

روش های ارزشیابی چهارچوب صلاحیت حرفه ای بین المللی EQF

اعتبارسنجی و اعتباربخشی (RVA)

یادگیری های مادام العمر و غیررسمی

مترجمین و مؤلفین : حسین چناری

ابوالفضل نقی زاده اقدام خانقاه

نام ویراستار: دکتر حمید قلندری بردسیری

طراح جلد:

حروف چینی و صفحه آرایی: فرشته آرانی

تیراژ: ۱۰۰۰ جلد

ناشر: پارس مهر

نوبت و تاریخ چاپ: اول، بهار ۱۳۹۸

چاپ: پارس مهر

شابک: ۹۷۸۶۰۱۲۶۴۰۱۷۰

فهرست

۴	لیست کلمات اختصاری
۷	لیست جداول و اشکال
۸	پیشگفتار
۹	تقدیر و تشکر
۱۰	همکاران
	مقدمه
۱۲	Ruud Duvekot و Madhu Singh گزارش های کشوری
۴۰	آفریقا
۴۱	فصل اول : بورکینافاسو ، یک پارادایم جدید برای توسعه مهارت ها نوشته شده توسط Boubakar Richard Walther و Savadogo
۴۵	فصل دوم : گامبیا، GSQF و به رسمیت شناختن یادگیری غیررسمی و خصوصی، نوشته شده توسط Safatou Savage-Sidibeh
۴۹	فصل سوم : غنا ، یکپارچه سازی یادگیری غیر رسمی و خصوصی در چارچوب جدید صلاحیت های TVET ، نوشته شده توسط Daniel Baffour-Awuah
۵۵	فصل چهارم : موریس، مدل موریزی به رسمیت شناختن یادگیری پیشین (RPL) نوشته شده توسط Kaylash Allgoo
۶۴	فصل پنجم : نامیبیا، چالش های اجرای سیاست RPL نوشته شده توسط Heroldt V. Murangi
۷۰	فصل ششم : آفریقای جنوبی ، تمهیدات موقعیتی و سازمانی برای یادگیری مادام العمر، نوشته شده توسط Joseph Samuels
۷۸	بخش کشورهای عربی
۷۹	فصل هفتم : اردن ، مسیرهای غیر رسمی آموزش،نوشته شده توسط Jawad Al-Gousous
۸۵	فصل هشتم : سوریه، شیوه های پذیرش و آموزش بزرگسالان،نوشته شده توسط Abed Al Fattah Al Obeyd
۹۰	آسیا و منطقه پاسفیک
۹۱	فصل ۹: افغانستان، چارچوب ملی صلاحیت ها برای کمک به شهروندان محروم از تحصیل، نوشته شده توسط Abdul Rahim Nasry

- ۱۰۱ فصل دهم : بوتان ، برنامه های آموزشی غیر رسمی، نوشته شده توسط Ugyen Tshomo
- ۱۰۷ فصل یازدهم : هند، NVQF و پذیرش مهارت ها نوشته شده توسط Ram Lakhan Singh
- ۱۱۶ فصل دوازدهم : جمهوری کره، بانک اعتباری علمی و سیستم حسابداری یادگیری مادام العمر نوشته شده توسط
- ۱۲۵ فصل سیزدهم : مالزی، چارچوب صلاحیت مالزیایی و به رسمیت شناختن آموزش پیشین، نوشته شده توسط Zita Mohd. Fahmi و Vikneswaran Gobaloo
- ۱۳۱ فصل چهاردهم : نیوزلند، NZQF و حمایت از یادگیری مادام العمر نوشته شده توسط Avril Keller
- ۱۴۲ اروپا
- ۱۴۳ فصل پانزدهم : جمهوری چک، سیستم صلاحیت ها و استراتژی ملی یادگیری مادام العمر ، نوشته شده توسط Jakob Stárek
- ۱۴۹ فصل شانزدهم : دانمارک، ارتباط بین RVA-NQF و یادگیری مادام العمر، نوشته شده توسط Kirsten Aagaard و Benedikte Maul Andersen
- ۱۵۷ فصل هفدهم : فنلاند، طرح توسعه NQF و به رسمیت شناختن یادگیری پیشین نوشته توسط Saara Louko و Carita Blomqvist
- ۱۶۲ فصل هجدهم : فرانسه، اعتبار سنجی تجارب اکتسابی (VAE)، نوشته شده توسط Marie-Odile Paulet
- ۱۶۹ فصل نوزدهم: هلند، رویکردهای بالا به پایین و پایین به بالا ، نوشته شده توسط Ruud Duvekot
- ۱۷۵ فصل بیستم : نروژ، پیوند دادن اعتبار سنجی یادگیری قبلی با سیستم رسمی نوشته شده توسط Hanne Christensen
- ۱۸۴ فصل بیست و یکم : پرتغال، رسمی سازی یادگیری غیر رسمی و خصوصی، نوشته شده توسط Maria do Carmo Gomes
- ۱۹۶ کشورهای لاتین و حوزه دریای کارائیب
- ۱۹۷ فصل بیست و دوم : مکزیک ، سیستم ملی استانداردهای صلاحیت (NSCS) و پذیرش، نوشته شده توسط Sergio G. García-Bullé
- ۲۰۸ فصل بیست و سوم : ترینداد و توباگو، به رسمیت شناختن یادگیری قبلی مبتنی بر موسسه نوشته شده توسط Lalita Ramlal-Chirkoot
- ۲۱۲ ایندکس

لیست کلمات اختصاری

ACBS سیستم بانک اعتبار علمی

ADEA انجمن توسعه آموزش در آفریقا

AE آموزش بزرگسالان

AIU انجمن دانشگاه های هند

AMU برنامه آموزش حرفه ای بزرگسالان (دانمارک)

ANQ سازمان ملی برای صلاحیت ها (پرتغال)

ANQF چارچوب ملی صلاحیت افغانستان

APACC کمیته صدور اعتبار و صدور گواهینامه Asia Pacific

APEL اعتباربخشی یادگیری تجربی پیشین

BEP دیپلم مطالعات حرفه ای (brevet d'études professionnelles)

BP دیپلم حرفه ای (تخصص حرفه ای)

BT دیپلم فنی (brevet de technicien)

BTS دیپلم فنی عالی (brevet de technicien supérieur)

CAP گواهی استعداد حرفه ای (certificat d'aptitude professionnelle)

CARICOM انجمن کارائیب

CBSE هیئت مرکزی آموزش متوسطه

CBT آموزش مبتنی بر صلاحیت

CBT آزمون مبتنی بر کامپیوتر

CEDEFOP مرکز اروپا برای توسعه آموزش حرفه ای

certificat de formation professionnelle des) بزرگسالان (CFPA
(adultes)

CIRIUS سازمان ملی بین المللی آموزش و پرورش (دانمارک)

CISCE شورای آزمون صدور گواهینامه مدارس هند

COBSE شورای هیئت رییس آموزش مدرسه

COL گروه های مشترک المنافع در امر آموزش

CONOCER شورای ملی استاندارد سازی و گواهینامه های صلاحیت کار (مکزیک)

COTVET شورای آموزش و پرورش فنی و حرفه ای (غنا)

CPSC برنامه کارکنان کالج Colombo

CQP گواهینامه های صلاحیت حرفه ای (Certificats de qualification professionnelle)

DA فدراسیون کارفرمایان (دانمارک)

DACUM توسعه یک برنامه درسی

DAHE آموزش بزرگسالان و آموزش عالی

DEF صندوق توسعه اشتغال

DGAIR اداره کل اعتباربخشی، ادغام و تأیید اعتبار (مکزیک)

DUT سطح تحصیلات

EFA آموزش برای همه

EHEA منطقه آموزش عالی اروپا

EQF چارچوب صلاحیت های اروپا

ESF صندوق اجتماعی اروپا

ETF آموزش بنیادی اروپا

EVA موسسه ارزیابی دانمارک

EVC به رسمیت شناختن صلاحیت های اکتسابی (هلند)

FE آموزش رسمی

FPSPP صندوق مشترک برای امنیت شغلی (Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels)

FTF کنفدراسیون حرفه ای های دانمارک

GES خدمات آموزشی غنا

GHA انجمن هتل های گامبیا

GoA دولت افغانستان

GSQF چارچوب صلاحیت های مهارتی گامبیا

GTTI موسسه آموزش فنی گامبیا

GVU برنامه پایه آموزش بزرگسالان

HAVO-VWO سطوح تحصیلات فنی و حرفه ای (هلند)

HE تحصیلات عالی

HRD گروه منابع انسانی (کره)

HSP برنامه تحصیل در خانه

ICT فناوری اطلاعات و ارتباطات

IDB بانک توسعه بین المللی آمریکا (IDB)

IGNOU دانشگاه آزاد ملی گاندی هند

AMU in IKV ارزیابی مهارت های فردی در آموزش حرفه ای (دانمارک)

IS بخش خصوصی

ITAB هیات مشاوره آموزش (غنا)

ITAC کمیته مشورتی صنعت تجارت

ITC کالج آموزشی صنعتی

ITI موسسه آموزشی صنعتی

KQF چارچوب صلاحیت کره جنوبي
KSS استانداردهای مهارت کره ای
LB گروه رهبری
LO کنفدراسیون اتحادیه های کارگری دانمارک
MBO آموزش حرفه ای متوسطه (هلند)
MES سندیکای امتحانات موریس
MES مهارت های ماژولار قابل قبول
MHRD وزارت توسعه منابع انسانی (هند)
MIH سازمان بهداشت موریس
MITD موسسه آموزش و توسعه موریس
MoE وزارت آموزش و پرورش (اردن)
MoLE وزارت کار و اشتغال (هند)
MQA کنترل صلاحیت ها در موریس
MQF چارچوب صلاحیت های مالزی / چارچوب صلاحیت های مکزیک
NAAL انجمن آموزش بزرگسالان نروژ
NAB هیئت ملی تایید صلاحیت (غنا)
NAWEC شرکت ملی آب و برق
NCQ فهرست ملی مدارک تحصیلی
NSCS سیستم ملی استانداردهای صلاحیت (مکزیک)
NCTE شورای ملی آموزش عالی (غنا)
NFCED بخش آموزش مستمر و غیر رسمی
NFE آموزش غیر رسمی
NILE مؤسسه ملی آموزش مادام العمر

NLRD پایگاه داده های ملی سوابق شاگردان

NPE سیاست ملی در زمینه آموزش

NQF چارچوب صلاحیت ملی

NQS سیستم ملی صلاحیت

NSDP برنامه توسعه مهارت های ملی

NSK چارچوب صلاحیت ملی جمهوری چک

NSO سیستم ملی مشاغل

NTA متخصص آموزش ملی

NTQAC کمیته ملی تضمین کیفیت آموزش

NTVETQF چارچوب صلاحیت های ملی TVET (غنا)

NTVETQFC کمیته ملی چارچوب صلاحیت TVET

NUOV موسسه ملی آموزش فنی و حرفه ای

NVR مرکز ملی اطلاع رسانی برای تأیید آموزش پیشین

NVTI موسسه آموزش حرفه ای ملی (غنا)

NVQF چارچوب های ملی صلاحیت های حرفه ای (انگلستان)

NZQA متخصص صلاحیت های کشور نیوزلند

NZQF چارچوب صلاحیت های کشور نیوزلند

PEM روش پیمان مشارکتی

PLA فعالیت های یادگیری همتا

PP پیش دبستانی

PRA یادگیری نمونه کارهای شگفت انگیز

PRA ارزیابی سریع مشارکتی

ROC مرکز آموزش منطقه ای هلند

RPL به رسمیت شناختن یادگیری پیشین

RUB دانشگاه سلطنتی بوتان

RVA شناسایی، اعتبارسنجی و اعتباربخشی

RVCC تشخیص، اعتبارسنجی و گواهی

SAQA قانون صلاحیت های آفریقای جنوبی

SC شورا های هر بخش

SCKK مرکز توسعه منابع انسانی و مدیریت کیفیت (دانمارک)

SD بورسیه بخش

SD توسعه پایدار

SDF چهارچوب توسعه مهارت ها

SEP وزارت آموزش عمومی مکزیک

SSA جنوب صحرای آفریقا

SWOT قدرت، ضعف، فرصت، و درمان

TEC کمیسیون آموزش عالی

TED بخش آموزش عالی

TEO سازمان آموزش عالی

TQF چارچوب صلاحیت فرا ملی

TVET آموزش و پرورش فنی و حرفه ای

VAE اعتبار سنجی تجارب اکتسابی (اعتبار سنجی مستقل از قانون، فرانسه)

VET برنامه های آموزش و پرورش حرفه ای

VEU-Rådet شورای ملی آموزش بزرگسالان و آموزش مداوم (دانمارک)

VMBO سطوح تحصیلات عالی (هلند)

Vox موسسه ای برای آموزش بزرگسالان (نروژ)

VPL اعتبار سنجی از آموزش پیشین

VTC شرکت آموزش حرفه ای

VVU مدارج و دیپلم ها (دانمارک)

WB بانک جهانی

فهرست جداول و اشکال

جدول ۱.۱. مقادیر مرجع برای به رسمیت شناختن نتایج یادگیری از یادگیری غیر رسمی و خصوصی در کشورهای مختلف

شکل ۱،۱ طرح توسعه مهارت های موجود

جدول ۲،۱ از دیپلم تا مسیر توسعه مهارت

شکل ۳،۱ سیستم توسعه مهارت های یکپارچه.

جدول ۴،۱ مسیرهای آموزشی در چارچوب کیفیت ملی

جدول ۱،۳ نظام ملی صلاحیت عمومی

جدول ۲،۳. چارچوب ملی صلاحیت ها TVET

جدول ۱،۴. چارچوب صلاحیت های ملی موریس

شکل ۱،۵. چارچوب صلاحیت های ملی نامیبیا

جدول ۱،۹ نمودار چارچوب ملی صلاحیت های افغانستان (ANQF)

شکل ۲،۹ رویکرد جامع برای توسعه مهارت

شکل ۳،۹ نظام آموزش و پرورش هماهنگ شده

شکل ۴،۹ دسترسی و پیشرفت ممکن از طریق سیستم آموزش و پرورش

شکل ۱،۱۰ ساختار مدیریت عمومی آموزش غیر رسمی

شکل ۲،۱۰ ساختار مدیریت عملی آموزش غیر رسمی در یک زنگخواه

شکل ۱،۱۱ چارچوب صلاحیت های ملی آموزش حرفه ای ملی هند

جدول ۱،۱۲ عوامل و اسناد مرتبط با راه های مختلف برای به دست آوردن اعتبار

- جدول ۲,۱۲ مقررات تحصیلی برای اخذ مدرک لیسانس یا درجه تحصیلی وابسته
- شکل ۳,۱۲ درصد اعتبارات به دست آمده در ACBS از طریق تحصیلات
- شکل ۱۲,۴ استفاده از سوابق یادگیری در یک حساب آموزشی مادام العمر (LLA)
- شکل ۱,۱۳ چارچوب صلاحیت های کیفی کشور مالزی
- جدول ۱,۱۴ چارچوب صلاحیت های کشور نیوزیلند (NZQF)
- جدول ۲,۱۴ توصیفگرهای سطح چارچوب صلاحیت های کشور نیوزیلند (NZQF)
- جدول ۳,۱۴ خلاصه ای از تعریف های صلاحیت - سطوح ۱ تا ۱۰
- شکل ۴,۱۴ مسیرهای یادگیری و ارزیابی مربوط به محل کار
- جدول ۱,۱۶ اعتبارسنجی و شناخت یادگیری پیشین (تعداد سنوات دانش آموز تمام وقت)
- جدول ۱,۱۸ اعتبار سنجی داوطلبان یادگیری تجربی (VAE) در وزارتخانه های مختلف صدور گواهینامه
- جدول ۱,۱۹ اهداف اعتباربخشی یادگیری غیررسمی و خصوصی
- جدول ۱,۲۱ سیستم ملی صلاحیت ها در کشور پرتغال
- جدول ۱,۲۲ چارچوب صلاحیت های ملی مکزیک
- شکل ۲,۲۲ استفاده از یک طرح سازمانی برای تقویت NSCS
- شکل ۳,۲۲ قطعات ساختاری NSCS مکزیک

پیشگفتار

در سال های ۲۰۰۴ الی ۲۰۰۵ ، کنفرانس عمومی آموزشی، علمی و فرهنگی سازمان ملل متحد (یونسکو) هدایت سازمان یادگیری مادام العمر (UIL) یونسکو را با وظیفه انجام و انتشار تحقیق در مورد شناخت، اعتبارسنجی و اعتباربخشی (RVA) یادگیری غیررسمی و خصوصی در مقیاس بین المللی به عهده گرفت. از آن زمان UIL به دانش کلی RVA و درک روش های RVA کمک کرده است.

علاوه بر این، UIL با کمیسیون ملی فرانسه در سازماندهی دو سمینار بین المللی (یکی در مورد «شناخت یادگیری تجربی : تجزیه و تحلیل بین المللی در پاریس (۲۰۰۵) » و دیگری در « چشم انداز توسعه در کشور های آفریقایی» در Servres) برای یونسکو همکاری داشته است. هر دو سمینارها علاقه شدیدی در میان کشورهای عضو در به اشتراک گذاری تجربه و ایجاد چارچوب برای RVA یادگیری غیر رسمی و خصوصی نشان دادند.

به تازگی ،تصویب چارچوب Belem توسط ششمین کنفرانس بین المللی آموزش بزرگسالان (CONFINTEA VI) در دسامبر ۲۰۰۹، اهمیت اصول یادگیری مادام العمر را در حل چالش های جهانی مورد توجه قرار داده است. همچنین به طور ویژه ای چگونگی ساخت یا بهبود ساختارها و سازوکارهای شناخت تمامی اشکال یادگیری را توصیف نمود.

در این زمینه، UIL با همکاری مرکز اعتبارسنجی پیش از آموزش در دانشکده علوم کاربردی اینهلاند هلند و در همکاری با کمیسیون ملی یونسکو، یک کنفرانس بین المللی در تاریخ ماه مارس سال ۲۰۱۰ در زمینه «پیوند روشهای شناختن چارچوب های کیفی - تحقیقات مشترک بین شمال و جنوب» برگزار نمود. هدف از کنفرانس این بود که درک بهتری از مسائل مربوط به سیاست و عمل پیرامون شناسایی، اعتبارسنجی و اعتباربخشی یادگیری غیررسمی و خصوصی (RVA)، با تمرکز ویژه بر ارتباط با چارچوبهای کیفی در حوزه های متنوع ملی صورت گیرد.

نتیجه این کنفرانس، افزایش دانش جامع در مورد روش های شناخت ملی و بین المللی و چارچوب های کیفی بود. این پیکره از دانش باید با هدف نزدیک کردن کشورهای شمال و جنوب در یک جامعه یادگیرنده، میان کشورهای عضو به اشتراک گذاشته شود. این کنفرانس به منظور بررسی پیشرفت های موجود و برجسته سازی تجربیات خاص و موفقیت آمیز در کشورهای شرکت کننده برنامه ریزی شد. به این ترتیب، این کنفرانس با هدف ایجاد یک فرآیند یادگیری متقابل، بر اساس یک رویکرد خوشبینانه «نیمه پر لیوان» بجای رویکرد های منفی آغاز به کار نمود. به عبارت دیگر، ما باید بیشتر از آنچه که گاهی می فهمیم یاد بگیریم.

این کتاب نتیجه کنفرانس بین المللی است که در مارس ۲۰۱۰ در هامبورگ با شرکت کنندگان (کارشناسان و دانش آموزان) از سازمان های دولتی از بیش از بیست کشور عضو یونسکو در تمام مناطق جهان برگزار شد. گزارش های موجود در اینجا نشان می دهد که بسیاری از روش های شناخت، اعتبار و اعتبار بخشی از یادگیری قبلی می تواند کمکی برای ایجاد یادگیری مادام العمر برای همه واقعیات باشد!

Arne Carlsen ، آگست ۲۰۱۳

مدیر موسسه یونسکو برای آموزش مادام العمر، هامبورگ

تقدیر و تشکر

این موسسه از یونسکو برای یادگیری مادام العمر می خواهد از چندین نفر که نقش اصلی را در کنفرانس بین المللی «پیوند روش های به رسمیت شناختن با چارچوب های ملی صلاحیت - تحقیقات مشترک بین شمال و جنوب» ایفا نمودند، که منجر به کتاب فعلی شد، تشکر کند. به ویژه، می خواهیم از شرکت کنندگان کنفرانس که مقالاتی را که بخش های اصلی این کتاب را تشکیل می دهند را ارائه نمودند، تشکر کنیم. ما همچنین از همکاری اعضای گروه کارگزار بین اژانس، به ویژه آقای Jens Bjørnåvold از مرکز توسعه آموزش حرفه ای اروپا (CEDEFOP)، خانم Christina Evans-Klock از بخش مهارت و کارآموزی در کار بین المللی سازمان (ILO) و آقای Borhene Chakroun، متخصص سابق بنیاد آموزش اروپایی (ETF) و در حال حاضر رئیس بخش آموزش فنی و حرفه ای (TVET) یونسکو، سپاسگزاری به عمل می آوریم. ما همچنین مدیون زحمات خانم Marie-Odile Paulet از کمیته آموزش کمیسیون ملی فرانسه برای یونسکو هستیم.

من همچنین می خواهم از کمک خانم Angelina Robitschko در بهبود مطالعات کشور در طی دوره کارآموزی در موسسه تقدیر و تشکر به عمل آورم. همچنین از آقای Alec McAulay نیز بخاطر تصحیح گزارشات کشور، از خانم Lorna Coombs برای بررسی و تصحیح مقدمه و آقای Stephen Roche، رئیس بخش انتشارات در UIL، برای نشر ویرایش این کتاب، بسیار سپاسگزاریم. سردبیران همچنین می خواهند از همه ی متخصصان نظرسنجی برای نظرات و پیشنهادات روشنگرانه شان تشکر کنند.

Ruud Duvekot و Madhu Singh ، ژوئن ۲۰۱۳

لیستی از همکاران

- Kirsten Aagaard رئیس مرکز اطلاع رسانی ملی برای تأیید آموزش ابتدایی در ویبای دانمارک.
- Jawad Al-Gousous متخصص آموزش و مدیر برنامه های توسعه منطقه ای برای موسسه Questscope در عمان، اردن
- Abed Al Fattah Al Obeyed مدیر آموزش بزرگسالان در وزارت فرهنگ سوریه (اداره آموزش بزرگسالان) در دمشق، سوریه
- Kaylash Allgoo مدیر اداره مدارک تحصیلی موریس در فینیکس، موریس
- Benedikte Maul Andersen رئیس بخش، سازمان آموزش، در وزارت آموزش و پرورش، کپنهاگ، دانمارک.
- Daniel Baffour-Awuah مدیر اجرایی شورای آموزش فنی و حرفه ای در آکرا، غنا.
- Eun Soon Baik مدیر کل مؤسسه ملی آموزش طول عمر، در بخش سیاست های آموزش مادام العمر، سئول، جمهوری کره.
- Carita Blomqvist رئیس واحد شناخت و مقایسه بین المللی واحد صلاحیت های کیفی در هیئت ملی آموزش فنلاند، هلسینکی، فنلاند.
- Hanne Christensen مشاور ارشد بخش های آموزش در سازمان نروژ برای یادگیری مادام العمر، اسلو، نروژ.
- Ruud Duvekot دانشیار مرکز استراتژی های یادگیری شخصی سازی شده مادام العمر در دانشگاه Inholland، هلند.
- Zita Mohd Fahmi معاون مدیر (تضمین کیفیت) سازمان صلاحیت کیفی مالزی، مالزی.
- Sergio García-Bullé مدیر کل امور بین الملل امور مالی و سرمایه گذاری (CONOCER) در Secretaría de Educación Pública de México، مکزیکو سیتی، مکزیک.

Maria do Carmo Gomes مشاور ارشد فنی سازمان بین المللی کار و معاون سابق سازمان ملی بازرسی در پرتغال.

Vikneswaran Gobaloo معاون مدیر کل سازمان صلاحیت های کیفی مالزی (بخش اعتباربخشی) در سلانگور، مالزی.

Avril Keller تحلیلگر ارشد سیاست (استراتژیک و شرکتی) در سازمان صلاحیت های کیفی زلاند نو نیوزلند. Saara Louko مشاور ارشد در مورد شناخت و مقایسه بین المللی مدارک تحصیلی در اداره آموزش و پرورش فنلاند.

Heroldt Murangi مدیر کالج آموزشی Namibian آموزش باز (NAMCOL) در ویندوخ، نامیبیا.

Marie-Odile Paulet معاون رئیس کمیته آموزش در کمیسیون ملی فرانسه برای یونسکو در پاریس و سرپرست National Conversation Nationalities des Arts et Métiers (CNAM). پاریس، فرانسه بود.

Abdul Rahim Nasry هماهنگ کننده برنامه ملی برنامه توسعه مهارت ها (NSDP) در وزارت کار و امور اجتماعی افغانستان در کابل، افغانستان

Lalita Ramlal-Chirkoot دبیر آموزش مداوم و آموزش مادام العمر در کالج علوم، فن آوری و هنرهای کاربردی در بندر اسپانیا، ترینیداد و توباگو.

Joseph Samuels معاون اجرایی در اداره صلاحیت های کیفی آفریقای جنوبی در پرتوریا، آفریقای جنوبی. Boubakar Savadogo مدیر Akilia Consult در اوجادوگو، بورکینافاسو.

Safatou Savage-Sidibeh معاون آموزشی وزارت آموزش و پرورش (واحد آموزش بزرگسالان و غیرانتفاعی) در بنجول، گامبیا.

Madhu Singh متخصص ارشد برنامه ریزی در موسسه یونسکو برای آموزش مادام العمر در هامبورگ، آلمان.

Ram Lakhan Singh مدیر آموزش در وزارت کار و استخدام هند (اداره کل اشتغال و آموزش) در دهلی نو، هند.

Jakub Stárek مدیر اداره آموزش بزرگسالان در وزارت آموزش و پرورش، جوانان و ورزش چک در پراگ، جمهوری چک.

Ugyen Tshomo مدیر ارشد برنامه ریزی در بخش آموزش بزرگسالان و تحصیلات عالی در وزارت آموزش و پرورش در تیمفا، بوتان.

Richard Walther کارشناس تحقیق در سازمان توسعه فرانسه در پاریس، فرانسه.

مقدمه

Ruud Duvekot و Madhu Singh

اگر یادگیری تمام زندگی یک فرد را، در هر دو مفهوم بازه زمانی و گوناگونی، و کل جامعه، شامل اجتماع و اقتصاد و همچنین منابع آموزشی آن در برگیرد؛ آنگاه ما باید حتی فرا تر از بازنگری ضروری سیستم های آموزشی پیش برویم تا زمانی که به جامعه یادگیرنده برسیم. برای این موارد چالش های آموزشی وجود دارد که آینده با آن مواجه خواهد شد. (Faure و همکارانش، ۱۹۷۲)

دیدگاه فوق در مورد آموزش توسط سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی سازمان ملل متحد (یونسکو) در سال ۱۹۷۲ مطرح شد. با استفاده از این بیانیه، یونسکو نقش مهمی در ایجاد یک دیدگاه کلی در مورد یادگیری مادام العمر و جامعه یادگیرنده ایفا نمود. در یک جامعه یادگیرنده ی مدرن، مفهوم یادگیری مادام العمر جزء حیاتی در توسعه و استفاده از پتانسیل انسانی محسوب می گردد. یادگیری مادام العمر، طیف گسترده ای از فرصت های یادگیری را از دوران کودکی از طریق مدرسه تا تحصیلات عالی و مقاطع بالاتر را فرا می گیرد. با این حال، سیستم های کیفی در بسیاری از جوامع همچنان بر آموزش های رسمی در موسسات آموزشی تمرکز می کنند.

یکی از بزرگترین چالش هایی که کشورها در حال حاضر با آن روبرو هستند، این است که چگونه یادگیری را که در خارج از بخش آموزش رسمی اتفاق می افتد، شناسایی کنند. در این پژوهش، شناخت، اعتبارسنجی و اعتباربخشی (RVA) یادگیری در شرایط رسمی، غیر رسمی و خصوصی^۱ در قالبهای مختلف ملی و منطقه ای در نظر گرفته می شود. در اینجا ما استدلال می کنیم که یادگیری رسمی برای تسهیل و استفاده از پتانسیل کامل انسانی هر جامعه مناسب نیست. RVA یک ابزار مهم برای مقایسه اشکال مختلف یادگیری است تا از تبعیض علیه کسانی که مهارت های غیر رسمی یا خصوصی را کسب می کنند، رفع گردد. افرادی که دسترسی محدود و یا به میزان پایینی به تحصیلات رسمی داشته اند و یا مهارت های فراوانی را در محل کار یا سایر شرایط خارج از نظام آموزشی رسمی فرا گرفته اند، اغلب در یادگیری و آموزش های بیشتر و در بازار کار

۱- یادگیری بی تشریفات و تکلف

محروم مانده اند. با شناسایی و به رسمیت شناختن صلاحیت های خاص، ما این مهارت ها را برای خود آموزان ارائه می دهیم. با دادن فرصت شناخت صلاحیت های افراد، بوسیله ی شواهدی به آنها سرمایه های شخصی و ترویج خودشناسی و اعتماد به نفس را ارائه می دهیم. به همین علت، RVA این وعده را می دهد که عامل اصلی انگیزش افراد برای ادامه تحصیل باشد، به این ترتیب پیشرفت یادگیرنده را به آموزش و پرورش بیشتر و آموزش و افزایش شانس موفقیت های اجتماعی و اقتصادی تسهیل می کند.

به استثنای تمرکز بر دیدگاه فردی، RVA نیاز به اصلاح سیاست دارد و دیدگاه های مربوط به سیاست های یادگیری مادام العملی را در کشورهای مختلف مانند اصلاحات آموزشی، توسعه یک سیستم یادگیری مادام العمر، اشتغال مهارتی، نوآوری در آموزش و یادگیری و برابری به کار می گیرند.

از این رو بیانیه یونسکو در سال ۱۹۷۲، تغییرات و نوآوری های زیادی در سیستم های آموزشی بوجود آورد که بر شناخت یادگیری خارج از نظام رسمی تمرکز دارد. علاوه بر سیستم های کیفی سنتی که عمدتاً به RVA آموزش های رسمی کمک می کنند، برخی از کشورهای عضو مکانیسم هایی مانند چارچوب های ملی صلاحیت (NQFs) را برای RVA آموزش غیر رسمی و خصوصی توسعه داده اند؛ بسیاری از کشورهای عضو بیشتر در حال ایجاد چنین ساز و کاری هستند.

این معرفی بر اساس نتایج کنفرانس بین المللی در مارس ۲۰۱۰ در هامبورگ با عنوان «پیاده سازی شیوه های به رسمیت شناختن برای چارچوب های کیفی - تحقیقات مشترک بین شمال و جنوب» سازماندهی شده است. این کنفرانس توسط موسسه یونسکو برای آموزش مادام العمر در همکاری با مرکز اعتبارسنجی آموزش پیش دانشگاهی در دانشگاه Inholland، هلند و در همکاری با کمیسیون ملی ملی یونسکو برگزار شد. این کنفرانس به بررسی اینکه چگونه کشورهای عضو یونسکو از طریق ایجاد خط مشی ها و مکانیزم های RVA در حال توسعه آموزش های مادام العمر هستند، مورد بررسی قرار گرفتند و از چالش ها در ایجاد ارتباط بین RVA و NQF ها پرسش شد. به طور خاص، اهداف به دست آوردن درک بهتری در مورد بخش های زیر می باشد:

- سیاست و تمرین RVA مربوط به یادگیری غیر رسمی و خصوصی؛
- پیوستن شیوه های شناخت به رسمیت شناختن به نقاط مرجع ملی (چارچوب های ملی و یا بخش های کیفی و استانداردها)؛
- همسان سازی نتایج یادگیری از یادگیری غیررسمی و خصوصی در سیستم های کیفی و چارچوب ملی یا بخش های مختلف؛
- اختلافات شمال و جنوب با توجه به روابط RVA و NQF؛ و
- مشخص کردن گرایش گروه هدف در اجرای RVA.

حیطه ی کنفرانس محدود به RVA در زمینه محیط کار و آموزش و پرورش و آموزش حرفه ای نبود، بلکه بر روی RVA در زمینه موسسات «سطح سوم» مانند سازمان های غیر دولتی و سازمان های جامعه مدنی نیز متمرکز بود. گروه های هدف که در تعاملات کشورهای مختلف برای کنفرانس به آن اشاره شد شامل جوانان و افراد بالای ۱۸ سال، گروه هایی که تجربه محرومیت را در هر شکلی داشته اند، کارگران بالغ با مهارت و کیفیت کاری پایین، مهاجرین و تازه واردها، گروه هایی که در کشورهای در حال توسعه دسترسی محدودی به آموزش های رسمی دارند و در اصطلاح ترک تحصیل کرده و یا زود از سیستم های رسمی آموزشی کناره گیری کرده اند، می شود. محدودیت این رویکرد این است که تعداد اندکی از مشارکت کنندگان RVA را در زمینه تغییر جنسیت و / یا قومیت در نظر می گیرند.

این کنفرانس به دنبال ارتقاء دانش موجود در رابطه با شیوه های شناخت و چارچوب های کیفی ملی و بین المللی است و این امر را می توان از طریق یادگیری کشورهای عضو از شمال و جنوب به هم متصل نمود.

فصل مقدماتی، پیش از گزارش های ملی است که بدنه اصلی این گزارش را تشکیل می دهد. مقدمه چارچوب مفهومی و زمینه های اصلی تجزیه و تحلیل گزارش های کشور را مورد بحث قرار می دهد. برای تسهیل مقایسه بین کشورهای مشارکت کننده، مفید است که تفاوت ها و ویژگی های مشترک در پنج زمینه تجزیه و تحلیل ارتباطات RVA و NQF را مشاهده فرمایید:

- رویکردهای مرجع ملی برای RVA؛
- سیاست و قانون؛
- سهم شناخت در مورد پذیرش اجتماعی؛
- تعامل و درگیری با مشارکت کنندگان؛
- ویژگی های فرآیند های به رسمیت شناختن.

تجزیه و تحلیل با بحث درباره عوامل مهم در پیاده سازی و درس های کلیدی به نتیجه خواهد رسید و اتمام خواهد یافت.

پیشینه

پس از قطعنامه شماره ۱۰ جلسه سی و سوم کنفرانس عمومی (۲۰۰۵)، UIL مطالعاتی را در مورد شناخت و اعتبارسنجی سیاستها و تمرین یادگیری غیررسمی و خصوصی انجام داد و تبادل اطلاعات و یادگیری متقابل را از طریق جلسات بین المللی ترویج نمود. یافته های فعالیت های تحقیقاتی و مبادلات بین المللی نشان می دهد که از اواخر دهه ۱۹۹۰، RVA در دستور کار سیاسی در بسیاری از کشورها قرار گرفت و به یک عنصر کلیدی در یادگیری مادام العمر تبدیل شد. RVA نه تنها با توجه به سیاست های آموزشی بلکه همچنین برای

استراتژی های اشتغال، فقر، آموزش و پرورش، شمول اجتماعی و توسعه مهارت ها نیز بدست آمده است. سیستم های RVA با نگاهی به آینده که در آن NQF های مبتنی بر نتایج، از اصلاحات لازم در آموزش و پرورش و آموزش و تدریس حمایت می کنند، و تسهیل کیفیت قابل مقایسه در سطح ملی و استاندارد بین المللی در حال توسعه هستند. (UIL 2005، ۲۰۱۱، ۲۰۱۲؛ Singh، ۲۰۰۸، ۲۰۰۹، ۲۰۱۱، a. ۲۰۱۱، b. ۲۰۱۱؛ Singh و Steenekamp، ۲۰۱۲)

همانطور که در بالا اشاره شد، «کنفرانس هامبورگ» با هدف ویژه ای برای ادامه آموزش و یادگیری متقابل و تسهیل مبادلات شمال و جنوب برگزار شد. این اجازه برای تبادل تجربه بین کشورها را با سیستم های RVA تعبیه شده - انجام شده و یا در حال ایجاد است - در کلیه راهبردهای یادگیری مادام العمر و آن دسته از کشورهایی که علاقه مند به فعالیت در RVA در حال رشد است.

همانگونه که در بالا اشاره شد، «کنفرانس هامبورگ» با هدف ویژه ای برای ادامه آموزش و یادگیری متقابل و تسهیل مبادلات شمال و جنوب برگزار شد. این اجازه برای تبادل تجربه بین کشورها را با سیستم های RVA تعبیه شده - انجام شده و یا در حال ایجاد است - در کلیه راهبردهای یادگیری مادام العمر و آن دسته از کشورهایی که علاقه مند به فعالیت در RVA در حال رشد است.

همانگونه که در بالا اشاره شد، «کنفرانس هامبورگ» با هدف ویژه ای برای ادامه آموزش و یادگیری متقابل و تسهیل مبادلات شمال و جنوب برگزار شد. این اجازه برای تبادل تجربه بین کشورها را با سیستم های RVA تعبیه شده - انجام شده و یا در حال ایجاد است - در کلیه راهبردهای یادگیری مادام العمر و آن دسته از کشورهایی که علاقه مند به فعالیت در RVA در حال رشد است.

روش شناسی

لیست مختصری از هماهنگ کننده های ملی (Singh و Duvekot، ۲۰۱۰) قبل از آماده سازی گزارشات و سخنرانی های کشور خود برای کنفرانس هامبورگ بصورت تعمدی آشکار بود. هدف این بود که کشف کنیم که آیا و به چه میزان کشورها دارای چارچوب های کیفی ملی یا جایگزین برای NQF هستند، که در آن RVA آموزش غیر رسمی و خصوصی یکپارچه شده است. گزارش های کشور بر اساس یک الگو توافق شده مشترک بود و شامل سوالات زیر می شد: آیا کشورهای دارای چارچوب کیفی ملی هستند؟ آیا کشورهای دارای یک سیاست آموزشی مادام العمر هستند که شامل روش هایی برای شناخت یادگیری غیر رسمی و خصوصی است؟ کدام ابزار / ادوات / روش ها برای صلاحیت RVA استفاده می شود؛ اهداف و تاثیر NQF ها و RVA (تا کنون) چیست؟ و، در نهایت، چه چالشی در ارتباط NQF ها و RVA دخالت دارند؟ به این ترتیب، علیرغم تنوع در زمینه های ملی، ورودی های کشورهای مختلف قابل مقایسه بود. داده ها حاوی سیاست های عمومی، شیوه ها و فرایندها در زمینه های وسیع NQF ها و RVA هستند. هر گاه اقدامات غیر رسمی یا خصوصی ارائه شد، همیشه قصد برجسته سازی اهداف و سیاست های ملی را در بر گرفت.

محدودیت های حوزه کنفرانس و نتایج آن را - همانطور که در این نگارش ارائه شده - نیز می توان ذکر کرد. یک محدودیت مهم در مورد انتخاب تصادفی کشورهای مشارکت کننده و شرکت کننده وجود دارد. این کشورها در تمام بخش های یونسکو پوشش داده شده اند. با این وجود، تعاریف عمومی را برای موضوعات کنفرانس پشتیبانی نمی کند. همه مشارکتهای به طور خاص مشارکتهای ملی بود. علاوه بر این، برخی از مناطق

مشارکت بهتری نسبت به دیگر مناطق داشتند. به عنوان مثال، هیچ کشوری از آمریکای شمالی حضور نداشت. محدودیت دیگر نگرانی در مورد میزان نمایندگی بالای کشورهای ثروتمند غرب و شمال اروپا با تنها یک (جمهوری چک) از اروپای مرکزی و شرقی است. در این نگارش، اصطلاح «شمال» به همه کشورهای اروپایی شرکت کننده، همچنین نیوزیلند، جمهوری کره (یک کشور عضو OECD) و آفریقای جنوبی اشاره دارد. اصطلاح «جنوب» شامل همه کشورهای شرکت کننده در آسیا (به جز نیوزیلند و جمهوری کره) و کشورهای آمریکای لاتین، کشورهای عربی و آفریقا (به جز آفریقای جنوبی) است.

محدودیت نهایی مربوط به اختلافات در سطوح توسعه یا پیاده سازی است، زیرا برخی از کشورها در حال حاضر دارای NQF ها و حتی سیستم های RVA هستند که ایجاد شده اند، در حالی که دیگر کشورها در حال فرآیند آغاز یا توسعه هستند. با این حال، ما این محدودیت را با حصول اطمینان از مشارکت نمایندگان ملی که تجربه حضور در توسعه NQF ها در سطح ملی، در اجرای روابط RVA یا در موسسات تحقیقاتی ملی دارند، متعادل کرده ایم. چنین افرادی آگاهی عمیق از چالش ها و فرصت های توسعه و اجرای NQF-RVA در کشورشان دارند.

آماده سازی، خود کنفرانس و نتیجه گیری آن می تواند به عنوان یک مطالعه کیفی از «آخرین فناوری روز» در ارتباطات کاربردی بین NQFs و RVA در نظر گرفته شود. تمام کشورهای شرکت کننده علاقمند به ایجاد و اتصال NQF ها و RVA با یادگیری متقابل بودند.

چارچوب مفهومی

شناخت یادگیری غیر رسمی و خصوصی به عنوان یک حوزه تحقیق و همچنین گزینه سیاستی، پیشرفتی نوین محسوب می گردد. در حالی که شواهد در حال افزایش است که افراد می توانند مهارت ها، دانش و مهارت های خود را خارج از سیستم آموزش رسمی و آموزش رسمی کسب کنند (Livingston, 2002؛ Overwien, 2005؛ Singh, 2009)، در مورد نقص های این شرایط، هیچ توافقی وجود ندارد. به این ترتیب این بخش تلاش می کند تا اصطلاحات مورد استفاده و نحوه ارتباط آنها با هدف کلی تجزیه و تحلیل شیوه های شناخت و NQF را روشن کند. چارچوب مفهومی برای اهداف زیر بکار می رود:

- ارائه یک درک جامع از مفهوم آموزش مادام العمر؛
- ارائه تعریف عملی از یادگیری رسمی، غیر رسمی و خصوصی؛
- مواجهه با NQF های مبتنی بر نتایج به عنوان نقطه مرجع برای شناخت یادگیری غیر رسمی و خصوصی؛
- بررسی مفهوم زمینه میانی بین NQF ها و شیوه های شناخت
- ارائه اصطلاحات «شناخت»، «اعتبارسنجی» و «اعتباربخشی»

مفهوم جامع یادگیری مادام العمر

مفهوم جامع یادگیری مادام العمر به عنوان یک استاندارد برای ترویج یادگیری بر اساس یکپارچگی، برای مقابله با نابرابری در فرصت های آموزشی و افزایش کیفیت یادگیری استفاده می شود. یادگیری مادام العمر، پیوند میان زمینه های مختلف یادگیری را نشان می دهد و در خدمت اهداف اجتماعی، سیاسی و اقتصادی می باشد. چندین کشور عضو، اهداف ملی را برای حرکت به سوی یک جامعه یادگیری مادام العمر به تصویب رسانده اند. وابستگی شایع به آموزش رسمی و کیفیت ها در گذشته به این معنی بود که اهداف و عملکرد اجتماعی و اقتصادی مانند قابلیت اشتغال، ادغام و انعکاس کمتر مورد توجه قرار گرفتند. به همین ترتیب، اهداف آموزشی مانند توانمند سازی پتانسیل انسانی، حفظ ارزش های فرهنگی و ترویج همبستگی اجتماعی نادیده گرفته شد. با تأکید بر قابلیت ها و ظرفیت ها در تمامی زمینه های اجتماعی، یک جامعه یادگیرنده، صرف نظر از جنسیت، سن، طبقه اجتماعی، قومیت و غیره... شامل همه گروه های اجتماعی می شود. مردم در طول زندگی خود تشویق می شوند تا بیاموزند - برای یادگیری آنچه که دوست دارند، زمانی که دوست دارند و از هرکسی که دوست دارند - و دانش خود را به کسانی که مایل به یادگیری از آنها هستند انتقال دهند. (Naik, 1977; Sen, 2000).

