستان هستند، خواسته می‌شود که به شاغلین آموزش حرفه‌ای، در این مورد، مربیان کار محور خود که به افزایش قابلیت اشتغال جوانان و افزایش بهره‌وری و رقابت شرکت‌ها کمک می‌کنند، افتخار کنند. (سدفوپ، ۲۰۱۴).

<sup>۲۳</sup> Avis

<sup>۲۴</sup> learnification تغییر گفتمان پیرامون و درک آموزش به تمرکز کامل یا تقریباً به طور کامل بر یادگیری.

<sup>۲۵</sup> truncated model of trust

<sup>۲۶</sup> Coffield

## معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای و ارتباط آن‌ها با تقاضاهای اقتصادی

گرت فیتزجرالد<sup>۲۷</sup>، نخست‌وزیر ایرلند در دهه ۱۹۸۰، زمانی که اقتصاد موسوم به ببر سلطیک<sup>۲۸</sup> ایرلند در حال غرغش بود، ادعا کرد که موفقیت کشورش از این اعتقاد طولانی‌مدت و فراگیر نشأت گرفته است که آموزش کلید رشد اقتصادی است (ولف، ۲۰۰۴). تنها چند سال بعد، ایرلند در رکود عمیقی قرار گرفت و همه کارمندان دولتی، از جمله معلمان حرفه‌ای و مربیان، یا شغل خود را از دست دادند یا مجبور به کاهش شدید حقوق خود شدند. منشأ مشکلات اقتصادی ایرلند مربوط به شاغلین آموزشی، حرفه‌ای یا دانشگاهی نبود که به‌طور ناگهانی کار آبی یا بهره‌وری آن کمتر شده باشد، بلکه به بانک‌ها مربوط می‌شد که وام‌ها را به افرادی که توان بازپرداخت نداشتند می‌دادند. با این حال، این تجربه عبرت‌آموز مانع از آن نشده است که سیاست‌گذاران پس‌از این به‌صورت متقاعدکننده یک رابطه سببی بین افزایش آموزش حرفه‌ای و رشد اقتصاد مبتنی بر نظریه سرمایه انسانی را توصیف کنند.

تأثیر گفتمان سرمایه انسانی کم‌رنگ شدن نابرابری ساختاری و دسترسی اقتصادی در جامعه است. افراد، علیرغم ابهامات چرخه اقتصادی، به‌عنوان مسئول اصلی یافتن شغل یا افزایش جایگاه خود در محل کار، در نظر گرفته می‌شوند. این امر در توصیه به جوانان برای بهبود قابلیت اشتغال آنان آشکار است تا تأثیر بحران اقتصادی و تأثیر شدید آن بر بیکاری جوانان را کم‌رنگ کند. برای این تحلیل، گفتمان سرمایه انسانی رابطه بین شاغلان آموزش حرفه‌ای و اقتصادهای ملی و جهانی را مناسب‌تر بیان می‌کند. سدفوپ (۲۰۰۹) در جریان تحقیقات خود در اتحادیه اروپا در رابطه با بحران اقتصادی ۲۰۰۸ نتیجه گرفت که آموزش حرفه‌ای تحت تأثیر بازار کار و نیازهای متنوع یادگیرنده و با تأکید بر ارائه مهارت‌های فنی به‌روز و درعین حال توسعه اشتغال پذیری به‌طور فزاینده‌ای تحریک می‌شود. همان‌طور که در این نوشتار ذکر شد، نیازهای متنوع یادگیرنده ممکن است شامل نیازهای جوانان غیر علاقه‌مند نیز بشود، اما روش علت‌یابی که سدفوپ در اینجا در رابطه با بازار کار تعیین می‌کند، اهمیت بیشتری دارد. نظام‌های آموزش حرفه‌ای اروپایی به اقتصاد واکنش نشان می‌دهند، اما اقتصاد به نظام‌های آموزش حرفه‌ای واکنش نشان نمی‌دهد. با این حال، حتی اگر نظام‌های آموزش حرفه‌ای و در سطح گسترده، شاغلین آموزش حرفه‌ای برای رشد اقتصادی ضروری تلقی شوند، همان‌طور که دیدیم، معلمان و مربیان برای ایفای کامل این نقش مورد اعتماد نیستند (گرولمن<sup>۲۹</sup>، ۲۰۰۹). همان‌طور که بیلت (۲۰۰۹) استدلال می‌کند، این یک تناقض برای آموزش حرفه‌ای است، زیرا این نوع آموزش از یک‌سو، برای دستیابی به اهداف اجتماعی و اقتصادی ملی بسیار ارزشمند است، درحالی‌که از سوی دیگر، برای سازمان‌دهی عملیات و آینده خودش به‌اندازه کافی از بلوغ برخوردار نیست. شاغلین آموزش حرفه‌ای ممکن است مسئولیت داشته باشند، اما از اختیارات و ابزارهای کنترلی لازم برخوردار نیستند. چنین محدودیتی در استقلال حرفه‌ای شاغلین آموزش حرفه‌ای نشانه دیگری از جایگاه پایین آن‌ها در بسیاری از کشورها است.