در یک سیستم آموزشی جامع که آموزش رسمی، غیر رسمی و خصوصی را ادغام نموده، هر فرد می تواند فرصت های مناسب برای یادگیری را در طول زندگی اش داشته باشد. از اهمیت های اولیه این پتانسیل یادگیری فردی، ظرفیت و انعطاف پذیری، حمایت از خودآگاهی، درک استقلال فردی و حس شأن و مسئولیت به عنوان شهروند است. آنگاه، یادگیری مادام العمر به نیاز شخصی افراد برای توسعه مهارت ها و دانش مربوط به زندگی و کار خود، در یک شغل و یا فرم دیگری از مشارکت اجتماعی پرداخته شده و یا پرداخته نشده اشاره دارد (Duvekot و همکارانش، 2007). نظریه های بالقوه انسانی در مورد یک پروسه ی یکپارچه و مستمر افزایش ظرفیت های انسانی با غنی سازی پتانسیل موجود از طریق مداخلات توسعه ی انسانی در سطح مؤثر و مداخلات سیاست کلان وجود دارد. هدف کلی ایجاد و حفظ یک محیط است که به افراد کمک می کند تا به طور کامل خود را به منافع شخصی و مزیت سازمانی شان برسانند (Kalra, 1997).

پیاده سازی یادگیری مادام العمر از این دیدگاه چند جانبه شامل چندین چالش است. مسئولیت رسیدگی به مشکل نابرابری فرصت های آموزشی و بالا بردن کیفیت نتایج یادگیری در هر دو در سطح سیاست (کلان) و در (کوچک) سطح نهادی قرار میگیرد. در سطح کلان، یک روش یادگیری مادام العمر برای سیستم یکپارچه تر و منعطف تر نیاز دارد. در تعدادی از کشورها، چارچوب های کیفی ملی برای پاسخگویی به نیاز روز افزون برای شناخت یادگیری و دانش که در خارج از بخش های آموزشی رسمی به دست آمده، توسعه داده شده است. در سطح میکرو، شیوه های به رسمیت شناختن به عنوان استراتژی های پایه به کار گرفته می شوند که از طریق فراهم آوردن مبنایی برای برنامه ریزی هدفمند و برنامه ریزی حرفه ای، یادگیری مناسب و مستند سازی مستمر پیشرفت حرفه ای و شخصی آنها، افراد را حمایت می کند. این بدان معنی است که اهمیت ویژه

ای برای مشارکت فراگیران، توسعه ظرفیت ارزیابان، شرکای اجتماعی (کارفرمایان و کارکنان) و مقامات ملی در استفاده از اوراق بهادار برای اهداف به رسمیت شناختن، قائل می باشد.

آموزش رسمی، غیر رسمی و خصوصی

مساله کلیدی در RVA، تشخیص، اعتبارسنجی و اعتباربخشی یادگیری غیر رسمی و خصوصی است. طبق تعاریف دستورالعمل یونسکو (UIL، ۲۰۱۲):

- **یادگیری رسمی** در مؤسسات آموزشی و تحصیلی صورت می گیرد و توسط مقامات ملی مربوطه به رسمیت شناخته شده و منجر به اخذ مدرک دیپلم و صلاحیت می شود. یادگیری رسمی با توجه به ترتیبات آموزشی مانند برنامه های درسی، مهارت های کافی و الزامات تدریس / یادگیری سازماندهی شده است.
- **یادگیری غیر رسمی**، یادگیری است که هم جایگزینی برای یادگیری رسمی است و نیز با توجه به ترتیبات آموزشی ساختار یافته قابلیت انعطاف بیشتری نسبت به یادگیری رسمی دارد. این مدل یادگیری از طریق سازمان ها و خدمات ارائه شده است که برای تکمیل سیستم های آموزشی رسمی تنظیم شده اند، اما همچنین در محیط های جامعه، محل کار یا فعالیت های سازمان های جامعه مدنی هم انجام می گیرند. از طریق فرایند RVA، یادگیری غیر رسمی نیز می تواند به صلاحیت های کیفی و تشخیص های دیگر منجر شود.
- **یادگیری خصوصی** یادگیری غیر عمدی است که در زندگی روزمره، در خانواده، در محل کار، در جوامع، و از طریق منافع و فعالیت های افراد رخ می دهد. از طریق فرایند RVA، توانایی هایی که در یادگیری خصوصی به دست می آید می تواند قابل ملاحظه باشد و می تواند به صلاحیت کیفی و تشخیص های دیگر کمک کند. اصطلاح یادگیری تجربی نیز برای اشاره به یادگیری خصوصی است که بر یادگیری از طریق تجربه تمرکز دارد.

در حالی که برای اهداف تعریفی، «رسمی»، «غیر رسمی» و «خصوصی» به عنوان واژه های گسسته توصیف می شوند، آنها در عمل در ارتباط هستند. به عنوان مثال، یادگیری غیر رسمی به طور فزاینده ای منجر به صلاحیت های کیفی می شود و بسیاری از کشورها به سمت تضمین تمام اشکال یادگیری حرکت می کنند. یادگیری غیر رسمی و خصوصی یک راه جایگزین مهم تلقی می شود که باید مورد توجه قرار گیرد و منجر به نوعی تشخیص یا گواهینامه در سیستم رسمی می گردد.

با توجه به این اصطلاحات در ابعاد جهانی، تفاوت‌های کلیدی بین کشورهای توسعه یافته و کشورهای در حال توسعه در رابطه با آموزش غیر رسمی و خصوصی قابل تشخیص است. این تفاوت‌ها توسط Singh بطور کامل شرح داده شد :

- ۱- اندازه مناطق های غیر رسمی و خصوصی یادگیری متفاوت است، آموزش غیر رسمی و بخش خصوصی در جنوب بیشتر از شمال است؛
- ۲- ماهیت یادگیری غیر رسمی متفاوت است، و اغلب شامل آموزش ابتدایی در آموزش جنوب و یادگیری در محیط کار در شمال است؛
- ۳- سطوح یادگیری پیش از دبیرستان بیشترین اهمیت را در جنوب دارند، در حالی که کشورهای شمالی تمایل دارند که منابع را در سطح حرفه ای بالاتری قرار دهند.

علاوه بر این، در کشورهای شمالی، در هنگام بحث درباره RVA، بین سیستم های آموزش غیر رسمی و رسمی تمایز یافت می شود. در مقابل، در کشورهای جنوبی، مرزهای بین آموزش رسمی و غیر رسمی اغلب با آن شدت لازم ترسیم نمی شوند. در برخی از کشورها مانند بوتان و اردن، برنامه های آموزش غیر رسمی که بیشتر بر مبنای ملیت (قومیت) سازمان یافته اند، بزرگترین ارائه دهندگان آموزش هستند و براساس نتایج به طور منظم شرح داده شده و ارزیابی شده است. در نامیبیا، آموزش ابتدایی غیر رسمی، گزینه های پیش رو برای بسیاری از شرکت کنندگان که احساس می کنند توسط سیستم آموزش رسمی (McKay و Romm 2006) نادیده گرفته شده و محروم شده اند، بهتر است در نظر گرفته شود. بعضی از مشکلات در آموزش غیر رسمی در جنوب با کیفیت ارتباط دارند. اغلب برنامه های غیر رسمی فاقد یک چارچوب هماهنگ در سیستم آموزش عمومی یا سیستم TVET برای تأیید اعتبار نتایج یادگیری بر اساس استانداردهای رسمی هستند. در مورد افغانستان سیستم TVET متشکل از مجموعه ارائه دهندگان تقسیم شده و قطع شده است. افغانستان امیدوار است که کیفیت آموزش غیررسمی را با ایجاد یک رویکرد هماهنگ از طریق چارچوب صلاحیت های کیفی افغانستان تقویت کند. انتظار می رود که این اعتبار برای یادگیری اعطا شده در تمام سطوح به ارمغان بیاورد و توسط یک شبکه متصل شده از ارائه دهندگان آموزشی معتبر، عمومی و خصوصی تحویل داده شود.

در کشورهای شمالی که برای این مطالعه گزارش شد، آموزش غیر رسمی، عمدتاً مبتنی بر محل کار و به شدت متمرکز بر آموزش حرفه ای است. در فرانسه چندین نوع از اپراتورها آموزش غیر رسمی را سازماندهی می کنند. اکثر آنها گواهی حرفه ای را ارائه می دهند. در هلند، نروژ و دانمارک، آموزش کوتاه مدت غیررسمی در زمینه کارآموزی در شرکت های محلی سازماندهی شده است، بنابراین از بزرگسالان در طرح های غیر حرفه ای VET در حال حاضر حمایت می شود. علاوه بر آموزش های مبتنی بر محل کار در کشورهای پیشرفته، آموزش بزرگسالان در سطح جامعه به شکل غیر رسمی آموخته می شود. در فنلاند، برنامه های غیر رسمی با آموزش های مقدماتی برای بزرگسالانی که آموزش حرفه ای خود را کامل می کنند، مرتبط هستند.

در فرانسه، بسیاری از برنامه های آموزشی غیر رسمی، آموزش های ابتدایی یا آموزش فرصت های دوم^۱ را فراهم می کنند. نروژ یک آموزش بزرگسالان لیبرال قوی ارائه داده که از طریق دوره های مکاتبات، کلاس های شبانه، آموزش از راه دور و انجمن های تحصیلی انجام می گیرد. در پرتغال، برنامه های آموزش بزرگسالان نقش بزرگی در آموزش دوگانه (حرفه ای و علمی) بزرگسالان ایفا کرده است. اصول مختلف، از قبیل دیدگاه سازنده گرا در برنامه درسی، ساختار محلی برنامه درسی، ارزیابی سازنده، میانجیگری شخصی و اجتماعی و کاربرد یک چارچوب مرجع برای مهارت های کلیدی، به برنامه های غیر رسمی برای بزرگسالان در پرتغال بستگی دارد. در جمهوری کره، اعتباربخشی برنامه های آموزشی غیر رسمی یک عنصر مهم از برنامه های سیستم بانک اعتبار علمی (ACBS) است. این اعتباربخشی تعیین کننده کیفیت برنامه ها و دوره ها در شرایط اعتباری به دانشگاهها یا کالج ها معادل است. معیارهای اعتباربخشی سخت مانند مدارک تحصیلی تمام وقت استادان در کالج ها وجود دارند.

در مقایسه با شمال، که در آن آموزش غیر رسمی عمدتاً به صورت خصوصی و توسط سازمان های خصوصی سازماندهی می شود که با آموزش حرفه ای مرتبط هستند، در جنوب، آموزش غیر رسمی در درجه اول توسط سازمان های داوطلبانه که با برنامه های اجتماعی مشارکت می کنند، سازمان یافته است.

چارچوب های کیفی ملی برای یادگیری مادام العمر

ایجاد چارچوب های ملی یا بخش ها اغلب به عنوان یک مسئله مهم در توسعه RVA (Bjørnåvold, 2008) دیده می شود. NQF ها سیستم های معادل سازی مربوط به مجموعه ای از استانداردهای مورد توافق ملی است که توسط مولفان اجتماعی دارای صلاحیت ایجاد شده است. NQF ها نتایج یادگیری و شایستگی ها را از همه ی انواع یادگیری (UIL, 2012) به رسمیت می شناسند. همانطور که Bjørnåvold، با توجه به دیدگاه کشورهای اروپایی نوشت، استدلال می کند که NQF ها و شناخت یادگیری غیر رسمی و غیر رسمی باید مکمل باشند. بر این اساس، او چهار روش را شرح می دهد که در آن NQF ها می توانند RVA را پشتیبانی کنند:

- 1- NQF ها بر توسعه استانداردهای مبتنی بر نتایج صریح متمرکزند که می توانند یادگیری غیر رسمی و غیررسمی را در خود جای دهند. و
- 2- شناخت یادگیری غیررسمی و خصوصی می تواند به یک گروه وسیع تر از کاربران- از حوزه های کار، آموزش بزرگسالان و بخش داوطلبانه - تعمیم یابد؛
- 3- NQF ها و شیوه های شناختی می توانند افراد را به صورت عمودی و افقی بر اساس صلاحیت های شان بجای یادگیری خاص، پیشرفت دهند. و

^۱ فرصتی که برای جوانانی که به نوعی یا از مدرسه رانده شده و یا از تحصیل محروم مانده اند فراهم می شود.

۴- در صورتی که یادگیری غیر رسمی و غیررسمی با الزامات کیفیت مشابه به عنوان یادگیری رسمی مطابقت داشته باشد فرایندهای تضمین کیفیت شفاف باید توسعه یابد.

استانداردهای نتیجه ی آموزش در NQF ها در سیستم رسمی ممکن است نیاز به انعطاف بیشتری در محیط های یادگیری غیر رسمی داشته باشد. بعضی از نویسندگان اشاره کرده اند (به عنوان مثال، Downs، ۲۰۱۱)، با توجه به این که استانداردهای نتیجه گیری یادگیری برای آموزش غیر رسمی ممکن است موجب از دست دادن هویت برای این بخش شود و همچنین شاگردان را با زمینه های حاشیه ای که قبلاً با سیستم آموزش رسمی بیگانه بودند، تهدید می کنند.

«اساس میانی» بین چارچوب های کیفی ملی و رویه های RVA

چارچوب های ملی صلاحیت، خودشان RVA را ایجاد نمی کنند. در عوض، آنها محیط مهمی را فراهم می کنند (Keating و Dyson، ۲۰۰۵). بنابراین، برای دستیابی به RVA، چارچوبهای کیفیت باید به دنیای واقعی یادگیری مرتبط شوند و در سطوح مختلف کار کنند. طبق نظر Duvekot و Konrad (۲۰۰۷)، چارچوب های کیفی ملی در موارد زیر مورد نیاز است:

- توسعه پرتفویهای شایستگی فردی، که در محیط ها و زمینه های مختلف مورد استفاده قرار می گیرد.
- اتصال الزامات شایستگی و نیازهای یادگیری برای آموزش های سفارشی (غیر رسمی)
- اتصال الزامات شایستگی در کار و سازمان های داوطلبانه به محتوای تحصیل و آموزش بیشتر

Duvekot و Konrad ارتباطات بین RVA و NQF ها را به صورت «مثلث یادگیری» استراتژی های یادگیری مادام العمر مفهوم سازی کردند. مفهوم «مثلث یادگیری» فرایندهای یادگیری را در سه حالت ممکن خلاصه، شکل دهنده و کلی، RVA معرفی می کند.

حالت کلی متمرکز بر پیوند نتایج یادگیری در استانداردهای ملی با نتایج یادگیری در سازمان ها است. روش خلاصه یک رویه مستقیم و رسمی برای اعتبار دادن تمام تجربیات یادگیری یک فرد برای یک صلاحیت و یک استاندارد خاص در یک NQF است. تمرکز آن بر روی گواهینامه یا صلاحیتی است که افراد به دنبال این هدف هستند. حالت شکل دهی به دنبال توسعه فردی و حرفه ای است. ارزیابی شکل دهی یک روش غیر رسمی برای اعتباربخشی تجربیات یادگیری در ارتباط با یک هدف خاص در کار حرفه ای و داوطلبانه و در یادگیری بیشتر است.

ارتباط بین NQF ها و RVA

از گزارشات کشوری، کاملاً واضح است که کشورها به لحاظ چالش های اجتماعی، اقتصادی، آموزشی و جمعیت شناختی بسیار متفاوتند. برای تسهیل مقایسه بین کشورهای شرکت کننده در کنفرانس هامبورگ، بهتر است

که به تفاوت ها و ویژگی های مشترک در شش زمینه تجزیه و تحلیل RVA و NQF اشاره شده در بالا نگاه کنید.

رویکردهای مرجع ملی برای RVA

علی رغم روند مشترک NQF ها، کشور ها آیا آنها RVA را نسبت به استانداردهای آموزشی و آموزش رسمی موجود یا NQF مبتنی بر شایستگی ارجاع می دهند، متفاوتند. در این بخش بنیادی، کشورهای مختلف رویکردهای مختلف و نقاط مرجع جایگزین را مناسب شرایط و نیازهای اجتماعی و اقتصادی شان توسعه داده اند. علاوه بر این، تقسیمات بین کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه وجود دارد. برای درک تنوع رویکردها در اتصال RVA به نقاط مرجع ملی، ممکن است مفید باشد که رویکردهای گسسته زیر را شناسایی کنید:

- ۱- تشخیص نتایج و مفاهیم یادگیری براساس استانداردهای تعریف شده در NQF ها یا سیستم های کیفی تعیین شده ملی؛
- ۲- شناخت نتایج و شایستگی های فردی بر مبنای برنامه های آموزشی و تمرینی که می تواند به طور مستقیم با کیفیت بالاتری مرتبط باشد.
- ۳- تشخیص نتایج یادگیری و صلاحیت های فردی بر اساس چارچوب های شایستگی ها برای کار (استانداردهای شغلی)؛
- ۴- شناسایی NQF ها در بخش فنی و حرفه ای آموزش و پرورش (TVET)؛
- ۵- چارچوب های معادل برای آموزش رسمی.

چارچوب معادل در آموزش ابتدایی	NFQ ها در بخش TVET	چارچوب شایستگی کار مربوط به استانداردهای شغلی خاص	استانداردهای مبتنی بر نتایج یادگیری در تحصیلات مقاطع بالا	استانداردهای مبتنی بر نتایج یادگیری در NFQ جامع و یا سیستم صلاحیت های ملی تاسیس شده
افغانستان، بوتان، اردن، سوریه	بورکینافاسو، گامبیا، غنا، هند، نامیبیا، ترینداد توباگو	مکزیک، هلند	مالزی، جمهوری کره	جمهوری چک، دانمارک، فنلاند، فرانسه، موریس، پرتغال، نیوزلند، نروژ، آفریقای جنوبی

جدول ۱. الف: نقاط مرجع برای به رسمیت شناختن نتایج یادگیری از یادگیری غیر رسمی و خصوصی در کشورهای مختلف. منبع: ویراستاران.

اولین رویکرد توسط کشورهای که در آنها نتایج آموزش و یادگیری رسمی و غیر رسمی در چارچوب کیفی ملی به رسمیت شناخته شده، دنبال شده است. در نیوزیلند، آفریقای جنوبی، فرانسه، پرتغال، فنلاند و موریس، ایجاد NQF های مبتنی بر یادگیری، یک پیش شرط اصلی برای پیوند نتایج یادگیری غیر رسمی و غیررسمی با مهارت ها بوده است. در نیوزیلند، این نتایج یادگیری قبل از اینکه با چارچوب مرتبط شوند، کیفیت را تضمین می کنند. در فرانسه، NQF با سیستم ملی برای اعتبار سنجی تجارب اکتسابی (VAE) مرتبط است. مرکز ملی توصیف مهارت ها (ROME) قبلاً به مرکز ملی صلاحیت ها در سال ۲۰۰۸ (RNCP)(Charraud, ۲۰۰۷) مرتبط شده است.

در پرتغال، سیستم ملی صلاحیت ها و عناصر مختلف آن (سیستم RVCC، مراکز فرصت های جدید و فهرست صلاحیت ها) به طور مشابه طراحی شده اند تا سطح تحصیلات (تحصیلی و حرفه ای) بزرگسالان را بهبود بخشد. برای کشورهای اروپایی، ارجاع NQF ها به چارچوب صلاحیت های اروپایی (EQF) به عنوان یک فرصت برای ادغام تجربیات یادگیری غیر رسمی و خصوصی مشاهده شده است.

رویکرد دوم به رسمیت شناختن نتایج یادگیری است که توسط کشورهای مالزی و جمهوری کره دنبال شده است. در مالزی و جمهوری کره، RVA در زمینه برنامه های آموزشی و تمرینی موجود است. سیستم بانکداری آکادمیک در جمهوری کره، نمونه ای از این مورد است. این «بانک» اجازه دریافت اعتبارنامه را به شهروندان برای همه نتایج یادگیری، چه براساس تجربه های رسمی، غیر رسمی و غیر رسمی یادگیری را می دهد.

سومین رویکرد - شناخت نتایج یادگیری بر اساس استانداردهای حرفه ای - توسط کشور های هلند و مکزیک دنبال شده است. هدف اصلی این رویکرد، ادغام بهتر و سریعتر در بازار کار بخش خصوصی، کارفرمایان و کارمندان دولتی، از جمله معلمان است.

رویکرد چهارم شامل شناخت نتایج یادگیری در ارتباط با NQF ها در بخش آموزش و پرورش فنی و حرفه ای (TVET) می شود. نامیبیا، بورکینافاسو، غنا، هندوستان و توپاگو که هم توسعه یافته و هم در حال توسعه اند، یک NQF در بخش TVET هستند. برای این کشورها توسعه مهارت ها به توسعه اقتصادی و اجتماعی بیشتر کمک می کند. با توجه به این که هماهنگی در زمینه آموزش و تربیت و تعلیم در بیشتر کشورها حاصل نشده است، تصویب یک موضع عملی در رابطه با تمرکز بر توسعه مهارت ها و NQF می تواند یک استراتژی مفید باشد. این امر ممکن است به ویژه در آفریقا مفید باشد، زیرا اکثر کشورها هنوز در میراث استعماری خود در سیستم های آموزشی خود و فراتر از آن به سر می برند. علاوه بر این، همانطور که Allais (۲۰۱۰) اشاره نمود، چارچوبهای کیفی حرفه ای (NVQFs)، با توجه به تمرکز بر نتایج و آموزش مهارت های مبتنی بر دانش، در مقایسه با رویکرد انضباطی و محتوا از برنامه های آموزش عمومی و دانشگاه، کمتر متضاد هستند. NQF ها در کشورهای فوق الذکر در حال تبدیل شدن به یک اولویت هستند و برای ایجاد سطوح ابتدایی آموزش در NQF ایجاد می شود.

دسته ی پنجم و نهایی کشورهای هستند که هنوز در معرض نقاط مرجع برای RVA هستند و نیاز به تخصص فنی برای توسعه و اجرای NQF (افغانستان، بوتان، سوریه و اردن) دارند. این کشورها فقدان یک NQF را بعنوان یک عامل محدود کننده در ایجاد چارچوب توانایی برای اندازه گیری پیشرفت یادگیرنده تجربه می کنند. این کشورها در حال متقاعد کردن ارائه دهندگان آموزش برای به رسمیت شناختن نتایج یادگیری در زمینه آموزش غیر رسمی هستند، در حالی که در حال توسعه چارچوب های معادل با سیستم آموزش رسمی، برای ارزیابی آموزش غیر رسمی در سطح پایه اند.

به طور خلاصه، یک روند جهانی قابل تشخیص در رابطه با ایجاد چارچوب های کیفی ملی وجود دارد. با این حال، پیوند RVA به NQF هنوز مسیری طولانی در پیش دارد. بسیاری از کشورها هنوز نیاز به ایجاد بسیاری از قوانین و مقررات برای ایجاد NQF با استانداردها و معیارهایی دارند که نتایج یادگیری را از تجربیات یادگیری غیر رسمی و خصوصی را محاسبه کنند. همانطور که در طبقه بندی بالا مشاهده کردیم، چارچوب های جایگزین در حال توسعه یا پیاده سازی هستند که در زمینه های اجتماعی، اقتصادی و آموزشی قابل اجرا هستند.

این نوآوری ها می توانند به عنوان پل هایی در انتقال برای ایجاد NQF با پیوند کامل با RVA عمل کنند. توسعه حرفه ای در بخش غیررسمی آموزش، از جمله شرایط تحصیلی (وضعیت، پرداخت، تداوم، سرمایه گذاری) برای این انتقال بسیار مهم خواهد بود. ساختن پل های به معنای ایجاد آگاهی و تخصص در ارتباط با نتایج یادگیری، رویکردی برای یادگیری رسمی و غیر رسمی است. فرد یادگیرنده و یا شهروند در هر دو سمت عبور از این پل ها باید مورد حمایت قرار گرفته شود. برای مثال، در هلند، فرانسه و نروژ، نقش بخش آموزشی غیر رسمی با توجه به این که آموزش غیر رسمی (مدیران، مشاوران راهنمایی، و غیره) به صورت ارزیابان و حتی مربیان مبتنی بر تمرین است، تقویت شده است. تخصص آنها به دست آوردن اعتبار رسمی، نه تنها برای زبان آموزان، بلکه همچنین برای تخصص و مسئولیت های خود در بخش آموزش غیر رسمی خودشان می باشد. در جمهوری کره، ACBS موقعیت شغلی را برای بخش غیررسمی آموزش ایجاد می کند و به طور قابل ملاحظه ای نتایج یادگیری را که مردم در این بخش به دست می آورند را ارزیابی می کند. همین امر در مورد اعتبار سنجی نتایج یادگیری مبتنی بر تمرینات غیر رسمی در آفریقای جنوبی نیز برقرار است.

سیاست و قانون گذاری

پرونده های کشور نشان می دهد که کشورهایی که دارای سیستم های پایه هستند نیز کشورهای هستند که RVA را در دستور کار سیاسی خود به عنوان یک اولویت قرار داده اند و سیاست ها و مقررات مربوط به RVA را در سیستم های آموزشی خود اتخاذ کرده اند. به ویژه برای کشورهای خاص اروپایی (جمهوری چک، فرانسه، فنلاند، دانمارک، نروژ و هلند) شواهدی وجود دارد که نشان می دهد قوانین و سیاست ها معمولاً با RVA در چارچوب قانونی نظام آموزش و یا به عنوان مقررات سیاست های آموزشی در سطح بخش های اقتصادی

مواجهه است. در فرانسه، اساس قانونی RVA، این اطمینان را می‌دهد که هر شخص حق دارد تجارب آموزش های رسمی، غیررسمی و خصوصی ارزیابی شده خود را داشته باشد. این حقوق مستلزم حداقل سه سال تجربه در رابطه با صلاحیت مطلوب است. این تجربه همچنین باید به مهارت های حرفه ای مرتبط باشد. در فنلاند، RVA در قوانین ملی برای تمام سطوح آموزش تعریف شده است. در جمهوری چک، عمل تشخیص نتایج آموزش های بیشتر، یک عنصر مهم در استراتژی یادگیری مادام العمر کشور است. تمرکز اصلی آن بر کسب تعهد و مشارکت ذینفعان از جمله کارفرمایان، وزارتخانه ها، اتاق های بازرگانی و اتحادیه های کارگری است. در هلند، کد کیفیت برای ارائه دهندگان RVA در سال ۲۰۰۵ توسط تمام سهامداران ملی امضا شد. این کد تامین خدمات RVA را تنظیم می‌کند و استانداردهای رویه RVA را تنظیم می‌کند.

در حوزه اقتصادی، سیاست های ملی و توافقات همکاری از طریق همکاری با شرکای اجتماعی ایجاد شده است. در دانمارک، در سال ۲۰۰۷ توافق میان شرکای اجتماعی (کارفرمایان و کارکنان)، استفاده از RVA را افزایش داد و با هدف ایجاد فرصت های بهتر برای تحصیلات و آموزش بیشتر توسط افراد، فرصتی برای به رسمیت شناختن شایستگی های آنها در آموزش رسمی و آموزش رسمی را فراهم آورد.

در برخی کشورها مانند نیوزیلند، موریس، آفریقای جنوبی و نامیبیا، قوانین و سیاست های RVA به طور مستقیم تحت قوانین مربوط به NQF استنتاج می‌شوند. به عنوان مثال، در نیوزیلند، بخش A۲۴۶ (۱) قانون آموزش، تضمین می‌کند که صلاحیت های نتایج یادگیری رسمی، غیر رسمی و خصوصی را در خود تقویت می‌کند. در موریس، RVA به عنوان یک پل به تحصیلات عالی و مقاطع بالاتر عمل می‌کند. در این راستا به کاهش فقر کمک می‌کند که مردم می‌توانند شغل های بهتری را بیابند و کیفیت زندگی خود را بهبود ببخشند. همچنین، در سطح پایه، RVA با کمک به ادامه تحصیلات خود در کاهش تعداد افراد بی سواد کمک می‌کند.

در سطح دانشگاه، در مالزی و همچنین در جمهوری کره، سیاست ها و مقررات مربوط به RVA به عنوان یک ابزار برای دسترسی به دانشگاه ها می‌باشد. در جمهوری کره نشان داده شده است که RVA برای یک سیستم آموزشی باز برای ارائه فرصت های تحصیلی عالی ضروری است، بنابراین برابری اجتماعی و فرهنگی و حقوق یادگیری را ترویج می‌کند. علاوه بر این، قانون تضمین می‌کند که بین فارغ التحصیلان دانشگاه و کسانی که مدرک خود را از طریق سیستم بانک اعتبار علمی دریافت کرده اند، تبعیض قانونی وجود ندارد.

سهم RVA در شمول اجتماعی

ارتباطات RVA-NQF در زمینه افزایش فقر و تفاوت های اقتصادی اجتماعی و اقتصادی در برخی از کشورهای در حال توسعه تحت پوشش این تحقیق، و همچنین در رابطه با بیکاری جوانان و بحران اقتصادی بسیار مرتبط است. در بورکینافاسو تقریباً نیمی از جمعیت ۱۴ میلیون نفر زیر خط فقر زندگی می‌کنند. حتی در آفریقای جنوبی که سطح بالای ثبات رشد را به دست آورد، ۴۱ درصد از جمعیت آن در فقر روستایی زندگی می‌کنند؛

نسبت زیادی از خانوارها تحت پوشش مادران جوان با فرصت های کم درآمد هستند و میراث آپارتاید و میزان بالای بیکاری در گروه سنی کمتر از ۳۰ سال (۴۹ درصد در سال ۲۰۰۲) چالش های قابل توجهی باقی مانده است. نامیبیا مجبور شده است تا با جدایی های اجتماعی عمیق در راستای خطوط نژادی و قبیله ای و جمعیت های روستایی زیادی که در فقر زندگی می کنند، مواجه شود. مکزیکی دارای چالش هایی در مورد کاهش فقر و نیاز به ایجاد فرصت های جدید برای فقرا است. در اردن و سوریه، همانند دیگر کشورهای جهان عرب، بیکاری جوانان و بزرگسالان یک مشکل عمده است. در بسیاری از کشورهای آسیایی، نرخ سوادآموزی کم است (بوتان ۵۳ درصد، افغانستان ۳۴ درصد، با ۱۸ درصد برای زنان و ۵۰ درصد برای مردان). در دنیای توسعه یافته، مشکلات طبیعت متفاوتی دارند؛ آنها بیشتر به مقابله با چالش های یک اقتصاد سریع در حال تغییر و بهبود فرصت ها در بازار کار برای گروه های مختلف هدف مانند جوانان، بزرگسالان، مهاجرین، زندانیان و غیره مرتبط هستند.

مسئله به رسمیت شناختن نتایج غیر رسمی یادگیری به عنوان وسیله افزایش دسترسی به فرصت های اقتصادی و شمول اجتماعی، با آغاز بحران مالی جهانی، مرتبط تر شده است. در بسیاری از کشورها، فرصت های آموزشی غیر رسمی و RVA به اهداف سیاسی تبدیل شده است. در این کشورها، ارتباطات مستقیم بین اهداف سیاستی بیان شده و شهروندی فعال، رسالت شخصی / اجتماعی و اهداف توسعه جامعه دیده می شود. به عنوان مثال، بخش های غیر رسمی و خصوصی بزرگ هند که در زمینه سواد آموزی، آموزش ابتدایی، آموزش مداوم و توسعه مهارت ها نقش مهمی را برای زنان خانه دار، کارگران کشاورزی و صنعتی، کار کودکان و دخترانی که نمی توانند در مدارس روزمره حضور داشته باشند و بزرگسالان بیکار و جوانان ایفا می کنند. RVA توانایی تبدیل یادگیری غیر رسمی را به فرصت های واقعی را نه تنها در دسترسی به فرصت های تحصیلی و مهارت های تحصیلی بیشتر، بلکه همچنین از لحاظ خودکفایی و خودآگاهی، کاهش فقر و تولید درآمد و مشارکت بیشتر در جامعه، داراست. کشور مالزی در مورد دو دسته آموزگاران گزارش می دهد که هنوز هم باید با یک استراتژی یادگیری مادام العمر در نظر گرفته شوند: کسانی که در طیف وسیعی از آموزش های پایه و پس از ابتدایی، و افرادی که از نوع خاصی از پس از سال ها تحصیل کرده اند، آموزش پایه، اما برای این که به طور مؤثر با اقتصاد تکنولوژیک مواجه شود، مجهز نشده است.

یادگیری مادام العمر فقط در مورد افزایش سطح کیفی در جامعه نیست بلکه در مورد مشارکت گسترده مردم که قبلا از فرصت های یادگیری کنار گذاشته شده است نیز می باشد. مفاهیم پذیرش اجتماعی و گسترش مشارکت باید بیشتر در درک عمومی یادگیری مادامالعمر مورد توجه قرار گیرد. کشور افغانستان اهمیت رسیدن به گروه های محروم را به عنوان یک دلیل برای ترویج ارتباط بین نتایج غیر رسمی آموزش و چارچوب های کیفی مشخص می کند. با این حال، دوره های اضافه شده پل(اتصال) و دوره های آماده سازی باید برای افرادی که نیاز به تجربه یادگیری اضافی برای دستیابی به مهارت ها دارند، مشخص شود و در صورت لزوم دسترسی و دسترسی به مانع نیز باید کاهش یابد. در افغانستان، بخش بزرگی از جامعه وجود دارد که حتی

سواد و مهارت لازم برای یادگیری را برای رسیدن به کمترین سطح چارچوب کیفی را فراهم نمی کند. برای چنین گروهی لازم است سطوحی برای دستیابی به سواد و آموزش پایه بزرگسالان به NQF اضافه شود.

برنامه های تعادل غیر رسمی در سطح آموزش ابتدایی در اردن، سوریه و نامیبیا گزینه دیگری را برای پاسخگویی به نیازهای یادگیری افراد سالم و زمینه های مختلف را فراهم می کند. در سوریه، برخی از شناخت های مهارت های مربوط به کلاس های سواد آموزشی اجازه می دهد که بزرگسالان برای امتحان و بازگشت به برنامه های اصلی و یا پیوستن به سواد آموزشی مبتنی بر کامپیوتر شرکت کنند. در تریداد و توباگو، دسترسی وسیع از طریق برنامه های ارتباطی، کلاس های شبانه، یادگیری مبتنی بر کار، آموزش در محل کار، آموزش از راه دور و ارزیابی یادگیری قبل از آن، در حال حاضر یک اولویت است. این کار با یاری پیشرفت تحصیلی آسان و بودجه دولتی برای پیوند سیستم آموزش به صورت افقی و عمودی انجام می شود. در کشور اردن، یک سازمان غیر دولتی بین المللی بنام Questscope، تضمین می کند که برنامه های غیر رسمی به کسانی که از مدرسه محروم مانده اند کمک می کند تا «دیپلم معادل عمومی» را بدست آورند و همچنین شاگردان را قادر می سازد تا در موسسات آموزشی حرفه ای دولتی در کنار دانشجویان از سیستم آموزشی رسمی با یک مدرک تحصیلی تا درجه (پایه) دهم پیشرفت کنند. در گامبیا، توسعه مهارت های کلیدی برای ریشه کنی فقر حیاتی است. علاوه بر بخش کشاورزی و دیگر بخش های مهم اقتصادی، استانداردهای مهارت در زمینه آموزش بزرگسالان و غیر رسمی توسعه یافته اند. در حالی که ایجاد ظرفیت ایفا کنندگان نقش در یادگیری و توسعه مهارت های غیر رسمی بالغین در گامبیا همچنان یک چالش عمده است، هدف اصلی کشور این است که فرصت های یادگیری مادام العمر را از طریق مراکز آموزش و پرورش محلی، مراکز منابع و آموزش از راه دور را ایجاد کنند.

نه تنها در کشورهای در حال توسعه، بلکه در کشورهای توسعه یافته هم مشارکت اجتماعی یک هدف مهم است. استفاده از RVA برای ترویج برابری دسترسی و مشارکت در آموزش برای شهروندی فعال، تحقق فرد / اجتماعی و توسعه جامعه اهمیت دارد. در چارچوب استراتژی رشد اتحادیه اروپا ۲۰۲۰، EVA به اهداف مشخصی برای کاهش میزان افت تحصیلی مدارس به زیر ۱۰٪ اعمال خواهد شد که حداقل ۴۰٪ از ۳۰-۳۴ ساله تحصیلات را در سطح سوم و در شرایط فقر و محرومیت اجتماعی کامل می کنند. اهداف EU2020 حداقل ۲۰ میلیون نفر را در معرض خطر یا فقر اجتماعی هستند هدف قرار می دهد. پرونده های کشور های هلند، فرانسه، دانمارک و نروژ نشان می دهد که RVA نیز در کوتاه مدت برای غلبه بر بحران های مالی نقش دارد. در این کشورها، هم دولت ها و هم شرکای اجتماعی، نیروهای خود را برای تقویت استفاده از RVA برای کارگران که در معرض خطر از دست دادن کار خود هستند، ادغام کرده اند. این شیوه ها نسبت به اروپا گسترده تر از نمونه راه هایی است که RVA می تواند برای حل مشکلات اجتماعی و اقتصادی ارائه دهد. نوآوری های RVA در اروپا تمایل دارند تا بر گروه های خاصی تمرکز کنند. در کشور هلند، دولت، کارگران بالغ و کارکنان بدون تحصیلات عالی را متمرکز کرده است. به طور مشابه، در دانمارک RVA بخشی از استراتژی

برای تسهیل حرکت از مهارت های پایین به درجه دیپلم است. در پرتغال، برنامه آموزش بزرگسالان به هر RVA گره خورده است و بصورت تاثیرگذاری افرادی را که دارای صلاحیت کیفی پایینی هستند را هدف قرار داده است. این ابتکار عمل، اولین و مهمترین بخش شبکه های مراکز منطقه ای است که برنامه های آموزشی غیررسمی متنوع را پوشش می دهد که شامل بخش عمومی و خصوصی و بخش های آموزشی است. در نروژ، گروه هدف اصلی مهاجران، افراد سالخورده و زندانیان هستند.

مشارکت ذینفعان

توجه بیشتر به اهداف بخش عمومی، خصوصی و جامعه مدنی مفید خواهد بود.

در بخش خصوصی، شرکای اجتماعی (کارفرمایان و انجمن های کارفرمایان) نقش مهمی در برخی از کشورها ایفا می کنند. در کشورهای هلند، نروژ، دانمارک و فرانسه، سازمان های کارفرمایی و اتحادیه های کارگری، هم از لحاظ سیاست و هم کاری، ذینفعان مهم ملی و منطقه ای هستند. یک مثال برای این مورد، RVA پیشنهادی در زمینه کارآموزی و سایر برنامه های آموزشی در شرکت های محلی است، که منجر به حمایت از بزرگسالان در طرح های غیر حرفه ای آموزشی می شود. در کشورهای فرانسه و هلند، شرکای اجتماعی نقش مهمی در شناخت یادگیری و مهارت های پیشین کارکنان ایفا می کنند. این کار از هزینه های غیر ضروری را که از طریق آموزش اضافی تحمل می شود، اجتناب می کند. سازگاری انعطاف پذیر با نیازهای جدید در صنایع جدید صنعتی و شغل های تازه توسعه یافته در آفریقای جنوبی مهم است.

در بخش عمومی، مسئولیت مقامات منطقه ای، تضمین مشارکت ذینفعان را افزایش می دهد، مثلاً با پذیرش داوطلبان بالغ که از طریق فرآیند RVA در سطح متوسطه به یک سیستم ثبت دیجیتال رجوع می کنند. مشوق های دیگر از میان کارفرمایان و اتحادیه های کارگری است که از RVA استفاده می کنند تا جای خالی (برای مثال، در مراقبت های بهداشتی و آموزشی) در بخش هایی با کمبود کار داشته باشند را پر کنند.

در جامعه مدنی و بخش سازمان های غیردولتی، شواهدی از چندین کشور که سازمان های داوطلبانه در خط مقدم در ارائه برنامه های آموزش غیر رسمی برای بزرگسالان هستند، وجود دارد. به عنوان مثال، در نروژ، انجمن آموزش بزرگسالان نروژ (NAAL)، سازمان چتر برای آموزش بزرگسالان در بخش دولتی غیر دولتی، RVA را برای بزرگسالان، مربیان بزرگسال و داوطلبان ترویج می کند.

همچنین مهم است که مسائل منطقه ای و نقش مقامات منطقه ای در اجرای RVA برجسته شود. به ویژه این امر در کشورهای بزرگی مانند هند، که دارای ۲۶ ایالت و ۱۴ زبان منطقه ای است و یک سیستم غیر متمرکز آموزش غیر رسمی، بسیار مهم است. وزارتخانه های مختلف در توسعه مهارت در هند در سطح ایالتی دخیل هستند.

ز آنجا که منافع متفاوتی در گرو است، برخی اهداف سیاستی عمدتاً اقتصادی و مرتبط با ادغام بازار کار، استفاده بهتر از صلاحیت در یک شرکت یا تحرک کارگران در بخش های غیر رسمی و رسمی است. مابقی بیشتر به اصلاحات سیستم آموزش و سیستم یادگیری و شفافیت کیفیت و گواهینامه ها مرتبط هستند. با این حال، برای همه کشورها، یک دلیل عمده برای شناخت، ادغام و توانمند سازی گروه ها و افراد اجتماعی محروم و همچنین تقویت انگیزه برای یادگیری مادام العمر وجود دارد.

ویژگی های عمل به رسمیت شناختن

این بخش، اقدامات به رسمیت شناختن کشورهای شرکت کننده را با سیستم های مبتنی بر RVA مشخص می کند. این کشورها شامل نیوزیلند، جمهوری کره، فرانسه، نروژ، دانمارک، جمهوری چک، آفریقای جنوبی، موریس، هلند و پرتغال هستند. برخی کشورها تاکید بیشتری بر ارزیابی نمونه کارها دارند (نروژ و دانمارک)، در حالی که دیگر کشورها رهبری در توسعه مفهومی (نیوزیلند و آفریقای جنوبی) را مورد تاکید قرار دادند. در آفریقای جنوبی چهار رویکرد متفاوت برای RVA ظهور کرده اند. ما می توانیم در اینجا به این رویکرد که مبادله اعتبار، رویکرد توسعه، رویکرد رادیکال و رویکرد «اسب تروا» هستند، اشاره کنیم. رویکرد مبادله اعتبار با RVA، توانایی یک فرد را برای انجام وظایف شغلی خاص برای یک استاندارد از پیش تعیین شده، اندازه گیری می کند. رویکرد توسعه بر آنچه شاگرد آموخته است، به جای تطبیق صلاحیت با استانداردهای پیش شرطی است، تاکید دارد. در اینجا، برنامه درسی و دستورالعمل های نهادی برای تعیین «قابل قبول بودن» یادگیری پیشین مورد استفاده قرار می گیرد. رویکرد رادیکال بر یادگیری جمعی متمرکز است، نه صرفاً یادگیری فردی - فقط تجربه گروه اجتماعی به عنوان دانش شناخته می شود. در نهایت، رویکرد «اسب تروا» برای RVA شامل تحقیق در زمینه ساخت اجتماعی دانش و برنامه درسی می شود تا دانش تجربی و دانش مبتنی بر نظریه به یکدیگر نزدیک تر شود و تکمیل گردد. بعضی از کشورها مانند نیوزیلند و فرانسه این روند را نهادینه کرده اند، در حالی که آفریقای جنوبی در دوران پس از آپارتاید در سیاست ها و قوانین که ترویج بازپرداخت و دسترسی سرمایه گذاری کرده است. در حالی که برخی از کشورها سابقه طولانی در RVA (فرانسه و نیوزیلند) دارند، برخی کشورهای دیگر تجربه هایی در این مورد دارند که اخیراً به آن دست یافته اند.

همه این کشورها نقاط مرجع ملی را توسعه داده اند، که معیارهای مورد استفاده برای ارزیابی را تشکیل می دهند. برای مثال، فنلاند و پرتغال دارای چهارچوب مبتنی بر شایستگی برای بزرگسالان هستند که برای ارزیابی نتایج یادگیری غیر رسمی و خصوصی استفاده می شوند. حرفه ای سازی ارزیابی بر اساس نتایج یادگیری یک مسئله مهم در توسعه سیستم های RVA است. ترکیب روش ها و آزمون های سنتی با روش های دیگر مانند اثبات عملی، امکان توسعه روش های نسبتاً گسترده ای را فراهم کرده است. این کار نیاز به کسانی که صلاحیت ها را می سنجند و روش های اعتبار سنجی معتبر برای اطمینان از اعتبار و قابلیت اطمینان نتایج دارد. در نیوزیلند، نتایج یادگیری بوسیله پرونده سازی و آسان نمودن کار شناسایی می شوند.

این امر مستلزم دقت مصاحبه با داوطلبان برای اطمینان از صلاحیت هایی است که بهترین دانش و مهارت های آنها را بازتاب می دهد. در پرتغال، پیشرفت مداوم معلمان بزرگسال، ارزیابان و مربیان از طریق به اشتراک گذاشتن شیوه ها، دانش و تجربه بین معلمان و مربیان که برنامه های یادگیری بزرگسالان و ارزیابی اعتبار سنجی را انجام می دهند، امکان پذیر است. آفریقای جنوبی و نیوزیلند امکانات لازم برای ثبت ارزیاب را دارند. البته، حرفه ای سازی، تنها موضوع درگیر در ارزیابی نیست. به عنوان مثال، یک بررسی بین المللی (Carrigan and Downes, 2009) که اخیراً انجام شده نگرانی هایی را مطرح می سازد که ارزیابی ممکن است دانشجویان بالقوه را از زمینه های حاشیه ای که تجربیات منفی از چنین مدرسه ای دارند، منحرف کند.

یکی از ویژگی های مهم RVA، گرایش در حال رشد مداوم از ارزیابی تشکیل دهنده تا اعتباربخشی خلاصه همانطور که در مراحل شناسایی معیارهای نتیجه ی یادگیری دیده می شود، مانند افزایش درک روش های نمونه کارها، راهنمایی های تضمین کیفیت، دانش راهنمایی و مشاوره، و توصیف های نتیجه ی یادگیری می باشد. در کشورهای فرانسه، هلند و نروژ، یک فرآیند واضح و آسان برای ارزیابی و اعتباربخشی در حال توسعه داده و استفاده شده است. کمیته های محک مسئول که از نظر RVA، کیفیت صلاحیت ها را حفظ می کند، همچنین مسئول تأیید اعتبار نتایج یادگیری غیر رسمی و غیر رسمی و ارتباط آنها با نتایج رسمی یادگیری است. روش های ارزیابی کاربردی ممکن است متفاوت باشد (به عنوان مثال، نقش ارزیابان، تعداد اعتبارات باز شده برای RVA، و غیره)، اما آنها همیشه بر اساس نمونه ای است که قضاوت و اندازه گیری شده است. در فرانسه، نمونه کارها به طور مستقیم توسط کمیته بررسی برای صلاحیت مشخص ارزیابی می شود. در هلند، ارزیابانی که شرح نمونه کارها را برای یک فرد یادگیرنده ارائه می دهند، از کمیته های محک که ارزیابی نهایی را انجام می دهند، متفاوت هستند. چنین ارزشیابی رسمی از یادگیری غیررسمی و خصوصی به نظر می رسد در NQF های موجود تعبیه شده است، گرچه شواهد نیز نشان می دهد که تعداد برنامه های کاربردی برای یک صلاحیت با استفاده از RVA بسیار زیاد نیست. ترسی از ارزیابی رسمی به طور واضح در اعتبارات خلاصه ای وجود ندارد. در آفریقای جنوبی، ارزیابی معیار ارجاع شده (اکتساب فردی) و همچنین ارزیابی های ارزیابان (محک) و ارزیابی ارجاع شده در سطح خروجی (درجه بندی و میانگین) به عنوان بخشی از یک پروسه ارزیابی یکپارچه سازی استفاده می شود. با توجه به امکان انتقال «شیوه های خوب» در زمینه اعتباربخشی خلاصه، به نظر می رسد یک نقشه کلی برای پیروی باشد:

- ۱- بر اساس روش موجود (ملی) برای تضمین کیفیت نتایج رسمی یادگیری؛
- ۲- با شناخت و ارزیابی ارزش نتایج آموزش غیر رسمی و خصوصی مرتبط با بخش کارکنان اختصاص داده شده برای تضمین کیفیت را حرفه ای کنید؛
- ۳- تقویت تخصص با راه اندازی (یا تقویت) روابط شبکه با ذینفعان مرتبط در این بخش (کارفرمایان، اتحادیه های کارگری و غیره)؛ و
- ۴- تمرکز بر شیوه های منطقه ای در یادگیری و کار.

پس از اتخاذ این نقشه راه، مسئله‌ی سنجش عملکردهای کشورهای دیگر به منظور تعیین اینکه چه شیوه‌هایی در سایر کشورها برای پیوند NQF ها و RVA در نظر گرفته شده و در سیستمهای یادگیری مادام‌العمر موجود پیاده‌سازی شده است، مورد بررسی قرار گرفته است. در بسیاری از کشورها در شمال، محتوای صلاحیت‌ها نیز به طور مرتب از طریق موافقتنامه‌های دوجانبه بین ذینفعان آموزش و بازار کار به روز می‌شود.

با ارتباط نزدیک به ارزیابی شکل‌گیرنده، استفاده رو به رشد از روش نمونه‌کارها برای توصیف و ثبت نتایج یادگیری وجود دارد. استفاده از نمونه‌کارها در کنار نقش RVA در باز کردن دسترسی و ارائه اعتبار برای یادگیری نتایج از یادگیری غیر رسمی و خصوصی، رو به رشد است. کشورهای شمال اروپا، به ویژه دانمارک (پوشه صلاحیت من) و نروژ (گواهی صلاحیت)، ابزارهای نمونه‌کارها را برای ارزیابی یادگیری قبلی برای اهداف تشکیل‌دهنده مانند ایجاد مراحل شغلی یا شغل‌های جدید در یک بخش یا سازمان ایجاد کرده‌اند.

یکی از راه‌های غلبه بر موانعی مانند هزینه، توسعه راه‌های ابتکاری و خلاقانه برای انتقال رویکردهای توسعه یافته در یک بخش به بخش دیگر است. رویکردهای توسعه یافته در یادگیری در محل کار می‌تواند با اعتبارات آموزش رسمی ترکیب شود. در عوض، ارزیابی فردی می‌تواند دسترسی به یک برنامه آموزشی پیشرفته را فراهم کند. همانطور که در مثال‌های جمهوری کره، نروژ و دانمارک دیده می‌شود، رویکردهای متفاوت می‌توانند یکدیگر را تقویت کنند. این ترکیبات به هدف و محتوای برنامه بستگی دارد.

برخی کشورها سیستم‌های RVA جامع مربوط به ابزار و اقدامات مرتبط مانند انتقال اعتبار که یادگیری غیررسمی و خصوصی را اندازه‌گیری می‌کند، را توسعه داده‌اند. توسعه سیستم که در آن فرد می‌تواند اعتبار را انتقال دهد، باعث افزایش انعطاف‌پذیری برای فرآیند یادگیری می‌شود، به افراد امکان می‌دهد بدون مداخله وارد برنامه‌های آموزشی خود بشوند و در طول زمان به پیشرفت خود ادامه دهند (جمهوری کره و نیوزیلند). سیستم‌های انتقال اعتبار به طور فزاینده‌ای به تمرکز اصلاحات شناختی مبتنی بر شایستگی تبدیل می‌شوند و در صورت پیاده‌سازی اثبات شده‌اند. با این حال، در هر سیستم انتقال اعتبار آموزشی، برای نظارت بر کیفیت و جلوگیری از فساد، ضروری است. حفاظت ممکن است در دست کمیته بررسی مجاز برای تخصیص اعتبار باشد (به این ترتیب در مورد کشورهای فرانسه، هلند یا نروژ مشاهده فرمایید).

معمولاً فرآیند ارزیابی مورد استفاده برای RVA نیازمند پشتیبانی فراوان بیشتری در طول فرآیند استفاده است. ارائه اطلاعات به ایفاگران نقش‌های کلیدی مهم است. در چندین کشور، راهنماهای حرفه‌ای و مشاوران برای ارتقاء RVA و حمایت از داوطلبان، شناسایی و آموزش دیده‌اند. پرونده کشور نروژ اهمیت حرفه‌ای بودن را در طول فرآیند اعتبار سنجی نشان می‌دهد. در کشور فرانسه، مشاوره و راهنمایی RVA افزایش یافت و منجر به تولد حرفه‌ی جدید «مشاور APEL» شد. در کشور موریتانی بر این نکته تأکید می‌کنند که در مورد اطلاعات باید پیچیدگی‌های زبانی را در نظر بگیرند که ممکن است مانع اعتبار عادلانه شود؛ در نتیجه، کشور موریتانی از کورول (نژاد مخلوط اروپایی و تبار سیاهان) موریتانی برای تسهیل روند RVA استفاده خواهد کرد.

در طول فرآیند پیاده سازی، بسیاری از کشورها نشان داده اند که باید به حمایت فردی برای شناسایی و ثبت مهارت ها پرداخته شود. همانطور که در نیوزیلند گزارش شده، اجرای RVA نباید یک فرایند دست و پا گیر برای فرد باشد. همانطور که در فرانسه، موریس و آفریقای جنوبی گزارش شده، زمان پیاده سازی باید مجاز باشد و جمع آوری شواهد نه تنها باید مستند باشد، بلکه در شرایط واقعی شبیه سازی شده و یا نشان داده شود. فرایند تطبیق مهارت ها با توانایی های توصیف شده در اسناد آموزشی نباید برای کسانی که تعامل محدودی با آموزش رسمی داشته اند، تعریف شود.

پرونده کشور نروژ نشان می دهد که نیاز به اسناد ساختاری و قابل اعتماد در بخش داوطلبانه وجود دارد. برای زندگی کاری، یک چالش مهم برای کارفرمایان محسوب می گردد که از اصول ارزیابی اساسی آگاهی داشته باشند و اصول آن را اجرا کنند و در نتیجه اسناد بهتری را، که کارکنان را برای پیشرفت در کار و آموزش توانمند میسازد، ارائه دهند. در دانمارک، چالش گزارش شده برای وزارت آموزش و پرورش بهترین ترکیب رویکرد های شکل گیرنده و خلاصه شده است.

برای کشورهای بدون سیستم های RVA ایجاد شده، اهمیت ظرفیت سازی پرسنل RVA نمی تواند بیش از حد باشد. در افغانستان، بوتان، اردن و سوریه، مربیان، مدیران آموزشی و تسهیل کنندگان در حال حاضر توانایی ارزیابی نتایج غیر رسمی یادگیری ندارند. کشور موریس، هم اهمیت ظرفیت سازی ارزیابان و تسهیل کنندگان را نشان داده است.

چالش ها و عوامل بحرانی در اجرای RVA

در حالی که برخی از کشورها از مزایای بالقوه و واقعی RVA (بخش مربوط به این مقدمه) را برجسته کرده اند، بسیاری نیز در مورد مشکلات اجرای آن اظهار داشته اند. از کشورهای خواسته شده بود تا راهی رو به جلو در فرآیند پیاده سازی؛ یعنی آنچه که آنها به عنوان عواملی که به کمک برای توسعه و پیاده سازی سیستم های RVA، می اندیشند را نشان دهند. این بخش با مشکلات، موانع و چالش ها و نیز عوامل موثر در توسعه و پیاده سازی ارتباطات RVA-NQF مواجه می شود. این چالش ها و عوامل بحرانی در سطح کلان و همچنین در سطوح میانی و کوچک وجود دارند (Downs، ۲۰۱۰).

چالش ها در جمع آوری داده های کافی در تاثیرات و نتایج RVA

در سال های اخیر تعدادی از کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه سیاست ها و تمرین هایی را برای RVA آموزش غیر رسمی و خصوصی ایجاد نموده اند. تقاضای رو به رشد توسط بزرگسالان و جوانان وجود دارد که دانش، مهارت ها و شایستگی هایی که در طول تجربه زندگی خود به دست آورده اند، در زمینه های متنوع (کار، تحصیل، زندگی خانوادگی، انجمن ها و جامعه) قابل مشاهده، ارزیابی و تأیید شود. از کشور نروژ در این فصل گزارش شده است که تعداد زیادی از مردم از این فرصت استفاده می کنند تا مهارت های خود را برای

دسترسی به تحصیلات متوسطه تأیید کنند. نظرسنجی انجام گرفته در کشور نروژ نیز به تفاوت های قابل توجه بین زمینه های مختلف مطالعه اشاره می کند. تا سال ۲۰۱۱، در کشور موریس، در حدود ۵۰ نفر بودند که یا یک مدرک تحصیلی بطور کامل و یا یک سابقه ای را کسب نموده بودند. در آفریقای جنوبی بین سال های ۱۹۹۵ و ۲۰۰۴، تعداد کل واجد شرایط با بیشترین رشد در دوره های چهار ساله، مدارک افتخاری و تحصیلی اعطا شده افزایش یافته است. این حال، دریافت اطلاعات از برخی از کشورها نشان می دهد که توانایی RVA به طور کامل درک نشده است؛ که این یعنی فرآیند جذب ناهموار است. داده های وزارت آموزش و پرورش دانمارک نشان می دهد که جذب RVA در آموزش حرفه ای بیشتر از آموزش عمومی است. آفریقای جنوبی در سالهای ۱۹۹۵ و ۲۰۰۴ به دلیل کمبود منابع و منابع، عدم تطابق با الزامات سازمان ملل آفریقای جنوبی و همچنین این که برنامه های اجرایی و پروژه ها برای همه بخش ها هنوز توسعه نیافته است، محدود بوده است.

علاوه بر جذب آهسته در برخی از کشورها، چالش دیگری در جمع آوری اطلاعات با ارزش در مورد نتایج RVA و در ارائه تصویر دقیق از موفقیت در پیاده سازی RVA وجود دارد. در نیوزیلند، اطلاعات جداگانه ای درباره RVA وجود ندارد، زیرا ارزیابی RVA بخشی از سیستم انتقال اعتبار است و از ارزیابی سنتی متمایز نیست. کشور دانمارک گزارش می دهد که به طور سیستماتیک تجزیه و تحلیل کمی یا کیفی نتایج و تاثیر آن را در مورد RVA انجام نداده است؛ در عوض، از داده های کیفی از مطالعات مورد استفاده برای نشان دادن سود RVA به فرد استفاده شده است. بیشتر مزایای RVA کیفی هستند. به طور کلی، مطالعات موردی نقش RVA را در افزایش قابلیت اشتغال و تحرک در بازار کار برجسته می کنند. با این حال، آنها برای دفاع از RVA کافی نیستند. بنابراین داده های با کیفیت و میزان بیشتر و بهتری در مورد RVA مورد نیاز است. مکزیک، تا سال ۲۰۱۱، ارزیابی تأثیری بر بهره وری اقتصادی یا پیشرفت اقتصادی و اجتماعی کارگران انجام نداده است. اما شرکت CONOCER در حال ایجاد ابزار و مکانیزم برای ارزیابی تاثیر با ایجاد یک پایگاه داده از شرکت ها، سازمان های داوطلبانه و موسسات آموزشی است که کارکنان خود را تایید می کنند.

فعالسازی محیط

مجموعه ای از شرایط سیاست گذاری و قانونی مطلوب برای RVA به عنوان «فعالسازی محیط» شناخته می شود. دشواری در این سطح برای کشورهای جنوبی شامل عدم وجود یک چارچوب قانونی و رهنمودهای ملی، نیاز به چارچوب قانونی برای کیفیت، استراتژی های منطقه ای و راهبردهای انسجام اجتماعی افراد محروم می باشد. در شمال، جایی که چنین چارچوب قانونی وجود دارد، اغلب، همانطور که در پرونده های کشورهای هلند و نروژ نشان می دهد، نیاز به روش های حرفه ای و شفاف تر وجود دارد. مولفان محلی و موسسات عالی آموزشی، روش های مختلفی برای مقابله با نتایج روش های RVA دارند. همچنین مسائل مربوط به تضمین کیفیت، به ویژه برای حفظ و سازماندهی نقش مستقل و کیفی ارزیابان ضروری است. از کشور آفریقای جنوبی

گزارش می شود که هرچند قوانین و سیاست های RVA در آن کشور وجود دارد، اما چالش اصلی این است که RVA را در مقیاس وسیع تر اجرا نمایند.

چالش سیستماتیک بیشتر گزارش شده توسط بسیاری از کشورها، مربوط به هزینه های فرد و سیستم اطلاعات و راهنمایی، ارزیابان، تسهیل کننده گان، مامورین رسیدگی و گماشتن افراد به مسولیت ها است. برای کشور مکزیک، چالش عمده این مسله است که مکانیزم های به اشتراک گذاری هزینه (حمایت های دولتی و خودمحور) را برای RVA از صلاحیت های کاری جایگزین کنند. چنین سازمانی در فرانسه، یعنی صندوق مشترک برای امنیت شغلی (Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels) تأسیس شده است. این یک فرم ترکیبی از مشارکت اجتماعی و دولتی است که انتظار می رود آموزش های مداوم برای ۲۰۰،۰۰۰ نفر از افراد جوینده شغل و بیش از ۵۰۰،۰۰۰ کارمند با کیفیت پایین در سال فراهم شود. در فرانسه، بودجه RVA نه فقط از لحاظ مسائل عملیاتی کوتاه مدت بلکه در رابطه با مسائل استراتژیک وسیعتر دسترسی، ارتباط و وضعیت اقتصاد نیز دیده می شود.

برای کشور آفریقای جنوبی، موانع اصلی هزینه های بالا برای ارزیابی و تعداد محدود مراکز ارزیابی است که بر روی RVA در مقایسه با اولویت دادن به RVA در دستورالعمل های سیاست ملی تمرکز می کنند. در کشور موریس، تأمین مالی RVA یک مسئله مهم است. پروژه های آزمایشی توسط بنیاد توانمندسازی ملی تأمین می شد و با در نظر گرفتن درآمد کم داوطلبان RVA در آینده، هزینه ها یارانه دریافت نمودند. نامیبیا به زودی یک مجوز آموزش ملی را که هدفش ایجاد انگیزه کارفرمایان برای تأمین مالی، به طور مستقیم یا غیر مستقیم، آموزش و توسعه کارکنان خود است، معرفی خواهد کرد. مانع دیگری در سطح کلان یا سیستماتیک، در این پرونده که توسط کشور مالزی بدان اشاره شده، اهمیت ساختن زیرساخت RVA حمایتی برای کسانی است که بیشترین نیاز را دارند.

پیوند قشرهای مختلف

چندین کشور در مورد محدودیت در ارتباط با دخالت بخش های مختلف و ذینفعان در توسعه سیستم RVA گزارش دادند. این مشارکت مهم است که افزایش تقسیمات و اعتماد قشرهای مختلف به سیستم RVA را افزایش دهد. کشورهای نامیبیا و آفریقای جنوبی گزارش دادند که در بخش های مختلف آموزش برای ایجاد یک سیستم جامع و جامع RVA برای یادگیری مادام العمر هماهنگ شده اند. کشور دانمارک عدم روابط پایدار بین بخش آموزش و پرورش، بازار کار و سازمان های مدنی را به عنوان یک مانع اصلی برای RVA مشخص می کند. این موضوع مانعی برای پدیداری یادگیری و اعتبار سنجی یادگیری در داخل و اطراف بخش های مختلف آموزش می شود.

کشور فرانسه به عدم اعتماد به سیستم اعتبارسنجی توسط کارفرمایان، مبنی بر نپذیرفتن مدارک صلاحیتی صادر شده از طریق روند اعتبار سنجی، اشاره نمود. کشور نروژ گزارش می دهد که همکاری بین اداره کار و

رفاه و مراکز محلی مسئول شناخت یادگیری در سطح متوسطه کمتر مورد استفاده قرار می گیرد - نسبتاً تعداد کمی از افراد بیکار از فرصت های ارائه شده برای تأیید یادگیری خود بهره مند می شوند.

محدودیت های دیگر شامل مواردی از حوزه های مختلف است که در آن کیفیت های حرفه ای و عمومی ایجاد می شود. در جمهوری کره، پیاده سازی سیستم بانک اعتبار علمی و سیستم حسابداری یادگیری مادام العمر می تواند بیشتر به چارچوب صلاحیت ها و استانداردهای مهارت های کره متصل شود.

کشورهای هلند، دانمارک و نروژ همکاری بین همه ذینفعان را تقویت می کنند، زیرا مهم است که سیستم به صورت شفاف و قابل اطمینان به همان شیوه آموزشی رسمی درک شود. دانمارک همچنین خواستار اتصال بخش های عمومی و خصوصی است. این کشور گزارش می دهد که مفهوم و فرصت های RVA هنوز در بین کاربران بالقوه و گروه های اولویت بندی نشده است. در عین حال، کشور هلند، همکاری بین شرکت ها و خدمات آموزشی را حمایت می کند. کشور مکزیک مشخص نمود که هماهنگی و اجماع میان کارفرمایان، کارگران، معلمان و دانش آموزان دولتی به عنوان مهمترین عامل موفقیت در RVA در توسعه نیروی کار است. کشور نیوزلند مشخص می کند که چگونه افراد مشغول در صنعت و سازمان های آموزشی ثبت شده و دولت می توانند با آموزش موسسات برای ترویج RVA سازگاران کار کنند. سایر نمونه های خوب از مسئولیت مشترک بین ذینفعان در کشور هلند می باشد، که در آن کد کیفیت برای اعمال RVA به NQF توسط وزارت آموزش و پرورش و شرکای اجتماعی اداره می شود.

طرفداری و حمایت

کشورهای نروژ و دانمارک گزارش داده اند که آگاهی در میان سهامداران از مزایای RVA برای انتقال از سطح سیاست به اجرای واقعی RVA در سطح ارائه دهندگان آموزش بسیار مهم می باشد. در آفریقا، تجربه مورسی ها نشان می دهد که استراتژی ارتباطی متمرکز برای اطلاع رسانی به مردم در مورد RVA و ذینفعان اصلی در مورد بهترین روش های بین المللی در RVA است. مؤسسه صلاحیت های مورسی قصد دارد به منظور افزایش آگاهی عمومی از مزایای اتصال NQF با RVA، اقدامات خود را تشدید کند.

در برخی کشورها، آژانس هایی که در جهت هماهنگی با وزارت آموزش و پرورش مانند VOX در نروژ فعالیت می کنند، اطلاعاتی را در رابطه با توانایی RVA برای توسعه مهارت های بالقوه بزرگسالان قابل منتشر می کنند. یکی از اهداف در این راستا، اعتباربخشی به راهنمایی شغلی است. RVA و راهنمایی شغلی از مسئولیت های مولفان محلی در نروژ هستند. آنها مسئول ایجاد یک سیستم اطلاعاتی با ثبت نام تمام داوطلبان بالغ که در فرآیند اعتبارسنجی در سطح متوسطه در یک سیستم ثبت ملی دیجیتال قرار دارند، هستند. تجربه در کشور دانمارک نشان داده است که فراگیران و کارفرمایان در مورد نحوه اعتبارسنجی یادگیری غیر رسمی و خصوصی خود به خوبی مطلع نیستند. برای غلبه بر این مشکل، لازم است مراحل RAVA را به مشتری بیشتر هدایت کند.

موانع فرهنگی و اصلاحات آموزشی

چندین موانع فرهنگی در مطالعات موردی کشور مورد توجه قرار گرفته است. در پرتغال، معرفی RVA، برای اولین بار در آموزش بزرگسالان انجام شد و تنها بعد از آن از طریق ادغام سیستم آموزش و پرورش بزرگسال و سیستم آموزش و پرورش به سیستم ملی مدارک، دو برداشت غلط را در بر داشت: یکی تفاوت در ارزش نتایج یادگیری غیر رسمی و خصوصی در مقایسه با نتایج آموزشی رسمی؛ و دیگری عدم همبستگی در سطح کیفی آموزش و پرورش و آموزش توسط ارائه دهندگان خصوصی بود. نرخ بالای ترک تحصیل و افراد با سطوح کارآمدی پایین توسط ابتکارهای جدید در کشور پرتغال به چالش کشیده شدند. این باعث تغییر عمده در درک آموزش بزرگسالان و غیر رسمی شد. در نتیجه، نتایج یادگیری غیر رسمی، حمایت بیشتری از ذینفعان دیگر (اغلب دانش آموزان، و نیز از خانواده ها و شرکت ها) را به دست آورد.

در نامیبیا، تصور بر این است که نتایج یادگیری از طریق سیستم متعارف برتر از آنچه که از طریق محیط باز و از راه دور به دست می آید، است، تجربه کار در محل و تجربه زندگی عمومی، کماکان یک چالش کلیدی باقی می ماند. در ترینیداد و توباگو، چالش های عمده مواجهه با موسسات آموزش و پرورش، تعهد از سوی کارفرمایان در به رسمیت شناختن ارزش نتایج روش های RVA می باشد. در جمهوری کره، جامعه به طور کلی بیش از حد چارچوب کیفی را ارزیابی می کند، بنابراین مانع پیوند از نظام های حرفه ای و دانشگاهی و ارتباط یادگیری رسمی و غیر رسمی می شود. در هند نیز یک چالش مشابه در ارتباط چارچوب مهارتها با چارچوبهای کیفی وجود دارد.

چالش هایی در زمینه آموزش به شدت مربوط به موانع فرهنگی می باشد. برخی از این چالش ها مربوط به توسعه برنامه های درسی است که یکپارچه سازی یادگیری غیر رسمی و خصوصی است. مابقی چالش ها، همانند فرانسه، به ایجاد ارتباط نزدیک بین مدارس، شرکت ها و خدمات مربوط می شوند. کشور فرانسه توصیه می کند که بازنگری در نقش اساسی انتقال دانش و دانش عمومی به منظور توجه بیشتر به نیازهای یادگیری کسب و کار و خدمات بررسی شود.

در نروژ یک محدودیت عمده این است که بسیاری از ارائه دهندگان آموزش در بخش آموزش مداوم هنوز به آن اولویت بندی قوی RVA را ندارند. اغلب موانع مالی وجود دارد، اما موانع فرهنگی و محدودیت های ظرفیت از لحاظ تعهد و صلاحیت است. در دانمارک نیز احساس می شود که متقاعد کردن ارائه دهندگان آموزش است که RVA می تواند چشم انداز بهتر را در نظر بگیرد، امری دشوار است. موانع فردی نیز وجود دارد. ممکن است مشکلی وجود داشته باشد که شاگردان و کارکنان در مورد حق خود به خدمات RVA به خوبی مطلع نیستند.

در نیوزیلند و آفریقای جنوبی، وضعیت متفاوت است. اغلب RVA توسط وسط سازمان های آموزشی ثبت شده که تحت چارچوب تضمین کیفیت NQF قرار می گیرند، به عهده گرفته شده است. در اینجا، این ارائه دهندگان

فنی و حرفه ای آموزش هستند که بیشتر درگیر فعالیت RVA بوده اند، شاید این بدان دلیل است که این موسسات دارای برنامه های مبتنی بر نتایج مبتنی بر پیشرفت هستند و به دلیل اینکه دوره هایشان بیشتر به توسعه مهارت ها در محل کار بستگی دارد، اجازه می دهد ارتباط بین محل کار و آنچه در موسسات تدریس می شود مورد تایید قرار گیرد.

ظرفیت سازی بازیگران اصلی یک چالش بزرگ است

در کشورهای در حال توسعه، به ویژه افغانستان، بوتان، سوریه و اردن، جایی که RVA هنوز برای پتانسیل کامل خود توسعه نیافته است، ظرفیت سازی بازیگران اصلی یک چالش بزرگ است. راه هایی که پیش از این توسط این کشورها گزارش شده است عبارتند از:

- ۱- ایجاد سیستم آموزشی و تمرینی موجود برای نیازهای بازار کار با افزایش مشارکت صنعتی؛
- ۲- معرفی مفاهیم پیشرفت و مکانیزم تضمین کیفیت از طریق NQF ها؛
- ۳- توسعه برنامه های مبتنی بر شایستگی و تجارب یادگیری مبتنی بر صنعت برای آموزش و ارزیابی دانش آموزان؛
- ۴- ایجاد سیستم های RVA برای برنامه های آموزش غیر رسمی برای تسهیل پیشرفت به فرصت های آموزشی پس از دوره متوسطه

چالش های شناخت مهارت در اقتصاد خصوصی

نقش بخش خصوصی به خودی خود یک چالش برای هر نظام آموزشی ملی است، اما این چالش در کشورهای مهم تر است که اکثریت مردم در بخش خصوصی مشغول به کار و آموزش هستند. در بورکینافاسو، غنا، هند و گامبیا، اقتصاد خصوصی مهمترین منبع آموزش است. در گامبیا ایجاد چارچوب صلاحیت مهارت های گامبیا، به رهبری متخصص آموزش ملی، که توسعه استانداردهای مهارت در زمینه هایی که برای اقتصاد خصوصی گامبیا مهم هستند، موفقیت آمیز بوده است. در غنا، چارچوب کیفی ملی TVET که به تازگی پیشنهاد شده، به طور کامل ادراک یادگیری غیر رسمی و خصوصی را ادغام می کند. استانداردهای ملی مبتنی بر استانداردهای شغلی هستند که، تقاضا گرا هستند. حالت تحویل TVET آموزش و تمرین مبتنی بر شایستگی خواهد بود. کمترین میزان های صلاحیت، به نام های سطح مهارت ۱ و ۲، کارآموزی خصوصی سنتی را به رسمیت می شناسند که که یک شکل عمده آموزش در اقتصاد خصوصی است.

با در نظر گرفتن میزان یادگیری در بخش خصوصی، بیشترین بحث در مورد چگونگی شناخت و گواهی نامه مهارت ها برای کارکنان بخش غیر رسمی است که کمک می کند تا مدارک تحصیلی کامل را به دست آورند و فرصت های بیشتری برای یادگیری بیشتر و تحرک اجتماعی به دست آورند (Singh, 2011).

چالش هایی که آموزش ابتدایی غیر رسمی با آن مواجه است

چالش هایی که کشورهای با سیستم توسعه یافته آموزش غیر رسمی روبرو هستند، شبیه به کشورهای دارای اقتصاد خصوصی است. کشورها نیاز به تغییر از آموزش و پرورش عرضه-محور به نظام آموزش و تعلیم غیررسمی تقاضای گرا به رهبری سهامداران اقتصادی را گزارش نموده اند. در اردن، برنامه های آموزش غیر رسمی و دوره های آموزشی برای کسانی که ترک تحصیل کرده اند، بخش مهمی از سیستم آموزشی است. با این حال، چالش ها در ارتباط بین آموزش غیر رسمی و رسمی و تشویق سازمان های دولتی و غیر دولتی برای پذیرش مسئولیت آموزش غیر رسمی باقی می ماند. در سوریه، قابل توجه ترین اختلال در آموزش بزرگسالان، عدم همکاری میان جوامع محلی و مسولان دولتی و بین بخش آموزش و بازار کار است.

در آینده ادغام شدن برای نتایج یکپارچه یادگیری غیر رسمی و خصوصی در NQF و بر اساس استانداردهای رسمی ارزیابی ضروری خواهد بود. در غنا، سیستم کیفی ملی جدید RVA آموزش ابتدایی غیر رسمی و آموزش بزرگسالان را فراهم می کند. شورای ملی آموزش و پرورش فنی و حرفه ای با سازمان های غیر رسمی ه معرفی یادگیری مهارت های تجاری مربوط به برنامه های آموزشی شان ارتباط برقرار خواهد کرد. در نهایت این کار یک ارتباط را برای آموزش مهارت غیر رسمی به چارچوب ملی صلاحیت ها TVET ایجاد می کند.

آموزش و تعلیم غیر رسمی در یک NQF تعریف نشده ، بلکه از طریق یک برنامه درسی با معادل بودن با آموزش رسمی تعریف شده است، در چندین کشور آموزش های غیر رسمی مکمل بصورت یک مسیر قابل قبول برای آموزش ابتدایی ایجاد شده است. در اردن، Questscope، که یک سازمان غیر دولتی بین المللی است، تضمین می کند که برنامه های غیر رسمی از بین بردن کانال کسانی که ترک تحصیل کردند به یک دیپلم معادل عمومی و همچنین گروه های دیگر از دانش آموزان علاوه بر دانش آموزان سیستم آموزشی رسمی را برای گواهینامه درجه (پایه) ۱۰ برای پیشرفت در موسسات آموزش حرفه ای دولتی قادر می سازد. نامیبیا ورود به آموزش متوسطه دوم را برای کسانی که نمی توانند از طریق مدارس معمولی به علت ظرفیت محدود سازگار شوند را تسهیل می نماید. در سوریه، کلاس های سواد آموزی مربوط به مهارت ها به بزرگسالان این امکان را می دهند که برای امتحان آماده شوند، به برنامه های اصلی رسیده و یا به دوره های سواد فناوری ملحق شوند؛ تمرکز بعدی بر مهارت های شاگردان بالغ و یادگیری از طریق اینترنت است. باید تاکید زیادی بر پیشرفت حرفه ای معلمان انجام شود، زیرا آنها نقشی کلیدی برای پیوند نتایج یادگیری غیر رسمی و خصوصی با آموزش رسمی دارند. معلمان باید قادر به درک و ارزیابی انواع مختلفی از نتایج یادگیری باشند که ممکن است فرد یادگیرنده بتواند به یک برنامه یادگیری رسمی دست یابد، مدارک تحصیلی رسمی دریافت کند یا برای راهنمایی شغلی تماس بگیرند. معلمان باید بدانند که چگونه می توانند عرصه ی یادگیری خود را از کلاس درس به محیط های دیگری مانند فعالیت های کاری و فعالیت های شهروندی گسترش دهند.

درسهای کلیدی

در ساختن دیدگاه‌های ایجاد شده در زمینه‌های گوناگون مورد بحث در این کتاب، در مورد مسائل رایج برای اصلاحات و توسعه می‌توان گفت:

چارچوب هماهنگ برای یادگیری غیر رسمی

پرونده‌های کشورهای نشان داده است که چارچوب‌های هماهنگ برای شناخت، اعتبارسنجی و اعتباربخشی یادگیری و آموزش به دست آمده از آموزش عمومی، خصوصی و سازمان‌های غیر دولتی یا برای مهارت‌هایی که در محیط‌های غیر رسمی که در حال حاضر به رسمیت شناخته نشده‌اند، مورد نیاز است. با این حال، چارچوب RVA باید نه تنها به سمت تحصیلات عالی، آموزش فنی و حرفه‌ای، و محل کار، بلکه همچنین به سوی آموزش ابتدایی و سواد آموزی، و همچنین سازمان‌های غیر دولتی و سازمان‌های جامعه مدنی برای برنامه‌های یادگیری غیر رسمی هدایت شود.

توسعه راهبردهای مبتنی بر گروه هدف در سطح کلان

ز آنجا که چنین استراتژی‌هایی وجود دارد، اشکال یادگیری غیر رسمی و غیر رسمی می‌توانند به فرصت‌های آموزشی ارزشمندی تبدیل شوند که گروه‌های مختلفی از جمله؛ کسانی که در حال گرفتن و نیاز به انواع مختلفی از برنامه‌های مکمل دارند؛ کسانی که سلسله‌مراتب آموزشی را می‌گذرانند و بنابراین نیاز به دسترسی به گواهینامه دارند؛ کسانی که مهارت و دانش خود را در خارج از بخش رسمی به دست آورده‌اند اما نیاز به دسترسی به پرونده‌های بررسی یا ارزیابی توسط مقامات مربوطه دارند؛ کسانی که به برنامه‌های مکمل در موضوعات خاص نیاز دارند؛ بزرگسالانی که از طریق خودآموزی یا آموزش از راه دور یاد می‌گیرند؛ کارکنان بهداشت، معلمان موقت، معلمان داوطلب؛ و آموزش معلمان در محل کار، را تشکیل می‌دهند. هدف قرار دادن یک گروه خاص (وابسته به سن، جنس، گروه قومی، کارگران کم‌مهارت و غیره) با نیازها، منافع و شرایط خاص، نه تنها برای رسیدن به کسانی که محروم هستند، بلکه برای ایجاد تقاضا برای RVA نیز مفید است.

استراتژی ملی و منطقه‌ای برای یادگیری مادام‌العمر

یک استراتژی ملی در زمینه یادگیری مادام‌العمر باید تضمین می‌کند که RVA فرصت‌های بیشتری برای یادگیری را برای هدف قرار دادن گروه‌هایی که در آموزش پایه و پس از پایه در حال حاضر کمتر به چشم می‌آیند، فراهم می‌کند.

RVA اولویت اصلی ساخت یک شبکه از برنامه‌های آموزشی غیر رسمی بسیار متنوع و مسیرهایی در بخش‌های آموزشی و عمومی و خصوصی است. RVA می‌تواند به عنوان یک کاتالیزور برای پیوند دادن سابقه یادگیری شخصی افراد با فرصت‌های مشخص یادگیری در نهادهای رسمی و غیر رسمی عمل کند. با این

حال، آموزش رسمی نباید آموزش غیر رسمی را تضعیف کرده و یا کاهش دهد. ترجیحا شخصیت متمایز و مکمل نتایج یادگیری از یادگیری غیر رسمی و خصوصی باید توسط یک مقام دارای صلاحیت با مشارکت همه ذینفعان و بخش ها، به ویژه آموزگاران و معلمان، تعریف شود. در کشورهای در حال توسعه که در آنها دسترسی به آموزش محدود است و مسئولیت های زیادی را از سوی بخش های غیر رسمی و خصوصی به عهده دارد، باید اطمینان حاصل شود که آموزش غیر رسمی عملکرد سنتی دموکراتیک، توانمند ساز و انسانی خود را از دست نمی دهد. معرفی استانداردها، برنامه درسی، مواد یادگیری و آزمون برای زبان آموزان نباید پیش از سطح حرفه ای معلمان افزایش یابد.

قانون RVA یک عنصر مهم استراتژی یادگیری مادام العمر است

این قانون باید تمرکز اصلی اش بر تعامل با همه ذینفعان، به ویژه گروه هایی مانند کارفرمایان، وزارتخانه های غیر از آموزش، اتاق های بازرگانی، اتحادیه ها، سازمان های مدنی، معلمان و زبان آموزان باشد. توافقنامه مشارکت با شرکای اجتماعی می تواند استفاده از RVA را با ایجاد فرصت های بهتر از طریق برنامه های آموزش بزرگسالان و آموزش های پیشرفته افزایش دهد. به همان اندازه، یک پایه قانونی قوی برای RVA باید توانایی افراد را در استفاده از فرصت های یادگیری بیشتر تقویت کند.

RVA می تواند تأثیری قوی در یادگیری و بهبود آموزش وابسته به فن در تعلیم داشته باشد

موارد کشور نشان داده است که RVA، یک رویکرد پایین به بالا است، که با تشخیص پتانسیل های فردی از طریق استفاده از فرمت های نمونه کارها عمومی آغاز می گردد. به این ترتیب، RVA نیز می تواند به عنوان یک تست تشخیصی به کار رود تا دانش آموزان را قادر به ارزیابی صلاحیت های خود کند. این مورد همچنین شیوه های آموزشی مانند گفتگو، مصاحبه، خود ارزیابی، بازتاب سیستماتیک و مستند سازی را برای دریافت تجربیات مورد بحث تقویت می کند. این ابزار عمومی باید قابل دسترسی باشد و برای همه کسانی که به آن نیاز دارند، مناسب باشد.

تاکید زیادی باید بر پیشرفت حرفه ای کارمندان NQF انجام گیرد

در حالی که چرخش به نتایج یادگیری مهم است، همچنین این مورد نیز واضح است که کار به تنهایی مفید نیست، مگر اینکه مسائل ورودی سیستم - کیفیت معلم، ظرفیت ارزیابی، برنامه درسی، و تولید موارد مورد نیاز - به طور همزمان مورد رسیدگی قرار گرفته شده باشند. انجام این کار موجب تقویت مشارکت ذینفعان تعادل با نتایج حاصل از زمینه های خصوصی، غیر رسمی و رسمی خواهد شد. در نقش جدید شان به عنوان یک حرفه ای در آموزش یادگیری مادام العمر، معلمان باید به عنوان سفیران یک سیستم آموزشی باز و قابل دسترسی باشند که فرصت های یادگیری را برای همه، برای هر هدف و در هر زمینه و فرمی، فراهم می کند. ضروری است که معلمان به بحث درباره ارتباطات NQF-RVA جذب شوند. حرفه ای سازی وضعیت موجود

در نظام آموزش برای تضمین ارتباط بهتر و بیشتر بین NQF ها و RVA ضروری است؛ در نتیجه نقش RVA را در تهیه یادگیری مادام العمر در زمینه های غیر رسمی و غیر رسمی تقویت می کند.

بهبود کیفیت ارزیابان و تسهیل کنندگان RVA

در اینجا نیاز به یک توافق وجود دارد، فرایندهای پاسخگویی غیرمستقیم در بخش غیررسمی که باعث می شود نتایج یادگیری از نهادهای آموزشی غیر رسمی به «اعتبارات» ترجمه شود که در چارچوب های کیفی ملی قرار می گیرد. این سوال پاسخگویی به میزان زیادی بر کیفیت ارزیابی کنندگان در روند RVA بستگی دارد. تمرکز پاسخگو بودن باید بر ارتباط، ارزش انتقال و محتوای یادگیری غیر رسمی باشد. با افزایش کیفیت یادگیری غیر رسمی، نه تنها افزایش ارزش انتقال آن را افزایش خواهیم داد، بلکه غنی سازی و اصلاح بخش آموزشی رسمی را نیز به همراه خواهد داشت که در حال حاضر حتی نیازهای آموزشی مشتریان خود را برآورده نمی کند.

بهبود دیگر اشکال یادگیری

از آنجا که RVA نیز نشان می دهد که محیط و شکل یادگیری برای یک فرد خاص مناسب است، دیگر محیط ها و اشکال یادگیری باید بیشتر مورد استفاده قرار گیرد. این کار می تواند شامل ترکیبی از آموزش در محل کار، مربیگری، آموزش، برنامه های پلان، یادگیری مستقل و یادگیری از راه دور باشد. به رسمیت شناختن نتایج غیر رسمی و خصوصی یادگیری ناگزیر منجر به تعدیل چارچوب کیفی موجود در آموزش خواهد شد. بهبود فرصت ها در بخش غیررسمی با برجسته کردن اینکه چگونه توانایی های موجود در فرد را می توان گسترش و تقویت کرد، یک انگیزه مهم برای RVA محسوب می شود. این کار فرصت را برای فرد در بازار کار و جامعه مدنی افزایش می دهد.