<sup>۲۷</sup> Garret Fitzgerald

<sup>۲۸</sup> Celtic Tiger

<sup>۲۹</sup> Grollmann

## نیروی کار آموزش حرفه‌ای

اطلاعات آماری کمی در مورد معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای در سطح ملی یا بین‌المللی نسبت به مدارس و دانشگاه‌ها وجود دارد. طبق نظر سدفوپ (۲۰۰۹) از دیدگاه اروپایی، "ضعف دسترسی به داده‌ها در خصوص متخصصان آموزش حرفه‌ای، ارائه یک تصویر آماری جامع از نیروی کار آموزش حرفه‌ای و چالش‌های مختلف آن را غیرممکن می‌سازد. سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۱۰) به نتیجه چالش‌برانگیز مشابهی رسیده است و دریافته است که "در بسیاری از کشورها داده‌های مربوط به نیروی کار معلم و مربی آموزش حرفه‌ای ضعیف است. برای مثال این سازمان به استرالیا اشاره می‌کند که علیرغم جمع‌آوری داده‌های غنی در مورد بسیاری از جنبه‌های آموزش حرفه‌ای، هنوز هیچ منبع واحدی برای اطلاعات نیروی کار وجود ندارد. حتی در کشورهایی مانند سوئیس که داده‌های مربوط به معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای جمع‌آوری می‌شود، این داده‌ها تنها به متغیرهایی مانند سن، جنسیت و الگوهای کاری محدود می‌شوند. با این وجود، ما می‌دانیم که در سال ۲۰۱۰، ۴۳ درصد از معلمان آموزش حرفه‌ای سوئیس به‌صورت پاره‌وقت کار می‌کردند که به نسبت سایر بخش‌های آموزشی بسیار زیاد است (برگر<sup>۳۰</sup> و داسکولی<sup>۳۱</sup>، ۲۰۱۲). این وضعیت مشابه کالج‌های آموزش‌های تکمیلی انگلیسی است که در آن ۶۰٪ معلمان، نیمه‌وقت هستند در حالی که این امر برای مدارس متوسطه انگلیسی ۱۸٪ است (بنیاد آموزش<sup>۳۲</sup>، ۲۰۱۶).

این نسبت بالای کارمندان پاره‌وقت در سراسر نظام‌های آموزش حرفه‌ای امری متداول است، به‌ویژه اینکه ممکن است متخصصان حرفه‌ای وابسته به محل کار، به‌صورت پاره‌وقت، به‌عنوان معلم یا مربی آن شغل کار کنند. اسمیت (۲۰۰۹) تخمین زد که در استرالیا، حدود ۴۰۰۰۰ معلم آموزش حرفه‌ای تمام‌وقت در کالج‌های حرفه‌ای تیف و در سطح گسترده‌تر ۳۰۰۰۰۰ نفر دیگر درگیر آموزش و تدریس آموزش حرفه‌ای هستند. اسمیت (۲۰۰۹) همچنین یک ویژگی مشترک در بسیاری از نظام‌ها را شناسایی و آن این است که بسیاری از معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای را نیروی کار سالخورده تشکیل می‌دهد. داده‌های سوئیس نشان می‌دهد که در سال ۲۰۱۰، ۳۹ درصد معلمان آموزش حرفه‌ای بالای ۵۰ سال سن داشتند (برگر و داسکولی، ۲۰۱۲) که رقمی مشابه میزان معلمان و مربیان حرفه‌ای در مدارس متوسطه در سوئد است (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۰). اگرچه این ویژگی‌های سنی، شاغلین آموزش حرفه‌ای را از کارکنان سایر بخش‌های آموزشی متمایز می‌کند، سن شاغلین آموزش حرفه‌ای و میزان تجربه مرتبط با آن‌ها نشان می‌دهد که چگونه نقش آن‌ها ممکن است متفاوت به نظر برسد. برای مثال، شاغلین مسن‌تر ممکن است به‌اندازه همکاران جوان‌تر با فناوری جدید یا فرآیندهای کاری مدرن آشنا نباشند، اما تجربه طولانی‌تر آن‌ها ممکن است به آن‌ها نزد دانشجویان یا کارگران اعتبار بیشتری ببخشد. به‌طور مشابه، شاغلان مسن‌تر ممکن است بیشتر بتوانند عناصر ضمنی مانند تاریخچه شغلی و آداب محل کار را منتقل کنند که ممکن است به دانش‌آموزان و کارگران جوان کمک کند تا هویت حرفه‌ای خود را شناخته و توسعه دهند. مشاهدات هافمن (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که چگونه حتی کشورهایی با نظام‌های آموزش حرفه‌ای قوی و همچنین ایالات متحده، با بازنشستگی قریب‌الوقوع بسیاری از معلمان آموزش حرفه‌ای مواجه می‌شوند که مستلزم نیروهای جایگزین است. با این حال، این احساس مشکل‌ساز بودن نیروی کار آموزش حرفه‌ای سالخورده ممکن است تصور نادرستی باشد، زیرا ویژگی‌های سنی در نظام‌های

<sup>۳۰</sup> Berger

<sup>۳۱</sup> Berger

<sup>۳۲</sup> Education and Training Foundation [ETF]

آموزش حرفه‌ای در سراسر جهان تا حد زیادی منعکس‌کننده این امر است که چگونه افراد پس از کناره‌گیری از یک حرفه قبلی خود به‌عنوان معلم یا مربی آموزش حرفه‌ای ایفای نقش می‌کنند؛ بنابراین، شاغلین آموزش حرفه‌ای لزوماً مسن‌تر از معلمان سایر بخش‌ها هستند. در واقع، سابقه تجربه شغلی ممکن است یک الزام قانونی باشد. سوئیس نمونه‌ای از کشورهایی است که در آن چیدمان آموزش حرفه‌ای مبتنی بر کارآموزی دوگانه وجود دارد، زیرا به آن دسته از معلمان آموزش حرفه‌ای نیاز دارد که حداقل چندین سال تجربه حرفه‌ای قبلی داشته باشند.

نیروی کار مسن‌تر ممکن است ویژگی مشترک نظام‌های آموزش حرفه‌ای باشد، اما بین آن‌ها تفاوت‌های بسیار بیشتری نیز وجود دارد. در سوئیس، ۳۵ درصد معلمان آموزش حرفه‌ای را زنان تشکیل می‌دهند، در حالی که در مقایسه این مقدار در مدارس ابتدایی ۸۱ درصد است (برگر و داسکولی، ۲۰۱۲). در مقابل در کالج‌های انگلستان نسبت معلمان زن در سال‌های ۲۰۱۴-۲۰۱۵، ۵۸ درصد و در مدارس این کشور ۷۴ درصد بود (بنیاد آموزش، ۲۰۱۶). همان‌طور که در این نوشتار بحث شد این تفاوت توازن جنسیتی در بین بخش‌های سوئیس و انگلیس، نشانه دیگری از رابطه بین اقتصاد و آموزش حرفه‌ای و در نتیجه جهت‌گیری حرکت روابط در درون آن است. در سوئیس، نظام آموزش حرفه‌ای تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان و کارآموزان را در مشاغل فنی و صنعتی که هنوز عمدتاً مرد هستند آموزش می‌دهد، در حالی که در انگلستان به دلیل افزایش بخش خدمات، تعادل در اقتصاد تغییر کرده است. ارائه آموزش در کالج‌های انگلیسی آموزش‌های تکمیلی جنبه‌های این دگرگونی اقتصادی را با دوره‌های بسیار بیشتری برای مراقبت از کودکان، آرایشگری، زیبایی‌ترمانی و گردشگری بازتولید کرده است که همه این‌ها برای دهه‌ها مؤلفه‌های مهم ارائه آموزش‌های تکمیلی بوده‌اند. بسیاری از این مشاغل عمدتاً دارای نیروی کار زن هستند که لزوماً در مشخصات معلمان حرفه‌ای استخدام‌شده‌ی آن مشاغل منعکس می‌شود. زنان شدن آموزش‌های تکمیلی همچنین ممکن است بازتابی از جایگاه پایین آن باشد؛ یعنی در یک جامعه نابرابر، برای مردانی که ممکن است دسترسی بیشتری به مشاغل بهتر در جاهای دیگر نسبت به زنان داشته باشند، این مشاغل جذابیت کمتری دارد (سیمونز، ۲۰۰۸).