راه پیش رو

با توجه به درس های کشورهایایی که در این کتاب مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته، راه حل اصلی در تحقیقات شمال-جنوب مشترک است. هدف این تحقیق، تجزیه و تحلیل موارد زیر خواهد بود:

- شرایط تحویل تمرین خوب؛
- تأثیر RVA بر برنامه های کاهش فقر و تساوی اجتماعی از طریق آموزش؛
- نیازهای یادگیری متفاوتی از گروه های مختلف؛
- مسائل پاسخگویی و کیفیت در برنامه های غیر رسمی؛
- چگونگی اطمینان از تعهد دولت، سازمان های غیر دولتی و بخش خصوصی در روند RVA.

واضح است که دست آوردهای توسعه و اجرای RVA در زمینه های ملی، به ویژه در توسعه و پیاده سازی ارتباط بین NQF ها و RVA، بسیار زیاد است.

افریقا

۱ بورکینافاسو

پارادیمی جدید برای توسعه مهارت ها

بویاکار ساوادوگو و ریچارد والتر

مقدمه

تقریباً نیمی از ۱۴ میلیون نفر جمعیت بورکینافاسو زیر خط فقر هستند. اقتصاد آن به سختی متنوع، و به شدت به بخش کشاورزی، که یک سوم سهم GDP ملی را دارد و ۸۰ درصد درآمد صادرات را تولید می کند، بستگی دارد (دفتر منطقه ای غرب افریقا، ۲۰۱۰).

سیستم آموزش در بورکینافاسو، عمدتاً تحت تاثیر سیستم آموزش فرانسه است. باوجودیکه مشمول برخی تغییرات شده، اما ساختار اصلی آموزش از بقایای مدل فرانسوی وام گرفته شده است (نقشه جهان، ۲۰۰۹).

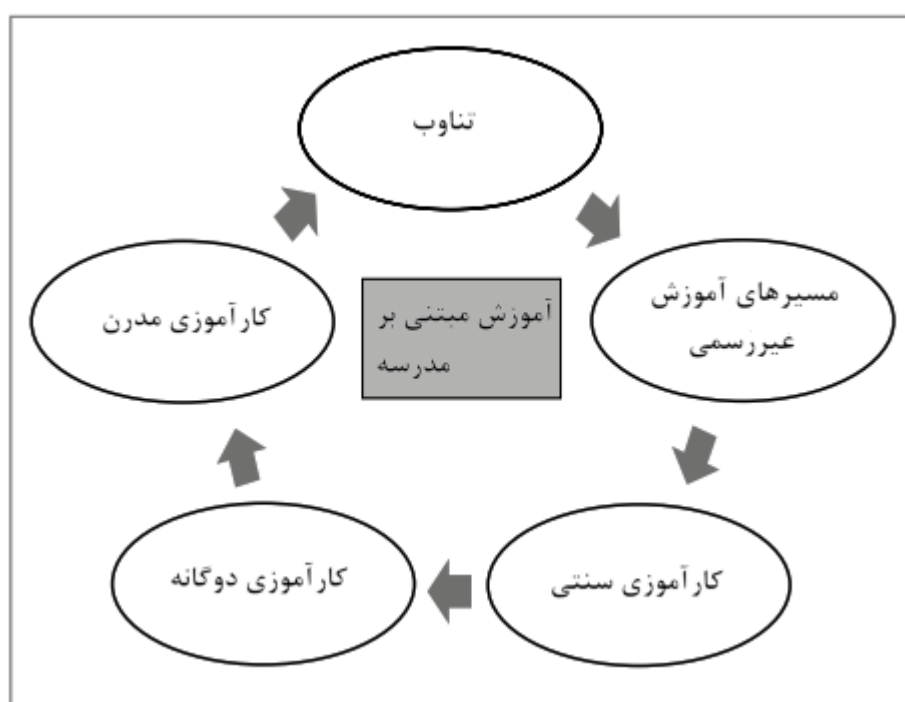
در بورکینافاسو، آموزش برای تمام کودکان (۷ تا ۱۴ ساله) اجباری است، اما حضور در کلاس اجباری نیست (دایره المعارف ملل، ۲۰۱۱). آموزش ابتدایی، ۶ سال طول می کشد و آموزش متوسطه، ۷ سال. دومی شامل یک دوره عمومی یا فنی است.

بستر رشد مهارت ها در افریقا

به دلیل نقش غالب بخش خصوصی، این بخش، بزرگترین ارائه دهنده شغل نیز، است. بخش خصوصی، بیش از ۹۰ درصد اشتغال را در جنوب صحرای افریقا، و ۵۰ درصد را در شمال افریقا در دست دارد. بنابراین، بخش خصوصی، مشارکت کننده عمده تولید ناخالص داخلی (GDP) است؛ یعنی بین ۵۰ تا ۶۰ درصد در جنوب صحرای افریقا (والتر، ۲۰۰۷).

نه تنها بخش خصوصی، بزرگترین ارائه دهنده شغل است، بلکه "بزرگترین ارائه دهنده آموزش" نیز می باشد (والتر، ۲۰۰۷). تنها در حدود ۵ درصد نیروی کار، آموزش ابتدایی را از بخش رسمی دریافت می کنند و نرخ آموزش مستمر رسمی، بسیار پایین است. بیشتر کارمندان، آموزش غیر رسمی یا خصوصی دریافت می کنند، که شامل آموزش حین کار، خود آموزی و کارآموزی سنتی است. با توجه به اهمیت بخش خصوصی در بورکینافاسو، فرصت های جدیدی برای شناسایی و تایید صلاحیت های اکتسابی از طریق کارآموزی های سنتی، وجود دارد که توسط سازمان های ارائه دهنده مانند سازمان توسعه فرانسوی (ADP)، و سازمان توسعه و همکاری سوئیس (SDC)، همراه با انجمن های حرفه ای محلی و مقامات ملی، کشف و بررسی می شود. در

عین حال تلاش هایی برای مدرنیزه کردن سیستم کارآموزی های سنتی، با ارائه سیستم های دوگانه یادگیری مرتبط با کار، همراه با تئوری نیز، صورت گرفته است (والتر و ساوادوگو، ۲۰۱۰). به دلیل تسلط بخش خصوصی، آموزش و پرورش فنی و حرفه ای رسمی (TVET)، تنها نقش حداقلی در بورکینافاسو بازی می کند (یونسکو آفریقا، ۲۰۱۱). در آفریقای غربی و مرکزی، تنها دو تا پنج درصد افراد جوان، در TVET رسمی در سطح متوسطه ثبت نام می کنند. بسته به کشور، بین ۶۰ تا ۸۰ درصد افراد جوان، از طریق کارآموزی های سنتی، آموزش دیده اند (WB/OECD). جوانانی که به شکل رسمی تری آموزش دیده اند، از طریق شغل ها یا فعالیت های خصوصی وارد دنیای کار می شوند (بررسی های ملی).

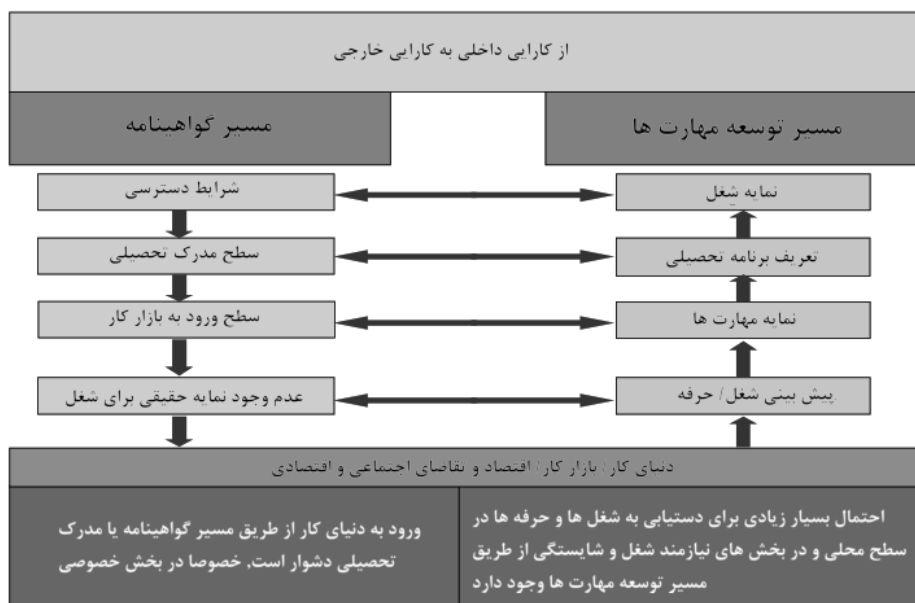


شکل ۱،۱ طرح توسعه مهارت های موجود. منبع: نویسندگان

در بورکینافاسو، مکانیسم های رسمی برای تایید با به رسمیت شناختن یادگیری های تجربی پیشین، در سال ۲۰۰۶ ارائه گردید، اما تنها مربوط به تجارت های کمی در بخش خصوصی است.

تغییر منطق توسعه مهارت ها

در سال های اخیر، سازمان فرانسوی برای توسعه، در همکاری با NGO های محلی و مقامات ملی، تلاش هایی برای تغییر منطق فعلی توسعه مهارت ها از کارآمدی داخلی به کارآمدی خارجی، و حرکت از تاکید بر مسیر گواهی نامه، به مسیر تاکید بر توسعه مهارت ها انجام داده است (شکل ۱،۲ را ببینید).



جدول ۱،۲ از مسیر مدرک تحصیلی و گواهینامه، تا مسیر توسعه مهارت ها، منبع: نویسندگان



شکل ۱،۳. سیستم یکپارچه توسعه مهارت ها

به سمت پارادایم جدید توسعه مهارت ها

با توجه به اهمیت بسیار بالای بخش آموزش خصوصی برای اقتصاد، سازمان های ارائه دهنده و دینفعان ملی، پارادایم جدیدی از توسعه مهارت ها را پیشنهاد دادند. این امر مستلزم تغییر از یک سیستم متمرکز و تحت کنترل دولت، به سیستمی غیر متمرکز، تنظیم شده و مبتنی بر شراکت است؛ تغییر از "سیستمی مدرک

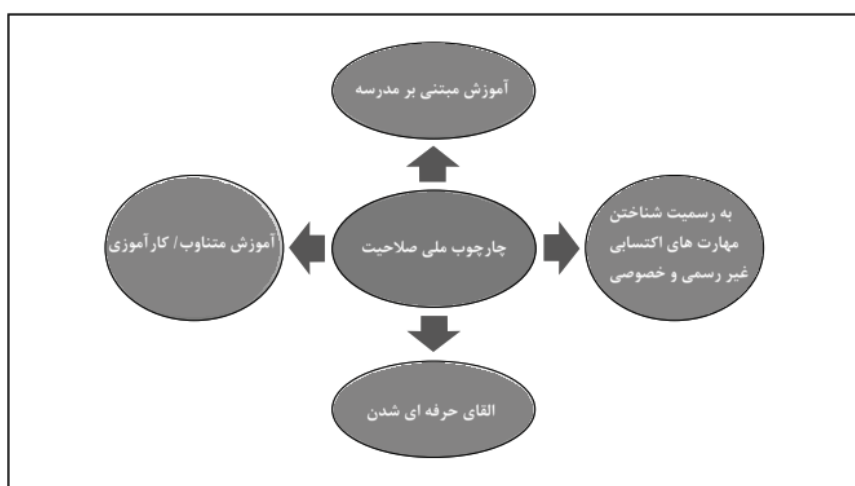
محور" به سیستمی که هدف آن در برگرفتن جوانان است؛ تغییر از سیستم رسمی TVET به سیستم یکپارچه کننده تنوع مسیرهای رسمی، غیررسمی و خصوصی؛ تغییر از آموزش مدرسه محور به مسیرهای توسعه مهارت مبتنی بر شراکت و یادگیری دوگانه؛ تغییر از چارچوب ملی صدور گواهینامه دانش محور، به چارچوبی که تمام انواع مهارت ها و تجارب کاری را به رسمیت شناخته و اعتبار می بخشد؛ و نهایتاً، تغییر از یک سیستم مبتنی بر مدرسه که تا حد زیادی، اقتصاد خصوصی را حذف می کند، به سیستم توسعه مهارت ها مبتنی بر برابری دسترسی و نتایج.

پارادایم جدید، تغییر از یک سیستم محدود به سیستمی را پیشنهاد می دهد که به طور خاص، نیازهای توسعه را در سطح محلی، بخش گسترده، روستایی و جهانی، هدف قرار می دهد. این می تواند گذار از یک سیستم نابرابر به یک سیستم برابر برای افراد کمتر تحصیلکرده، شامل دختران و زنان، جوامع روستایی و پس از جنگ را نیز، ترویج نماید.

مسیرهای آموزش در چارچوب ملی صلاحیت

پارادایم جدید توسعه مهارت ها شامل چندین مسیر آموزشی است که در یک چارچوب ملی صلاحیت گنجانده شده است. ارائه آموزش مبتنی بر مدرسه، یک بخش حیاتی این پارادایم است. علاوه بر این، آموزش متناوب و آموزش دوره کارآموزی نیز در آن گنجانده شده است. مهارت هایی که به شکل غیر رسمی و خصوصی به دست آمده اند، باید به رسمیت شناخته شوند. نهایتاً، باید ادغام در بازار کار و حرفه ای شدن، صورت گیرد.

با توجه به اهمیت بخش خصوصی در بورکینافاسو، اولویت اصلی، تغییر به چارچوبی برای به رسمیت شناختن و اعتبار سنجی تمام انواع مهارت ها و تجارب کاری در چارچوب ملی صلاحیت است که شامل چندین مسیر آموزشی می باشد.



جدول ۱،۴ مسیرهای آموزش در چارچوب ملی صلاحیت، منبع " نویسندگان.

GSQF و به رسمیت شناختن آموزش غیر رسمی و خصوصی

سافیاتو ساواژ- سیدیبه

مقدمه

چشم انداز گامبیا تا ۲۰۲۰، سند استراتژی کاهش فقر و سیاست های فعلی آموزش است که از ۲۰۰۴ تا ۲۰۱۵ را پوشش می دهد، و در طرح ملی آموزش برای همه (EFA) پیش بینی شده است. هدف این طرح، ایجاد فرصت برای تمام جوانان و بزرگسالان، برای کسب دانش و رشد ارزش ها، نگرش ها و مهارت هایی است که آنها را قادر می سازد تا ظرفیت هایشان را برای کار، مشارکت کامل در جامعه، کنترل داشتن بر روی زندگی، و یادگیری مستمر افزایش دهند (ESSP، ۲۰۰۶).

توسعه مهارت های کلیدی در گامبیا، برای از بین بردن فقر و توسعه اقتصادی کشور، حیاتی است. درحالیکه، نرخ بالای بی سوادی وجود دارد و بخش زیادی از افراد در همان سال های اول ترک تحصیل می کنند، اما کارآموزان بسیار زیادی هستند که مهارت ها را توسعه می دهند، اما درآمد بسیار کمی برای صلاحیت هایشان دریافت می کنند. این مهارت ها به دلیل فقدان یک سیستم استاندارد، از طریق ارائه گواهینامه، اعتبار سنجی نمی شوند.

چارچوب صلاحیت های مهارتی گامبیا (GSQF)

سیستم ملی استانداردها و صلاحیت های مهارتی، به عنوان چارچوب صلاحیت های مهارتی گامبیا شناخته می شود. این چارچوب جزئی صلاحیت است که مربوط به مهارت های فنی، حرفه ای و سواد می باشد. GSQF، در حقایق و نیازهای گامبیا گنجانده شده: "نشان دهنده استاندارد های مهارت مورد نیاز برای پشتیبانی از توسعه منابع انسانی در تمام بخش های اقتصادی است؛ سیستمی ساده و پایدار است؛ ارائه دهنده استانداردهایی است که می تواند از آموزش حرفه ای اولیه و مستمر پشتیبانی نماید؛ شامل یادگیری با سطح سواد پایین است". (GSQF، ۲۰۰۶:۶). این سیستم شامل یادگیری رسمی و خصوصی مهارت ها، یادگیری مبتنی بر سازمان، یا کالج پس از مدرسه، یادگیری در حین کار، و یادگیری تمام وقت و پاره وقت، و بنابراین، چارچوبی یکپارچه است.

ویژگی های اصلی GSQF (۲۰۰۶) عبارتند از: نتایج یادگیری حاصل از استانداردهای مهارت، به جای توسعه برنامه های آزمون ورودی (برای استخدام)؛ صلاحیت شغلی بر اساس توانایی انجام کار؛ ارزیابی که به جای آزمون، صلاحیت را محک می زند؛ و بکارگیری بهترین شیوه های بین المللی در این زمینه.

توسعه چارچوب صلاحیت های مهارتی گامبیا (GSQF)، توسط متخصصان آموزش ملی (NTA) با همکاری سازمان های دولتی و غیر دولتی، برای اطمینان از اینکه فرایند، مشارکتی، و عمومی است، هدایت می شود (وزارت تجارت، ادغام منطقه ای و اشتغال، ۲۰۱۰). قانون متخصصان آموزش ملی ۲۰۰۲، به NTA اجازه می دهد تا سیستمی برای تنظیم صلاحیت های حرفه ای ملی ارائه نمایند (GSQF، ۲۰۰۶). بدین منظور هیئت مدیره NTA، و هیئت استاندارد ۵ نفره تشکیل گردید. سازمان های مشمول عبارت بودند از کالج گامبیا، موسسه آموزش فنی گامبیا (GTI)، شرکت ملی آب و برق (NAWEC)، بخش دولتی کشاورزی، و انجمن هتل های گامبیا (GHA). واحد آموزش غیر رسمی و بزرگسالان (ANFEU)، مدیریت آموزش ابتدایی و متوسطه، و وزارت آموزش ابتدایی و متوسطه نیز استراتژی ها و مکانیسم های مهمی برای به رسمیت شناختن، پیاده نمودند.

استراتژی ها و مکانیسم های مهم، جهت به رسمیت شناختن

توسعه سند سیاست GSQF، نیاز به اعتبار بخشی یادگیری تجربی پیشین (APEL) را به رسمیت شناخت. دستور العمل های سیاست تضمین کیفیت برای ارزیابی، توسعه یافت. چالش اصلی برای سیاست ارزیابی GSQF، ایجاد فرهنگی بود که در آن صلاحیت، تنها به کسانی اعطا شود که معیارهای عملکرد را بر اساس استانداردهای مهارتی برآورده می نمایند، بنابراین، تضمین می شود که صلاحیت اعطا شده، ارزشمند و محترم است. در حال حاضر، اکثر آموزش های ارائه شده در گامبیا، آموزش و پرورش حرفه ای ابتدایی رسمی و خصوصی است. باید آموزش کارآموزان، برای کمک به آنها برای یافتن شغل، به رسمیت شناخته شود (GAQF، ۲۰۰۶، ص ۳۷). قبلا هیئت هایی برای توسعه استانداردهای تقاضا محور، راه اندازی شده بود. برای تشکیل بدنه آموزش محور، ذینفعان باید از حوزه های یادگیری مختلف، شناسایی شوند.

طبقه بندی حوزه های مهارت، بخش جدایی ناپذیر سیستم تضمین کیفیت برای GSQF است. یک سیستم طبقه بندی با ۱۳ حوزه یادگیری، برای GSQF توسعه یافته است تا این امکان را به افراد بدهد تا استانداردها و صلاحیت های سیستم را در حوزه های اقتصادی مختلف، زیر رشته ها و دامنه ها کشف کنند (GSQF، ۲۰۰۶، ص ۱۵). این سیستم طبقه بندی، برای مشخص نمودن ارائه دهندگان آموزش حوزه ها و/یا ارزیابی مراکز اجرایی که می خواهند اعتبارنامه دریافت کنند، استفاده می شود. مربیان و ارزیابان نیز می توانند برای آموزش و ارزیابی بخش های مختلف این چارچوب، اعتبار نامه دریافت کنند. ذینفعان هر حوزه یادگیری، توسط هیئت مدیره NTA، برای تشکیل گروه رهبری (LB) دعوت می شوند. این ها نمایندگان ذینفعان از هر زیر رشته، و همچنین شرکت های بزرگ و کوچک هستند. LB ها، مسئول آموزش مهارت ها و توسعه صلاحیت ها در حوزه اقتصادی شان نیز هستند (GSQF، ۲۰۰۶). LB، با هدف تقویت روند انتشار، پیش نویس استاندارد مهارت را آماده نموده و ساختاری برای GSQF ایجاد می کند. اکثر استانداردهای واحد، شامل آموزش مهارتهای عملی خواهند بود. این کار در سه جا صورت می گیرد: مرکز آموزش، محل کار رسمی و محل کار خصوصی. GSQF، مهارت های به دست آمده از طریق ارزیابی پیشرفت و حضور در یک دوره آموزشی، ارزیابی

در حین کار برای چند سال، و ترکیبی از این دو صورت می‌گیرد (نسخه آبی GSQF، ۲۰۰۶). این بدان معناست که GSQF، فقط دانش عملی و تئوری داوطلبان، و مراحل اولیه‌ی دستیابی به مهارت‌های عملی را ارزیابی و بازتاب می‌دهد.

با توجه به شناخت، مشاغل باید انتخاب شده و سطوح مورد نیاز باید پوشش داده شود. به تازگی، GSQF، ۴ سطح اصلی صلاحیت، یعنی از ۱ تا ۴ را تعیین نموده است. "همانطور که سطح افزایش می‌یابد، انتظار می‌رود که کارآموزان مسئولیت پذیرتر شده، کار سخت‌تر شده و وظایف‌شان کمتر معمولی شود" (GSQF، ۲۰۰۶، ص. ۱۹).

آماده کردن پیش نویس / استاندارد مهارت

ساختار صلاحیت‌های GSQF، نیازمند توسعه است. عناوین سطح در صلاحیت‌های GSQF، نیازهای شاگردان را نشان می‌دهند: کسب مهارت‌های خود پیش برد (یادگیری برای یادگیری) (یادگیری آموزشی)؛ دستیابی به مهارت‌های اشتغال (مهارت‌های شغلی / بخش)؛ و دستیابی به مهارت‌های کارآفرینی قابل انتقال مبتنی بر کار (بهبود کسب و کار) (GSQF، ۲۰۰۶).

سازمان فرایند ارزیابی

فرض بر این است که هر ارائه دهنده‌ی آموزش و کارفرما، ارزیاب-مربی آموزش دیده و معتبر برای انجام ارزیابی مستمر بر اساس استانداردهای واحد را دارد. فردی دیگر، مستقل از ارزیاب-مربی، وظیفه ارزیابی این را دارد که آیا داوطلب، معیارهای ضروری برای کسب مدرک مشخص شده را برآورده می‌سازد یا نه. این افراد، به عنوان ارزیاب-تایید کننده شناخته می‌شوند و توسط NTA، برای بررسی روش ارزیابی عملی، سطوح عملکرد نسبت به معیارهای عملکرد استاندارد واحد، و بررسی جمع آوری مدارک، آموزش دیده و به رسمیت شناخته شده اند (GSQF، ۲۰۰۶).

با توجه به آموزش و پرورش فنی و حرفه‌ای (TVET)، گامبیا به تازگی سند سیاستی را تحت نظارت NTA، برای تنظیم صلاحیت‌های ملی حرفه‌ای، و هماهنگی کیفیت ارائه TVET، آماده نموده است. ارزیابی‌ها به جای آزمون‌ها، صلاحیت‌ها را اندازه‌گیری می‌کنند، و صلاحیت شغلی، بر اساس دانش و توانایی انجام یک کار خاص است.

برنامه‌های آموزش خصوصی و بزرگسالان، توسط NGO ها، سازمان‌های مبتنی بر جامعه، و سازمان‌های جامعه مدنی پیاده‌سازی و اجرا می‌شوند. برخی سازمان‌ها برنامه‌هایشان را با ANFEU هماهنگ نموده‌اند. هرچند، هنوز هیچ مکانیسم یا سیستم استانداردی برای اعتبار سنجی و اعتبار بخشی به آموزش خصوصی بزرگسالان وجود ندارد. ANFEU، با همکاری پروژه بهبود مهارت‌های جامعه، ابزارهایی را برای ارزیابی سواد شاگردان توسعه داده و معتبر ساخته است. بیشتر ارائه دهندگان سواد آموزی، مشمول فرایندی بودند که

اطمینان می داد ابزارها می توانند برای همه مناسب باشند. این دستاورد، نقطه عطفی در به کارگیری مجموعه ابزارهای همگانی و عمومی برای ارزیابی یادگیری و تجربه غیر رسمی است (UIE، ۲۰۰۶، ص.۳).

تأثیرات و چالش ها

سیاست ارزیابی GSQF، در نوامبر ۲۰۰۶ اجرا گردید. استانداردها در ۲۳ حوزه، خصوصاً مرتبط با اقتصاد گامبیا توسعه یافته بودند. در کل، بیش از ۱۵۰ استاندارد شغلی ارائه گردید.

برخی از این استانداردها، برای کمک به ارائه دهندگان آموزش، همراه با روند انتشار، به یک برنامه درسی آموزشی تبدیل شده اند. ۵ استاندارد صلاحیت شغلی، همراه با مهارت های کلیدی، در دو موسسه هدایت می شد. این ها در حال حاضر در ۵ موسسه از جمله موسسه آموزش فنی گامبیا، مرکز آموزش پسی و مرکز آموزش نیوارا اجرا می شوند. دفاتر ارزیابی و صدور گواهینامه، برای انجام ارزیابی و صدور گواهینامه راه اندازی شدند. مربیان و ارزیابان، ثبت نام شده و اعتبار نامه دریافت نمودند.

اگر GSQF بخواهد به چارچوب کامل ملی صلاحیت های آموزشی گامبیا تبدیل شود، پس باید به تدریج برنامه ریزی و اجرا شود. چارچوب صلاحیت ها باید با دیگر سیاست های آموزش - سیاست سوادآموزی بزرگسالان، سیاست کارآموزی و طرح های پروژه توسعه اقتصاد ملی - همتراز شود. چالش اصلی، کسب گواهینامه از طریق گروه اعطا کننده خواهد بود. هماهنگی GSQF نیازمند توسعه بودجه ی پیشرفت مهارت های عملکردی به شکل خودگردان، برای تامین مالی توسعه صلاحیت ها و استانداردهای واحد؛ ارائه آموزش در مورد این صلاحیت ها و استانداردهای واحد، و آموزش دادن به مربیان و ارزیابان است. هدف، باید ایجاد انگیزه کافی برای متقاضیان و ظرفیت سازی برای تمام بازیگران کلیدی باشد.

ادغام یادگیری غیر رسمی و خصوصی در چارچوب جدید صلاحیت های TVET

دنیل بافور-آویوا

مقدمه

سیستم آموزش غنا، دستخوش اصلاحات شده است. هرچند، اصلاحات جریان فعلی آموزش و پرورش رسمی، نه بر اساس صلاحیت (CBT) و نه بر اساس نتایج است. از سوی دیگر، اصلاحات آموزش و پرورش فنی و حرفه ای (TVET)، مبتنی بر CBT است و مفهوم مبتنی بر نتایج را نیز به کار می برد. برنامه پیشنهادی CBT، یک رویکرد صلاحیت مبتنی بر نتایج و ماژولار جدید است که توسط شورای آموزش و پرورش فنی و حرفه ای (COTVET)، و با همکاری کارفرمایان پیشگام، و ابتدائاً به عنوان برنامه ای مقدماتی برای تجارت های فنی ارائه گردید و سپس در انواع بسیار زیادی از تجارت ها برای استخدام هایی که صنعت و تجارت بدان نیاز داشت، اجرا شد.

صنعت از طرق بسیار، به طور کامل در شراکت تجاری-آموزش و پرورش مشارکت می نماید؛ از طریق هیئت مشورتی آموزش صنعت (ITAB) و کمیته های فرعی آن، از طریق هیئت های اعتبار سنجی، از طریق تایید کنند های خارجی و از طریق همکاری اختیاری شاگردان. دخالت این هیئت، تضمین می نماید که برنامه های جدید، ارزش اقتصادی و صنعتی صلاحیت ها را با تحت تاثیر قرار دادن محتوا، زمینه و ارائه ی آنها، افزایش می دهد، و همچنین تضمین کننده پاسخ سریع به تغییرات فناوری است.

کارفرمایان، مزایا را از طریق بهبود و توسعه سرمایه اجتماعی و انسانی غنا، به عنوان پیش شرط لازم برای رقابت موفق در جهانی شدن اقتصاد، تایید می نمایند. انتظار می رود، صلاحیت های ماژولار جدید، تا حد زیادی دسترسی را از طریق مدل ارائه انعطاف پذیر، اجازه دادن به کارکنان برای توسعه مهارت هایشان به شیوه ای مقرون به صرفه از طریق کلاس های شبانه و روزهای آزاد، گسترش دهد. سایر مزایا برای کارکنان نهادی، به واسطه دلبستگی شغلی شان به صنعت و ارجاع آنها از صنعت به مؤسسات در نظر گرفته شده است.

دو سیستم موازی وجود دارد، یکی برای آموزش عمومی و دیگری برای سیستم TVET. هیچ چارچوب صلاحیت ملی (NQF) در غنا وجود ندارد که کل سیستم آموزش و پرورش را پوشش دهد.

جدول ۳،۱ چارچوب صلاحیت ها برای سیستم آموزش عمومی را نشان می دهد. تمام صلاحیت ها برای بخش آموزش رسمی، به استثنای آموزش پایه است که در آن، آموزش بزرگسالان به شیوه غیر رسمی ارائه می شود.

چارچوب ملی صلاحیت های TVET (NTVETQF)

به تازگی، غنا چارچوب صلاحیت های TVET جدیدی را برای هماهنگ نمودن تمام صلاحیت های TVET موجود، طرح نموده است. NTVETQF که در جدول ۳,۲ نشان داده شده، چارچوب ملی ۹ سطحی صلاحیت های TVET را پیشنهاد می نماید. سطوح ۱ و ۲، کارآموزی خصوصی را پوشش می دهند و پایین ترین و کمترین تقاضا را دارند، در حالیکه سطح ۹ (دکترای فناوری) بالاترین و بیشترین تقاضا را دارد.

صلاحیت های موجود	سطح	شرایط
گواهینامه آموزشی آموزش پایه	ابتدایی/ پیش دبیرستان (۹ سال)	رسمی/ غیر رسمی
گواهینامه مدارس متوسطه	آموزش متوسطه	رسمی
دیپلم	آموزش عالی	رسمی
مدرک کارشناسی	آموزش عالی	رسمی
مدرک کارشناسی ارشد	آموزش عالی	رسمی
دکترای	آموزش عالی	رسمی

جدول ۳,۱ سیستم ملی صلاحیت های آموزش عمومی، منبع: وزارت آموزش، ۲۰۱۰

به رسمیت شناختن یادگیری غیر رسمی و خصوصی، کاملاً در این NTVETQF ادغام شده است، زیرا براساس استانداردهای ملی و نتایج یادگیری است. استانداردهای ملی، بر اساس استانداردهای شغلی هستند که تقاضا محور است. مدل TVET، آموزش و پرورش مبتنی بر صلاحیت خواهد بود. برنامه درسی، ماژولار (مقایسه ای) یا متمرکز است، بنابراین آن را هم برای ارائه رسمی و هم غیر رسمی امکانپذیر می سازد. دو صلاحیت پایین تر، یعنی مهارت ۱ و ۲، کارآموزی سنتی خصوصی را به رسمیت می شناسد، که فاکتور مهمی در سیستم آموزش و پرورش است.

اساس و پایه ی طراحی چارچوب ملی جدید صلاحیت های TVET

چارچوب ملی صلاحیت های TVET که توسط COTVET طرح شده، نتیجه ی فرایند مشاوره، با مشارکت تمامی ذینفعان TVET است. اهداف زیر، طرح ایجاد چارچوب ملی صلاحیت TVET را هدایت می کند:

- اجرای تمام صلاحیت های شغل محور پس از پایه در یک چارچوب صلاحیت یکپارچه؛
- تسهیل دسترسی به آموزش و پرورش بیشتر، برای افراد در شغل های فنی و حرفه ای؛
- بهبود کیفیت محصولات و خدمات با اطمینان از ارائه استانداردهای عملی یکپارچه در تجارت ها و حرفه ها؛
- ارتقاء و تسهیل دسترسی به یادگیری مادام العمر برای همه، خصوصاً کسانی که در بخش خصوصی اقتصاد کار می کنند.

سطح	صلاحیت	شرایط	موسسه صدور گواهینامه
۸	دکترای فناوری	رسمی	-
۷	کارشناس ارشد فناوری	رسمی	-
۶	کارشناس فناوری	رسمی	پلی تکنیک
۵	دیپلم ملی	رسمی	پلی تکنیک
۴	گواهینامه پایه ۲	رسمی	GES-TVET
۳	گواهینامه پایه ۱	رسمی	GES-TVET
۲	مهارت پایه ۲	غیر رسمی / خصوصی	انجمن های تجارت خصوصی / NVT1
۱	مهارت پایه ۱	غیر رسمی / خصوصی	انجمن های تجارت خصوصی / NVT1

جدول ۳,۲ چارچوب ملی پیشنهادی صلاحیت های TVET. منبع: دفترچه راهنمای JICA TVETS CBT /COTVET، ۲۰۰۹

این صلاحیت های جدید، طراحی شده اند تا در ۹ سطح تایید شوند: مهارت پایه ۱، مهارت پایه ۲، گواهینامه پایه ۱، گواهینامه پایه ۲، دیپلم ملی (HND)، کارشناس فناوری، کارشناس ارشد فناوری و دکترای فناوری. این سطوح، واقعیت های آموزش و پرورش در غنا، ساختار نیروی کار، سیستم های صلاحیت موجود، پیش بینی ها در مورد آینده و آنچه در حال حاضر قابل مدیریت است، در نظر گرفته می شوند. این سطوح در طول زمان، همانند کشورهایی که به تازگی چارچوب ملی صلاحیت TVET را به کار می برند، در معرض تغییر قرار دارد.

سازماندهی و اجرای چارچوب های صلاحیت

سازماندهی و اجرای چارچوب کلی صلاحیت آموزش، در حوزه اختیارات وزارت آموزش است. هرچند، صلاحیت های آموزش مرحله سوم (عالی)، توسط شورای ملی آموزش عالی (NCTE) و هیئت ملی تایید صلاحیت (NAB)، که سازمان هایی نیمه مستقل تحت نظارت وزارت آموزش هستند، سازماندهی می شود. NCTE، عمدتاً قدرت مالی برای تایید برنامه های دانشگاه های دولتی را دارد در حالیکه NAB، برنامه ها را هم برای موسسات آموزش عالی دولتی و هم خصوصی، تایید می کند. در این مسیر، NAB، نقش گروه تضمین کیفیت را بازی می کند.

انتقال از یک برنامه به دیگری، در تمام موسسات، دشوار است، زیرا بسیاری از برنامه ها، اعتبارات ندارند. گاهی در جایی که سیستم اعتبارات وجود دارد، اعتبارات، قابل انتقال از یک موسسه به دیگری نیستند. در کل، در آموزش عمومی، هیچ سیاست مورد توافق ملی، در مورد قابلیت انتقال وجود ندارد.

چارچوب ملی پیشنهادی صلاحیت های TVET، توسط شورای آموزش و پرورش فنی و حرفه ای (COTVET)، سازماندهی و اجرا می شود. COTVET، به هیئتی ۱۵ نفره متشکل از ذینفعان بخش های مختلف، از جمله

صنعت، پاسخگو است. این شورا نیز نیمه مستقل و تحت نظارت وزارت آموزش است اما مسئولیت سازماندهی برنامه های TVET تحت نظارت دیگر وزارتخانه ها، و همچنین موسسات TVET خصوصی را دارد.

COTVET، ۵ کمیته دارد: کمیته مشورتی صنعت تجارت (ITAC) که مسئول توسعه استانداردهای شغلی ملی است؛ کمیته ملی تضمین کیفیت آموزش (NTQAC)، که مسئول تضمین کیفیت و تایید صلاحیت است؛ کمیته ملی چارچوب صلاحیت TVET (NTVETQFC)، با مسئولیت نظارت بر چارچوب صلاحیت TVET؛ کمیته ملی کارآموزی (NAC)؛ و کمیته تامین مالی توسعه مهارت ها.

برخلاف چارچوب صلاحیت آموزش عمومی، چارچوب TVET، طراحی شده است تا اجازه دهد انتقال و پیشرفت بی وقفه از پایین ترین تا بالاترین صلاحیت برای تمامی صلاحیت های TVET انجام پذیرد. ثانيا، این چارچوب به شاگردانی که مسیر TVET را انتخاب کرده اند، درست همانند آموزش عمومی، فرصتی می دهد تا به بالاترین سطح دست یابند (شکل ۱، ۳).

یادگیری مادام العمر

هیچ سیاست یا قانون مشخصی در مورد یادگیری مادام العمر وجود ندارد. گرچه یکی از اهداف NTVETQF، تشویق به آموزش مادام العمر است. به دلیل انعطاف پذیری برنامه درسی (ماژولار و متمرکز)، و مدل های ارائه (صلاحیت ها را می توان هم در موسسات و هم در محل کار ارائه نمود)، این امر بر تشویق و ترویج یادگیری مادام العمر، تاثیر دارد. کارکنان ماهر در صنعت، که می خواهند برای انطباق با تغییرات فناوری، به دانش و مهارت های جدیدی دست یابند، این فرصت را خواهند داشت تا به ماژول های خاصی دسترسی پیدا کنند. مجدداً، NTVETQF اجازه می دهد تا ارزیابی مهارت ها صورت پذیرفته و دانش به دست آمده در شغل، به رسمیت شناخته شده و تایید شود.

شیوه های به رسمیت شناختن

در چارچوب عمومی صلاحیت آموزش، به رسمیت شناختن، تجمیعی، و مرتبط با چارچوب ارزیابی یا بررسی رسمی است. فضای TVETQF برای به رسمیت شناختن یادگیری پیشین، مبتنی بر نتایج یادگیری خاص، ایجاد شده است. از آنجاییکه مدل های ارائه ی تحت این چارچوب، شامل محل کار و بخش خصوصی است، ممکن است ارزیابی اشکال مختلفی داشته باشد، از جمله جمع آوری پورتفولیو، شواهد عملکرد در محل کار، و شواهد کتبی رسمی.

یادگیری خصوصی، تحت این چارچوب ارائه می شود و با استفاده از استانداردهای ملی که برای تجارت و سطح آموزشی خاص توسعه یافته، ارزیابی می شود. باید تاکید شود که هیچ تفاوتی در ارزیابی شایستگی های مورد نیاز، بر اساس سطح صلاحیت وجود نخواهد داشت. هر کسی، چه در برنامه های رسمی، چه غیر رسمی و

خصوصی، باید به شایستگی های مورد نیاز برای صلاحیت دست یابد. متدهای ارزیابی شایستگی ها ممکن است متفاوت باشد، اما باید الزامات مجموعه استاندارد ها را برآورده نمایند.

آموزش غیر رسمی

وزارت آموزش، سازمانی دارد که با آموزش و پرورش غیر رسمی، عمدتاً در شاگردان بزرگسال سرو کار دارد. گوهینامه های آنها با سیستم آموزش رسمی، مرتبط نیست. سیستم ملی جدید صلاحیت ها، مسئول به رسمیت شناختن، اعتبار سنجی و ارزیابی این نوع آموزش است. این شورا با سازمان های غیر رسمی، برای ارائه یادگیری مهارت های تجارتي مرتبط با برنامه های آموزشی شان، ارتباط برقرار می کند. این امر نهایتاً آموزش مهارت های غیر رسمی را با چارچوب ملی صلاحیت های TVET مرتبط می سازد.

روش شناسی

همانطور که در بالا نشان داده شد، ابزار های بسیاری برای شناسایی، مستند سازی، اعتبار سنجی و اعتبار بخشی شایستگی ها تحت چارچوب صلاحیت های NTVET، مورد استفاده قرار می گیرند. برخی از این ها شامل نمونه کار، مصاحبه و عملکرد/ نمایش است. بعلاوه، متدهای به رسمیت شناختن یادگیری پیشین (RPL) برای تایید و تضمین شاگردان استفاده خواهد شد. سیاست RPL، تحت بحث و بررسی است. بعلاوه، این چارچوب، برخی اعتبارات برای تجارب محل کار را که برای صدور گواهینامه محاسبه می شود، تعیین و تصریح می کند.

تأثیرات، مزایا و چالش ها

چالش ها در غنا، با حوزه های مختلفی مرتبط است. یکی از مشکلات، تامین بودجه برای اجرای چارچوب است. مشارکت در صنعت، به دلیل کمبود ظرفیت برای مشارکت کامل در صنعت (مثلاً کمک به برنامه های در حال توسعه CBT، ارائه تجارب صنعتی، و آموزش و ارزیابی دانشجویان) محدود است. نبود زیر ساخت ها و تجهیزات کافی و مرتبط در موسسات TVET، همانند فقدان مربیان آموزش دیده برای ارائه برنامه های مبتنی بر شایستگی، مشکلات هماهنگی در وزارتخانه های مختلف اجرا کننده برنامه های TVET، و مشارکت محدود شرکای توسعه، مشکلات دیگر هستند.

مدل موریسی به رسمیت شناختن یادگیری پیشین (RPL)

کیلاش آگوا

مقدمه

در نتیجه ی جهانی شدن، اصلاحات در سیستم آموزش و پرورش، به نگرانی دولت ها در سطح بین المللی تبدیل شده است. آموزش و پرورش نمی تواند به ترقی دهنده ی صرف توسعه اقتصادی، تنزل یابد؛ بلکه کاتالیستی مهم برای آینده کشور، رکنی کلیدی برای اقتصاد، و ابزاری برای توسعه است. توان کشور، تا حد زیادی به توانایی مردم آن برای دستیابی و استفاده از دانش بستگی دارد. دولت موریس، مانند بسیاری از دیگر کشورهای سرتاسر جهان، باید برنامه ریزی استراتژیک و رویکرد نسبت به مهارت ها و دانش نیروی کار خود را برای انطباق با چشم اندازهای اجتماعی به سرعت در حال تغییر، بازبینی و بررسی نماید. نیاز به رفع چالش های جهانی شدن و توسعه بخش آموزش و پرورش، همگرا با ایجاد چارچوب ملی صلاحیت (NQF)، ساختار کلی و تمام عیار برای پذیرفتن مسیرهای آموزش و پرورش فنی و حرفه ای، برای تشویق و تسهیل پویایی دانش آموزان و کارگران، به طور یکسان، است. اما مهمتر از آن، NQF، پیشرفت آزاد و پویای شاگردان را تضمین نموده، به مفهوم یادگیری مادام العمر کمک کرده، و ابزاری حیاتی برای توانمند سازی نیروی کار برای انطباق و تطبیق مجدد خودش، برای برآورده نمودن تقاضاهای به سرعت در حال تغییر بازار اقتصادی است.

NQF همراه با یادگیری رسمی، غیر رسمی و خصوصی، به عنوان سازمان دهنده ی به رسمیت شناختن یادگیری پیشین (RPL) نیز عمل می کند. RPL به عنوان یکی از عناصر کلیدی توسعه منابع انسانی نیز شناسایی شده که نه تنها بالا رفتن مهارت نیروی کار، بلکه مجددا گنجاندن افراد در سیستم آموزش و پرورش را نیز با به رسمیت شناختن مهارت ها، دانش و تجارب اکتسابی خارج از سیستم رسمی، امکانپذیر می سازد. این امر به ایجاد نسل جدیدی از منابع انسانی، که مبتکر تر و سازنده تر، انعطاف پذیر و چند مهارتی هستند، کمک می کند.