این اقتصاد است که شکل‌دهنده‌ی نظام و نیروی کار آموزش حرفه‌ای است و این نظام آموزش حرفه‌ای و نیروی کار نیست که اقتصاد را شکل می‌دهد. مطالعه بر روی معلمان حرفه‌ای اولیه در انگلستان نشان داد که بسیاری از آن‌ها پس از شروع تدریس، در نتیجه بحران اقتصادی ۲۰۰۸ و کاهش بودجه آموزش حرفه‌ای، دوره‌هایی از بیکاری را تجربه کرده بودند (اورر، ۲۰۱۲). این امر شامل آن دسته از افراد استخدام شده بود که در سال‌های اخیر در نتیجه کمبود معلم در کالج‌های آموزش‌های تکمیلی، استخدام شده بودند.

دلایل تبدیل شدن به یک معلم یا مربی بعد از تجربه شغلی متفاوت است. برگر و داسکولی (۲۰۱۲) دلایل این امر را برحسب فشار شغل قبلی و کشش یا جاذبه شغل جدید دسته‌بندی کردند. فشار شغل قبلی ممکن است بدتر شدن شرایط کار در شغل قبلی یا اثر طولانی‌مدت کار فیزیکی باشد، در حالی که جاذبه شغلی جدید ممکن است این باشد که تدریس خوشایندتر از کار کردن در سایت‌های ساختمانی یا صنایع سنگین است. هوف<sup>۳۳</sup> و استروپلر لیزر<sup>۳۴</sup> (۲۰۱۴) در تجزیه و تحلیل آماری خود از انگیزه تبدیل شدن افراد به معلم آموزش حرفه‌ای در سوئیس، دریافتند که کسانی که شغل خود را به‌عنوان معلم آموزش حرفه‌ای ادامه دادند، در مشاغل

<sup>۳۳</sup> Hof

<sup>۳۴</sup> Strupler Leiser

قبل از خود درآمد بیشتری نسبت به همکاران خود که معلم نشدند، دریافت می‌کردند. این امر نشان می‌دهد که انگیزه مالی برای تغییر شغل عامل ضعیفی است و سایر عوامل غیر پولی مانند کار منعطف، ممکن است در این امر مهم‌تر باشند. اور (۲۰۱۲) مثالی از یک معلم آموزش حرفه‌ای در یک کالج در انگلستان می‌زند که در توصیف خود صراحتاً می‌گوید که انگیزه وی برای معلم شدن موقعیت اجتماعی بالاتر از شغل قبلی به‌عنوان یک سازمان دهنده گروه‌ها و کمپین‌ها در باشگاه راگبی بود. هریس، سیمونز و کلایتون با توجه به انواع مسیرهای ورود به تدریس در آموزش حرفه‌ای و ادامه تدریس آموزش حرفه‌ای، مفهوم فرصت‌ها<sup>۳۵</sup> را برای توضیح چگونگی حرکت شاغلین آموزش حرفه‌ای در استرالیا در مراحل مختلف زندگی کاری آنان اتخاذ می‌کنند و معتقدند که این امر طبق شواهد، تقریباً تصادفی به نظر می‌رسد. این جنبه از اتخاذ فرصت‌های دقیق‌تر از این است که بگوییم شاغلین آموزش حرفه‌ای دارای مسیرهای شغلی تعریف‌شده هستند، زیرا طبق اظهار بسیاری از شرکت‌کنندگان در مطالعه، آنان هرگز پیش‌بینی نمی‌کردند که معلم آموزش حرفه‌ای شوند. به‌طور مشابه، یافته‌های گلیسون و همکاران (۲۰۰۵) نشان داد که برای معلمان آموزش‌های تکمیلی در انگلستان، شغل معلمی کمتر حاصل انتخاب و بیشتر استفاده از فرصت در یک لحظه خاص از زمان بود (جیمز و گلیسون، ۲۰۰۷). اگرچه احتمال دارد برای تبدیل شدن افراد به متخصص آموزش حرفه‌ای شرایط کاری، مطلوب‌تر، جذابیت داشته باشد، اما یکی از عواملی که سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۱۰) آن را مانع صریح جذب معلمان حرفه‌ای در سطح بین‌المللی تشخیص داد، اختلاف نامطلوب حقوق شغل معلمی با شغل قبلی آن‌ها است. طبق نظر هوف و استروپلر لیزر (۲۰۱۴) به‌استثنای سوئیس، آموزش‌شده‌های حرفه‌ای در بسیاری از کشورها قادر نیستند حقوق متناسب با حقوق پرداختی در سایر حوزه‌های صنعت را برای کارگران ماهر پرداخت نمایند. با این وجود، طبق نظر سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۱۰) رکود جهانی، کار در کالج‌ها یا سایر مراکز ارائه آموزش حرفه‌ای را جذاب‌تر کرده است، زیرا مشاغل بخش خصوصی از امنیت کمتری برخوردار شده‌اند. شاید از این منظر، هرگز نباید اجازه دهیم یک رکود خوب از بین برود و در این راستا، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی استدلال کرده است که نظام‌های آموزش حرفه‌ای در سراسر جهان باید آماده باشند تا از این فرصت برای استخدام معلمان دارای تجربه شغلی استفاده کنند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۰). فارغ از عوامل فشار یا جاذبه خاص مرتبط با تصمیم یک فرد برای تبدیل شدن به یک معلم یا مربی آموزش حرفه‌ای، این نقش شامل جنبه‌های مختلف از شغل قبلی و همچنین شیوه‌ها و مهارت‌های جدید است. این شیوه‌ها و هویت حرفه‌ای مربی یا معلم آموزش حرفه‌ای چیزی است که در بخش‌های بعدی این نوشتار بررسی می‌کنیم.