چارچوب ملی صلاحیت

یکی از اهداف قانون مربوط به گروه تعیین صلاحیت ها در موریس (MQA) ۲۰۰۱، توسعه، اجرا و حفظ چارچوب ملی صلاحیت ها (NQF) است. NQF، چارچوبی ۱۰ سطحی، شامل گواهینامه آموزش ابتدایی در سطح ۱، تا PhD در سطح ۱۰ است. این چارچوب شامل سه لایه است؛ یعنی آموزش ابتدایی و متوسطه، آموزش و پرورش فنی و حرفه ای (TVET)، آموزش عالی. این ساختار سه جانبه، اجازه می دهد تا مدارک آکادمیک و حرفه ای ادغام شده، و شامل تمام مراحل آموزش و پرورش از مدرسه ابتدایی تا آموزش عالی

است. بعلاوه، هر سطح NQF، با عناوین مرتبط با سطح تشریح می شود، که شفافیت و وضوح بیشتری به چارچوب می دهد و افراد را در انتخاب آموزش و حرفه شان راهنمایی و هدایت می کند.

MQA نقش دوگانه ی تنظیم بخش TVET و حفاظت از NQF دارد. توسعه آموزش و پرورش، تلاشی پیچیده و جاه طلبانه است. هماهنگی و ظرفیت سازی، فاکتورهای کلیدی در حرکت به سمت سیستمی یکپارچه و مجددا انرژی دهی شده هستند. برای دستیابی به بهبود قابل ملاحظه، MQA، برای بهبود این مسیر، بازیگران کلیدی مختلفی را در بخش آموزش و پرورش دعوت کرده است. توسعه صلاحیت ها، که منجر به مسیر های یادگیری واضح تری برای تمام شاگردان می شود، توسط کمیته مشورتی آموزش صنعتی (ITACS) انجام شده که متشکل از کارشناسان بخش های خصوصی و دولتی است. برای مثال، MQA، با سازمان بهداشت موریس (MIH) برای توسعه صلاحیت ها در بخش مراقبت اجتماعی و بهداشتی، کار می کند. چنین همکاری هایی، در طول سال ها ادغام شده، و ارتباط پایداری با ذینفعان درگیر ایجاد می کند. نقش ITAC، نقشی پیچیده است، آنها با توجه به اینکه آنها باید تضمین نمایند صلاحیت های ایجاد شده با کیفیت، به لحاظ ملی مرتبط، و به لحاظ بین المللی، قابل مقایسه هستند. در کل، آنها باید تضمین نمایند که صلاحیت ها " متناسب با هدف " و مطابق با انتظارات صنعت هستند. تاکنون، MQA ۱۹ ITAC و دو کمیته اضافی را راه اندازی نموده و تا به امروز، ۱۱۷ صلاحیت، همراه با ۳,۵۸۲ استاندارد واحد را در بخش های مختلف توسعه داده است؛ در کشاورزی، صنعت خودرو، سوادآموزی بزرگسالان، مراقبت زیبایی و آرایش مو، ساختمان سازی و کارهای شهری، آموزش و مراقبت اولیه کودکان، مهندسی برق و الکترونیک، ساخت مبلمان، صنایع دستی، مراقبت اجتماعی و بهداشتی، ICT، جواهرات، زبان، مدیریت، مهندسی مکانیک، چاپ، صنعت دریایی و غذای دریایی، منسوجات و پوشاک، گردشگری و مهمان نوازی، و حمل و نقل و لجستیک. شایان ذکر است که صلاحیت های NQF، هم توسط ارائه دهندگان دولتی و هم خصوصی، ارائه می شوند.

سطح	آموزش ابتدایی/ متوسطه	TVET/ محل کار	آموزش عالی
۱۰			دکتر
۹			مدارک کارشناسی ارشد مانند M.A., M.Sc., M.Phil. گواهینامه فوق لیسانس، دانشنامه کارشناسی ارشد
۸			کارشناس دارای افتخارات، برنامه های تبدیل
۷			کارشناس (مدرک معمول)
۶		دیپلم	دیپلم
۵	GCE /HSC /BAC /A /IBAC	گواهینامه	گواهینامه

			۴
		GCE /SC سطح O	۳
		NCA فرم ۳	۲
	گواهینامه آموزش ابتدایی		۱

جدول ۴,۱ چارچوب ملی صلاحیت های موریس، منبع: آلگو، ۲۰۰۷

NQF، به منظور تضمین کیفیت نیز استفاده می شود؛ یعنی ثبت نام مربیان و موسسات آموزشی، مدیران، مامورین برنامه و مربیان. علاوه بر این، MQA، اعتبار بخشی دوره های اعطای مدرک را از طریق فرایندی سه مرحله ای، به شرح زیر، تضمین می نماید: (۱) آماده سازی گزارش خود ارزیابی توسط موسسه آموزشی بر اساس معیارهای تعریف شده توسط MQA؛ (۲) اعتبار سنجی گزارش توسط تیمی که MQA از طریق دعوت محلی منصوب نموده؛ و (۳) پیشنهاد اعتبار بخشی توسط کمیته تایید اعتبار و تصویب مدیر MQA. بعلاوه، NQF، برای شناسایی و همسان سازی صلاحیت هایی که هم به صورت بومی و هم خارجی در NQF تعیین شده نیز، مورد استفاده قرار می گیرد.

MQA، دوره های بدون اعطای مدرک را نیز با هدف به روزرسانی مهارت ها و فرصت های شغلی موریس، تصویب می نماید. تصویب دوره های بدون مدرک، نه تنها کیفیت آموزش و پرورش ارائه شده را تضمین می نماید، بلکه مفهوم یادگیری مستمر را نیز تقویت و تشویق می کند.

یادگیری مادام العمر

اجرای موفق RPL، به اتصال شکاف میان یادگیری مادام العمر و مهارت های موجود نیروی کار کمک می کند. داوطلبان RPL، اکنون صلاحیت های NQF را از طریق سیستم صدور گواهینامه ای که توسط NQF به راه افتاده است، اعطا می کنند. به این ترتیب، یادگیری رسمی، غیر رسمی و خصوصی، بخش های موثق و رسمی سیستم آموزش و پرورش موریس را می سازد، و فرهنگ یادگیری مادام العمر را ارتقاء می دهد. همراستا با دیدگاه دولت در مورد یادگیری مادام العمر، MQA مفهوم RPL را در سیستم موریس، معرفی و ارائه می نماید. یکی از عملکرد های اصلی MQA، "به رسمیت شناختن و اعتبار سنجی شایستگی ها، به منظور تایید گواهینامه هایی است که خارج از سیستم آموزش و پرورش کسب شده اند". این کار از طریق اجرای RPL صورت می گیرد که به عنوان مکانیسمی عمل می کند که افرادی که قبلاً خارج از جریان اصلی سیستم آموزش بودند را در بر می گیرد. بنابراین، RPL، به دانش و مهارت های فردی حاصل از هر نوع محیط و فضای آموزشی مدرک اعطا نموده، و به افراد اجازه می دهد در بازار کار، پویایی بیشتری داشته باشند.

بدون شک، چنین نوآوری، افراد را به سیستم آموزش و پرورش باز می گرداند، بنابراین، موریس نیروی کاری شایسته ای ارائه می دهد که مسیر یادگیری مادام العمر را هموار می کند. MQA در تلاش برای ارتقاء RPL و یادگیری مادام العمر، با موسسات مختلفی همکاری می کند. به تازگی، سه سازمان ملی مهم به عنوان گروه

های اعطا کننده به رسمیت شناخته شده اند؛ سازمان آموزش و توسعه موریس (MITD)، سازمان بهداشت موریس (MIH) برای صلاحیت های فنی و حرفه ای، و سندیکای امتحانات موریس (MES). گرچه نقش NQF موریس، بدون شک، تسهیل گنجاندن صلاحیت ها در یک چارچوب است، اما با توجه به ایجاد مسیر و ارائه فرصت های بیشتر به شاگردان، MQA کاملاً متعهد به رشد ملتی آگاه و تحصیل کرده است که به عنوان محرک کلیدی در توسعه کشور عمل می کنند.

شیوه های به رسمیت شناختن

از زمان اجرای RPL در ژوئن ۲۰۰۹، ۴۹ داوطلب، صلاحیت کلی تا جزئی که در سطح ملی به رسمیت شناخته می شود را دریافت نموده اند. ارزیابی بعدی RPL برای سپتامبر ۲۰۱۱ برنامه ریزی گردید. MQA، تا به امروز تقریباً ۱۰۰ درخواست از بخش های مختلف دریافت نموده است. بعلاوه، MQA، در حال کار بر روی یک پروژه RPL همراه با خدمات زندان های موریس، برای ادغام مجدد بازداشتی ها از طریق RPL است. با توجه به واکنش دلگرم کننده از طرف بخش های گردشگری، ساخت و ساز، چاپ، و لوله کشی، RPL امسال، به دیگر بخش های تجارت به ویژه، سواد آموزی بزرگسالان، نقاشی با اسپری، صافکاری، مکانیک خودرو و متخصصین برق نیز توسعه می یابد.

مدل RPL به شکل گسترده ای توسط تمام ذینفعان، پذیرفته شده است. برای نمونه، کارفرمایان رویکرد RPL را پذیرفته اند زیرا برای آنها پرسنل شایسته و با انگیزه فراهم می نماید. علاوه بر این، برخی اتحادیه های تجاری، به RPL واکنش مثبتی نشان دادند زیرا تجربه ی اعضای آنها را به رسمیت می شناسد. با توجه به اینکه مسیرهای یادگیری بیشتر، به وضوح تعریف شده است، برخی اتحادیه های تجاری، حتی علاقه بیشتری نیز به این سیستم نشان دادند. از سوی دیگر، RPL بدون نقش حیاتی که وزارت آموزش و منابع انسانی در حمایت از این نوآوری بازی می کند، امکانپذیر نمی باشد.

آموزش غیر رسمی

ثابت شده است که NQF موریس، با تضمین هماهنگی بیشتر میان آموزش، پرورش و دنیای کار، ابزاری ارزشمند برای بهبود شفافیت و وضوح نتایج یادگیری غیررسمی و خصوصی است.

در موریس، حدود ۴۵۷ ارائه دهنده آموزش ثبت شده بر اساس MQA وجود دارد که برنامه های TVET با اعطای مدرک و بدون اعطای مدرک ارائه می دهد. برنامه های با اعطای مدرک، در کل از طریق مسیر طبیعی و حالت کارآموزی ارائه می شوند. هدف هر دو برنامه (با اعطای مدرک و بدون اعطای مدرک) افزایش اشتغال، کمک به توسعه شخصی و حرفه ای، و هدایت صلاحیت ها است. لازم به ذکر است که صلاحیت های بومی، توسط MQA توسعه می یابند، و به شکل مداوم به روز رسانی و بازبینی می شوند.

یادگیری می تواند به شکل رسمی، غیر رسمی و خصوصی باشد. هرچند در سال های اخیر، توجه به یادگیری در بسترهای غیر رسمی و خصوصی، افزایش داشته است. در حال حاضر به نظر می رسد این ها برای تحقق یادگیری مادام العمر حیاتی باشند، بنابراین به استراتژی های جدیدی برای شناسایی و اعتبار سنجی نتایج یادگیری خصوصی نیاز است. یادگیری غیر رسمی را نمی توان توسط سازمان آموزشی یا پرورشی ارائه نمود و معمولاً منجر به صدور گواهینامه نمی شود. در کل، یادگیری غیر رسمی و خصوصی، در حالات مختلفی روی می دهد. این ها شامل آموزش در حین کار، آموزش و استقرار افراد در سازمان ها، و فعالیت های روزانه مرتبط با کار، زندگی خانوادگی، فعالیت های اجتماعی و اوقات فراغت می باشند. درصد بالایی از نیروی کار مورس، شغل خودشان را از طریق کارآموزی و بدون داشتن هیچگونه آموزش رسمی و آکادمیک، به دست می آورند. چنین تجاربی، از طریق صلاحیت های توسعه یافته تحت NQF که با استاندارد واحد ایجاد شده اند، به دست می آید. در کل، صلاحیت NQF به طور میانگین شامل ۲۵ استاندارد واحد است. هر استاندارد واحد، برای یک سطح خاص از NQF توسعه یافته و عمق و وسعت موضوع مورد نظر را تعریف می کند.

با توجه به پذیرش و به رسمیت شناختن تجارب، دانش، مهارت ها، شایستگی ها، نگرش، و کاردانی قبلی افراد، عملکرد و تجربه ای که به شکل خصوصی به دست آمده، مطابق با استانداردهای واحد و صلاحیت های توسعه یافته تحت NQF است. با برآورده نمودن الزامات کلی صلاحیت، متقاضیان می توانند صلاحیت رسمی کامل، یا سابقه یادگیری از طریق RPL را به دست آورند.

مدل RPL: سه مرحله

در سال ۲۰۰۷، MQA، با کمک گروه های مشترک المنافع در امر آموزش (COL)، کمپین حساس سازی به RPL را در سطح ملی ایجاد نمود که در آن ذینفعان مهم، در معرض بهترین شیوه های بین المللی RPL قرار گرفته و نسبت به مزایای مختلف اجرای RPL در سطح ملی، بینش و آگاهی پیدا کردند. متعاقباً، با کمک سازمان یادگیری مادام العمر (UIL) یونسکو، MQA، سیاست های خود را در مورد RPL ارائه نمود و یک پروژه ی آزمایشی را انجام داد. لازم به ذکر است که L'Academié de La Reunion با آموزش پرسنل اصلی و مهم، به RPL کمک نمود.

مدل RPL که توسط MQA راه اندازی شده شامل سه مرحله است: (۱) فرایند پیش غربالگری؛ (۲) فرایند تسهیل و (۳) فرایند ارزیابی. زمانی که یک داوطلب، درخواست RPL را به MQA ارائه می نماید، این درخواست، پیش غربالگری می شود. پس از نتایج موفقیت آمیز در پیش غربالگری، یک تسهیل کننده RPL، که توسط MQA ثبت شده است، به داوطلب RPL تخصیص داده می شود. تسهیل کننده، داوطلب را برای ارائه پورتفولیو اش در یک دوره سه ماهه، راهنمایی می کند. پورتفولیو، مجموعه ای از مدارک، شامل جزییات اطلاعات شخصی، سابقه کار، مدارک مهارت و دانش، دوره های غیر رسمی، یادگیری تجربی، فعالیت های اجتماعی و داوطلبانه، و تجارب مرتبط با صنف انتخابی است.

مدارک ارسال شده می تواند شامل همه یا هیچکدام از موارد زیر باشد: اعلان نتایج آموزش رسمی؛ نمونه کار تولیدی؛ گزارش ارزیابی عملکرد؛ ارجاع از کارفرمایان قبلی یا فعلی؛ عناوین شغلی؛ جزییات آموزش رسمی، حضور در سمینارها، کنفرانس ها و کارگاه های آموزشی که مرتبط با درخواست RPL است؛ گواهینامه ها یا مدارک اعطایی / دستاوردها/ مشارکت؛ توصیه نامه ها؛ نوارهای ویدئویی، ضبط نوار و/ یا عکس از فعالیت های کاری؛ جزییات خاص کار و/ یا مشارکت در پروژه ها؛ و رضایتنامه کتبی از مدیران یا همکاران.

زمانیکه پورتفولیو کامل شد، داوطلب RPL، آن را به MQA ارسال می کند، و سپس به گروه اعطا کننده مدرک برای ارزیابی فرستاده می شود. ارزیابی از طریق مصاحبه و در پایان فرایند انجام می شود، داوطلب RPL، صلاحیت کامل، عدم صلاحیت و یا صلاحیت جزئی را به دست می آورد، که به عنوان سابقه آموزش شناخته می شود.

تاثیر

علاوه بر این، RPL به عنوان یک تغذیه کننده برای آموزش بیشتر و بالاتر عمل می کند، بنابراین فرصت های آموزشی و شغلی را برای افراد توسعه داده و نرخ ثبت نام ناخالص در سطح عالی (سوم) را افزایش می دهد. این کار با افزایش اشتغال، به کاهش فقر نیز کمک می کند. بنابراین، RPL به توسعه اقتصادی و اجتماعی کشور نیز کمک می کند. این سیستم جدید، به کاهش تعداد افراد بیسواد نیز کمک می کند. این موجب می شود افراد بتوانند مطالعاتشان را ادامه داده و نه تنها از نردبان ترقی اجتماعی بلکه از نردبان NQF نیز بالا روند.

چالش ها

موریس به تازگی شاهد اصلاحات عمده ای در بخش TVET است. افرادی که خارج از سیستم آموزش و پرورش بوده اند، اکنون می توانند بدون شروع از پایین ترین سطح، مجددا وارد این سیستم شود. با داشتن تجارب اعتبار سنجی شده، آنها صلاحیت از سطح ۲ تا سطح ۴ NQF را به دست می آورند. این مسئله عزت نفس آنها را افزایش داده و یادگیری مادام العمر را بیشتر ترویج می کند.

در فاز بعدی تقویت NQF و RPL موریس، MQA، تلاش های خود را برای افزایش آگاهی عمومی از مزایای NQF و RPL تشدید نموده است. این کار شامل برگزاری سمینارها و کنفرانس ها در موریس و رودریگز، و همچنین انتشار آگهی های مطبوعاتی، جزوه ها و بروشورها است. حفظ MQF موریس به خودی خود، اولویت اصلی MQA است، خصوصا اگر این چارچوب به موریس برای داشتن "اقتصاد دانش بنیان" کمک کند.

بودجه، مسئله اصلی و بسیار مهمی است. بودجه پروژه های آزمایشی توسط بنیاد ملی توانمند سازی تامین می شود. بعلاوه، با توجه به درآمد پایین داوطلبان آتی RPL، به دستمزد ها یارانه پرداخت می شود. آموزش

تسهیل کنندگان و ارزیابان RPL، آموزشی مداوم برای اجرای RPL در تمام بخش هاست. کمپین های اطلاع رسانی نیز در تمام جزیره، برای آگاه نمودن مردم در مورد توسعه و مزایای NQF و RPL سازماندهی شده اند. از سوی دیگر، هماهنگ سازی چارچوب های صلاحیت، در تمام جهان به امری حیاتی تبدیل شده است. در این زمینه، پذیرش متقابل صلاحیت ها، به سرعت به امری ضروری تبدیل شده است. با توجه به ترویج این مسئله، MQA، یادداشت های فنی همکاری با بوتسوانا، نامیبیا، سیشل، غنا و گامبیا امضا نموده است. به منظور تحکیم پذیرش متقابل، MQA با کشورهای منطقه افریقا، از طریق دانشگاه مجازی کشورهای کوچک مشترک المنافع (VUSSC) به شکل نزدیک همکاری می کند. VUSSC، نوآوری وزارتخانه های آموزش کشورهای کوچک است. هدف اصلی آن، ظرفیت سازی در منابع انسانی در کشورهای مشترک المنافع کوچک، برای افزایش دوره های ارائه شده در این کشورها، و ایجاد مکانیسمی برای انتقال اعتبارات و افراد شایسته در سرتاسر مرزها، است.

در سطح بین المللی، MQA توسط گروه مشترک المنافع در امر آموزش، به عنوان سازمان پیشرو در اجرای RPL در کشورهای مشترک المنافع افریقا انتخاب شده است. چندین جلسه با نمایندگانی از غنا، نامیبیا، زامبیا و کنیا برگزار شده است. علاوه بر این، نمایندگان مقامات آموزشی نامیبیا، اخیرا برای یادگیری در مورد روش هایی که MQA بکار می گیرد، دعوت شده اند.

مدیر MQA، به تازگی بر کرسی مدیریت کمیته چارچوب صلاحیت های فرا ملی (TQF) نشسته است. RPL مولفه ای مهم در روش ها و سیاست های TQF است که در سال گذشته اجرا گردید.

پرسش هایی که اغلب در مورد نحوه آموزش پیش می آید، می تواند بیشتر با دنیای کار و اینکه چگونه آموزش حرفه ای محور می تواند ارزشمند باشد، مرتبط شود. NQF موریس، ادغام آموزش و پرورش را ترویج می کند. اگر مهارت ها تغییر کنند، بیکاری و مشکل فقدان پویایی اجتماعی در موریس، حل می شود، صلاحیت های حرفه ای و مبتنی بر شغل، باید از این ننگ، که متعلق به افراد "کم هوش" هستند، فرار کنند. باید مسیر هایی یافت شود تا "موقعیت خوب" صلاحیت های NQF موریس را ارتقاء دهد. اکنون زمان شناسایی و غلبه بر موانع برای پیشرفت، برنامه ریزی تکامل چارچوب صلاحیت های موریس، و یک سیستم آموزش و پرورش گسترده است. این امر بدون تلاش پایدار و هدفمند از طرف تمام طرفین درگیر میسر نبوده، و باید در تمام سطوح آموزش و پرورش انجام پذیرد.

چالش های اجرای سیاست RPL

هرولت وی مورانگی

مقدمه

نامیبیا دارای مساحت ۸۲۴,۳۰۰ کیلومتر مربع، و دارای جمعیت تقریبی دو میلیون نفر است. اکثریت (۶۵ درصد) جمعیت آن در مناطق روستایی زندگی می کنند، خصوصا در بخش شمالی کشور. نامیبیا، استقلال خود از رژیم استعماری افریقای جنوبی و تبدیل شدن به کشوری دموکراتیک را در سال ۱۹۹۰ به دست آورد. پیش از استقلال کشور، سیستم آموزش بر اساس سیاست آپارتاید^۱ بوده، به دسته های نژادی و قبیله ای تقسیم شده بود و شامل سه سیستم جداگانه بود (سفید پوستان، رنگین پوستان و سیاه پوستان). این دسته ها با نابرابری های شدید در تخصیص منابع مشخص می شدند، بنابراین، بسیاری از نامیبیایی ها را از حق تحصیل محروم نموده بود. آموزش برای اقلیت سفید پوست، رایگان و اجباری بود؛ هرچند، سیاه پوستان باید پول پرداخت می کردند و این اجباری نبود. مدارس سیاه پوستان تا حد زیادی با معلمان فاقد صلاحیت و اندازه کلاس های بسیار بزرگ مشخص می شد. نابرابری در سیستم آموزش، میراث رژیم استعماری بود، و یکی از چالش های بسیار مهمی بود که دولت جدید با آن مواجه بود. با استقلال نامیبیا، اصلاحات آموزشی در مقیاس بزرگ روی داد که هدف آن تضمین سیستم آموزشی جامع، عادلانه و شاگرد محور بود. سیاستی رهنمودی با عنوان "به سمت آموزش برای همه: دستور توسعه برای تحصیل، آموزش و فرهنگ" اتخاذ گردید. این رهنمود دسترسی به ۴ هدف توسعه را مورد تاکید قرار می داد، یعنی برابری، کیفیت و دموکراسی، و یادگیری مادام العمر که اهمیت خاصی برای بخش آموزش نامیبیا داشت. فرهنگ یادگیری مادام العمر، به افراد، برای واکنش سریع به چالش هایی که کشور با آن مواجه بود، کمک خواهد می کرد. دیگر اصلاحات آموزشی که به عدم توازن گذشته رسیدگی می نمود، شامل کمیسیون ریاست جمهوری آموزش، فرهنگ و آموزش ۱۹۹۹، و برنامه بهبود آموزش و پرورش (ETSIP) ۲۰۰۵ بود.

یادگیری مادام العمر

بر اساس کمیسیون ریاست جمهوری ۱۹۹۹، یادگیری مادام العمر باید به عنوان اصل راهنما در مقررات آموزش اتخاذ شود، زیرا آموزش رسمی به تنهایی قادر به دستیابی به سطح توسعه منابع انسانی مورد نیاز نیست. هر سازمانی باید به خودی خود به عنوان یک سازمان یادگیری مادام العمر در نظر گرفته شود. هدف ETSIP، تقویت کیفیت، اثربخشی و کارایی سیستم آموزش و پرورش در تمام سطوح است. بر اساس ETSIP، سیستم

^۱ آپارتاید به سیستمی اشاره دارد که نژادهای مختلف و گروه های قومی را جدا نموده و با دادن امتیازاتی به سفید پوستان، بین آنها و تمام دیگر گروه های نژادی و قومی، تبعیض قائل می شود.

آموزش و پرورش ضعیف، نمی تواند دستیابی به اهداف توسعه ملی را تسهیل نماید؛ از اینرو، تمام ارائه دهندگان آموزش، باید فضایی ایجاد کنند که فرصت های یادگیری مادام العمر را برای تمام شهروندان امکانپذیر سازد (وزارت آموزش ۲۰۰۶).

به نظر می رسد ارائه آموزش از طریق مدل یادگیری از راه دور، بهترین راه برای دسترسی گسترده و ترویج یادگیری مادام العمر است. در نتیجه، در ۱۹۹۷ قانونی برای تاسیس کالج یادگیری باز نامیبیا (NAMCOL) تصویب گردید. قانون NAMCOL کالج را ملزم به ارائه فرصت های مطالعه برای بزرگسالان و جوانان ترک تحصیل نموده، برای ارتقاء مهارت های حرفه ای و شغلی شان، و همچنین سطح کلی تحصیلاتشان می نمود (دولت جمهوری نامیبیا، ۱۹۹۷). به همین شکل، سازمان های آموزش عالی، ملزم به تسهیل دسترسی برخی دانش آموزان از طریق برنامه های یادگیری باز و از راه دور شدند. مرکز مطالعات خارجی در دانشگاه نامیبیا و مرکز یادگیری باز و مادام العمر، در پلی تکنیک نامیبیا نیز، برنامه های آموزش عالی (سطح سه) از طریق مدل یادگیری از راه دور را ارائه می نمایند.

سطح NQF	۱۰		مدارک	مدرک دکترا
	۹		دیپلم	مدرک کارشناسی ارشد
	۸	گواهینامه		مدرک کارشناسی افتخاری مدرک کارشناسی حرفه ای
	۷			مدرک کارشناسی معمول (۳ ساله)
	۶			دیپلم HE
	۵			گواهینامه HE
	۴			گواهینامه پایه ۱۲
	۳			گواهینامه پایه ۱۰
	۲			ابتدایی دوره دوم ابتدایی دوره دوم بزرگسالان
	۱			ابتدایی دوره اول

شکل ۵,۱ چارچوب ملی صلاحیت های نامیبیا

مفهوم یادگیری مادام العمر، توسط بسیاری از افراد، بد تعبیر شده است. این مفهوم اغلب با تحصیل یا هر گونه آموزش بزرگسالان که خارج از فضای متعارف و مرسوم مدرسه صورت می گیرد، مرتبط است. یادگیری مادام العمر، فرایندی مداوم است که با آن افراد مجموعه ای از شایستگی ها را از طریق توسعه مداوم آگاهی، مهارت ها، و نگرش ها در سراسر طول زندگی به دست می آورند. یادگیری مادام العمر از طریق مداخلات رسمی (فضای متعارف مدرسه)، غیر رسمی (هر گونه یادگیری که خارج از سیستم متعارف سازماندهی شده باشد) و

خصوصی (که در هر بستری صورت می گیرد) روی می دهد. بنابراین، فرایند یادگیری مادام العمر، می تواند در هر زمان و هر مکانی، "ز گهواره تا گور" صورت گیرد. بلافاصله پس از استقلال حکومت جمهوری نامیبیا، این نکته به رسمیت شناخته شد که دستیابی به دانش و مهارت، نمی تواند محدود به زمان و مکان خاصی شود. دولت معتقد است که از طریق نوآوری در یادگیری مادام العمر، می توان به چالش های توسعه، مانند بیکاری، فقر، نابرابری اجتماعی و HIV/AIDS، پرداخت. بنابراین ETSIP، توسعه سیاست یادگیری مادام العمر، برای توسعه مستمر مهارت ها و دانش، و بنابراین افزایش کیفیت زندگی را توصیه نمود. توسعه سیاست یادگیری مادام العمر، همراستا با ماموریت و وظیفه وزارت آموزش، برای تضمین این مسئله است که تمام ساکنان نامیبیا، دسترسی برابر به برنامه های آموزشی با کیفیت داشته باشند که آنها را قادر به کسب دانش، درک، مهارت ها، ارزش ها و نگرش های مورد نیاز، در سراسر زندگی شان می سازد.

در پیش نویس این سیاست، فرایند مشاوره دنبال شد، و سیاست ها و مستندات قانونی دولت، بازبینی گردید. ارائه دهندگان آموزش، کارفرمایان، مقامات تعیین صلاحیت نامیبیا، سازمان های غیر دولتی، شرکت های بخش خصوصی و اتحادیه های تجاری و اصناف، در میان ذینفعان اصلی قرار داشتند که مورد مشورت قرار گرفتند. یک انجمن مشاوره شامل تمام ذینفعان، بازبینی و بررسی سند پیش نویس سیاست را انجام داد و پیش نویس نهایی، برای بررسی به وزارت آموزش ارسال گردید. پیش نویس سند سیاست، نیاز به استقرار انجمن یادگیری مادام العمر را بیان می نمود که همراه با تمام ذینفعان اصلی از بخش های مختلف، اجرای این سیاست را نظارت می نمودند.

سیستم صلاحیت های نامیبیا

گروه تعیین صلاحیت نامیبیا (NQA) به عنوان چارچوبی قانونی، از طریق قانون ۲۹ سال ۱۹۹۶، برای نظارت بر اجرا و توسعه چارچوب ملی صلاحیت تشکیل گردید. وظیفه NQA، تعیین استاندارد ها و صلاحیت ها، ارائه تضمین کیفیت، اعتبار بخشی، ارزیابی و اعتبار سنجی صلاحیت ها، از جمله به رسمیت شناختن یادگیری قبلی است (دولت جمهوری نامیبیا، ۱۹۹۶). در سال ۲۰۰۶، چارچوب ملی صلاحیت ها (NQF)، برای کنترل و مدیریت صلاحیت ها در بخش آموزش و پرورش، ایجاد گردید. NQF در نظر داشت تا نوعی ثبات را در صلاحیت های ارائه شده توسط سازمان های مختلف در بخش آموزش و پرورش، اعمال نماید. این امر اتصال افقی و عمودی میان سیستم های آموزش و پرورش را تسهیل می کند. NQF استفاده از صلاحیت ها را ترویج نموده و درک روشنی از آنچه شخص در آن صلاحیت دارد، یا دانش و مهارتی که از طریق تجربه کاری یا تجارب کلی زندگی به دست آورده است را ارائه می دهد (وزارت آموزش نامیبیا، ۲۰۰۶). NQF به دانشجویان اجازه می دهد تا با مقایسه سطوح مختلف صلاحیت ها، تصمیمات آگاهانه در مورد صلاحیت ها اتخاذ نمایند.

NQF شامل ۱۰ سطح است که تمام مراحل یادگیری، از جمله متوسطه، آموزش و پرورش حرفه ای و آموزش عالی را پوشش می دهد. هدف اصلی NQF، تعیین آن چیزی است که شخص می تواند انجام دهد، و نه آن

چیزی که او برای آن گواهینامه دارد. هر سطح، از طریق مجموعه ای از توصیفات تعریف می شود. عناوین سطوح، عباراتی هستند که ویژگی های صلاحیت را در سطح خاصی از NQF تشریح می کنند (وزارت آموزش نامیبیا، ۲۰۰۶).

برای ثبت تمام صلاحیت هایی که در چارچوب ملی صلاحیت ها اعطا می شود، به سازمان های معتبر نیاز است. نتایج یادگیری مورد نیاز برای تعیین صلاحیت موفقیت آمیز، باید به وضوح هنگام ثبت صلاحیت ها در این چارچوب، بیان شود.

برای برخی صلاحیت ها، نتایج یادگیری به عنوان استاندارد واحد بیان می شود که می توان آن را به شکل مستقل از هر صلاحیت اعطا نمود. استانداردهای واحد مشخص می کنند که ارزیابی نهایی در مورد فرد انجام شده و فرد، دارای استاندارد عملکرد به لحاظ ملی مورد توافق است. بنابراین، افراد، پذیرش تکمیل کل صلاحیت، یا نتایج یادگیری به دست آمده را دریافت می کنند.

گروه آموزش نامیبیا (NTA)، بدنه ای قانونی است که از طریق قانون پارلمان در مورد کنترل ارائه آموزش و پرورش حرفه ای (VET) در کشور، ایجاد شده است، و گروهی است که استانداردهای واحد برای صلاحیت ها در بخش آموزش حرفه ای را توسعه می دهد. در استانداردهای واحد در حال توسعه، NTA با صنایع مربوطه برای تعیین شایستگی های مورد نیاز تعامل دارد. زمانیکه استانداردهای واحد برای یک صلاحیت خاص توسط NQA تایید می شود، NTA، در فرایند برنامه درسی در حال توسعه، راهنمای پیاده سازی، راهنمای آموزش و معیارهای ارزیابی، که به صورت بسته ای برای ارائه دهنده آموزش در دسترس است، مشارکت می نماید. ارائه دهندگان آموزش به عنوان مراکز ارزیابی نیز عمل می کنند.

شیوه های به رسمیت شناختن (پذیرش)

از زمان استقلال، نامیبیا، گام های مثبتی در جهت دسترسی گسترده به سیستم آموزش خود برداشته است. دسترسی از طریق برنامه های آموزشی متنوع، گسترش یافته است. هرچند، فرصت های مطالعه برای بزرگسالان و جوانان به لحاظ تاریخی محروم، به دلیل فقدان صلاحیت های مرتبط که ورود به سازمان های آموزشی را تسهیل می نماید، محدود است. بسیاری از نامیبیایی ها، فرصت مشارکت در آموزش رسمی را به دلیل درگیری شان در مبارزات آزاد سازی، از دست دادند. این افراد مهارت و دانش خود را در طول سال ها به دست آورده اند، اما بسیاری از آنها، به دلیل آنکه توانایی آنها به طور رسمی به رسمیت شناخته نشده است، از مشارکت در توسعه کشور محروم شده اند. در برخی موارد هیچ مدرک مستندی از مهارت های آنها، به شکل گواهینامه وجود ندارد. بنابراین RPL، قصد دارد بی عدالتی های گذشته را با پذیرش و اعتبار بخشی یادگیری و تجارب قبلی مرتبط، جبران نماید. RPL می تواند نقشی یکپارچه در بخش آموزش و پرورش نامیبیا بازی کند، زیرا یکی از ویژگی های کلیدی NQF، ایجاد فرصت برای نامیبیایی ها برای کسب صلاحیت، با به رسمیت شناختن شایستگی ها، صرفنظر از جایی که آنها آموزش دیده اند، می باشد.

با وجود عدم توازن در ارائه آموزشی که از دوران استعمار به میراث مانده است، اما هنوز هم هیچ سیاست ملی در مورد یادگیری قبلی وجود ندارد. نهایتاً، در سال ۲۰۰۹، NQA و NTA، مسئولیت نظارت بر توسعه سیاست ملی برای پذیرش و به رسمیت شناختن یادگیری قبلی را متقبل شدند. کمیته راهنمایی RPL، با نمایندگان از بخش های مختلف، کار بر روی پیش نویس سیاست را آغاز نمود. پس از فرایند های مشاوره، تایید قانونی توسط وزیر آموزش انجام پذیرفت. اجرای کامل زمانی آغاز شد که این سیاست، به تصویب رسید. ارائه دهندگان ثبت شده در بخش آموزش و پرورش، باید سیاست های مختص سازمان را همتراز با سیاست ملی، توسعه دهند. این سیاست، داوطلبان را قادر به کسب اعتبار برای استانداردهای واحد یا صلاحیت های کامل، که همراستا با NQF هستند می سازد. بر طبق این سیاست، یک تعریف واحد از RPL امکانپذیر نیست زیرا به طیف وسیعی از فرایندها اشاره دارد که هدف همه آنها دستیابی به نتایج خاص است؛ از جمله پذیرش گواهینامه های قبلی، به رسمیت شناختن آموزش رسمی بدون گواهینامه، پذیرش آموزش غیر رسمی بدون گواهینامه، انتقال اعتبار و پذیرش متقابل (وزارت آموزش نامیبیا، ۲۰۰۹). گرچه، این سیستم به جای توانایی معلم، بر توانایی های شاگرد تاکید دارد.

این واقعیت شایان ذکر است که کالج یادگیری باز نامیبیا (NAMCOL)، سیاست سازمانی در مورد RPL را برای دسترسی وسیع به برنامه ی پس از دوره ی دوم خود، توسعه داده است. RPL این سیاست را به عنوان "فرایند شناسایی، انطباق، ارزیابی و اعتبار دادن به دانش، مهارت ها و تجاربی که داوطلبان از طریق آموزش رسمی، غیر رسمی و خصوصی به دست آورده اند" تعریف می کند (NAMCOL، ۲۰۰۸).

متقاضیان RPL، پیش از انجام سلسله ارزیابی هایی که به آنها برای تشریح شایستگی شان کمک می کند، با ارزیابی کالج موافقت می نمایند. فرایند ارزیابی شامل مصاحبه قبل و بعد، ارائه پورتفولیو و تست های مهارت و تخصص است. در پایان فرایند ارزیابی به داوطلبان بازخورد کتبی در مورد نتایج ارزیابی ارائه می شود. در حال حاضر، این سیاست بدین منظور اعمال می شود که داوطلبان به برنامه های پس از دوره دوم کالج در سطوح گواهینامه و دیپلم، دسترسی پیدا کنند.

چالش هایی که سیستم آموزش نامیبیا با آن مواجه است

این برداشت، که یادگیری که از طریق سیستم رسمی متعارف، بر یادگیری از طریق زمینه های یادگیری از راه دوره (ODL)، برتری دارد، تجربه کاری و تجربیات حاصل از زندگی را دچار چالش می کند. اجرای سیاست ملی RPL، ابزاری مفید برای به رسمیت شناختن، دانش، مهارت ها و تجارب به دست آمده، از طریق اشکال مختلف یادگیری (یعنی رسمی، غیر رسمی و خصوصی) است. مسئله، برداشت است، زیرا کسانی که مسئول اجرای این سیاست هستند، محصول همین سیستم متعارف می باشند. بنابراین، سالها طول می کشد تا این سیاست به شکل اثربخش و کارآمد اجرا شود.

ثانیا، سرعت پایین دستیابی به صلاحیت های حاصل از بدنه ی آموزش ثبت شده در این چارچوب، مانع اجرای کامل NQF توسط NQA می شود. بنابراین، شاگردان، نمی توانند آزادانه میان سیستم های مختلف حرکت نموده یا در نتیجه ی به رسمیت شناختن یادگیری قبلی یا اعتبار به دست آمده از طریق دیگر ارائه دهندگان خدمات، به شکل عمودی در نردبان صلاحیت ها جابجا شوند. این مسئله به دلیل مقررات قانونی در تاسیس سازمان های آموزشی با بودجه دولتی نیز است که آنها را قادر می سازد تا صلاحیت های خودشان را اعطا نمایند. دستورالعمل NQA، برای داشتن تمام صلاحیت های ثبت شده در چارچوب، تا سال ۲۰۱۵ نهایتاً منجر به یک سیستم آموزشی کارآمد برای نامیبیا می شود.

نهایتاً، به گفته دانیل و فریرا (۲۰۰۹) سازمان های با بودجه دولتی، تلاش های مضاعفی در ارائه آموزش انجام می دهند. این وضعیت امور، پایدار نیست. با توجه به محدودیت منابع موجود برای بخش آموزش، به جای رقابت برای منابع انسانی و مادی محدود، نیاز به تقویت سینیژی (هم افزایی) میان بخش های مختلف وجود دارد. هم افزایی میان بخش های مختلف آموزش، برای توسعه یک سیستم یکپارچه و جامع که یادگیری مادام العمر را ترویج می کند، مهم است. با وجود این چالش، نامیبیا به شکل موفقیت آمیزی، سیستم های هم ارز را در سطح متوسطه توسعه داده، که به شاگردان اجازه می دهد به شکل قابل انعطاف، میان مدارس مرسوم و ارائه دهندگان ODL، جابجا شوند.

تمهیدات سازمانی و موقعیتی برای یادگیری مادام العمر

جوزف ساموئلز

مقدمه

قانون صلاحیت های آفریقای جنوبی (SAQA) در سال ۱۹۹۵ تصویب شد و بستری ایجاد نمود که در آن، آموزش و پرورش آفریقای جنوبی، در دوره پس از آپارتاید صورت گرفته است. آفریقای جنوبی دارای جمعیتی بالغ بر ۵۰ میلیون نفر است، که بیش از ۴۱ درصد آن در مناطق فقیر روستایی زندگی می کنند و ۵۴ درصد آن ۲۴ ساله یا جوانتر هستند.

آفریقای جنوبی، مهاجرت سریع به شهرها را تجربه نموده است، خصوصا در میان مردان گروه سنی ۲۰-۳۴ سال. در نتیجه، سهم بالایی از خانوارها در مناطق روستایی، توسط زنان جوان مدیریت می شود. میراث آپارتاید، همچنان یک چالش قابل توجه در آفریقای جنوبی باقی مانده، و ابتکارات رسمی و غیر رسمی مختلفی برای بهبود سطح آموزش سیاهپوستان صورت گرفته است. تقریبا ۴ درصد جمعیت آفریقای جنوبی، شهروند کشور های دیگر، و عمدتا از جامعه توسعه آفریقای جنوبی (SADC) هستند. صلاحیت های به دست آمده خارج از آفریقای جنوبی، توسط SAQA ارزیابی می شوند و اکثر درخواست ها در گروه بسیار ماهر قرار می گیرند. بیشتر این مهاجران بسیار ماهر، از زیمبابوه هستند (۴۲ درصد در سال ۲۰۱۰).

آفریقای جنوبی در سال های اخیر، سطح بالایی از ثبات سیاسی و اقتصاد کلان را به دست آورده است. گرچه سطوح نابرابری، همچنان بالا باقی مانده است (ضریب جینی = ۰,۳۵)، اما آنها دیگر تنها مبتنی بر تقسیمات نژادی نیستند. سطوح بالایی از بیکاری، خصوصا در گروه سنی زیر سی سال وجود دارد (۴۹ درصد در سال ۲۰۰۲)، و بیکاری در میان زنان بیشتر از مردان است. نوعی کاهش در صنایع و تجارت های مرتبط وجود دارد و بیشتر کارگران سیاهپوست، در مشاغل ابتدایی باقی مانده اند.

سطح آموزش عموما بالا است. کمتر از ۹ درصد بزرگسالان بین ۱۵ تا ۶۴ سال، بیسواد هستند. تا سال ۲۰۰۲، بیش از ۳۳,۰۰۰ سازمان دولتی و سازمان مستقل ثبت شده، در آفریقای جنوبی تاسیس شد که به بیش از ۱۳,۵ میلیون شاگرد، خدمات ارائه می نمودند. در سال ۲۰۱۰، نرخ قبولی کلی، برای گواهینامه ارشد ۶۷,۸ درصد بود، که از میان آنها ۲۳,۵ درصد با تایید برای ورود به آموزش عالی، قبول شده بودند. نرخ ثبت نام ناخالص در مدارس ابتدایی در آفریقای جنوبی در سال ۲۰۰۹، ۱۰۱,۷۱ درصد بود^۱. در سال ۲۰۰۰ یک میلیون

^۱ نرخ ثبت نام ناخالص، نرخ کل ثبت نام، صرفنظر از سن، نسبت به گروه سنی است که به طور رسمی، با سطح آموزش معین متناظر هستند.

شاگرد در برنامه های رشد مقدماتی کودکی (ECD)، مشارکت نمودند، در حالیکه بیش از ۵۰۰,۰۰۰ شاگرد بزرگسال، در سیستم آموزش و پرورش پایه ی بزرگسالان (ABET) قرار داشتند.

چارچوب ملی صلاحیت (NQF)، در سال ۱۹۹۶ ارائه گردید و شامل ۸ سطح بود. توابع تنظیم استاندارد، متمرکز به گروه صلاحیت های افریقای جنوبی بود، در حالیکه تضمین کیفیت تمرکز زدایی شده و به ۳۳ گروه تضمین کیفیت آموزش و پرورش، محول گردید. تمامی صلاحیت هایی که در سطح ملی به رسمیت شناخته شده اند، در پایگاه داده های ملی سوابق شاگردان (NLRD) ثبت می شوند و شامل صلاحیت های مبتنی بر استاندارد واحد، و صلاحیت های مبتنی بر استاندارد غیر سیستم می باشد. پس از یک فرایند بررسی طولانی، قانون NQF جدید، در سال ۲۰۰۸ تصویب شد و از ۱ ژوئن ۲۰۰۹، به اجرا درآمد. اجرای قانون جدید، هنوز هم ادامه دارد و فرایند گذار تا دستیابی، چند سال به طول می انجامد. مثلاً، یکی از شوراها ی جدید کیفیت، در ۲۳ فوریه ۲۰۱۰ راه اندازی شد و عملیات خود را به شکل قانونی در ۱ آوریل ۲۰۱۰ آغاز نمود.

علاوه بر تغییرات در قانون NQF، دولت در ساختار های سیاسی و اجرایی چشم انداز آموزش و پرورش نیز اصلاحاتی انجام داد. وزارت آموزش به دو بخش تقسیم شد؛ وزارت آموزش و پرورش عالی (MHET)، و وزارت آموزش پایه (MBE). بخش آموزش از وزارت کار حذف شده و به وزارت آموزش و پرورش عالی داده شد. این بدان معناست که MHET، مسئول دانشگاه ها، دانشگاه های فناوری، کالج های آموزشی (مانند پرستاری، کشاورزی و غیره)، کالج های آموزش و پرورش تکمیلی، آموزش پایه بزرگسالان و تمام بخش آموزش است. MBE، مسئول کل بخش تحصیل رسمی از مقطع ابتدایی تا متوسطه، و همچنین کمپین ملی سوادآموزی بزرگسالان است که به عنوان Kha Ri Gude شناخته می شود.

NQF جدید افریقای جنوبی، شامل سه چارچوب فرعی و ۱۰ سطح است. سه نوع صلاحیت به رسمیت شناخته می شود: گواهینامه، دیپلم و درجه. سه شورای کیفی، مسئول چارچوب های فرعی آموزش عالی، آموزش عمومی و تکمیلی، و تجارت و مشاغل هستند. هر شورای کیفی مسئول تعیین انواع صلاحیت های خود، مطابق با معیارهای کلی تعیین شده توسط گروه صلاحیت های افریقای جنوبی (SAQA) است. SAQA مسئول توسعه و اجرای کلی NQF و هماهنگی سه شورای کیفی است. سه شورای کیفی و SAQA به وزارت آموزش و پرورش عالی، گزارش می دهند.

چارچوب ملی صلاحیت ها، یادگیری غیر رسمی و خصوصی را به رسمیت می شناسد. سطح ۱ NQF شامل ۴ سطح فرعی آموزش پایه بزرگسالان است. تمام شاگردان در برنامه ملی سوادآموزی بزرگسالان، و ۴ سطح فرعی ABET، در پایگاه داده های ملی سوابق شاگردان (NLRD) ثبت می شوند. صلاحیت ها، استانداردهای واحد، ماژول ها و دوره های کوتاه مدت نیز در NQF ثبت می شوند. صلاحیت ها و استانداردهای واحد، به عنوان نتایج یادگیری و معیار ارزیابی تعریف می شوند. یک اعتبار (واحد) برابر با ۱۰ ساعت یادگیری مفهومی و تئوری است. اگر آموزش غیر رسمی و خصوصی منجر به استانداردهای ثبت شده در NQF شود و ارائه

دهندگان معتبر باشند، پس یادگیری را می توان به شکل رسمی به رسمیت شناخت. سیاست RPL ما به داوطلبان اجازه می دهد تا صلاحیت ها را به طور جزئی یا کلی، و از طریق به رسمیت شناختن یادگیری قبلی به دست آورند.

NQF افریقای جنوبی، جامع است؛ شامل تمام بخش های سیستم آموزش و پرورش (مثلا آموزش عالی، آموزش و پرورش عمومی و تکمیلی، صنوف و مشاغل) است. مسئله کلیدی این است که این صلاحیت ها و استانداردها باید در چارچوب ملی صلاحیت ها به رسمیت شناخته شوند، که با اصلاحات اخیر، شامل واحد ها و ماژول ها نیز می شود. اگر نتایج یادگیری غیر رسمی و خصوصی به این شیوه ثبت شده باشد، آنها نیز به رسمیت شناخته می شوند.

SAQA با دانشگاه کیپ غربی، برای پژوهش در مورد اینکه چرا به رسمیت شناختن یادگیری قبلی (RPL)، آنطور که پیش بینی شده موفق نبوده است، وارد مشارکت پژوهشی شده است. پژوهش در بخش های مختلفی انجام شده است. SAQA، استراتژی ملی RPL برای وزارت آموزش و پرورش عالی را نیز پیشنهاد نموده است تا گروه کاری ملی به راه اندازد، که به توسعه بیشتر استراتژی ملی، شامل ایجاد شبکه ای از متخصصین RPL کمک کند.

تمهیدات سازمانی

براساس گزارش OECD، در مورد RPL افریقای جنوبی (OECD، ۲۰۰۷)، می توان ۴ فاز را در تغییر سیستم آموزش و پرورش افریقای جنوبی شناسایی نمود:

۱- ۱۹۹۰-۱۹۹۴: سکون ساختاری و ضعف فرهنگی؛

۲- ۱۹۹۴-۱۹۹۶: اعلام سیاست و ظهور ساختارهای جدید؛

۳- ۱۹۹۷-۱۹۹۹: ارزیابی مجدد سیاست کلی؛

۴- ۲۰۰۰ به بعد: تمرکز بر اجرا.

اخذ مالیات از مهارت های ملی در سال ۱۹۹۸ تصویب گردید. تا سال ۲۰۱۰، بیش از ۱۸۲،۰۰۰ مدرک دوره کارآموزی، و بیش از ۷،۰۶۷،۶۸۸ گواهینامه برای فعالیت های توسعه مهارت اعطا گردید. با وجود موفقیت های مختلف، بازار کار تا حد زیادی با برنامه تحصیلی و آموزش عالی مرتبط بود؛ به این مسئله به تازگی از طریق ابتکارات مختلفی مانند ایجاد چارچوب صلاحیت ها برای بخش مشاغل توسط شورای کیفی صنوف و مشاغل، رسیدگی شده است.

SAQA در سال ۱۹۹۶ به راه افتاد و توسعه و اجرای NQF را از سال ۱۹۹۷، تحت نظارت دارد. این شامل نظارت بر ایجاد ۱۲ گروه استاندارد ملی و بیش از یکصد گروه تولید کننده استاندارد (SGBs)، و همچنین

اعتبار بخشی به ۳۱ ETQA است. این ساختارها مورد بازبینی قرار گرفته و قانون جدید NQF، ساختارهای طرح شده در بالا را تحت عنوان فاکتورهای موقعیتی، تغییر داد. بازیگران کلیدی آموزش غیر رسمی و خصوصی، شامل وزارت آموزش و پرورش عالی، وزارت آموزش پایه و گروه تعیین صلاحیت افریقای جنوبی، شورای آموزش عالی، شورای استانداردها برای آموزش و پرورش عمومی و تکمیلی (اومالوسی)، شورای کیفی صنوف و مشاغل، SETAS، گروه ها و شوراهای حرفه ای، و متخصصین مهارت های ملی هستند.

قوانین گسترده ای تصویب شد که تا حد زیادی با برنامه ی تحول گرایی که هنوز در کشور غالب بود، تعیین شدند. مثال ها عبارتند از قانون آموزش عالی (۱۹۹۷)، قانون SAQA (۱۹۹۵)، قانون توسعه مهارت ها (RSA)، (۱۹۹۸)، و قانون FET (RSA، ۱۹۹۸)، و همچنین اصلاحات مختلف برای قوانین فوق الذکر. دو مقررات قانونی تازه، توسعه و اجرای RPL را ممنوع می کردند: ثبت نام همراه با تایید به عنوان الزامی برای ورود به آموزش عالی؛ و شرط اقامت دائم ۵۰ درصد؛

در حال حاضر، هیچ بودجه سیستماتیک رسمی برای RPL در افریقای جنوبی وجود ندارد. از لحاظ هزینه، دستورالعمل سیاست ملی این است که خدمات RPL نباید بیشتر از یک برنامه تمام وقت رو در رو هزینه داشته باشد. تعداد محدودی از مراکز ارزیابی که بر روی RPL بر اساس نیاز های محلی تمرکز داشتند، با اولییتی که در سیاست ملی به RPL داده شده متناقض بودند.

یادگیری مادام العمر

در حال حاضر، ابتکارات سازمانی و قانونی و همچنین رویکرد پایین به بالای خاصی وجود دارد، اما هیچ چارچوب اصولی برای یادگیری مادام العمر وجود ندارد. قوانین و سیاست های واضحی برای جبران شیوه های ناعادلانه قبلی در برنامه ملی وجود دارد. یکی از اهداف کلیدی NQF افریقای جنوبی، به شکل خاص با جبران این مسئله مرتبط است و قانون جدید NQF، این تمرکز را حفظ نموده است.

تمام بخش های آموزش و پرورش برای اجرای کلی سیاست ها به شکل توأمان کار می کنند، گرچه حوزه هایی وجود دارد که در آن بهبود بسیار زیادی لازم است، مثلا در بخش کالج آموزش و پرورش تکمیلی (FET)، و همچنین بخش آموزش عالی که در آن هنوز هم موانع خاصی وجود دارد. پذیرش یادگیری غیر رسمی و خصوصی به عنوان امری صحیح، تجربه شده، و در بسیاری موارد، پذیرش، برای انگیزش بزرگسالان استفاده می شود. هرچند، یکی از انتقادات کلیدی به وضعیت فعلی این است که گرچه قانون و سیاست ها و برخی شیوه های بسیار خوب وجود دارد، اما اجرا در مقیاس به اندازه ی کافی وسیع، ناامید کننده بوده است.

منابع پژوهشی و توسعه ای تخصیص داده شده است. مثلا، SAQA به تازگی وارد شراکت با کنسرسیوم ارائه دهندگان، تحت رهبری دانشگاه کیپ غربی شده است. هرچند، این شراکت نیز از مشکل منابع ناکافی رنج می برد.

شیوه های پذیرش

تمهیدات فنی برای RPL، در گزارش OECD (۲۰۰۷) برای افریقای جنوبی، مورد تاکید قرار گرفته است. در افریقای جنوبی، اصطلاح RPL برای پذیرش و به رسمیت شناختن یادگیری غیر رسمی و خصوصی استفاده می شود و به صورت مقایسه ی یادگیری قبلی و تجارب شاگرد، هر طور که کسب شده باشد، با نتایج یادگیری مورد نیاز برای صلاحیت های خاص، و پذیرش به منظور تایید اینکه این آموزش و یادگیری الزامات را برآورده می نماید تعریف می شود. یادگیری از لحاظ نتایج یادگیری خاص، برای صلاحیت خاص ارزیابی می شود و ممکن است منجر به دستیابی به اعتبارات برای صلاحیت شود. دو نوع RPL در افریقای جنوبی پدیدار شده است: RPL برای اعتبار، که معمولاً با آموزش عمومی و تکمیلی مرتبط است، و RPL برای دسترسی که معمولاً با آموزش عالی مرتبط است.

رویکردهای متفاوتی برای RPL به وجود آمده است که عبارتند از:

- ۱- تبادل اعتبار: توانایی فرد برای انجام وظایف شغلی خاص برای یک استاندارد از پیش تعیین شده؛
 - ۲- توسعه ای: بر آنچه شاگرد، آموخته است تاکید دارد. ترجیحاً انطباق شایستگی با استانداردهای از پیش توافق شده، برنامه درسی و دستور العمل های سازمانی، برای تعیین یادگیری قبلی "قابل قبول" استفاده می شود.
 - ۳- رادیکال (افراطی): به جای فرد، جمع مورد تمرکز قرار می گیرد. فقط تجربه ی گروه مستقل به عنوان دانش در نظر گرفته می شود؛ و
 - ۴- اسب تروا: بررسی و تحقیق در مورد ساختار اجتماعی دانش و برنامه تحصیلی، به شیوه ای که هم دانش تجربی و هم دانش مبتنی بر رشته، به شکل بسیار نزدیکی، هماهنگ باشند.
- در بستر افریقای جنوبی، RPL از تحول آموزش و پرورش حمایت می کند، و با رویکردی جامع نسبت به فرایند و اجرای ارزیابی توسعه ای و پیشرونده، پایه ریزی شده است. RPL در بستر های مختلفی اجرا شده است، اعم از آموزش و پرورش تکمیلی (FET)، آموزش و پرورش عمومی (GET) و آموزش عالی، تا آموزش پایه بزرگسالان (ABET) و آموزش مبتنی بر محل کار.
- گروه های هدف اصلی برای RPL وجود دارد:

- ۱- گروه دسترسی: شاگردان بزرگسال فاقد صلاحیت که می خواهند مهارت هایشان را افزایش داده و صلاحیت هایشان را بهبود بخشند، و داوطلب هایی که فاقد حداقل الزامات برای ورود به برنامه های یادگیری رسمی هستند؛

۲- گروه جبرانی (اصلاح): کارگرانی که ممکن است نیمه ماهر و حتی بیکار باشند، ممکن است سال های بسیاری کار کرده باشند اما به دلیل سیاست های محدود کننده قبلی از دستیابی به مدرک باز مانده اند؛

۳- داوطلبانی که آموزش رسمی پیش از موعد داشته و در طول چند سال از طریق برنامه های کوتاه، آموزش دیده اند. بیشترین تعداد داوطلبان RPL میان سطوح ۲ و ۴ RPL قرار می گیرند، و در اصل، مدرک تحصیلی ندارند.

یادگیری قبلی، اغلب، بدون ساختار، ضمنی و حسی است و ارزیاب باید تعیین کند که آیا تجربه ی رسمی یا خصوصی، سطح شایستگی یا ارزش اعتبار را برآورده می نماید یا نه. باید قضاوت شود که آیا استاندارد های یادگیری برآورده شده و سطح شایستگی، به دست آمده است، یا نه.

NQF افریقای جنوبی در شکل فعلی خود، یک سیستم انباشت و انتقال اعتبار (CAT) نیست؛ گرچه می تواند در این جهت توسعه یابد، زیرا یک سیستم مبتنی بر اعتبار است.

جنبه هایی که ممکن است تاثیر محدودی بر قابلیت انتقال صلاحیت ها، داشته باشد عبارتست از شیوه های سازمانی تایید شده، کنترل برای سود و مزایا، و شرط اقامت ۵۰ درصد.

توسعه های اخیر که از انباشت و انتقال اعتبار حمایت می کند عبارتند از ثبت صلاحیت های عمومی در NQF، گنجاندن صلاحیت های حرفه ای در NQF، به رسمیت شناختن گروه های حرفه ای و ثبت انتخاب های حرفه ای.

کیفیت ارزیابی در NQF با اطمینان، اعتبار، صحت، بسندگی و محبوبیت مرتبط است. هیچ تفاوت بنیادینی میان ارزیابی مهارت و دانشی که قبلا به دست آمده، و ارزیابی مهارت و دانشی که از طریق برنامه یادگیری به دست آمده وجود ندارد؛ تنها تفاوت در مسیر ارزیابی است. هدف RPL، شناسایی آنچه داوطلبان می دانند و می توانند انجام دهند، انطباق مهارت و دانش داوطلب با استاندارد های خاص، ارزیابی داوطلب نسبت به استانداردها، و اعتبار بخشی به داوطلب است.

فرم، کیفیت و منابع مدارک است که بسته به صلاحیت های خاص، منجر به دستیابی به اعتبارات می شود؛ باید توجه داشت که نه مدارک بسیار زیادی لازم است و نه انتظار بسیار زیادی از داوطلبان برای پوشش کامل برنامه ها وجود دارد.

حمایت از داوطلب نباید دستکم گرفته شود و باید تا جایی که ممکن است این امکان برای داوطلب فراهم شود که روش ارزیابی که با آن راحت است را انتخاب نماید. رویکرد "تو در تو" برای ایجاد استانداردها و مشخص نمودن صلاحیت ها، روشی مفید برای درک آن چیزی است که در فرایند RPL ارزیابی می شود. فرایند عمومی RPL می تواند شامل موارد ذیل باشد: فاز تدارکاتی، فاز ارزیابی، و در صورت نیاز، فاز تجدید نظر. شیوه های پذیرش تا حد زیادی تراکمی، مرتبط با صلاحیت ها و استانداردهای ثبت شده در چارچوب

صلاحیت ملی است. دسترسی به سازمان ها (برنامه های ارتباطی، برنامه های دوره دانشجویی کارشناسی و برنامه های فارغ التحصیلی)، همچنین شیوه های ارتقاء در محل کار (مثلا املاک و مستغلات، ساختمان و صنایع بیمه) مجاز است.

نقش الگوهای اجتماعی در فرایند یادگیری و فرایند RVA

کارفرمایان و اتحادیه های تجاری، به عنوان مشارکت کنندگان فعال در چارچوب ملی صلاحیت ها، و به عنوان متخصصین آموزش و پرورش بخش ها، نقش مهمی بازی می کنند. ورود مستقیم، با توجه به قانون، سیاست ها و شیوه های RVA صورت می گیرد. کارفرمایان، خصوصا با توجه به RPL برای کارگزارانشان، اخیرا بودجه هایی نیز برای فرایند RVA اختصاص داده اند. دولت مسئول ایجاد فضای قانونی و سیاستی و نیز ارائه بودجه است.

رفتار ذینفعان

در مسئله رفتار ذینفعان با توجه به RPL، گزارش OECD (۲۰۰۷) اظهار می دارد که عمدتا به دلیل دشواری های تجربه شده در طول بارگذاری بر روی پایگاه داده های ملی سوابق شاگردان (NLRD)، داده ها در مورد افرادی که RPL را کامل نموده اند، به آسانی در دسترس نیست. این مشکل اکنون تا حد زیادی مورد رسیدگی قرار گرفته است. اطلاعات در مورد افرادی که RPL را کامل نموده اند، در فرایند ردیابی بر روی NRLD است؛ تا سال ۲۰۰۹، ۶۴۳۹ صلاحیت، و ۴۵،۶۳۷ استاندارد واحد، از طریق مسیر RPL به شاگردان RPL اعطا گردیده بود.

درحالیکه از سال ۲۰۰۲، تعدادی پروژه آزمایشی RPL انجام شده است، اما وقتی سیاست SAQA RPL توسعه یافت، این پروژه ها، به دلیل نگرانی های مرتبط با فقدان اطلاعات در مورد ابزارها و روش های RPL، ابزارهای ارزیابی نامناسب، نبود فرصت برای آماده سازی، و عدم درک کلی از داوطلبان، تنها تا حدی موفقیت آمیز بودند.

آموزش غیر رسمی

با توجه به کمبود مهارت ها، و باتوجه به سابقه تبعیض، تاکید بر آموزش و پرورش غیر رسمی و یادگیری خصوصی، برای اشتغال است. RPL تا حد زیادی بر محیط کار، و سازمان های آموزش و پرورش خصوصی و دولتی تمرکز دارد.

تاثیر، اثرات، مزایا و چالش ها

بین سال های ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۴، تعداد کل صلاحیت های اعطا شده، با میانگین نرخ رشد سالانه ۴،۳ درصد، افزایش یافته است. بالاترین رشد، در مدارک ۴ سال اول، مدارک افتخاری و مدرک کارشناسی ارشد بوده است.

برخی تغییرات در سیاست های پذیرش در سازمان های آموزش عالی نیز صورت گرفته است، اما این تغییرات توسط کارکنان و کمبود منابع، محدود شده است. در حالیکه تمام گروه های تضمین کیفیت آموزش (ETQAs)، سیاست های پذیرش یادگیری قبلی (RPL) را به منظور انطباق با الزامات SAQA توسعه داده اند، اما اجرای طرح ها و پروژه ها، تنها در چند بخش صورت گرفته است. هرچند ETQA، در چند سال اخیر پیشروی قابل ملاحظه ای داشته است، و سابقه ۲,۷ میلیون شاگرد را بین سال های ۲۰۰۶ و ۲۰۱۰، بارگذاری نموده است.

ممکن است تاثیر، به لحاظ بالقوه بسیار عظیم باشد، خصوصا در جایی که سابقه تبعیض، کمبود مهارت و فرصت های شغلی، فاکتورهای حیاتی هستند. SAQA معتقد است که اجرای RPL باید از طریق استراتژی های ملی هماهنگ، توسعه یافته و تحریک شود و برای داشتن تاثیر عمده، باید بودجه مناسبی دریافت کند. وزارت آموزش عالی، می خواهد یک تیم RPL ملی را برای توسعه این استراتژی های ملی ایجاد نماید.

جامعه در افریقای جنوبی عمیقا نابرابر است. این مسئله علل تاریخی دارد، اما به نظر می رسد فضای اقتصادی فعلی نیز به افزایش نابرابری دامن زده است. سیستم آموزش رسمی، به شکل خاص، با ارائه ی آموزش و پرورش با کیفیت برای تمام شهروندان مواجه است. بیکاری بین ۳۰ تا ۴۰ درصد است. یادگیری و آموزش نقش عظیمی در افزایش فرصت های شغلی، مهارت یابی مجدد و غیره دارد. مسائل جدی در مورد به رسمیت شناختن، اعتبار سنجی و اعتبار بخشی وجود دارد: گرچه قوانین و سیاست ها، و حوزه های شیوه صحیح و خوب وجود دارد، اما چالش اصلی، اجرای RPL در مقیاس بزرگ است. برای این هدف، یک استراتژی ملی هماهنگ، با منابع مناسب مورد نیاز است. این استراتژی باید به مسائل زیر رسیدگی نماید:

- پر کردن شکاف ها در چارچوب قانونی از طریق توسعه سیاست های مناسب؛
- ایجاد مکانیسم های بودجه بندی ماندگار؛
- توسعه انجمن ملی RPL به عنوان مکانیسمی برای ارتقاء و ارزیابی فرایند؛
- تشویق و تسهیل ایجاد شراکت برای ارائه؛
- هماهنگ نمودن رویکرد ها برای چالش های خاص در آموزش عالی، آموزش تکمیلی، صنعت و کار سازمان یافته؛
- هماهنگ نمودن پژوهش های مرتبط با RPL (تحلیل های مورد نیاز، تحلیل های مقرون به صرفه، ردیابی پیشرفت، مدل های بهترین شیوه) و ادغام یافته ها در فرایند های RPL؛
- پشتیبانی از تبادل خدمات مشورتی در سراسر کشور.

گزارش OECD (۲۰۰۷) در مورد به رسمیت شناختن یادگیری غیر رسمی و خصوصی، با تاکید بر دو هدف اصلی RPL در افریقای جنوبی، خاتمه می یابد: دسترسی و جبران.

RPL باید ویژگی جدایی ناپذیر سیاست های ارزیابی ETQA و ارائه دهندگان اصلی آن باشد. چالش اصلی برای اجرای RPL در افریقای جنوبی، پایداری است. RPL، به تنهایی، راه حل نابرابری ها یا بیکاری در افریقای جنوبی نیست، بلکه استراتژی توسعه ای اصلی است که باید در بستر افریقای جنوبی، بدان اولویت داده شود.

مسیرهای آموزش غیر رسمی

جواد القسوس

مقدمه

اردن دارای جمعیت کلی ۶,۰۹۳,۰۰۰ نفر است (بانک جهانی، ۲۰۱۱) که در سال ۲۰۰۸، ۵۷,۳ درصد از آن در سن کار بودند (۱۵-۶۴ سال). نرخ ثبت نام مدرسه در سال ۲۰۱۰، ۹۲ درصد بود (بانک جهانی، ۲۰۱۱). نرخ سواد افراد پانزده سال به بالا در سال ۲۰۰۷، ۹۲ درصد بود. نرخ بیکاری کل نیروی کار در سال ۲۰۰۹، ۱۲,۹ درصد بود (بانک جهانی، ۲۰۱۱).

چارچوب ملی صلاحیت ها

کار ابتدایی در مورد NQF، در سال ۲۰۰۶، و از طریق همکاری میان تیم فنی تسهیل -ETF، و نمایندگان وزارت آموزش (MoE)، دانشگاه کاربردی بلغاء (BAU) به نمایندگی از کالج های عمومی، شرکت آموزش حرفه ای (VTC)، انجمن های کارگری و کارفرمایی، و دیگر پروژه های حمایتی صورت گرفت (پروژه های سیاحه و سابق).

چارچوب ملی صلاحیت ها در اردن، هنوز در فاز طراحی است. پیش نویس چارچوب صلاحیت ها، با عناوین گسترده (دانش، مهارت ها و شایستگی ها) در سال ۲۰۰۸ ارائه گردید. پیش نویس چارچوب، ۷ سطح صلاحیت را پیشنهاد نموده است (ETF، ۲۰۱۰). NQF، بخش مهمی از استراتژی TVET، و اشتغال دولت (E-TVET) است (ETF، ۲۰۱۰) که توسط شورای E-TVET در سال ۲۰۰۸ ارائه گردید. این استراتژی شامل استقرار سیستم تضمین کیفیت (QA) شامل NQF، طبقه بندی مشاغل، مجوز، گواهینامه، توسعه برنامه، برنامه درسی و استانداردهای امکانات آموزشی، و اعتبار بخشی، برابری و یادگیری مادام العمر است. NQF، برنامه هایی ارائه می کند که منتج به سطوح گواهینامه بخش بخش متوالی می شود. این امر شرکای اجتماعی ارائه می نماید که نقش کلیدی در سازماندهی رویکرد بخش ها به شناسایی مهارت های آموزشی مورد نیاز دارند. شورای E-TVET، دستور العمل، مکانیسم ها و سیستم هایی ارائه می کند که به توسعه NQF کمک می نماید.

در سال ۲۰۰۹ مرکز اعتبار بخشی و تضمین کیفیت (CAQA)، راه اندازی شد. یکی از اولویت های اصلی، توسعه و اجرای تضمین کیفیت و اعتبار بخشی به سازمان ها و برنامه های آموزش و پرورش فنی و حرفه ای (TVET)، در اردن بود. اولویت دیگر، اجرای ابتکارات در بخش ها، عمدتاً در بخش های گردشگری و آب بود.

با استفاده از مدل بنیاد آموزش اروپا (ETF)، کمیته هایی برای اصلاح مشاغل و مشخصات شغلی، راه اندازی شد (ETF، ۲۰۱۰).

یادگیری مادام العمر

یکی از اهداف اصلی NQF، حذف موانع برای ورود به آموزش تکمیلی، و بنابراین ترویج برابری و یادگیری مادام العمر است. دستور تغییر آموزشی در اردن، از طرف انجمن پیش بینی آینده آموزش در اردن که در سپتامبر ۲۰۰۲ به راه افتاد، صادر گردید. این رویداد، مجموعه اهداف مهمی برای آموزش عالی و آموزش حرفه ای و تخصصی پیشرفته ایجاد نمود (وزارت آموزش، ۲۰۰۴).

۴ نوآوری ملی وسیعی که توسعه یافته عبارتند از: یادگیری مادام العمر؛ پاسخگویی به اقتصاد؛ دسترسی به اطلاعات و فناوری ارتباطات؛ و یادگیری با کیفیت.

هر ۴ مورد، تاثیر فراوانی بر هرگونه اصلاحات در آموزش ابتدایی و متوسطه دارند.

سیستم آموزشی در پادشاهی اردن هاشمی، مبتنی بر آرزوی آزادی، عدالت و توسعه انسانی و اقتصادی است. فلسفه آموزش در اردن، ریشه در قانون اساسی اردن، تمدن اسلامی عربی، و تجربه ملی اردن دارد (ETF، ۲۰۰۱).

شیوه های پذیرش

در حال حاضر، اردن هیچ سیستمی برای به رسمیت شناختن مهارت ها و اعتبار سنجی یادگیری غیر رسمی و خصوصی ندارد. ماده ۱۱ آئین نامه قوانین شورای E-TVET، شماره ۴۶ (۲۰۰۸)، وظایف و مسئولیت های CAQA را تعیین نموده است که برای انجام آزمون های شغلی برای افراد درگیر در کار فنی و حرفه ای، و اعطای مجوز مشاغل، است. این مسئله فرصت های جدیدی برای اعتبار سنجی مهارت های به دست آمده در کار، یا اشکل مختلف یادگیری غیر رسمی و خصوصی، ایجاد می کند (ETF، ۲۰۱۱).

علاوه بر این، دوره های آموزش و پرورش غیر رسمی، مسیر مهمی برای مراجعه و بازگشت به آموزش رسمی است.

مسیرهای آموزش غیر رسمی

فعالیت های آموزش و پرورش غیر رسمی، به شاگردان فرصت های جدیدی برای یافتن شغل، به شیوه هایی مشابه با سیستم آموزش رسمی ارائه می دهد. نوع آموزش، مستقیماً یادگیری را با کار عملی و سازنده مرتبط می سازد و باید بخش ضروری و لازم اجرای برنامه های منابع انسانی، اقتصادی و اجتماعی در اردن در نظر گرفته شود.

در طول جلسات گروه های متخصص در مورد سیاست آموزش غیر رسمی در اردن، موتمن (۲۰۰۶) اظهار داشت که اهداف کلی و خاص آموزش غیر رسمی، مشابه با فلسفه و اهداف آموزش رسمی در اردن است. گزارش ملی در مورد آموزش بزرگسالان در اردن (۲۰۰۹)، اهداف کلی و اصلی آموزش غیر رسمی را مشخص می کند: کاهش نرخ بیسوادی سالانه ۰,۵-۱ درصد، و رسیدن به نرخ ۵ درصد تا سال ۲۰۱۵؛ ارائه آموزش همگانی توسط مراکز شبانه و توسعه مطالعات در خانه؛ افزایش سطوح فرهنگی و آموزشی دانش آموزان، توسط مراکز شبانه در مدارس دولتی؛ تولید نیروی کار آموزش دیده ی پاسخگو به نیازهای بازار در داخل و خارج از اردن، و توسعه قوانین، در راستای اهداف توسعه آموزش رسمی. وزارت آموزش، دوره های آموزش حرفه ای را با تقویت دانش آموزان با مهارت ها، برای یافتن شغل و بهبود شرایط اقتصادی و اجتماعی شان، اجرا نمود. آموزشی که یادگیری را با کار سازنده و مولد مرتبط می سازد، بخش ضروری برنامه های منابع انسانی، اقتصادی و اجتماعی در نظر گرفته می شود.

آموزش غیر رسمی از لحاظ خروجی ها (نتایج) به دو دسته تقسیم می شود: آکادمیک و حرفه ای. دسته آکادمیک، توسط وزارت آموزش نظارت می شود و فرصت هایی برای شهروندانی که در سن مدرسه، از تحصیل محروم بوده اند ایجاد می نماید. یک برنامه یکپارچه، توسط این وزارتخانه تنظیم شده که از درجه یکم تا دوازدهم گسترش می یابد. این برنامه شامل: حذف بیسوادی (درجات ۱ تا ۶)، و برنامه های پس از بیسوادی مانند کلاس های شبانه و تحصیل در خانه است.

برنامه آموزش غیررسمی، رسماً در بخش NFE وزارت آموزش، ادغام شده است، که به نوبه خود به عنوان گروه رسمی تنظیم کننده ی برنامه های آموزش غیر رسمی از سال ۲۰۰۷، عمل می کند. Questscope یک سازمان بین المللی غیر دولتی (NGO) است که با مشارکت وزارت آموزش، آموزش غیر رسمی را به کودکان و جوانانی که ترک تحصیل نموده اند ارائه می نماید. ساختار مدیریت و ارتباط میان Questscope و وزارت آموزش، در سال ۲۰۰۷ ایجاد گردید (Questscope، ۲۰۱۰).

برنامه سوادآموزی

برنامه سوادآموزی دولت اردن برای بزرگسالان، شامل تمام انواع آموزش و پرورش است. این برنامه برمبنای فلسفه ای مشابه با آموزش رسمی است و با قانون اساسی و قانون آموزش اردن، پشتیبانی می شود. این برنامه شامل ارائه اطلاعات مربوط به مطالعه آزاد، و دیگر مشوق ها می باشد. دو رویکرد مورد تاکید قرار گرفته است: رویکرد پیشگیرانه و رویکرد درمانی. رویکرد پیشگیرانه، ارائه آموزش پایه به تمام افراد در سن تحصیل را تضمین می نماید. وزارت آموزش، آموزش اجباری برای ۶ سال اول را در سال ۱۹۵۲، تصویب نمود که در سال ۱۹۶۴ به ۹ سال، افزایش یافت. در ۱۹۸۸، آموزش اجباری برای پوشش ۱۰ پایه ی اول، تصویب گردید. نرخ ثبت نام خالص در آموزش پایه در ۲۰۰۴/۲۰۰۵، به ۹۶,۵ درصد رسید (موتمن، ۲۰۰۶).

برنامه درسی سطح ۱ و ۲ برنامه سواد آموزی شامل موضوعات ذیل است: آموزش اسلامی، زبان عربی، ریاضی، مطالعات فرهنگی (سطح ۱)، معرفی زبان انگلیسی (سطح ۲)، و معرفی استفاده از کامپیوتر (سطح ۲) (یوسف، ۲۰۰۸). هدف دوره های آموزش حرفه ای، ارائه اطلاعات پایه و مهارت های فنی ضروری برای زندگی روزمره به دانش آموزان، و تقویت تعامل مستمر میان مرکز آموزش و جامعه اطراف، می باشد.

برنامه پس از سوادآموزی

سیستم آموزش اردن، همیشه فرصت های یادگیری بیشتر را به تمام شاگردانی که قبلاً مهارت های سوادآموزی پایه کسب نموده اند، ارائه می دهد (3RS). سیستم آموزشی، پیشنهادات کنفرانس بین المللی عربی را به کار می بندد. برنامه های حرفه ای و آکادمیک مرتبط، برای انطباق با نیازها، علایق و توانمندی های شاگردان، طراحی شده اند. جریان آکادمیک، شامل برنامه های پیگیری آکادمیک و برنامه کلاس های شبانه است برنامه های آکادمیک، دو سال طول می کشند و در پایان آن شاگردان گواهینامه ی معادل با گواهینامه پایه ششم را دریافت می کنند. کلاس های شبانه، پایه هفتم تا دهم را پوشش می دهند و به دانش آموزان اجازه می دهند موضوعات و فرصت اخذ آزمون را در صورتی که به دنبال آموزش تکمیلی باشند، آزادانه انتخاب کنند. در این صورت، شاگرد موظف به تبعیت از قواعد و مقررات آموزش رسمی است. برنامه کلاس های شبانه، دو ترم طول می کشد. این برنامه به هزینه ی شاگرد، انجام می شود.

برنامه تحصیل در خانه

یک روش آموزش غیر رسمی دیگر، برنامه تحصیل در خانه (HSP) است که هدف آن افزایش یادگیری مادام العمر و خودآموزی برای کسانی است که آموزش رسمی را رها نموده اند.

"برنامه ترک تحصیلی ها" با تحصیل درخانه و گزینه هایی برای تحصیل در مقطع متوسطه مرتبط است. شاگردان در این برنامه اجازه دارند تا در آزمون مدرسه متوسطه شرکت نمایند. این برنامه که برای آموزش ترک تحصیلی ها طراحی شده، هدف کلیدی مشارکت کودکان و نوجوانان به حاشیه رانده شده در برنامه های آموزشی و حرفه ای را، با استفاده از روش ارزیابی سریع مشارکتی (PRA) دارد. این برنامه علی الخصوص کودکان و نوجوانان را به مشارکت در طراحی مسائلی که مطالعه می کنند تشویق نموده و ماژول های آموزشی را برای معلمان توسعه می دهد که آنها در آن دیدگاه های شاگردان خود را می گنجانند. دیگر هدف کلیدی شامل کمک به مدارس برای ایجاد فضای آموزشی مناسب برای این گروه هدف، ظرفیت سازی معلمان که با این گروه مواجهند، و ارتقاء متد مشارکت در فرایند آموزش است (Questscope، ۲۰۱۰).

شرکت آموزش حرفه ای (VTC)

دانش آموزانی که اهداف فنی و حرفه ای دارند، می توانند در شرکت آموزش حرفه ای (VTC) که سازمانی دولتی است، آموزش ببینند. شاگردانی که با گواهینامه NFE فارغ التحصیل شوند، می توانند مانند دانش

آموزانی که گواهینامه پایه دهم را از مدارس سیستم آموزشی رسمی دارند، در VTC ثبت نام کنند. گرچه صراحتاً به عنوان دانش آموزان NFE در VTC پذیرفته می شوند، اما پس از فارغ التحصیلی، دقیقاً همان گواهینامه ای را دریافت می کنند که به دانش آموزانی که قبلاً در مدارس رسمی حضور داشتند اعطا می شود. تاکنون، دانش آموزان NFE، با همتایان شان، در قالب صلاحیت های رسماً تایید شده، مجدداً ادغام شده اند. صندوق ملی توسعه اشتغال (DEF)، برای ایجاد مکانیسم هایی برای ارائه وام بنگاه های کوچک به دانش آموزانی که دوره کارآفرینی VTC را به موفقیت پشت سر گذاشته و خواستار راه اندازی یک کسب و کار کوچک هستند، رسماً با Questscope موافقت نموده است. با فارغ التحصیلی از VTC و دریافت وام از DEF، بسیاری از نوجوانان محروم، به شکل موفقیت آمیزی با بقیه افراد ادغام شده و نهایتاً این لکه ننگ را از پیشانی پاک نموده اند. دسترسی به این وام ها تضمین می نماید که به کودکان به حاشیه رانده شده، فرصت و شانس که قبلاً رسماً از آن محروم بوده اند، داده شود (Questscope، ۲۰۱۰).

تاثیرات، مزایا و چالش های پذیرش یادگیری غیررسمی

زمانیکه شاگردان از طریق برنامه NFE، فرصت کشف توانایی ها و استعداد هایشان را به شکل بسیار کاملی دارند، برخی می فهمند که دوست دارند فرصت هایی به جز آموزش فنی و حرفه ای را به دست آورند. بنابراین دانش آموزان می توانند در جریان تحصیل در خانه، با انجام آزمون ها برای پایه های ۷-۹، از NFE به عنوان روشی برای برگشت به جریان رسمی استفاده نمایند. این گام توسط وزارت آموزش و نخست وزیر در پاسخ به تلاش های Questscope، به عنوان بخشی از یادداشت تفاهم با MOE برداشته شده است (روزنامه رسمی اردن، ۳۱ مارس ۲۰۱۱).

برنامه های آموزش و دوره های آموزش غیر رسمی برای کسانی که خیلی زود ترک تحصیل نموده اند (زیر ۱۸ سال و جوانان بین ۱۸ تا ۲۶ سال)، باید به رسمیت شناخته شود، زیرا آنها بخش ضروری و لاینفک آموزش هستند. روش هایی که ادغام برنامه های آموزش رسمی و غیررسمی را تضمین می کند، باید اجرا شود. کانالهای باز و اتصال و ارتباط میان آموزش رسمی و غیر رسمی، باید ایجاد گردد. این چالشی برای تشویق سازمان های دولتی و غیر دولتی برای پذیرش مسئولیت ها در آموزش غیر رسمی است. منابع مالی محدود باید تخصیص و افزایش یابد. دولت باید مسئول اصلی حق بزرگسالان برای آموزش غیر رسمی باکیفیت باشد. کیفیت، نه تنها در آموزش و پرورش رسمی، بلکه در آموزش بزرگسالان، مسئله مهمی به شمار می رود. متخصصین آموزش باید از کار NGO ها و سازمان های بین المللی در ارتباط با قابلیت انتقال، اعتبار بخشی و صدور گواهینامه حمایت نمایند. ظرفیت سازی پرسنل پذیرفته شده، چالشی کلیدی در ارزیابی نتایج یادگیری در ارتباط با صلاحیت ها و چارچوب های مربوط به برنامه تحصیلی است.

آموزش بزرگسالان و شیوه های پذیرش

عابد الفتاح العبيد

مقدمه

گزارش ملی در مورد توسعه آموزش در جمهوری عربی سوریه، بر اهمیت سیستم آموزشی تاکید می کند که برای بهره وری بیشتر، برآورده نمودن الزامات بازار کار، ایجاد فرصت های شغلی و ارائه استانداردهای بین المللی مهارت فراهم شده است (وزارت آموزش، ۲۰۰۸). طرح فعلی وزارت آموزش سوریه، بر اهمیت تعادل میان فرایندهای آموزش و یادگیری تاکید دارد.

یادگیری مادام العمر

دولت سوریه می داند که آموزش، در دستیابی به حقوق بشر، کاهش فقر و کمک به افراد برای ورود به بازار کار، حیاتی است. به منظور ارتقاء رشد فردی، اقتصادی و اجتماعی، دولت سوریه، مشوق یادگیری مادام العمر است.

دولت سوریه، آموزش را به عنوان مبنای اساسی توسعه اقتصادی و اجتماعی در نظر می گیرد و بنابراین، از تمام انواع یادگیری - رسمی، غیر رسمی و خصوصی - حمایت می کند، زیرا برای توسعه یک جامعه ی پایدار، حیاتی است. در سوریه، آموزش رسمی در مدارس رسمی صورت می گیرد و توسط معلمان آموزش دیده و واجد شرایط انجام می شود. آموزش رسمی، دانش آموزان ۶ تا ۱۸ سال را شامل می شود. آموزش پایه، که اجباری و کاملاً رایگان است، برای دانش آموزان بین ۶ تا ۱۵ سال است. فراتر از سطح پایه، دانش آموزان، هزینه اندکی برای آموزش هایشان می پردازند.

برنامه آموزش غیر رسمی، روشی جایگزین در سوریه است و توسط سازمان های دولتی و غیر دولتی اجرا می شود. گروه هدف این برنامه، ترک تحصیل کنندگان زودرس هستند.

سیستم آموزش بزرگسالان

گزارش ملی در مورد وضعیت آموزش بزرگسالان در جمهوری سوریه، تاکید دارد که آموزش بزرگسالان باید شامل چیزی بیش از دستیابی به سواد پایه باشد و باید فرصت هر فرد را برای مشارکت در رشد اقتصادی و اجتماعی، افزایش دهد. وزارتخانه های آموزش و فرهنگ سوریه، آموزش بزرگسالان را در اوایل دهه ۱۹۹۰ بازتعریف نمودند. در نتیجه "استراتژی جدیدی برای گنجاندن بخش آموزش حرفه ای در سواد آموزی و برنامه آموزشی پایه برای بزرگسالان، هم زنان و هم مردان، و همچنین بخش علم و فناوری، توسعه یافت" (یونسکو، ۲۰۰۳، ص. ۳۲).

دولت سوریه دو نوع سازمان حرفه ای را تاسیس نمود. اولی، سازمان آموزش حرفه ای، و دومی سازمان پرورش حرفه ای است. در دومی، دانش آموزان برای مشاغل مختلف آموزش می بینند. پس از تکمیل آموزش، گواهینامه ای دریافت می کنند که به آنها برای ورود به بازار کار یا کار برای دولت کمک می کند. سازمان های غیر دولتی، نوع سوم سازمان آموزشی هستند. کارفرمایان و مالکان کارخانجات، همچنین اتحادیه های کار و تجارت، از طریق آموزش کارکنانشان، نقش مهمی در بهبود و ارتقاء آموزش حرفه ای بازی می کنند. این دوره های آموزشی مهارت های کارکنان را بهبود بخشیده و آن ها را واجد شرایط ارتقاء می سازد. در پایان چنین آموزش هایی، شاگردان گواهینامه دریافت می کنند.