### آموزش و رفتار حرفه‌ای

با وجود اینکه تخصص و احساس تعلق شغلی افراد شاغل، بر پیشرفت و عملکرد حرفه‌ای آن‌ها تأثیرگذار است، اما متأسفانه به‌ندرت در تحقیقات درزمینه‌ی آموزش حرفه‌ای، می‌توان صدای واقعی معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای را دریافت کرد. گزارش زیر که از تکلیف دوره‌ی یک معلم جدید نجاری در یکی از دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمی در کالج تیف در استرالیا نقل شده، انتقال سریع از ابزار به تدریس را آشکار می‌کند که مشخصه شروع بکار معلمان آموزش حرفه‌ای در بسیاری از کشورها است. بیست‌وشش ماه پیش من خوشحال و راضی بودم که در محل ساخت‌وساز شیطنت می‌کنم... شلوار، چکمه و یک کت تک آبی رنگ لباس مخصوص کار من بود و زبانم از نظر فرهنگی و اجتماعی، به‌اندازه حال حاضر قابل قبول نبود. من تا فوریه که به‌عنوان یک معلم معمولی در یک کالج حرفه‌ای شروع به کار کردم، هرگز جلوی کلاس نرفته بودم. من خودم را خوش‌شانس می‌دانم. من عاشق حرفه‌ام

<sup>۳۵</sup> opportunities

هستم و دوست دارم به مردم کمک کنم تا یاد بگیرند. فلسفه شخصی من از تدریس آموزش حرفه‌ای این است که سعی کنم بهترین فرصت ممکن را برای دانش‌آموزانم فراهم کنم تا مهارت‌ها و اخلاق نجاری را بیاموزند. نجاری یک کسب‌وکار بسیار سنتی است و بسیاری از اصول اولیه ساخت‌وساز در آن، قرن‌هاست که وجود داشته است. من به‌عنوان متولی این کسب‌وکار، از نظر اخلاقی احساس می‌کنم که موظف به حفظ استانداردهای بالایی از روش کار و نگرش هستم تا از طریق آموزش و تدریس مؤثر، این موارد را به کارآموزانم القا کنم. ما باید تلاش کنیم تا تجربه‌ای لذت‌بخش و غنی برای فراگیرانمان ایجاد کنیم. (کمیس و گرین، ۲۰۱۳).

تعهد و علاقه این معلم به حرفه قبلی وی، در گزارش‌های دیگر معلمان آموزش حرفه‌ای به حرفه یا شغل قبلی آن‌ها نیز به‌صراحت بیان شده است (اورر، ۲۰۱۲). بسیاری از معلمان حرفه‌ای پاسخ‌دهنده به نظرسنجی برگر و داسکولی (۲۰۱۲) در سوئیس، تدریس را راهی برای به اشتراک‌گذاری دانش و علاقه به موضوع حرفه‌ای خود و همچنین تعهد خود به تدریس ابراز کردند. از رابطه بین این دو جنبه از نقش معلم آموزش حرفه‌ای، یعنی دانش موضوعی و تخصص تدریس، به‌عنوان حرفه‌ای گری دوگانه<sup>۳۶</sup> یاد شده است؛ بنابراین همان‌طور که ویلپهان و مودی (۲۰۱۱) بیان کردند، یک متخصص صنعت بودن برای معلم یا مربی آموزش حرفه‌ای ضروری است، اما کافی نیست، بلکه آن‌ها باید معلم و مربی متخصص نیز باشند. معلم و مربی آموزش حرفه‌ای به‌عنوان یک فرد متخصص دوگانه نه تنها باید درزمینه‌ی شغلی خود به‌روز باشند بلکه به‌عنوان مدرس و آموزش‌دهنده مؤثر عمل نمایند. با این حال، این مفهوم‌سازی معقول از پیچیدگی نقش شاغلین آموزش حرفه‌ای، علیرغم شرایط محدودکننده احتمالی پیشرفت حرفه‌ای آن‌ها به‌عنوان معلم یا متخصص حرفه‌ای، می‌تواند به جاذبه دیگری برای معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای برای کار بیشتر و بهتر تبدیل شود. دالتون و اسمیت (۲۰۰۴) در مطالعه خود بر روی معلمان حرفه‌ای در مدارس متوسطه در استرالیا مشاهده کردند که معلمان حرفه‌ای تمایل داشتند که خود را بیش‌ازحد مشغول بدانند که نمی‌توانند مهارت‌ها و دانش خود را به‌روز کنند، مگر اینکه آموزش ضمن خدمت جزء کار آن‌ها و در چارچوب حجم کاری آن‌ها باشد. این موضوع در مطالعه هریس، سیمونز و کلیتون (۲۰۰۵) درباره شاغلین در کل آموزش حرفه‌ای استرالیا منعکس شده است:

شاغلین تصور می‌کردند که محرک‌های تغییر، عمدتاً به تأثیرات خارج از محل کارشان اختصاص دارد. آن‌ها از سیاست‌های دولت به‌عنوان شاخص‌ترین، عامل مؤثر بر شیوه‌های برنامه درسی و نحوه ارائه آموزش، نام بردند. دومین محرک مهم تغییر، انتظارات صنعت و جامعه و سومین عامل مهم تغییر، اقتصاد یا تأمین مالی بود.