مراکز آموزش اجتماعی

مراکز آموزش اجتماعی نقش مهمی در آموزش بزرگسالان بازی می کنند. برخی از اولین چنین مراکزی با همکاری یونسکو و برخی کشورهای حامی، مانند ژاپن افتتاح گردید. این مراکز در بخش های فقیرتر، حوزه های روستایی و حوزه هایی که پناهندگان عراقی در آن ساکن بودند توزیع گردید. آنها آموزش کامپیوتر در سطوح مختلف، همچنین درس هایی در مورد مهارت های عملی مانند دوزندگی ارائه نموده و توسط مدیریت آموزش بزرگسالان تحت پوشش وزارت فرهنگ، مورد نظارت قرار گرفتند. آموزش حین کار در مراکز آموزش اجتماعی امکانپذیر است. دوره های مرتبط با شغل ۶ تا ۹ ماهه، مانند یادگیری صنایع، می تواند اتخاذ شود. وضعیت سوریه، در بسیاری شیوه ها، با دیگر کشورهای عربی بسیار مشابه است خصوصاً در حوزه های روستایی که در آن "فاکتورهای اجتماعی، فرهنگی، مذهبی و اقتصادی، برای ایجاد موانع، و قرار دادن زنان و دختران در محرومیت های جدی، ترکیب می شوند" (یوسف، ۲۰۰۹، ص. ۲۲). بخش آموزش بزرگسالان، چندین گزینه برای بهبود وضعیت بزرگسالان ارائه می دهد. هرچند، بسیاری از خانواده ها هنوز هم مانع حضور دختران بزرگسالشان در کلاس درس می شوند.

موانع فراوانی برای آموزش و پرورش بزرگسالان در سوریه وجود دارد؛ مهمتر از همه، کمبود پرسنل به شکل حرفه ای آموزش دیده است. همانند بسیاری از دولت های عربی، آموزش بزرگسالان هنوز به عنوان یک حرفه ی داری ساختار شغلی جذاب و مشهود، به رسمیت شناخته نشده است. اگر خدمات آموزش بزرگسالان (شامل سواد آموزی بزرگسالان) توسعه یابد، پرسنل آموزشی، سازمانی و اجرایی درگیر در آموزش بزرگسالان، باید به شکل قابل ملاحظه ای افزایش یابند (یوسف، ۲۰۰۹). یوسف (۲۰۰۸) به مقاله پژوهشی برای کنفرانس منطقه ای یونسکو در حمایت از سوادآموزی همگانی اشاره می کند که در آن، تاکنون، سواد آموزی، توسط سه دسته معلم اجرا شده است: معلمان تمام وقت، معلمان پاره وقت، و معلمان داوطلب.

در کل، برنامه سواد آموزی و بزرگسالان باید با زیرساخت های بسیار شکننده ای در بالای ساختار ضعیف آموزش رسمی مقدماتی مواجه شود (یوسف، ۲۰۰۹).

سواد آموزی و مهارت های پایه

گواهینامه های آموزش ابتدایی، تنها به کسانی داده می شود که سیستم آموزش رسمی را کامل کرده باشند. به منظور تکمیل سواد آموزی باید در دوره های ۹ ماهه ی تحصیل حضور یافت. در پایان این ۹ ماه، شاگرد باید یک امتحان را با موفقیت پشت سر بگذارد. گواهینامه مدرسه ابتدایی، معادل پایه سوم است. اگر شاگرد کمتر از ۱۸ سال سن داشته باشد، می تواند به سیستم آموزش رسمی (دبیرستان) بازگردد، یا یک سال پس از دریافت گواهینامه مدرسه ابتدایی، در آزمون دبیرستان شرکت کند. پس از آن، تحصیل در دانشگاه از طریق تمام ابزارهای احتمالی (دانشگاه دولتی رایگان، یادگیری باز، یادگیری مجازی و غیره) می تواند صورت گیرد.

سوریه اولویت سواد آموزی بزرگسالان را به رسمیت می شناسد، خصوصا برای افراد بین ۱۵ تا ۴۵ سال. قانون، تمام سازمان های دولتی، اتحادیه های تجاری و سازمان های داوطلب را موظف به مشارکت و کمک به امر سواد آموزی می کند. برنامه توسعه ۵ ساله، که در سال ۲۰۰۶ اجرا گردید، شامل اطلاعاتی در مورد توسعه منابع انسانی، خصوصا برای زنان است. وزارت فرهنگ، مسئول بهبود سواد بزرگسالان است. مدیریت آموزش بزرگسالان تحت پوشش وزارت فرهنگ نیز با برخی وزارتخانه ها، اتحادیه های تجاری و NGO ها همکاری می کند. در حال حاضر شورای ملی سواد آموزی وجود دارند که توسط نخست وزیر اداره می شود (یوسف، ۲۰۰۸). پروژه یادگیری در خانه که در آن کارگران ماهر، دانش آموزان یا دیگر اعضای تحصیلکرده خانواده به اعضای بیسواد خانواده شان آموزش می دهند، توسعه یافته، و موفقیت های بسیاری به دست آورده است. روش مورد استفاده ی دیگر، فرستادن معلم به خانه برای کمک به دانش آموزان در اتخاذ برنامه درسی مطابق با نیازهایشان و نظارت بر دانش آموز تا زمان طی کردن آزمون است. سوریه با همکاری یونیسف، پروژه خاصی برای آموزش دختران نیز دارد، و مدارس شبانه روزی برای کودکان بادیه نشین تاسیس کرده است (یوسف، ۲۰۰۹؛ ص. ۱۰).

وزارت آموزش، نقش فعالی در زمینه سواد آموزی، حمایت از معلمان و مدرسه سازی، صدور دستورالعمل ها برای تمام مدارس، اجرای کلاس های سواد آموزی آزاد، و دسترسی برای دانش آموزانی که آموزش رسمی را خیلی زود ترک نموده اند بازی می کند. وزارت آموزش، مسئول برنامه های ذیل است: (۱) برنامه آموزش پایه رسمی (گروه A) که مهارت های خواندن را به شاگردان ۶ تا ۱۸ سال آموزش می دهد؛ (۲) برنامه آموزش پایه غیر رسمی (گروه B) که خدماتی را به شاگردان ۱۰ تا ۱۴ ساله و همچنین ترک تحصیل کنندگان زودرس آموزش رسمی یا کسانی که به هیچوجه وارد آن نشده اند ارائه می کند. برنامه تحصیلی آموزش غیر رسمی، منحصر به فرد و برای جبران سال های تحصیلی از دست رفته، کوتاه و مختصر است. پس از دریافت گواهینامه آموزش ابتدایی، این شاگردان می توانند نتایج گواهینامه آموزش پایه (معادل پایه سوم) را ارائه نمایند. اگر آنها کمتر از ۱۸ سال سن داشته و امتحانات را پاس کنند، می توانند به سیستم آموزش رسمی (دبیرستان) بازگردند. زمانی که دانش آموزان گواهینامه آموزش پایه را دریافت می کنند، واجد شرایط آزمون دبیرستان می شوند و پس از یک سال می توانند تحصیلاتشان را در یک دانشگاه تکمیل کنند.

به تازگی، برنامه تحصیلی در مرحله پس از سواد آموزی، توجه بسیاری را به خود جلب نموده (یوسف، ۲۰۰۹). مهمترین پروژه های سواد آموزی اخیر برای بزرگسالان، شامل برنامه تحصیلی مدارس، آموزش فنی و تخصصی، افزایش صلاحیت معلم، و پروژه کانال فضایی هستند. از سال ۲۰۰۴، وزارت آموزش (۲۰۰۴)، اطلاعات، فناوری و ارتباطات را در زمینه های آموزشی ذیل گنجانند: غنی سازی فرایندهای آموزشی با طراحی مجدد دروس؛ استفاده از منابع کامپیوتر مانند فیلم های مستند؛ استفاده از کمک ها در تجزیه و تحلیل اطلاعات و دستیابی به دانش جدید و همچنین خودآموزی.

شیوه های پذیرش

دولت سوریه در ایجاد پلی میان آموزش رسمی و غیر رسمی، موفق بوده است. این امر زمانی روی می دهد که ترک تحصیل کنندگان زودرس، در برنامه های آموزش غیر رسمی، آموزش دیده و پس از آن به مجدداً به سیستم آموزش رسمی متصل شوند (زمانی که تست ها و امتحانات مورد نیاز را پاس کردند). تنها دولت می تواند آموزش غیر رسمی و مسئله گواهینامه های تحصیل پیوسته ی مجاز در دانشگاه ها را به رسمیت شناخته و اعتبار بخشی کند. ضمناً دولت تنها منبع مالی سیستم های آموزش رسمی و غیر رسمی است.

به رسمیت شناختن و اعتبار بخشی آموزش غیر رسمی، فرایندی است که در آن بزرگسالان می توانند به مدرسه بازگردند و به شاگردان رسمی در گروه سنی خودشان بپیوندند. شاگردان بزرگسال می توانند پس از پاس کردن امتحانات ضروری، گواهینامه دریافت کنند. این گواهینامه ها توسط سازمان های آموزش مشاغل صادر شده و توسط دولت به رسمیت شناخته و پذیرفته می شود.

هیچ تفاوتی میان گواهینامه های صادر شده از طریق آموزش رسمی یا غیر رسمی، یا آنهایی که شاگردان را قادر به راه اندازی شرکت های صنعتی یا صنایع خودشان در مقیاس کوچک می سازد، وجود ندارد.

این سیستم ها، همراه با فرصتی جدید، به افرادی ارائه می شوند که با سیستم آموزشی موجود، از تحصیل محروم مانده اند. سوریه شاهد توسعه قابل توجهی در زمینه های آموزش رسمی و غیر رسمی، که تحت حمایت دولت، جامعه مدنی و بخش های خصوصی می باشد، است.

مزایا و تاثیرات

برخی از مزایای پروژه های آموزشی، ارتباط میان سواد آموزی با توسعه ظرفیت های آموزشی است. به نظر می رسد، تاثیر مثبت بعدی، آموزش پیوسته برای بزرگسالانی است که مجاز به شرکت در امتحانات و پیوستن مجدد به جریان اصلی آموزش یا ارتباط با بازار کار هستند.

چالش ها

قابل ملاحظه ترین دشواری هایی که آموزش بزرگسالان با آن مواجه است عبارتند از: فقدان طرح همکاری میان جامعه محلی و مقامات دولتی؛ بی تجربگی مربیان در آموزش مختص بزرگسالان (بیشتر آنها معلمان مدارس رسمی هستند)؛ و عدم بررسی و پژوهش مرتبط با آموزش بزرگسالان. مهمترین چالش های کلی، کیفیت آموزش، حفظ مدارس و ارتباط میان آموزش و بازار کار است. چالش بعدی، طراحی روش های جدید برای ارزیابی نتایج یادگیری غیر رسمی، همراه با متدهای سنتی تر مبتنی بر تست ها و امتحانات است.

چارچوب صلاحیت های ملی برای کمک به شهروندان محروم از تحصیل

عبدالرحیم نصری

مقدمه

اقتصاد افغانستان، عمدتاً شامل شرکت های خرد در بخش خصوصی و کشاورزی معیشتی است که ناشی از تقریباً ربع قرن کشمکش و درگیری است. "بخش رسمی با فعالیت صنعتی در مقیاس بزرگ و متوسط، تقریباً وجود ندارد" (NSDP، ۲۰۰۷:۵). نرخ سوادآموزی در افغانستان، به شدت پایین است و بیش از ۷۰ درصد زنان هرگز مدرسه نرفته اند (NSDP، ۲۰۰۷).

گرچه با بازسازی پیشرونده ی اقتصاد، نرخ فزاینده ی حضور در مدرسه برای دختران و پسران، پیش بینی می شود، اما ارائه آموزش عمومی، متمم سیستم VET عادلانه، مقرون به صرفه، متنوع و مرتبط است (آموزش و پرورش فنی و حرفه ای). انتظار می رود هدف اخیر این سیستم تضمین دسترسی صنعت و تجارت به منبع نیروی کار ماهر و در عین حال ارائه مردان و زنان افغان دارای دانش و مهارت مورد نیاز، برای استخدام در کار مناسب و پر منفعت است. نهایتاً، این سیستم، همراستا با رویکردهای مدرن برای آموزش و پرورش فنی حرفه ای (TVET)، نیازمند مدیریت و نظارت توسط هیئت TVET مستقل و فراگیر است.

در افغانستان سیستم صلاحیت رسمی برای آموزش عمومی از پایه ۱ تا ۱۲، و برای آموزش بالاتر تا پایه ۱۴ وجود دارد. پایه ۱ تا ۱۴، تحت مسئولیت وزارت آموزش است، درحالیکه سطوح آموزش عالی تحت مدیریت وزارت آموزش عالی (MOHE) است. در حال حاضر هیچ چارچوب صلاحیتی برای به رسمیت شناختن یادگیری خصوصی، وجود ندارد (NSDP، ۲۰۰۷، ص.۵).

برخی تمهیدات سازمانی برای بهبود زیر ساخت بخش های آموزش و پرورش افغانستان اندیشیده شده است. این ها عبارتند از گروه صلاحیت های ملی افغانستان، چارچوب صلاحیت های افغانستان؛ و استراتژی بخش آموزش استراتژی توسعه ملی افغانستان (ANDS)، (NSDP، ۲۰۰۸).

چارچوب ملی صلاحیت ها

از ماه می ۲۰۱۴، مرکز مهارت ها در زمینه ی آموزش هلند (CINOP)، کمیته ی سیاست های آموزش و مهارت (CESP)، را حمایت نموده و مسئول توسعه گروه صلاحیت ملی و چارچوب صلاحیت ملی افغانستان گردید. CINOP بر یادگیری در داخل و خارج از سیستم آموزش رسمی تمرکز دارد و در اعتبار سنجی و اعتبار بخشی صلاحیت های به دست آمده خارج از آموزش سنتی (مانند اعتبار بخشی یادگیری قبلی) مهارت دارد.

این مرکز راه حل هایی برای بهبود کیفیت آموزش نیز ارائه می دهد. اهداف پروژه CESP-CINOP عبارتند از:

- ۱- ارائه پیش نویس قانون که ساختار، عملکرد و روش عملیاتی برای ANQF را تعریف می کند؛
- ۲- تعریف ساختارهای عملیاتی و طرح روش های عملیاتی برای هیئت های مستقل تحت نظارت گروه صلاحیت های ملی افغانستان؛
- ۳- توسعه شایستگی ها و روش های عملیاتی برای NQF جامع مبتنی بر سطوح؛ و
- ۴- آغاز توسعه هیئت ملی آموزش و پرورش فنی و حرفه ای (NTVETB)، و ۴ هیئت دیگر (آموزش ابتدایی، آموزش اسلامی، آموزش متوسطه و آموزش عالی)، به عنوان نهادهایی مستقل تحت نظارت گروه صلاحیت های ملی افغانستان (ANQA).

این پروژه ی دو ساله، بخشی از پروژه توسعه مهارت های افغانستان (ASDP) است و بودجه آن توسط بانک جهانی تامین می شود. اولین سمینار CINOP-CESP در آگوست ۲۰۱۰، بر روش های عملیاتی و قانونی و ساختار چارچوب صلاحیت های ملی تمرکز داشت. هدف این سمینار، دستیابی به اجماع عمومی در مورد ANQF پیشنهادی بود.

فاکتورهای ذیل در توسعه NQF حیاتی هستند: ایجاد مبنای قانونی؛ نیاز به تمام افراد درگیر در آموزش و پرورش و سیاست بازار کار برای کار با یکدیگر؛ ارتباط با عموم مردم؛ و نیاز به دوره زمانی قابل توجه برای توسعه این چارچوب.

مزایای کلیدی ایجاد NQF را می توان به شرح زیر خلاصه نمود:

- ۱- کمک به افراد با به رسمیت شناختن صلاحیت های آنها در داخل و خارج از کشور؛
- ۲- کمک به شاگردان با ایجاد اطمینان که صلاحیت های در ANQF، به لحاظ کیفی تضمین شده اند؛
- ۳- کمک به افراد برای طرح ریزی پیشرفت شغلی آموزش و پرورش آنها؛
- ۴- کمک به شاگردان برای انتخاب آگاهانه در مورد صلاحیت های انتخابی شان؛
- ۵- کمک به ارائه دهندگان برای ارائه برنامه ها (دوره ها) یی که منجر به پذیرش صلاحیت ها می شود؛ و
- ۶- کمک به کارفرمایان برای استخدام کارکنان از داخل و خارج از کشور.

در فرایند ایجاد ANQF، چارچوب سطوح یکپارچه، بر اساس مدل ایرلندی NQF، به منظور گنجاندن آموزش و پرورش رسمی، غیر رسمی و خصوصی، بدون امتیاز دادن به یک بخش نسبت به سایرین، پیش بینی گردید. ANQF باید به شهروندانی که به لحاظ تاریخی از آموزش ملی، سیستم توسعه مهارت ها و پرورش محروم

بوده اند، کمک کند به طوری که آنها بتوانند فرصت دستیابی به پتانسیل شان را داشته باشند (CINOP، ۲۰۱۱، ص. ۱۱). مدل جدید باید تا آنجا که ممکن است در مورد نقش های دولت، بدنه قانونی مربوطه که مسئول مشاوره یا اجرا است، و دیگر مشارکت کنندگان در فرایند های ANQF، واضح و بدون ابهام باشد.

با توجه به TVET، مقررات جدید TVET، پس از تقریباً ۳۰ سال زوال و عدم فعالیت در طول سال های جنگ، به تدریج در حال ظهور است. سازمان های اختصاصی تر TVET، کاملاً در سال ۲۰۰۱ رو به انحطاط بودند. "زیرساخت های انسانی و فیزیکی آنها، تقریباً کاملاً نابود شده بود، اکثر معلمان فنی بیکار بودند، برنامه تحصیلی کاملاً منسوخ شده بود و مقررات تقریباً به طور کامل بی اثر بودند، تا آنجا که جلسه درخواست بازسازی برای نیروی کار آموزش دیده و به خوبی تحصیل کرده برگزار گردید" (NSDP، ۲۰۱۱). وضعیت تا به امروز به شکل قابل توجهی تغییر کرده است، و برخی از سازمان های TVET جدید، ایجاد و عملیات خود را آغاز نموده اند.

ANQF پیشنهادی، ۸ سطح دارد و با عناوین سطح مرتبط است (جدول ۱۷،۱ را ببینید). تمرکز بر روی سطوح پایین تر و سطوح TVET مرحله ی اول است که مقیاس جمعیت بیسواد در افغانستان، فقدان استانداردسازی در VET، فوریت و ضرورت افزایش تعداد کارگران ماهر در بازار کار، و انواع و تنوع سازمان های TVET را در نظر می گیرد.

سطوح ANQF	سواد و آموزش پایه	آموزش متوسطه و عالی	TVET	آموزش اسلامی
L8		Ph.D / H.E.		
L7		H.E./مدرک کارشناسی		
L6		H.E./مدرک کارشناسی ارشد		
L5		آموزش سطح سوم/ دیپلم پایه ۱۴	TVET سطح سوم/ دیپلم پایه ۱۴	آموزش اسلامی سطح سوم/ دیپلم پایه ۱۴
L4		گواهینامه پیشرفته دبیرستان/ پایه ۱۲	گواهینامه پیشرفته TVET دبیرستان	گواهینامه پیشرفته دبیرستان اسلامی
L3	آموزش میانی/ گواهینامه پایه ۹		گواهینامه آموزش و پرورش حرفه ای میانی	آموزش اسلامی میانی/ گواهینامه پایه ۹
L2	LC خواندن و نوشتن آمادگی برای مدرسه		گواهینامه آموزش حرفه ای	

			LB خواندن و نوشتن پیشرونده LA خواندن و نوشتن پایه	
	دوره کارآموزی		سطح پایه	L1

جدول ۹،۱. نمودار چارچوب ملی صلاحیت افغانستان (ANQF). منبع: CINOP، ۲۰۱۱، ص ۱۱.

سطح پایه، مهارت های شناختی و حرفه ای آموخته شده را از طریق دوره کارآموزی (نه بخش سوادآموزی) به رسمیت می شناسد. دومین گواهینامه پایه ی ملی، شامل برخی آموزش های حرفه ای، و اهداف سوادآموزی سطح پایه، حسابداری و مهارت های عملی زندگی است. دومین گواهینامه ملی آماده سازی برای مدرسه L2، بر مهارت های عملی و عمومی زندگی تمرکز دارد. گواهینامه های میانی مهارت های ملی، را می توان به عنوان برنامه های خود اتکا برای برنامه آموزش پایه به فارغ التحصیلان پایه ۹ آموزش عمومی، ارائه نمود (CINOP، ۲۰۱۱، ص.۱۳). گواهینامه های پیشرفته، برنامه دبیرستان یا سطح ۴ در آموزش عمومی، آموزش TVET و آموزش اسلامی را، هدف قرار می دهد. سطح ۵ شامل آموزش عمومی و بالاترین صلاحیت در بخش حرفه ای است. ورود به دانشگاه از طریق سطح ۶ (مدرک کارشناسی)، ۷ (مدرک کارشناسی ارشد) و ۸ (مدرک دکترا) امکانپذیر است (CINOP، ۲۰۱۱، ص.۱۴).

چارچوب برنامه ملی توسعه مهارت های موجود (NSDP) می تواند به آسانی به چارچوب ملی صلاحیت های افغانستان کمک کند. NSDP، در سال ۲۰۰۴ اعلام گردید و یکی از برنامه های ملی ارجح افغانستان است. اهداف اصلی NSDP عبارتند از: الف) کمک به بهبود اجتماعی اقتصادی افغانستان از طریق ارائه سیستم TVET که به نیاز های بازار کار پاسخ می دهد، و ب) آماده نمودن زنان و مردان افغان دارای دانش و مهارت برای کار مناسب. نهایتاً، سیستم ملی توسط گروه ملی آموزش و پرورش (NVETA)، مدیریت شده و از طریق برخی ادارات محلی کار می کند. وزارت کار و امور اجتماعی (MOLSA)، وزارت پیشگام برای این برنامه خواهد بود که برای اجرا در یک دوره ۱۵ ساله، برنامه ریزی شده است (NSDP، ۲۰۰۹).

یادگیری مادام العمر

قوانین فعلی حاکم بر سیستم آموزش و پرورش در افغانستان، اجازه نمی دهد فرایند یادگیری مادام العمر مبتنی بر یادگیری غیر رسمی و خصوصی، صورت گیرد. انتظار می رود، چارچوبی مبتنی بر سطوح شایستگی همراه با قانونی پارلمانی برای مجاز نمودن یادگیری مادام العمر و به رسمیت شناختن شیوه های یادگیری غیر رسمی و خصوصی، به عنوان امری صحیح، توسعه یابد. هدف این چارچوب، انگیزش بزرگسالان برای یادگیری مادام العمر است. اهداف افغانستان داشتن رویکردی جامع برای یادگیری مادام العمر است (شکل ۹،۲ را

بینید). عناصر این رویکرد، قبلاً توسط NSDP مفهوم سازی شده اند و مطابق با آن، یادگیری مادام العمر، مستلزم هفت عنصر است: دانش؛ حل مسئله؛ مهارت های فنی؛ مهارت های مولد و تولیدی؛ نگرش ها، اخلاقیات؛ و مهارت های عمومی (مهارت های ضروری).

سوادآموزی به عنوان مبنایی مهم برای یادگیری مادام العمر

مطابق با گزارش اهداف توسعه هزاره افغانستان (۲۰۰۵)، نرخ سوادآموزی افراد ۱۵ سال و بالاتر، ۳۴ درصد برآورد می شود (۵۰ درصد برای مردان و ۱۸ درصد برای زنان). وزارت آموزش در سال ۲۰۰۷، LIFE (نوآوری در سوادآموزی برای توانمند سازی) را به عنوان چارچوبی ملی برای MOE و تمام الگوهای توسعه، برای دستیابی به اهداف سوادآموزی تنظیم شده در برنامه استراتژیک ملی، تصویب نمود (NSDP، ۲۰۰۶-۲۰۱۰). چارچوب LIFE، تلاشهای سوادآموزی را به ابتکارات جهانی (آموزش برای همه و دهه سوادآموزی سازمان ملل) مرتبط می سازد.

برنامه های سوادآموزی مختلفی ارائه شده است، از جمله افزایش سواد (ELA)، برنامه یادگیری برای توانمندسازی جامعه ۲ (LCEP 2)، و سوادآموزی و آموزش در افغانستان، همین حالا! (LEARN). ELA یک برنامه سوادآموزی است که با همکاری میان دولت های افغان و ژاپن و یونسکو، در چارچوب LIFE انجام می شود. هدف ELA، توسعه ظرفیت و اجرای سیاست های حامی تکرار شیوه های خوب در سراسر کشور است. برنامه LCEP 2، یک برنامه ۱۸ ماهه ی تقویت اقتصادی جامعه را ارائه می دهد که مهارت های مولد و آموزش توسعه کسب و کار، سوادآموزی و آموزش حسابداری و استراتژی های سرمایه گذاری و پس انداز برای ۳۱۲,۰۰۰ شاگرد در ۲۰ استان در طول یک دوره ۵ ساله را ادغام می کند. هدف LEARN، افزایش و بهبود کیفیت برنامه های سوادآموزی، با ارائه رویکردی یکپارچه است که سوادآموزی، مهارت های زندگی و معیشت را ترکیب می کند (وزارت آموزش، ۲۰۰۹).

افغانستان در ارائه سوادآموزی به شیوه های ذیل مبتکر است: سوادآموزی در مساجد، سوادآموزی در زندان ها، و سوادآموزی برای سربازان. به دلیل این واقعیت که مساجد بخش حیاتی هر جامعه ای هستند، بنابراین، برای استفاده از رهبران دینی، هم در جوامع روستایی و هم شهری شناسایی شده اند تا به عنوان تسهیل کننده سوادآموزی، پس از آموزش توسط بخش سوادآموزی وزارت آموزش، کار کنند. رهبران مذهبی می توانند نقش مهمی در سوادآموزی و تشویق اعضای جوامع شان (خصوصاً زنان) برای مشارکت در برنامه های سوادآموزی بازی کنند. وزارت آموزش، در همکاری با وزارت دادگستری و مقامات زندان ها، کلاس های سوادآموزی را در زندان ها به راه انداختند. ذینفعانی که مقررات سوادآموزی در زندان ها را به رسمیت می شناسند می توانند باعث کاهش جرم و جنایت شوند. کلاسهای سوادآموزی برای سربازان، برای افزایش آگاهی از قواعد و قوانین و حقوق بشر است، که کلید ساختن کشوری امن و صلح آمیز است (وزارت آموزش، ۲۰۰۹).



شکل ۹،۲ رویکرد جامع برای توسعه مهارت ها. منبع: MOLSA، ۲۰۰۷

شیوه های پذیرش

در افغانستان، هیچ سیستمی برای اعتبار سنجی نتایج یادگیری غیررسمی و خصوصی وجود ندارد. اصطلاحات پذیرش (به رسمیت شناختن) و اعتبار سنجی، نسبتاً جدید هستند. تحت سیستم صلاحیت های موجود، یادگیری غیررسمی و خصوصی تنها معادل پایه ۶ مدرسه رسمی، به رسمیت شناخته شده، و مشروط بر این است که شاگرد سن مناسب برای سطحی که در آن ارزیابی شده را داشته باشد. شرط دیگر این است که شاگرد آموزش خود را در یک مدرسه رسمی ادامه دهد.

اکثر مردم افغانستان، آموزش و پرورش را از مراکز آموزشی غیر رسمی یا تحت اداره NGO ها کسب می کنند. مهارتها، عموماً در فضایی خصوصی و با کارکردن به عنوان کارآموز در کنار اساتید، پدران و برادران آموخته می شود. هرچند، این یادگیری به طور رسمی به رسمیت شناخته نشده و برای آن گواهینامه صادر نمی شود. در سال های آتی، سیستمی برای شناسایی و اعتبار سنجی یادگیری غیررسمی و خصوصی، مرتبط با چارچوب صلاحیت ها، ایجاد می گردد. اعتبار سنجی را می توان با مرتبط ساختن آن با چارچوب صلاحیت ها، اجباری نمود. به گفته ی CINOP (۲۰۱۱):

" هدف سیاست تقویت اجرای ANQF، کارآمدتر و پاسخگوتر ساختن ANQF به نیازهای کشور است. به طور خاص، ANQF باید به شهروندانی که به لحاظ تاریخی از آموزش، پرورش و سیستم توسعه مهارت های ملی محروم مانده اند، کمک کند، به طوری که آنها فرصت دستیابی به پتانسیل هایشان را داشته باشند. بنابراین، ANQF مبتنی بر برخی اصول کلیدی یادگیری مادام العمر مانند: رویکرد یکپارچه برای آموزش، پرورش و توسعه مهارت ها؛ پذیرش و تایید تمایز میان اشکال مختلف یادگیری و سهم خاص آنها در طیف کامل آموزش و پرورش، است" (CINOP، ۲۰۱۱، ص. ۸).

اشکال مختلف یادگیری، در یک سیستم یکپارچه ی توسعه ی مهارت ها لازم است. هرچند، نتایج و شایستگی های حاصل از یادگیری غیررسمی و خصوصی، باید به شکل مناسب ارزیابی شده و مطابق با سیاست و دستور العمل های مناسب برای تضمین کیفیت، پذیرش دریافت کند. سیستم ملی انتقال و انباشت اعتبار (CAT) به دنبال انطباق ارزش اعتبار با استاندارد واحد های پذیرفته شده، و دیگر بخش های صلاحیت ها برای ارزیابی اهداف یا اعطای صلاحیت است (CINOP، ۲۰۱۱، ص. ۹). این امر، به رسمیت شناختن دستاوردهای یادگیری و پیشرفت شاگردان در این سیستم را افزایش می دهد.

فرایند به رسمیت شناختن

NSDP، همانطور که در شکل ۹،۲ نشان داده شده، روشی برای ارزیابی مهارت ها بر اساس رویکرد آموزش مبتنی بر شایستگی (CBT) است. ارزیابی، شامل شناسایی شایستگی ها، جمع آوری شواهد عملکرد و دانش، و مقایسه ی شواهد و مدارک برای استانداردهای شغلی است. اگر شایستگی ها کافی شناسایی شوند، گواهینامه صادر می شود، اگر نه، به شاگرد توصیه می شود آموزش بیشتری دریافت کند.

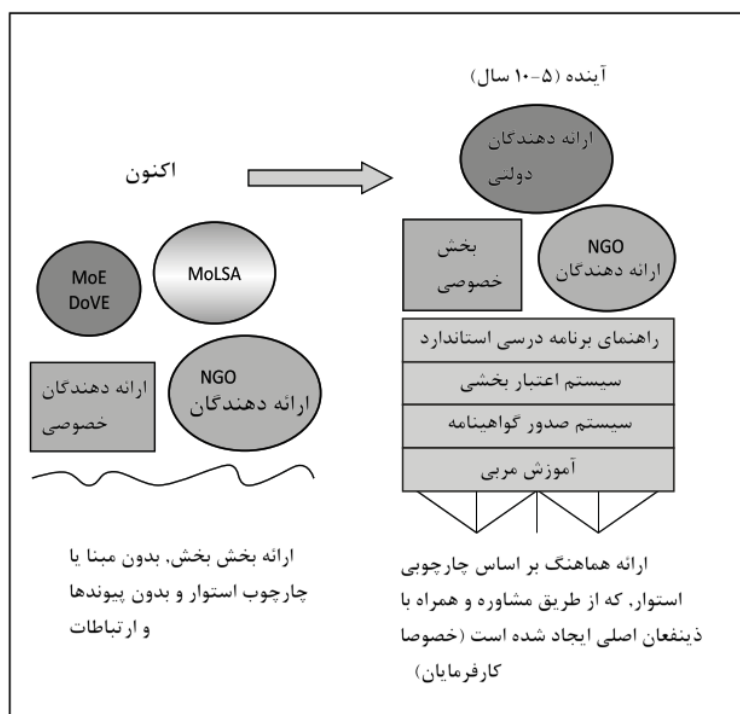
البته، این ها فقط مقاصد سیاسی هستند و چالش های بسیاری در اجرای آنها وجود دارد. هرچند، فرایند اصلاحات، بسیار جدید است و می تواند روش استاندارد انتخابی را بر اساس توصیه ها و پیشنهادات شرکت های فنی، اتخاذ نماید.

آموزش غیررسمی

آموزش و پرورش غیررسمی، عمدتاً توسط وزارتخانه های آموزش، کار و امور اجتماعی و توسط NGO ها ارائه می شود. ارتقاء استانداردها با تمرکز بر استانداردهای مهارت های شغلی، توسط این وزارتخانه ها انجام می شود.

تضمین اشتغال، توسعه ی شغلی، و توسعه شخصی، صرفنظر از اینکه آیا افراد در پایان، صلاحیت دریافت می کنند یا نه، حیاتی است. وضعیت فعلی در بخش آموزش و پرورش حرفه ای، بسیار آشفته و پرهرج و مرج است زیرا بسیاری سازمانهای تنظیم نشده، فاقد صلاحیت و بی تجربه، آنچه ارائه می دهند، اغلب طیف اختیاری و دلخواه فعالیت های آموزش و پرورش حرفه ای است که تا حد زیادی، نیازهای بازار کار را نادیده گرفته، منابع

را هدر می دهد و منجر به سرخوردگی کارآموزان می شود (MoLSA، ۲۰۰۷). ایجاد یک سیستم VET مدرن و به خوبی ساختار بندی شده، هدف NDSP است: ".... هدف، تضمین این مسئله است که این سیستم تقاضا محور، جامع، مقرون به صرفه و رقابتی باشد و برای یادگیری، در تمام سطوح اعتبار داده شده و در چارچوب صلاحیت های انعطاف پذیر استاندارد سازی شود- و توسط شبکه به هم پیوسته ای از ارائه دهندگان خصوصی و دولتی معتبر آموزش، ارائه شود" (MoLSA، ۲۰۰۷، ص. ۸). به ویژه، دسترسی و موانع ورود باید تا حداقل ممکن کاهش یابد. برای کسانی که نیازمند تجربه یادگیری بیشتر هستند، باید دوره های بیشتری ارائه شود (MoLSA، ۲۰۰۷).



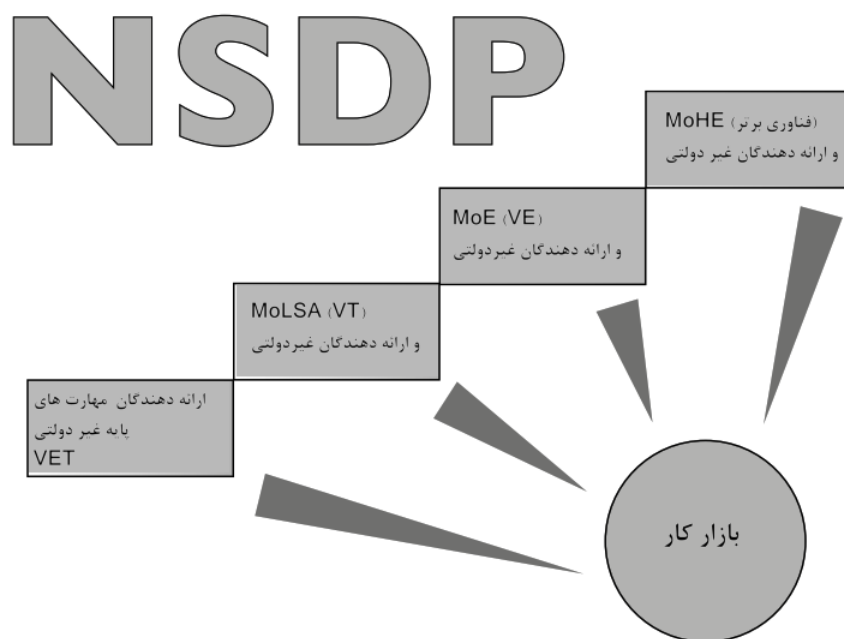
شکل ۹،۳ سیستم VET هماهنگ. منبع: MoLSA، ۲۰۰۷، ص. ۱۰.

سیستم VET به جای طیف ارائه دهندگان غیر مرتبط، چارچوبی هماهنگ را در نظر می گیرد (شکل ۹،۴ را ببینید). این رویکرد هماهنگ تضمین می نماید که:

"در طول دوره کوتاه مدت، مهارت های اساسی تر، از طریق NGO ها و ارائه دهندگان خصوصی، در دسترس قرار گیرد؛ آموزش حرفه ای پایه و متوسط، از طریق وزارت کار و امور اجتماعی (MoLSA)، NGO ها و ارائه دهندگان خصوصی در دسترس قرار گیرد؛ آموزش و پرورش حرفه ای تکنسین ها و صنایع پیشرفته تر، از طریق وزارت آموزش (MoE)، NGO ها و ارائه دهندگان خصوصی در دسترس قرار گیرد؛ و آموزش های فنی پیشرفته تر، از طریق وزارت آموزش عالی (MoHE)، NGO ها و ارائه دهندگان خصوصی در دسترس قرار گیرد، بنابراین اشخاص می توانند انتظار دوره کاملی را از طریق تمام این سطوح داشته باشند که هرکدام از

آنها توسط NSDP هماهنگ شده و بررسی ها یا دسترسی بیشتری را برای بازار کار ارائه می دهد (MoLSA)،
 ۲۰۰۷، ص. ۱۱).

مفهوم دسترسی و پیشروی در شکل ۹،۴ نشان داده شده است.



شکل ۹،۴ دسترسی و پیشروی احتمالی از طریق سیستم VET. منبع: MoLSA، ۲۰۰۷، ص. ۱۱

تاثیرات و چالش ها

همانطور که فرایند اصلاحات در جریان است، پیاده سازی اندکی صورت گرفته و هنوز هیچ تحلیلی از تاثیر یا فرایند به رسمیت شناختن در دسترس نیست. سیستم موجود، پاسخگوی نیازهای بازار کار نیست؛ و انعطاف ناپذیر است. هیچ مکانیسم تضمین کیفیت کارکردی مانند ANQF یا گروه های اعطا کننده ی صلاحیت وجود ندارد. همه چیز توسط خود ارائه دهندگان آموزش انجام می شود. برنامه تحصیلی موجود، منسوخ شده و پاسخگوی نیازهای شاگردان و کارفرمایان نیست؛ مربیان و معلمان آموزش دیده و واجد شرایط، خصوصا در بخش TVET وجود ندارد. هیچ مکانیسمی برای به رسمیت شناختن یادگیری قبلی وجود ندارد، به طوری که اگر فردی، در دانشگاه تحصیل کند و آن را پیش از تکمیل دوره ترک نماید، آموزش او در دانشگاه به رسمیت شناخته نمی شود.

علاوه بر این، کیفیت ارائه، بسیار ضعیف است. ثبت ارائه دهندگان آموزش، به خوبی هماهنگ نشده و هیچ سیستم یا معیار استاندارد برای ثبت و اعتبار بخشی وجود ندارد.

برای بررسی آموزش معلمان/ مربیان واجد شرایط، و داشتن سیستم های مدیریت کیفیت برای چارچوب صلاحیت ها، اصلاحات مورد نیاز است. علاوه بر این، اصلاحاتی برای پرسنل اختصاصی برای مدیریت سیستم و سازمان نیز مورد نیاز است.

به گفته CINOP (۲۰۱۱)، موفقیت پذیرش، به فاکتورهای زیر بستگی دارد:

۱- ANQF باید با ساختار صلاحیت های موجود، قابل مقایسه باشد. برای تضمین پذیرش کلی گسترده، نباید انحراف و تغییر مسیر از آنچه امروز وجود دارد، بسیار افراطی در نظر گرفته شود.

۲- بخش هایی از جامعه که کمتر بدانها امتیاز داده شده باید خدمات رسانی شوند، خصوصاً آنهایی که حتی سوادآموزی ضروری پایه و محاسبات را دریافت نکرده اند. دوره های ارتباطی، باید به آنها برای دسترسی به کمترین سطح چارچوب مهارت ها، کمک کند؛

۳- درصد بزرگی از نیروی کار ماهر و نیمه ماهر فعلی، که مهارت ها و دانش خود را از متدهای غیررسمی حین کار یا دوره های نیمه رسمی ارائه شده توسط کارفرما به دست آورده اند، باید فرصتی برای بهبود سواد و مهارت های محاسباتی شان پیدا کنند. به آنها باید کمک شود تا آنچه انجام می دهند و بهترین شکل انجام آن را از طریق فرایند به رسمیت شناختن یادگیری قبلی، نشان دهند؛ و

۴- مفهوم پیشروی باید در چارچوب صلاحیت ها ارائه شود. این بدان معناست که کارگران در سطح اول چارچوب آغاز کنند و سپس به بالای آن، در حوزه تحصیلی مربوطه شان، از طریق ترکیب تجربه کاری و برنامه های یادگیری رسمی، پیشروی نمایند (CINOP، ۲۰۱۱، ص. ۱۰).

برنامه های آموزش غیررسمی

اوگین تسومو

مقدمه

بوتان دارای جمعیت کلی ۷۰۸,۴۸۴ نفر است. نرخ سواد آموزی افراد بالای ۱۵ سال در سال ۲۰۰۵، ۵۳ درصد بود (بانک جهانی، ۲۰۱۱). بودائیسیم در قرن هشتم وارد بوتان شد و از آن زمان به بعد نقش حیاتی در شکل گیری تحول فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی این کشور بازی کرده است. تنها شکل آموزش رسمی که در بوتان تا زمان معرفی اشکال غربی (در دهه ۱۹۵۰) وجود داشت، آموزش رهبانی بود. آموزش غربی از سال ۱۹۶۱ برای پرداختن به نیازهای آموزشی پایه و توسعه منابع انسانی که برای توسعه اقتصادی اجتماعی کشور ضروری است، ترویج و توسعه یافت. حتی امروز نیز آموزش رهبانی به صورت بخش حیاتی فرهنگ ملی ادامه دارد (وزارت آموزش، ۲۰۰۴). از دهه ۱۹۶۰، بخش آموزش در بوتان به طور پیوسته در حال رشد است.

چارچوب ملی صلاحیت ها

وزارت آموزش و وزارت کار و منابع انسانی، در فرایند چارچوب در حال توسعه ی صلاحیت های حرفه ای برای بوتان (BVQF) دخیل هستند. BVQF، بر اساس استانداردهای مهارت شغلی است و شامل پیشنهادات سازمان بین المللی کار و همچنین بهترین شیوه های بین المللی است (وزارت کار و منابع انسانی، ۲۰۱۰).

گرچه بوتان هنوز چارچوب ملی صلاحیت ندارد، اما دارای سیستم ملی صلاحیت ها است. سیستم آموزش بوتان شامل آموزش عمومی، آموزش رهبانی، آموزش غیر رسمی، آموزش مستمر، آموزش حرفه ای و توسعه مهارت در حین ارائه خدمات است. در بوتان دونوع مدرسه رهبانی وجود دارد؛ آنهایی که تحت حمایت دولت هستند و تحت نظارت Je Khenpo هستند (حوزه محلی) و مدارس رهبانی خصوصی که توسط دیگر رهبران مذهبی تاسیس و مدیریت می شوند (دکی، ۲۰۰۸). ساختار آموزش رسمی در بوتان شامل هفت سال آموزش ابتدایی (شامل پیش ابتدایی) و ۶ سال آموزش متوسطه است. دومی شامل دوسال آموزش متوسطه ی پایین، دوسال میانی و دو سال بالا است. این آموزش را می توان با برنامه مدرک سه تا چهار ساله در چند سازمانی آموزش عالی در کشور، ادامه داد. آموزش پایه از پیش ابتدایی تا کلاس ۱۰ توسعه می یابد و به لحاظ قانونی برای هر شهروند این کشور در دسترس است (تینلی، ۲۰۰۹).