از نظر شاغلین محرک‌های داخلی تغییر، شامل انتظارات برای پاسخگو بودن و فشار برای پاسخگویی بیشتر، فشار برای نوآوری در آموزش و یادگیری و ارتقای دسترسی به فرصت‌های یادگیری از نظر حجم کار و ویژگی‌های دانش‌آموز بود. این عوامل می‌توانند به‌اندازه سیاست‌های ملی، مؤسسات آموزش حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار دهند. از معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای انتظار می‌رود که خود را با تغییر مداوم تطبیق دهند (بیل، ۲۰۰۹). این انتظارات اغلب از طریق اشاعه تشریفات اداری بروز می‌کند (هاریس و همکاران، ۲۰۰۵). طبق استدلال کافیلد و همکاران (۲۰۰۸) تفویض اختیار بسیار کم به معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای، به‌جای اینکه یک سیاست نظارتی باشد، یک سیاست آگاهانه و تعمدی از سوی سیاست‌گذاران در سراسر جهان بوده است.

بیل (۲۰۰۹) تغییر ثابت و دائمی را به‌عنوان امری متداول و تأثیرگذار بر توسعه عملکرد معلمان در بسیاری از نظام‌های آموزش حرفه‌ای برشمرد. این امر در چارچوب خواسته‌های بین‌المللی برای حرفه‌ای سازی کارکنان آموزش حرفه‌ای اهمیت ویژه‌ای دارد (گرولمن، ۲۰۰۹). شاغلان آموزش حرفه‌ای، علیرغم الزام به مجموعه خاصی از دانش حرفه‌ای پیچیده هم از نظر شغلی و هم از جنبه

<sup>۳۶</sup> dual professionalism

آموزشی، از جایگاه گروه‌های حرفه‌ای مطرح و شناخته‌شده مانند وکلا و معماران برخوردار نیستند آن‌ها همچنین از استقلال حرفه‌ای ریشه‌دار برخوردار نیستند و بنابراین، همان‌طور که در اینجا توضیح داده شد، تدوین و کنترل دقیق عملکرد، از ویژگی‌های ثابت این خواسته‌ها برای حرفه‌ای سازی بوده است. این امر، ممکن است بار دیگر فقدان اعتبار در معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای را در بسیاری از حوزه‌های مورد داوری آشکار کند. توسعه استانداردهای حرفه‌ای ملی، یکی دیگر از جنبه‌های متداول است. هافمن (۲۰۱۱) با استناد به محتوی استاندارد هیئت ملی استانداردهای تدریس حرفه‌ای ایالات متحده (۱۹۹۷) برای معلمان آموزش محور در آموزش حرفه‌ای در ایالات متحده استناد می‌کند و می‌گوید، آنان باید:

به مجموعه‌ای از دانش درزمینه‌ی دنیای کار به‌طور اعم و مهارت‌ها و فرآیندهای ویژه صنعت، دانش خاص صنعت و پایه‌ای از دانش عمومی آکادمیک تأثیرگذار، به‌طور اخص مسلط باشد. آن‌ها از این دانش برای ایجاد اهداف برنامه‌ریزی درسی، طراحی برنامه درسی، تسهیل یادگیری دانش‌آموزان و ارزشیابی پیشرفت آنان استفاده می‌کنند.

در اینجا، مجال بررسی استانداردهای مختلف برای کارکنان آموزش حرفه‌ای یا تعاریف حرفه‌ای بودن مرتبط با آن‌ها وجود ندارد، به‌جز توجه به این‌که مانند مثال ایالات متحده، آن‌ها ایده آلی را توصیف می‌کنند که لزوماً از رویدادهای محیط انتزاع شده است. تومونز (۲۰۱۴) دریافت که حتی تغییرات قابل توجه در استانداردهای رسمی معلمان آموزش حرفه‌ای در انگلستان عملاً هیچ تأثیری بر محتوای متداول‌ترین کتاب‌های دوره آموزشی معلمان در این بخش نداشت؛ بنابراین منطقی است که فرض کنیم محتوای دوره‌های آموزشی اولیه برای معلمان آموزش حرفه‌ای نیز بسیار ناچیز تحت تأثیر استانداردهای جدید قرار گرفته است، بنابراین بعید است که بتوانند تعیین‌کننده شیوه عمل معلمان جدید آموزش حرفه‌ای باشند.

یک بحث بالقوه بسیار مفید در رابطه با عملکرد حرفه‌ای مربیان و معلمان حرفه‌ای بر پداگوژی حرفه‌ای متمرکز است. مفهوم پداگوژی حرفه‌ای نشان می‌دهد که آموزش موفقیت‌آمیز موضوعات خاص حرفه‌ای، در گام نخست نیازمند توجه دقیق به رویکرد و فعالیت‌ها است و به‌عبارت‌دیگر، آموزش موفقیت‌آمیز هر حوزه‌ی حرفه‌ای خاص، شامل رویکردها و فعالیت‌های مختص و تأییدشده آن حوزه است. در سال ۲۰۱۴، یونسکو میزبان برگزاری یک کنفرانس مجازی در مورد آموزش حرفه‌ای با عنوان "پداگوژی حرفه‌ای چیست، چرا اهمیت دارد و چگونه آن را اجرا کنیم" بود که شرکت‌کنندگانی از ۶۵ کشور در آن شرکت داشتند (لوکاس، ۲۰۱۴). از آنجایی که پداگوژی حرفه‌ای برحسب موقعیت متفاوت خواهد بود، این اصطلاح خود مستلزم تصمیم‌گیری معلمان و مربیان در رابطه با دانش‌آموزان یا کارآموزان خاص و در رابطه با دانش یا مهارت خاصی است که آنان می‌خواهند آن‌ها را آموزش دهند (گیل<sup>۳۷</sup>، کرش<sup>۳۸</sup> و تیریس<sup>۳۹</sup>، ۲۰۱۶؛ لیندبرگ، ۲۰۰۳). این عبارت بیانگر این نکته است که معلمان و مربیان حرفه‌ای دارای فعالیت و مأموریت خاص و منحصربه‌فرد خاص خود هستند و علاوه بر این، برای اتخاذ تصمیم‌های پداگوژیکی خوب باید به‌خوبی از آن آگاه باشند؛ بنابراین، این امر مفهومی کاملاً متفاوت از حرفه‌ای بودن را به نمایش می‌گذارد که با تصویری رایج آن یعنی مدیریت مبتنی بر نظارت و کنترل و دربرگیرنده عبارات مبهم و مندرج در استانداردهای حرفه‌ای، متمایز است.

<sup>۳۷</sup> Guile

<sup>۳۸</sup> Kersh

<sup>۳۹</sup> Tiris

## آموزش معلمان برای آموزش حرفه‌ای

میسرا<sup>۴۰</sup> (۲۰۱۱) و گرولمن (۲۰۰۹) انواع مختلف آموزش‌های معلمان یا رویه‌های مختلف آموزش حرفه‌ای را که بین آموزش عمومی و تخصص موضوعی و نحوه درک رابطه بین این دو تعادل برقرار می‌کند را از هم متمایز کردند. این گونه‌ها و رویه‌های مختلف می‌توانند در یک کشور باهم، همزیستی داشته باشند. از آنجایی که محتوا و مدیریت آموزش اولیه معلمان اهمیت دارد و به عملکرد آنان کمک می‌کند و همچنین می‌تواند تصوراتی را برای معلمان و مربیان جدید ایجاد کند، تمرکز این بخش اساساً بر آموزش اولیه کارکنان آموزش حرفه‌ای قرار گرفته است. کرپال و ویتینگ (۲۰۰۹) دریافتند که ۷۴/۸ درصد از پاسخ‌دهندگان آن‌ها از سراسر اروپا دارای مدرک معلمی یا مربی بودند که آن‌ها را معمولاً در حین خدمت فعلی در یک نقش آموزشی یا تدریس به دست آورده بودند. این امر بدان معناست که مؤسسه حرفه‌ای می‌تواند خود مکانی برای یادگیری مبتنی بر کار برای معلمان حرفه‌ای جدید در یک دوره ضمن خدمت باشد؛ اما باید توجه داشت که ممکن است بین انتظارات از یک کارآموز معلمی و انتظارات از یک شاغل تمام‌عیار تفاوت‌های کوچکی وجود داشته باشد؛ اما انتظار می‌رود هر دو به‌عنوان معلم یا مربی کاملاً باتجربه عمل کنند. یافته‌های اورر و سیمونز (۲۰۱۱) نشان داد که این تمایز کم بین معلم مبتدی و معلم باتجربه در برخی از کالج‌های انگلستان با مفهوم فولر و آنوین (۲۰۰۴) و یک محیط یادگیری محدودکننده مرتبط است که در این محیط‌ها با خطرناک جلوه دادن شکست در نوآوری، از آزمایش در رویکردها یا فعالیت‌های آموزشی جدید جلوگیری می‌شود. این امر در برخی شرایط، به رویکرد آموزشی معلم محور محدود شد، زیرا معلمان جدید به‌جای یادگرفتن تدریس بافراست و قوه تشخیص، یاد می‌گرفتند که یک زمینه چالش‌برانگیز را تحمل کنند. بسیاری از فرصت‌های معلمان جدید برای توسعه به شرایط خاص بخش آن‌ها مثلاً مدیر آن‌ها، بستگی داشت (لوکاس و آنوین، ۲۰۰۹). با این وصف، داشتن مدرک تدریس اغلب با تأثیرات مثبت بر تدریس آموزش حرفه‌ای همراه است. در آلمان، آموزش اجباری مربیان بنگاه‌های اقتصادی درگیر با کارآموزی به مدت ۵ سال به حالت تعلیق درآمد، زیرا کارفرمایان حاضر به تأمین مالی آن نبودند. ارزیابی‌های بعدی از این وقفه در دوره، نشان می‌دهد که شرکت‌های فاقد کارکنان واجد شرایط شکایات بیشتری در مورد عملکرد کارآموزان داشتند و همچنین احتمال ترک آموزش بیشتر وجود داشت (هافمن، ۲۰۱۱: ۱۳۰). آندرسن و همکاران (۲۰۱۶) دریافتند که در دانمارک و از سال ۲۰۱۰ که شرط لازم برای استخدام معلمان، کسب مدرک معلمی طی دوره آموزشی ۴ ساله مطرح شد، شایستگی‌های پداگوژیکی معلمان آموزش حرفه‌ای به‌طور قابل‌توجهی افزایش یافته است.

محتوای دوره‌های آموزشی برای معلمان و مربیان بین کشورها و حتی در داخل کشورها متفاوت است و این امر منعکس‌کننده پراکندگی نظام‌های بین‌المللی آموزش حرفه‌ای است. با توجه به بحث قبلی در مورد پداگوژی حرفه‌ای، این تفاوت‌ها معمولاً به نسبت آموزش موضوعی خاص یا آموزش شغلی مرتبط با پداگوژی، به آموزش پداگوژیکی عمومی‌تر دسته‌بندی می‌شوند. سدفوپ (۲۰۰۹) روند رو به افزایش ماهیت آکادمیک را در معلمان آموزش حرفه‌ای در برخی از کشورهای اروپایی از جمله دانمارک تشخیص داده است که این امر در واقع منعکس‌کننده تأکید بر دوره‌های آموزش بدو خدمت معلمان است. این‌گونه تلقی می‌شود، برای اینکه دوره‌های آموزش معلمان آموزش حرفه‌ای ارزشمند به نظر برسند، باید از همتایان نظری و دانشگاهی تقلید کنند. هافمن (۲۰۱۱) وضعیت آماده‌سازی معلمان آموزش حرفه‌ای در ایالات متحده را متفاوت توصیف کرده است. وی در مورد اینکه آیا این نوع آموزش معلمان آموزش حرفه‌ای که کل‌نگر تر بوده و کمتر به شغل خاص اختصاص دارد، بتواند آن‌ها را برای نقش در حال تکامل آنان آماده کند، ابراز تردید کرده است. اسمیت (۲۰۰۹)، نیز به‌طور مشابهی، بحث صلاحیت‌های معلمان آموزش مبتنی بر شایستگی برای شاغلین

<sup>۴۰</sup> Misra



آموزش حرفه‌ای در استرالیا را هم ساده‌انگارانه و هم محدودکننده تلقی شده‌اند را برجسته کرده است. او همچنین این موضوع را مطرح می‌کند که چه کسی برای این دوره‌ها هزینه می‌پردازد: کارفرما، کارمند یا دولت. از این‌رو، شکل‌گیری پداگوژی، محل بحث دیگری بر سر نقش و جایگاه معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای است. بحث حرفه‌ای‌گرایی، اغلب معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای را از شرایطی که مستقیماً عملکرد حرفه‌ای آن‌ها را شکل می‌دهد، یعنی مکانی که در آن کار می‌کنند، دور می‌کند. در این خصوص گرولمن (۲۰۰۸) نگرانی مشابهی را بیان می‌کند:

سیاست‌هایی که برای پرورش و پشتیبانی از حرفه‌ای‌سازی معلمان حرفه‌ای ایجاد شده‌اند، اغلب با ملاحظات ساختاری سطح بالا مرتبط هستند که در شاخص‌های عمومی خاص، مانند سطح آموزش معلمان یا پرداخت‌ها دیده می‌شوند. این دیدگاه در خطر نادیده گرفتن اهمیت شرایط کاری واقعی معلمان در مؤسسات آموزش حرفه‌ای و تقاضاهای خاص در آموزش حرفه‌ای قرار دارد.

### سابقه و نقش قبلی مربیان

طبق استدلال ویسکوویچ<sup>۴۱</sup> و رابسون<sup>۴۲</sup> (۲۰۰۱)، بیشتر معلمان حرفه‌ای به‌طور کامل به اعضای یک جامعه آموزشی گسترده‌تر تبدیل نمی‌شوند، زیرا آن‌ها هرگز هویت شغلی قبلی خود را رها نمی‌کنند. این نتیجه‌گیری اغراق‌آمیز است و مطالعات زیادی ناسازگاری را در نحوه توصیف معلمان حرفه‌ای، حتی معلمان حرفه‌ای مشابه در زمان‌های مختلف نشان داده‌اند. معلمان مورد مطالعه‌ی اورر (۲۰۱۲) در طول مدت تحقیق وی، خود را معلم، مربی یا با نقش شغلی سابق خود، توصیف کرده‌اند و این توصیف‌ها تا حدی به نقش آن‌ها در هر مقطع زمانی بستگی داشت. حتی پاسخ‌دهندگانی که قبل از پیوستن به حرفه معلمی، مشغول طی دوره تمام‌وقت آموزش بودند، در بسیاری از موارد خود را یک معلم می‌خواندند. کمیس و گرین (۲۰۱۳) در مطالعه خود در مورد معلمان آموزش حرفه‌ای در دو موسسه در استرالیا، رابطه بین شغل سابق و نقش تدریس را با به‌کارگیری مفهوم معماری عملکرد<sup>۴۳</sup> روشن کردند. کمیس و گرین (۲۰۱۳) با استناد به کارهای کمیس، ادواردز-گرووز و هایکینین (۲۰۱۲)، معماری‌های عملکرد را به‌صورت زیر تعریف می‌کنند: معماری عملکرد شکلی منسجم و پیچیده از فعالیت‌های انسانی مشارکتی تثبیت شده اجتماعی است که در آن آرایش مشخص کنش‌ها و فعالیت‌ها (اعمال)، برحسب ایده‌های مرتبط در گفتمان‌های خاص (گفته‌ها) و زمان توزیع درگیر شدن افراد و اشیاء در چیدمان مشخصه روابط (ارتباطات) و زمان درهم‌آمیخته شدن این مجموعه گفتارها، کردارها و روابط در یک پروژه متمایز قابل درک است.

تجزیه و تحلیل ظریف آن‌ها نشان می‌دهد که معلمان آموزش حرفه‌ای با معلمان دیگر متفاوت هستند زیرا گفته‌ها، اعمال و روابطی که به‌عنوان عناصر مرتبط عملکرد معلمان حرفه‌ای در محیط‌های آموزشی رخ می‌دهد، با گفته‌ها، اعمال و روابط محل‌های کاری که آن‌ها به‌عنوان شاغل مشاغل خاص در گذشته تجربه کرده‌اند مرتبط است. بنابراین احتمال ورود شوخی و خوشمزگی‌هایی که اغلب در کارگاه‌های ساختمانی یا آشپزخانه‌های حرفه‌ای دیده می‌شوند، به اتاق معلم یا مربی حرفه‌ای وجود دارد.

<sup>۴۱</sup> Viskovic

<sup>۴۲</sup> Robson

<sup>۴۳</sup> practice architectures

تحقیق اورر (اورر، ۲۰۱۳) تصویری از یک بخش کالج مد در انگلستان ارائه کرد که نشان می‌دهد چگونه هویت شغلی در عملکرد آموزش حرفه‌ای نقش محوری دارد:

کارکنان که همگی زن بودند و دانش‌آموزان که عمدتاً زن بودند، با شور و شوق در مورد بافت، رنگ و زیبایی صحبت می‌کردند و کارکنان با نشان دادن لباس‌هایی که خودشان تولید کرده بودند، تکنیک‌ها را به تصویر می‌کشیدند. بسیاری از کارکنان برای مدت طولانی در کالج کار کرده بودند و حتی در همان بخش دانشجو بودند. آن‌ها ظاهر و لباس مشترک وابسته به خیاطی نداشتند و حتی چندین نفر لباس‌های نامتعارفی پوشیده بودند. اینجا چیزی به بیش از یک گروه از افراد شباهت داشت که یک فضای کاری مشترک باهم کار می‌کردند.

اور (۲۰۱۳) دریافت که باوجود فرهنگ‌های متمایز در زمینه‌های شغلی، نگرش‌ها و شیوه‌های معلمان در بین فرهنگ‌های شغلی کاملاً متمایز در یک مرکز آموزشی، مشترک است. این نگرش‌ها و شیوه‌ها به احتمال زیاد تحت تأثیر عواملی، از قبیل سیاست‌های ملی یا پیش‌فرض‌ها درباره نقش معلم قرار داشتند که فراتر از مرکز آموزشی و شغل قبلی آن‌ها می‌باشد. مطالعاتی که صرفاً بر زمینه‌های محلی تمرکز دارند، ممکن است تأثیر عوامل فرهنگی گسترده‌تر را بر معلمان حرفه‌ای در کالج‌ها دست کم بگیرند. چنین تأثیرات گسترده‌تری هم شامل مشاغل با موقعیت اجتماعی ضعیف قبلی آن‌ها مرتبط است و هم اینکه ساختار سازمان‌دهی معلمان و مربیان حرفه‌ای ممکن است به شدت توسط دستورالعمل‌های ملی محدود شده و به‌طور متمرکز هدایت شود.

## نتیجه

همان‌طور که در این نوشتار بحث شده است، تحت هر شرایطی که معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای در اسناد سیاستی ذکر شدند، اغلب اهمیت آن‌ها با کامل‌ترین واژگان بیان شده است. به‌عنوان مثال، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۱۰)، بیان می‌کند که کیفیت شغل تدریس و آموزش برای یادگیری مؤثر در برنامه‌های حرفه‌ای بسیار مهم است. سدفوپ (۲۰۰۹)، با لحنی مشابه، ادعا می‌کند که برای یک نظام مدرن آموزش حرفه‌ای اروپایی، معلمان، مربیان و سایر متخصصان آموزش حرفه‌ای عوامل اصلی تغییر هستند و فهرستی از توصیه‌ها را منتشر کرده است که از جمله آن عبارت‌اند از:

- مربیان یادگیرنده مادام‌العمر هستند بنابراین لازم است هویت و کار آن‌ها به رسمیت شناخته شود و از یادگیری مادام‌العمر آن‌ها، حمایت به عمل آید؛
- حمایت از مربیان در بنگاه‌های اقتصادی یک مسئولیت مشترک است، از این‌رو، اطمینان از همکاری و هماهنگی مؤثر لازم است.
- مربیان شایسته در شرکت‌ها با ارزش هستند، بنابراین باید با استفاده از تمام بودجه‌ها و برنامه‌های موجود آن‌ها را بخشی از یک دستور کار گسترده‌تر قرار داد. (سدفوپ، ۲۰۱۴)

الزام مبرهن به این اظهارات ممکن است به‌خوبی کاستی‌هایی مدل مبتنی بر تقاضا برای توسعه مهارت‌های نیروی کار را نشان دهد، زیرا همه کارفرمایان مایل یا قادر به مشارکت در این رویداد نیستند. موضوع مرتبط‌تر با این بحث اینکه، این اظهارات پرشور و حرارت با اجرای سیاست‌هایی که تمایل به تمرکز بر روی نظام‌ها و رویه‌هایی دارند که در آن شاغلان آموزش حرفه‌ای تنها یک عضو آن هستند، چندان همخوانی ندارند. همیشه، نباید به شاغلین آموزش حرفه‌ای به‌عنوان افراد حرفه‌ای مستقل نگرست، زیرا آنان در نتیجه مستقیم ابتکارات سیاست‌گذاری شده، تحت کنترل دقیق قرار دارند. این امر نتیجه موضع متناقض دست‌اندرکاران آموزش حرفه‌ای است، بدین‌صورت که از یک‌سو، در سیاست‌گذاری، در خصوص ظرفیت آن‌ها برای رشد اقتصادی یا افزایش پویایی اجتماعی اغراق

شده است و از سوی دیگر، آن‌ها تحقیری را تجربه می‌کنند که ناشی از موقعیت اجتماعی ضعیف آن‌هاست. این موضع متناقض دست‌اندرکاران آموزش حرفه‌ای در چرخه اقتصادی نیز منعکس و نشان‌دهنده نابرابری اجتماعی است. آموزش حرفه‌ای در بسیاری از کشورها به‌عنوان مسیر آموزشی دوم مطرح و مطمئناً به دلیل اولویت نداشتن برای قشر حاکم اداره‌کننده آن کشورها، رنج می‌برد. در واقع، این اقشار حاکم، به‌جز نوعی اطلاعات ناقص که دانستن آن‌ها برای آنان ضروری است، ممکن است در مورد آموزش حرفه‌ای اطلاعات چندانی نداشته باشند، زیرا نه خود آن‌ها و نه فرزندانشان این نوع آموزش‌ها را تجربه نکرده‌اند. این فقدان شناختی اولیای امور و قشر حاکم پرده‌ای از معرفت‌شناختی در خصوص آموزش حرفه‌ای ایجاد می‌کند (اپل ۴، ۲۰۱۴) که از پشت آن سیاست‌ها بدون کوچک‌ترین توجه به نظرات کسانی که ذینفعان آن خواهند شد، از جمله معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای، تدوین می‌شود. همین پرده شناختی تأثیرات رکود جهانی بر نیروی کار و نیز تأثیرات نابرابری ساختاری مداوم را نیز پنهان می‌کند. با این وجود، معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای می‌توانند نقش مهمی برای بسیاری از کارآموزانی بازی کنند که به دنبال فرصت‌هایی برای شغل بهتر یا حتی زندگی متفاوت هستند که قبلاً برای آن‌ها هویدا نبود. با بازگشت به‌جایی که از آنجا شروع کردیم، می‌توان گفت که اگرچه برخی از انتظارات کارکنان آموزش حرفه‌ای ممکن است چندان معقول به نظر نرسد، اما باید پذیرفت که معلمان و مربیان آموزش حرفه‌ای قطعاً برای موفقیت اهداف نظام‌های آموزش حرفه‌ای در هر سطحی حیاتی هستند. یک منبع مثبت اندیشی محتاطانه برای جایگاه کارکنان آموزش حرفه‌ای که در این نوشتار مشخص شد، افزایش علاقه به پداگوژی حرفه‌ای است. این امر کسب تخصص موضوعی، مهارت در ارائه بهترین آموزش تخصصی کسب‌شده و اتخاذ تصمیمات آگاهانه در عملکرد شاغلین آموزش حرفه‌ای را به همراه دارد. حرکت به سمت این شناخت موجب آن خواهد شد که به‌درستی بتوان تشخیص داد که استقلال معلمان و مربیان به‌عنوان متخصص در نظام‌های آموزش حرفه‌ای چه کمکی می‌تواند بکند و مطمئناً این تشخیص به سود جامعه خواهد بود.

مرجع:

David Guile and Lorna Unwin, ۲۰۱۹, The Wiley Handbook of Vocational Education and Training, John Wiley & Sons, Inc., ۳۲۹-۳۴۸.

# ITC

مرکز تربیت مربی فنی و حرفه ای