حداقل سن رسمی برای ورود به سیستم آموزش رسمی در سطح پیش ابتدایی (کلاس PP) شش سال است. تحصیل ابتدایی (کلاس های PP-۶) در مدارس پیش ابتدایی، ابتدایی، متوسطه ی پایین و برخی متوسطه های میانی ارائه می شود. تحصیل متوسطه ی پایین (کلاس ۷ و ۸) در مدارس متوسطه ی پایین، میانی و برخی بالایی ارائه می شود، در حالیکه کلاس های ۹ تا ۱۰، در مدارس متوسطه ی میانی و بالایی ارائه می

شود. دسترسی به آموزش پس از پایه (کلاس ۱۱) در مدارس تحت اداره ی دولت، بر اساس عملکرد دانش آموز در امتحانات ملی در پایان کلاس ۱۰ است. پس از تکمیل آموزش پایه تا کلاس ۱۰، سطح بعدی، پیش دانشگاهی (متوسطه ی عالی) است که دو سال طول می کشد. دانش آموزانی که نتوانند به دوره های پیش دانشگاهی دسترسی پیدا کنند، یا دوباره تلاش می کنند یا سازمان های آموزش حرفه ای را انتخاب می کنند. سایرین که می توانند هزینه پرداخت کنند، برای کلاس ۱۱ به خارج از کشور می روند یا به مدارس متوسطه ی خصوصی که کلاس ۱۱ را ارائه می دهند می پیوندند. دانش آموزانی که پس از تکمیل مدرسه ی عالی (کلاس ۱۲) واجد شرایط باشند بورس تحصیلی دولتی را برای ادامه آموزش شان در سطح عالی در دانشگاه سلطنتی بوتان دریافت می کنند. بعلاوه، تعداد کمی از دانش آموزانی که برای بورس تحصیلی دولتی انتخاب می شوند، تحصیل حرفه ای را خارج از کشور دنبال می کنند، در حالیکه سایرین می توانند این آموزش را هم در بوتان و هم خارج از آن دریافت کنند (دکی، ۲۰۰۸). وزارت آموزش، مسئول توسعه سیستم آموزش ملی کلی، از جمله آموزش عالی در کشور است. در وزارت آموزش، بخش آموزش عالی و بزرگسالان (DAHE) تمام جنبه های آموزش بزرگسالان، غیر رسمی و عالی را نظارت می نماید. این بخش این مسئولیت را از طریق سه دسته به دوش می کشد: دسته ی بورس تحصیلی (SD)، دسته آموزش عالی (TED) و دسته ی آموزش مستمر و غیررسمی (NFCED)، (دکی، ۲۰۰۸).

شیوه های پذیرش

در مدرسه رسمی، گواهینامه آموزش متوسطه بوتان (BHSEC) (کلاس ۱۲)، توسط هیئت آزمون بوتان اعطا می شود و توسط گروه های زیر در هند به رسمیت شناخته می شود: (۱) انجمن دانشگاه های هند (AIU)، دهلی؛ (۲) شورای هیئت رئیسه آموزش مدرسه (COBSE)؛ (۳) هیئت مرکزی آموزش متوسطه (CBSE)؛ و (۴) شورای آزمون صدور گواهینامه مدارس هند (CISCE) (BBE، ۲۰۱۲).

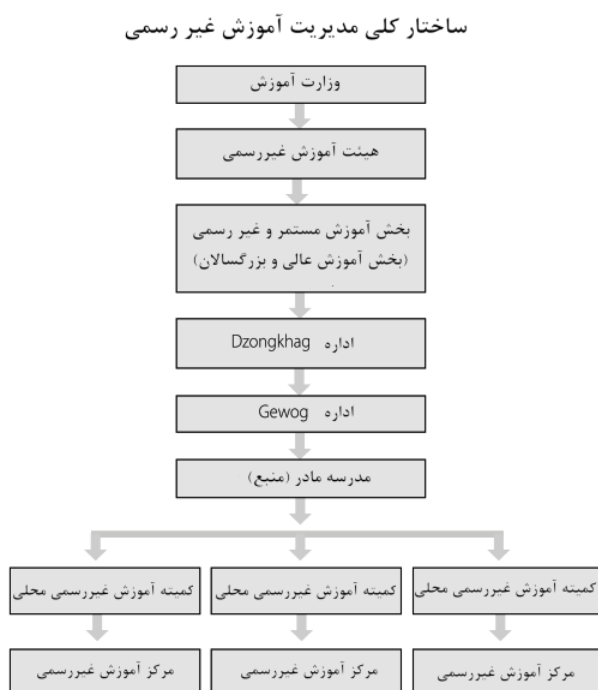
یادگیری مادام العمر

در حالیکه بوتان، سیاست و قوانینی برای یادگیری مادام العمر ندارد، اما چندین نوآوری در زمینه یادگیری مادام العمر ارائه داده است، از جمله مراکز یادگیری اجتماعی، مراکز منابع، آموزش مستمر و آموزش از راه دور.

به گفته وزارت آموزش (۲۰۰۸)، برنامه های NFE، در سه سطح انجام می شوند: برنامه سوادآموزی پایه، برنامه پس از سوادآموزی و برنامه خودآموزی. برنامه خودآموزی، بخشی از برنامه آموزش مستمر است و هدف آن ارائه فرصت یادگیری مادام العمر در بوتان است. فعالیت های اصلی این برنامه شامل ارتقاء خواندن و آموزش مهارت ها در مراکز یادگیری اجتماعی (CLCs) است. (وزارت آموزش، ۲۰۰۸).

تقاضا برای چنین برنامه هایی ناشی از اشتیاق شاگردان است. دولت از افرادی که دوست دارند برنامه های یادگیری مادام العمر را دنبال کنند پشتیبانی می کند. درحالیکه فعالیت های فراوانی زیر چتر یادگیری مادام العمر انجام می شود، اما تا کنون هیچ ابزاری برای اعتبارسنجی نتایج یادگیری وجود نداشته است.

ساختار مدیریت آموزش غیر رسمی را می توان در شکل ۱۰,۱ دید: "ساختار کلی مدیریت" شامل مرکز، یعنی وزارتخانه است و تا "ساختار مدیریتی عملیاتی" و جامعه ادامه می یابد و شامل ذینفعان مختلف در اجرای برنامه ها و فعالیت ها در سطح جامعه و منطقه می باشد. نقش ها و مسئولیت های دقیق تر، برای انطباق با مدیران مختلف توزیع شده است (وزارت آموزش، ۲۰۰۸).



شکل ۱۰,۱ ساختار کلی مدیریت آموزش غیررسمی. منبع وزارت آموزش بوتان، ۲۰۰۸.

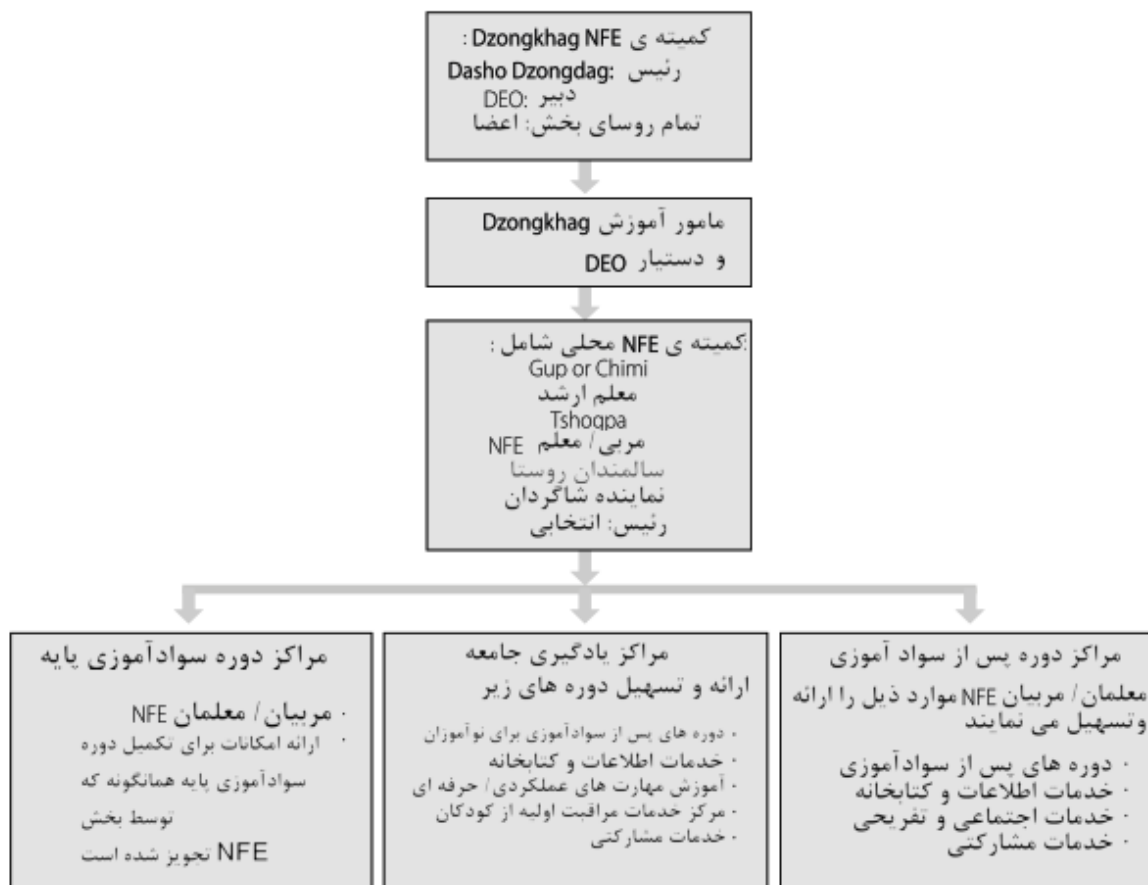
نقش ها و مسئولیت های دولت

بخش آموزش مستمر و غیررسمی (NFCED)، سیاست های کوتاه مدت و بلند مدت آموزش غیر رسمی را ترویج نموده و دستورالعمل های سطح سیاسی را برای اجرا، ارائه می نماید. ضمناً برنامه هایی را برای اجرای کمپین های ملی سوادآموزی، ارتقاء آگاهی و تعهد به آموزش غیررسمی، توسعه برنامه درسی و ابزارهای سوادآموزی مرتبط، اجرای دوره های آموزشی برای مربیان و مدیران NFE، برنامه های نظارت و ارزیابی و پشتیبانی حرفه ای ارائه می نماید.

Dzongkhags (۲۰ dzongkhags – مناطق اجرایی- در بوتان وجود دارد) برنامه های آموزش غیررسمی را اجرا می کنند. علاوه براین، آنها از gups (یعنی رئیس منتخب) در ترویج برنامه های سوادآموزی

شان پشتیبانی و حمایت می کنند. آنها علاوه بر ارائه پشتیبانی های ضروری، ایجاد مراکز آموزش غیر رسمی جدید، استخدام مربیان جدید آموزش غیررسمی و ارزیابی و نظارت بر پیشروی مراکز جدید را نیز تایید می نمایند.

ساختار مدیریت عملیاتی آموزش غیر رسمی در Dzongkhag



شکل ۱۰,۲ ساختار مدیریت عملیاتی آموزش غیررسمی در dzongkhag. منبع: وزارت آموزش بوتان،

۲۰۰۸

Gup ها، مسئول تدوین طرح های بلند مدت و کوتاه مدت برای برنامه آموزش غیررسمی در gewog شان هستند (گروهی از روستاها که یک واحد جغرافیایی اجرایی تحت dzongkhag را تشکیل می دهند). Gup ها، برای ایجاد مراکز آموزش غیر رسمی، از dzongkhag تاییدیه دریافت می کنند. سپس کمیته های آموزش غیر رسمی محلی را راه اندازی می کنند که متعهد به راه اندازی مراکز آموزش غیر رسمی جدید می گردد.

مدارس مادر از LNFE ها در ایجاد مراکز NFE جدید مرتبط با با نوشت افزار، کتاب ها و دیگر ابزارها، دستمزد مربیان و تایید گزارشات پیشرفت ارسال شده توسط مربیان، اجرای جلسات LNFE، ملاقات میدانی و نظارت بر برنامه ها پشتیبانی می کنند.

انتظار می رود مربیان آموزش غیررسمی، فضای یادگیری مطلوبی ایجاد کنند. آنها به طور مستمر، عملکرد شاگردان را ارزیابی نموده و کمک چاره ساز ارائه می نمایند. بعلاوه، آنها در وظایف سازمانی مانند آماده نمودن درخواست ها برای نوشت افزار، کتاب ها و دیگر ابزارها درگیر هستند که آن را برای خدمات مراقبت اولیه کودک (ECS) یا فروشگاه آموزشی منطقه ای از طریق مدارس مادر، ارسال می کنند (وزارت آموزش، ۲۰۰۸).

هدف برنامه های NFE، آماده نمودن شاگردان برای فرصت های شغلی نیست، بلکه ارائه سواد عملکردی پایه برای گروه های هدف مانند جوانان و بزرگسالان بازمانده از تحصیل است، که سیستم آموزش رسمی را از دست داده اند یا سیستم آموزش رسمی را ترک نموده اند. اهداف بیشتر این برنامه، تقویت و بهبود کیفیت زندگی با ارائه مهارت های زندگی مرتبط است (وزارت آموزش، ۲۰۰۸).

چالش ها

بوتان فاقد مهارت ها فنی برای توسعه چارچوب ملی صلاحیت ها است. همچنین، بیشتر برنامه های آموزش غیررسمی آن، جدید است و توسط بخش رسمی به رسمیت شناخته نشده و هیچ بودجه ای برای پژوهش و توسعه ی چارچوب RVA تخصیص داده نشده است.

بوتان با چالش های مهمی در زمینه ی آموزش عالی مواجه است، زیرا به دلیل افزایش ثبت نام در سطوح آموزش ابتدایی و متوسطه، تقاضای مبرمی برای فرصت های پس از آموزش متوسطه وجود دارد. در نتیجه، بوتان تا حد زیادی به سازمان های آموزش عالی خارج از مرزهایش وابسته است که منجر به مهاجرت دانشجویان به هند و دیگر کشورها می شود. فقدان استقلال سازمانی در قالب منابع و بودجه، هم انسانی و هم ابزار، رشد پیشرونده ی کارکنان و دانشگاه ها را محدود می کند (تینلی، ۲۰۰۹).

NVQF و به رسمیت شناختن مهارت ها

رام لاخان سینگ

مقدمه

هند دارای جمعیتی بالغ بر ۱,۲ میلیارد نفر، با نیروی کاری بالغ بر ۵۳۲ میلیون نفر است. هرچند، از این نیروی کار، تنها ۸ درصد در اقتصاد رسمی، و ۹۲ درصد در اقتصاد غیررسمی کار می کنند (۳۲ درصد در بخش روستایی سازماندهی نشده و ۶۰ درصد در بخش شهری سازماندهی نشده).

هند کشوری فدرال با ۲۸ ایالت و ۷ منطقه متحد است. نرخ سوادآموزی ۶۱ درصد است. زبان هایی که در هند با آنها صحبت می شود به شرح زیر هستند: ۴۱ درصد هندی؛ ۸,۱ درصد بنگالی؛ ۷,۲ درصد تلگو؛ ۷,۲ درصد مراتی؛ ۵,۹ درصد تامیل؛ ۵ درصد اردو؛ ۴,۵ درصد گجراتی؛ ۳,۷ درصد کانادا؛ ۳,۲ درصد مالایالام؛ ۳,۳ درصد اوریا؛ ۲,۸ درصد پنجابی؛ ۱,۳ درصد آسامی؛ ۱,۲ درصد مایتیلی؛ ۵,۹ درصد سایر.

سیستم سنتی آموزش خصوصی، که به عنوان سیستم Gurukul شناخته می شود، مفهوم باستانی آموزش هندی است که در آن، مشارکت کنندگان، دانش و آگاهی را با زندگی کردن با معلمشان، به عنوان بخشی از خانواده، دریافت می کنند. معلم (Guru)، به عنوان راهنما، پدر و سرمشق عمل می کند. حتی پادشاهان و ملکه ها، روزهای دانش آموزی شان را با معلم، و معمولا در جنگل ها سپری می کنند سیستم Gurukul، شامل آموزش تسلیحات، موسیقی، هنر، دفاع از خود و آموزش های مذهبی است. در پایان آموزش، دانش آموزان، به عنوان افرادی مسئول شناخته می شوند. هرچند، این شیوه، تنها برای گروه نخبگان و فرمانروایان در دسترس است.

صنعتگران و پیشه وران، مهارت هایشان را از خانواده و بزرگترهای جامعه یاد می گیرند. بنابراین، مهارت ها از نسلی به نسل دیگر، به ارث برده می شود. چنین هنر ها و صنایعی، همیشه توسط حاکمان، محافظت شده و ترویج یافته اند، اما بدون گواهینامه ی مستند. بنابراین، سیستم های سنتی آموزش و پرورش، با سیستم رسمی پذیرش، همراه نبوده اند، حتی اگر چنین مهارت هایی توسط جامعه به رسمیت شناخته شده، و ارزشمند باشند. حتی امروز نیز میلیون ها صنعتگر و پیشه ور در تمام کشور وجود دارد که مهارت های آنها رسماً تایید نشده، اما توسط جامعه به رسمیت شناخته شده اند و شغل آنها ارزشمند است.

یادگیری مادام العمر

سیاست ملی آموزش (NPE) - در سال ۱۹۸۶ برقرار و در سال ۱۹۹۲ اصلاح گردید - (MHRD، ۱۹۹۲)، به عدم انعطاف پذیری سیستم آموزش رسمی اشاره نموده و در جهت یادگیری باز و از راه دور حرکت می کند.

ضمنا پذیرفته شده است که آموزش مادام العمر، هدف گرانبهای فرایند آموزشی است. اهداف اصلی NPE به شرح زیر هستند:

۱- فرصت ها باید برای جوانان، زنان خانه دار، کارگران صنعتی و کشاورزی، و متخصصین، برای ادامه آموزش انتخابی شان، با سرعتی متناسب برای آنها، ارائه گردد؛

۲- برنامه های آموزش فنی و مدیریت، شامل آموزش در پلی تکنیک ها، باید الگوی ماژولار انعطاف پذیری را بر اساس اعتبارات، و با مقرراتی برای ورود چند نقطه ای، دنبال نمایند. راهنمایی قدرتمند و خدمات مشاوره نیز باید فراهم شود؛

۳- برنامه های آموزش غیررسمی طراحی شده برای بازماندگان از تحصیل، کودکان روستاهای بدون مدرسه، کودکان کار، و دخترانی که نمی توانند کل روز در مدارس حضور داشته باشند، باید تقویت شود. برنامه های حرفه ای غیر رسمی انعطاف پذیر و مبتنی بر نیاز، باید برای نوآموزان، جوانانی که آموزش ابتدایی را تکمیل نموده اند، بازماندگان از تحصیل، افراد درگیر در کار، بیکاران یا اشخاص تا حدی شاغل نیز در دسترس باشد.

۴- در این رابطه باید به زنان توجه خاصی شود؛ و

۵- آموزش حرفه ای باید به عنوان یک جریان متمایز حفظ، و برای چندین حوزه ی فعالیت و آماده نمودن دانش آموزان برای مشاغل مشخص، در نظر گرفته شود. این دوره ها معمولاً پس از مرحله متوسطه ارائه می شود، اما ممکن است پس از کلاس هشتم نیز در دسترس باشد.

در فوریه ۲۰۰۹، هند سیاست ملی در زمینه ی توسعه مهارت ها را اتخاذ نمود که با وجود اذعان به نیاز به وجود تعداد زیادی آموزش مهارت، به دنبال هدایت استراتژی ها و طرح های توسعه مهارت تمام ذینفعان نیز بود. سیاست ملی توسعه مهارت ها موارد ذیل را دنبال می کند:

۱- افزایش ظرفیت و توانمندی سیستم موجود برای تضمین دسترسی عادلانه برای همه؛

۲- ترویج یادگیری مادام العمر، حفظ کیفیت و انطباق با الزامات در حال تغییر؛

۳- ایجاد همگرایی موثر میان آموزش مدرسه، تلاش های متنوع دولت برای توسعه مهارت ها و تلاش های میان دولت و بخش های خصوصی؛

۴- افزایش ظرفیت سازمان ها برای برنامه ریزی، تضمین کیفیت و مشارکت ذینفعان؛

۵- ایجاد مکانیسم های سازمانی برای توسعه پژوهش، تضمین کیفیت و غیره؛ و

۶- افزایش مشارکت تمام ذینفعان برای بسیج منابع مالی، منابع فیزیکی و معنوی کافی.

این سیاست ملی به دنبال رشد نیروی کار ماهر تا ۵۰۰ میلیون نفر، تا سال ۲۰۲۲ و امید به دستیابی به این هدف از طریق سطوح بالای شمول، پاسخگویی و انسجام است. استراتژی های عملیاتی هند، نیازمند تکنیک های مبتکرانه است. کشور نیازمند ایجاد چارچوب مهارت ها بر اساس آزادی و انعطاف پذیری است که به افراد اجازه جمع آوری دانش و مهارت ها و تبدیل آنها از طریق آزمون و گواهینامه به دیپلم و مدارک بالاتر را می دهد.

در سال ۲۰۰۸، گروه های همکار ذیل برای توسعه ی مهارت ها ایجاد شدند: (۱) شورای ملی در زمینه ی توسعه مهارت ها، تحت ریاست نخست وزیر، به عنوان سازمان در رأس، برای هدایت و بررسی سیاست ها؛ (۲) هیئت همکاری توسعه ملی مهارت، تحت ریاست معاون رئیس کمیسیون برنامه ریزی، برای طراحی استراتژی ها برای اجرای تصمیمات شورای ملی؛ (۳) شرکت توسعه ملی مهارت ها، برای ارتقاء طرح های خصوصی در توسعه مهارت ها.

چارچوب ملی صلاحیت های هند

چارچوب ملی صلاحیت ها در برنامه ی فعلی دولت هند است. ابتکارات متنوعی در آن صورت گرفته است، مانند ایجاد نیروی وظیفه در وزارت توسعه منابع انسانی (MHRD)، و اجرای سیاست ملی در زمینه توسعه مهارت توسط وزات کار و اشتغال (MOLE).

گرچه هند با ایجاد چارچوب ملی صلاحیت های حرفه ای (NVQF)، به دنبال ارائه مسیرهای یادگیری به لحاظ کیفی تضمین شده، با استانداردهای قابل مقایسه با هر گونه چارچوب بین المللی صلاحیت است. این چارچوب، مبنای رویکرد هند به یادگیری مادام العمر و ارتقاء مداوم مهارت ها و دانش را شکل می دهد. پیشنهاد شده است که تمام منابع موجود، از جمله سازمان های دولتی، برای میزبانی یادگیری مادام العمر استفاده شوند. دوره های یادگیری برای حفظ پویایی، به چارچوب ملی صلاحیت های حرفه ای می پیوندند و بازخورد آنها صریح خواهد بود. به منظور تشویق یادگیری مادام العمر و به رسمیت شناختن یادگیری پیشین، هند در نظر دارد برای بخش بزرگی از کارکنان بخش سازماندهی نشده ی خود، استانداردهای شایستگی و سیستم صدور گواهینامه را توسعه دهد. این امر در سیستم ملی آزمون و صدور گواهینامه گنجانده شده است. هند در فرایند توسعه مشاوره حرفه ای و راهنمایی شغلی برای نیازهای فعلی و آتی قرار دارد. پیشنهاد شده است که برای انگیزش کارگران و توانا ساختن آنها برای دستیابی و ارتقاء مداوم مهارت ها و دانش شان، اطلاعات در مورد روند های اشتغال و فرصت های آموزشی، به طور مداوم در دسترس قرار گیرد.

اهداف NVQF، تحریک و پشتیبانی از اصلاحات در توسعه مهارت ها و تسهیل تطبیق پذیری صلاحیت های ملی و بین المللی است. تمام سازمان ها، شورا ها و هیئت های تحت نظارت وزارتخانه های مختلف که در توسعه مهارت ها درگیر هستند، به تبعیت از NVQF تشویق شده اند.

شورای مهارت های بخش (SSCs)، برای تسهیل مشارکت بیشتر شرکای اجتماعی و پوشش تمام بخش های اشتغال، راه اندازی گردیده است. وظیفه ی ایجاد یک سیستم توسعه ی مهارت ها، متناسب با الزامات بالقوه، برای بخش دولتی بسیار زیاد است. شورای مهارت های بخش مسئول موارد ذیل است:

- ۱- شناسایی نیازهای توسعه مهارت، شامل آماده سازی فهرستی از انواع، طیف و عمق مهارت ها برای انتخاب؛
- ۲- توسعه طرح توسعه ی مهارت های بخش و حفظ سوابق مهارت؛
- ۳- تعیین استانداردها و ویژگی های مهارت/ شایستگی؛
- ۴- استاندارد سازی روابط و پیوستگی، و فرایند اعتبار بخشی؛
- ۵- اعتبار بخشی، آزمون و صدور گواهینامه؛
- ۶- برنامه ریزی و انجام آموزش مربیان؛
- ۷- ارتقاء آموزشگاه ها و دانشگاه های عالی؛ و
- ۸- ایجاد یک سیستم اطلاعات بازار کار به خوبی سازماندهی شده و مختص بخش (LMIS) برای کمک به برنامه ریزی و ارائه ی آموزش.

در همین حال، باید اشاره نمود که وزارت توسعه منابع انسانی (MHRD) فرایند تعیین چارچوب ملی صلاحیت آموزش حرفه ای (NVEQF) را در پنجاه و هفتمین جلسه ی نشست هیئت مرکزی مشورتی کمیته ی آموزش (CABE) که در ۱۹ ژوئن ۲۰۱۰ در دهلی نو برگزار گردید، آغاز نمود. در این جلسه بر نیاز به چارچوب ملی صلاحیت آموزش حرفه ای (NVEQF) به جای NVQF تاکید گردید (MHRD، ۲۰۱۱). هدف، ارائه ی "چارچوب مرجع مشترک برای مرتبط ساختن صلاحیت های حرفه ای مختلف، و تعیین اصول و دستورالعمل های مشترک برای سیستم و استاندارد ملی پذیرش صلاحیت ها" است (IAMR، ۲۰۱۱). در سال ۲۰۱۲، وزارت توسعه ی منابع انسانی دولت هند، چارچوب ملی صلاحیت های آموزش حرفه ای (NVEQF) را اعلام نمود. NVEQF، به عنوان مجموعه ای از سطوح مهارت/ شایستگی سازماندهی شده، و با ترتیب صعودی، از پذیرش یادگیری قبلی (RPL) ۱ و RPL 2، تا سطوح ۱ تا ۱۰ صلاحیت های رسمی مرتب شده است. سطوح NVEQF، در قالب نتایج یادگیری تعریف شده اند؛ یعنی شایستگی هایی که شاگردان باید بدون در نظر گرفتن اینکه آنها آن را از چه طریقی - آموزش و پرورش رسمی، غیر رسمی یا خصوصی - به دست آورده اند، داشته باشند (MHRD، ۲۰۱۲).

Level	Certificate	Case I	Case II	Certifying Body
		Equivalence	Equivalence	
10	NCC 8	Degree	Doctorate	University and SSC*
9	NCC 7	PG Diploma	Masters Degree	University and SSC*
8	NCC 6			University and SSC*
7	NCC 5	Advanced Diploma *	Bachelors Degree**	*Board of Technical Education and SSC*
6	NCC 4			**University and SSC*
5	NCC 3	Diploma*	Grade XII**	*Board of Technical Education, and SSC* **School Board and SSC*
4	NCC 2			
3	NCC 1			Grade XI**
2	NCWP 2	Grade X	Grade X	School Board and SSC*
1	NCWP 1	Grade IX	Grade IX	School Board and SSC*
RPL	RPL 2	Grade VIII	Grade VIII	NIOS/State Open Schools and SSC*
	RPL 1	Grade V	Grade V	NIOS/State Open Schools and SSC*

جدول ۱۱،۱ چارچوب ملی صلاحیت های آموزش حرفه ای هند (NVEQF). منبع: MHRD، ۲۰۱۲

RPL: پذیرش یادگیری قبلی؛ NCWP: گواهینامه ملی برای آماده سازی جهت کار؛ NCC: گواهینامه ملی شایستگی؛ ۸= گواهینامه مشترک با صنعت (شورای مهارت بخش) مستلزم ارزیابی برای مهارت ها توسط SCC/ صنعت؛ * = دیپلم فعلی پلی تکنیک که در آن، ورود پس از کلاس هشتم است؛ ** = دیپلم پیشرفته، سال سوم دیپلم فعلی پلی تکنیک است.

در حالیکه تمرکز NVEQF، بر تسهیل پیشرفت از آموزش متوسطه ی حرفه ای به آموزش عالی و ارائه مبنایی برای تطبیق پذیری صلاحیت آموزشی و حرفه ای کلی است، اما NVEQF بر پذیرش مهارت ها در بخش های سازماندهی شده و سازماندهی نشده، یکپارچه سازی آموزش رسمی و آموزش سنتی غیر رسمی، خصوصا آموزش در محل کار، و ایجاد حرکت عمودی از یادگیری حرفه ای به آکادمیک نیز، تمرکز خواهد داشت. این مسئله یادگیری مادام العمر را از طریق پذیرش مهارت های بهبود یافته، و پذیرش یادگیری رسمی، غیر رسمی و خصوصی قبلی، ترویج خواهد نمود (MOLE، ۲۰۰۹؛ سینگ، ۲۰۱۲ را نیز ببینید). قصد و هدف دولت هند، یکپارچه سازی NVEQF و NVQF در چارچوب ملی صلاحیت مهارت ها (NSQF) است، که تحت توسعه در پروژه ی توسعه مهارت های هند-اروپا قرار دارد (MHRD، ۲۰۱۲).

مسیرهای توسعه مهارت ها در هند

هند دارای سیستمی سه لایه از آموزش و پرورش فنی و حرفه ای (TVET) است. آنها به عنوان موسسات آموزشی صنعتی (ITI)، پلی تکنیک ها و کالج های مهندسی شناخته می شوند. ITI ها، برنامه های آموزشی مختص تجارت یک، دو و سه ساله ارائه می نمایند. ITI ها، کارگران و مکانیک های نیمه ماهر را برای کارگاه، در بخش های سازماندهی شده و سازماندهی نشده ی اقتصاد تربیت می کنند. پلی تکنیک ها، تکنسین ها/ ناظر ها و سرپرست ها را تربیت می کنند و کالج های مهندسی، مهندسین حرفه ای تربیت می کنند. مدارس فنی و مدارس حرفه ای نیز وجود دارد، که مکانیک ها و تکنسین ها در حوزه های مختلف را تربیت می کنند.

گرچه بیست وزارتخانه در توسعه مهارت ها درگیر هستند، اما دو وزارتخانه اصلی MHRD و MOLE هستند.

آموزش متوسطه ی حرفه ای

MHRD، گام هایی برای حرفه ای سازی آموزش متوسطه و تاکید بر بخش خدمات و تمرکز بر توسعه مهارت های نرم و سواد کامپیوتر برداشته است. اهداف عمده ی بازسازی رویکرد، ارائه ی فرصت های یادگیری چند ورودی و چند خروجی، جا به جایی عمودی/ تعویض پذیری در صلاحیت ها، پرکردن شکاف میان آموزش و اشتغال است. هدف نهایی، آماده نمودن منابع انسانی تحصیلکرده، کارآمد و رقابت پذیر، برای بخش های مختلف اقتصاد ملی و بازار جهانی است. در سطح سوم (آموزش عالی)، بسیاری دانشگاه های آزاد (مانند دانشگاه ملی گاندی هند (IGNOU، دهلی نو)، دانشگاه آزاد امبدکر، حیدرآباد و غیره)، آموزش حرفه ای، توسعه ی مهارت ها و طرح های یادگیری حین کار را از طریق کالج ها ارائه می دهد. IGNOU درحال حاضر، ۳۳۸ برنامه مطالعه را از طریق بیش از ۳۵,۰۰۰ دوره به گروهی متشکل از بیش از ۳۰۰,۰۰۰ دانشجو ارائه می دهد.

آموزش حرفه ای خارج از چرخه تحصیل رسمی

وزارت کار و اشتغال، وزارتخانه کنترل کننده ی آموزش حرفه ای است. آموزش حرفه ای از طریق ITI ها، گرچه مبتنی بر سازمان است، اما خارج از سیستم تحصیل رسمی قرار دارد. آموزش حرفه ای، از طریق بیش از ۵,۰۰۰ موسسه ارائه می شود که ۱۰۷ صنف و تجارت را برای دانش آموزان کلاس هشتم تا دوازدهم ارائه می نماید. طول دوره آموزش ۶ تا ۳۶ ماه است. فارغ التحصیلان ITI/ITC، به عنوان کارگران نیمه ماهر در نظر گرفته می شوند. آموزش کارگاهی یا کارآموزی از طریق ۲۴,۷۰۰ مرکز در ۱۸۸ صنف برای دانش آموزان دارای مدرک کلاس هشتم تا دوازدهم و گواهینامه ITI ارائه می شود. فارغ التحصیلان چنین آموزشی، کارگران ماهر در نظر گرفته می شوند. NQF شامل سیستمی قابل اعتماد از گواهینامه است که تضمین می نمایند که مهارت ها قابل انتقال بوده و در تمام بخش ها، صنایع، شرکت ها و موسسات آموزشی به رسمیت شناخته می شوند.

به منظور ارائه ی مهارت های قابل ملاحظه، وزارت کار و اشتغال، چارچوبی استراتژیک را برای ارائه ی مهارت های کارآمد برای بازماندگان از تحصیل، کارگران فعلی، فارغ التحصیلان ITI و ... توسعه داده است. طرح توسعه ی مهارت ها (SDI) از طریق مهارت های ماژولار کارآمد (MES)، مسیر آموزشی مبتنی بر صلاحیت است که حداقل مهارت های مورد نیاز برای اشتغال سودآور را فراهم نموده است. یک کمیته ی تجاری، دوره هایی را که شایستگی هایی مورد تقاضای صنعت و بازار کار را برآورده می نمایند، فراهم نموده و ماتریس دوره و برنامه تحصیلی را توسعه می دهد. شاگردان، مهارت های قابل قبولی را در زمان کوتاهتر و با الگوی انعطاف پذیرتر به دست می آورند. موسسات ارائه دهنده ی آموزش MES، باید توسط کمیته ی به اصطلاح ارشد که تقاضای بازار کار را ارزیابی نموده و درخواست های ارائه دهندگان آموزش حرفه ای را می پذیرد، اعتبار بخشی

شوند. تست مهارت ها توسط گروه های مستقل انجام می شود (DGE و T، ۲۰۰۸). طرح مهارت های ماژولار کارآمد (MES)، مشتمل بر ۵,۲۰۰ ارائه دهنده ی آموزش حرفه ای، ۲۲ گروه ارزیابی؛ ۴۸ بخش و ۱۰۹ ماژول است که از ۶۰ تا ۶۰۰ ساعت زمان می برد. سطوح مختلفی از برنامه ها (سطح مبنا و همچنین مهارت های به روز) برای برآورده نمودن تقاضاهای گروه های هدف مختلف، وجود دارد. دوره هایی نیز برای افرادی که پنجمین سطح استاندارد را تکمیل نموده اند، وجود دارد. مهارت هایی که به طور غیر رسمی به دست می آیند، نیازمند تست و صدور گواهینامه هستند. مهارت های کارآموزان توسط گروه های مستقلی که در ارائه ی آموزش دخیل نیستند تست می شود، تا اطمینان حاصل شود که این کار به شکل بی طرفانه انجام شده است. با ایجاد NVQF، گواهینامه ها به شکل ملی و بین المللی پذیرفته خواهند شد.

آموزش و پرورش غیر رسمی: سواد آموزی و آموزش بزرگسالان

آموزش و پرورش بزرگسالان، تا همین اواخر، مسیری بود که در سیستم آموزش و پرورش نادیده گرفته می شد. با وجود رشد سرمایه گذاری در آموزش، ۳۰ درصد جمعیت بیسواد هستند و تنها ۵۰ درصد دانش آموزان به دبیرستان می رسند. در حدود ۶۰ درصد از دانش آموزان مدرسه، پیش از رسیدن به کلاس دهم، مراحل مختلف را رها می کنند. به منظور تقویت ارتباط میان فرصت دوم یادگیری غیررسمی و سیستم آموزش رسمی از طریق برنامه های معادل سازی، اداره ی ماموریت سوادآموزی ملی (ماموریت، ۲۰۱۲) تحت نظارت بخش آموزش مدرسه و سواد آموزی، در وزارت HRD، چندین برنامه ارائه نموده است.

۱- برنامه های سوادآموزی کاربردی، معادل استاندارد III در سیستم آموزش رسمی هستند. برنامه ساکشار بهارات (هندوستان باسواد) توسط نخست وزیر هندوستان در سال ۲۰۰۹، با تمرکز بر زنان نو-سواد ۱۵ سال یا بالاتر، اجرا گردید. هدف این برنامه توسعه ی مهارت های نو سوادان با ارائه حمایت از سواد آموزی و پس از سواد آموزی مرتبط با آموزش حرفه ای است. NGO ها و سازمان های داوطلب، در این برنامه که ۷۰ میلیون نفر را بهره مند می سازد فعال هستند. تمرکز این برنامه بر ارائه ی مهارت های قابل توجه برای بهبود فرصت های معیشت است.

۲- یکی دیگر از مسیر های شانس دوم، آموزش پایه و برنامه های معادل سازی تا سطح کلاس دهم است که با همکاری سازمان ملی تحصیل آزاد (NIOS) اجرا شده است. NIOS، ۸۲ دوره ی آموزش حرفه ای را از طریق سازمان های حرفه ای معتبر خود (AVIS) که شامل سازمان های دولتی، NGO ها و انجمن های ثبت شده هستند، ارائه می نماید. تا به امروز، ۱۰۶۳ سازمان حرفه ای معتبر (AVIS)، به نو سوادان تا سطح پیش از دیپلم، آموزش ارائه می نماید (MHRD، ۲۰۱۱). برنامه ی تحصیلی NIOS، معادل کلاس سوم، کلاس پنجم و کلاس هشتم در سطح سطح B,A و C است (NIOS، ۲۰۰۶). برنامه های معادل، شامل محتواهای علمی و حرفه ای هستند.

۳- توسعه ی حرفه ای و مهارت ها از طریق پلی تکنیک ها، مسیر دیگری برای بزرگسالان محروم است. در ماموریت ملی توسعه ی مهارت ها و آموزش حرفه ای (کمسیون برنامه ریزی، ۲۰۰۷)، ماموریت فرعی و جدید پلی تکنیک ها، توسط MHRD تنظیم گردید (۲۰۱۱). طرحی برای تنظیم برنامه ای دیگر به نام توسعه ی جامعه از طریق پلی تکنیک ها (CDTP) نیز وجود دارد که در آن هر پلی تکنیک، برنامه های توسعه ی مهارت های غیر رسمی کوتاه مدت را از طریق ۱۰-۵ مرکز در نزدیکی روستاها، اجرا می نماید (MHRD، ۲۰۱۱). برنامه ی جان شیکشان سانسان (آموزش بزرگسالان)، نیازهای آموزشی و آموزش حرفه ای جوانان و بزرگسالان بیسواد و نوسواد و در شهر ها و روستاهای هند را برآورده می نماید و توسط سازمان های داوطلب با کمک مالی از طرف دولت اجرا می شود. هدف این برنامه، ارائه ی برنامه های آموزش حرفه ای برای افراد بیسواد و نو سواد، افراد گروه های اجتماعی اقتصادی ضعیف، گروه های محروم، بیکاران و افراد فاقد مهارت است. وزارت توسعه ی روستایی، کمسیون صنایع روستایی، و همچنین بخش رفاه زنان و کودکان، طرح های دولت هستند که به جوانان بیکار، زنان و مربیان در حوزه های روستایی رسیدگی می نمایند (MHRD، ۲۰۱۱).

آموزش و پرورش فنی و حرفه ای (TVET)، نقش مهمی در آموزش مهارت های مرتبط با اشتغال، خود اشتغالی و شرکت ها، و تسهیل فرایند تقویت اقتصادی برای افراد محروم دارد. محور این کار ادغام استراتژی های بازار محور، در طراحی و آموزش استراتژی های آموزش برای گروه های فقیر و محروم است. محتوای آموزش، با تعلیم و تربیت فرد محور و تقاضای محلی تعیین می شود که مهارت های موجود را به شکل محلی ارتقاء داده و افراد را برای تضمین معیشت و مواجهه با هرگونه بحرانی در شغل هایشان، تقویت می کند.

شیوه های پذیرش

NVEQF اظهار می دارد که سازمان های دارای تجربه ی لازم، مانند سازمان ملی تحصیل آزاد، مجاز به اجرای ارزیابی از طریق RPL در پله های پایین تر، و از طریق پلی تکنیک ها/ کالج ها در سطوح بالاتر هستند. اهداف RPL، دو دسته هستند: (۱) پذیرش و به رسمیت شناختن یادگیری قبلی یا صلاحیت های به دست آمده، خارج از مسیر یادگیری؛ و (۲) پذیرش اعتبارات به دست آمده از طریق یادگیری رسمی. این منجر به پیشرفت شغلی و ارتقاء مهارت ها، همچنین مشارکت متخصصین باتجربه به عنوان افراد کاردان می گردد. NIOS با توجه به اختیارش، چارچوبی را برای پذیرش یادگیری قبلی، توسعه داده است (NIOS، ۲۰۱۳).

NIOS در ارزیابی و تایید سطوح شایستگی نوسوادان تحت ماموریت ساکشار بهارات، گل سرسبد برنامه های دولت هند، نیز مشارکت دارد. اهداف اصلی ارزیابی نو سوادان عبارتست از: (۱) ارزیابی سطوح تخصص حاصل از مهارت های کاربردی سواد آموزی، (۲) به رسمیت شناختن دستاوردها در سطح سواد آموزی پایه از طریق صدور گواهینامه و (۳) ارتقاء تجربه ی غیر رسمی و ارائه ی دسترسی عادلانه برای یادگیری مناسب و مهارت های زندگی. NIOS، صلاحیت هایی معادل سیستم آموزش رسمی ارائه نموده و یادگیری فراتر از سواد پایه

را برای نوسوادان، فراهم می نماید. این مسئله فرصت های آموزشی بیشتری را برای بزرگسالان نوسواد ارائه می کند که می توانند از طریق آن به صلاحیت دست یابند و به آنها دسترسی به مطالعات بیشتر را ارائه می کند. NIOS، منابعی شامل برنامه های مهارت برای سطح A، B و C را توسعه داده است که معادل کلاس سوم، پنجم و هشتم تحصیل رسمی هستند. به رسمیت شناختن مهارت های کارگران در بخش سازماندهی نشده، یکی از اهداف NVEQF است. بزرگترین مشکل کارگران دارای صلاحیت رسمی کم یا فاقد صلاحیت رسمی، تامین و حفظ شغل مناسب است. پذیرش مهارت های سفارشی و برنامه های صدور گواهینامه، می تواند به ارتقاء اشتغال پذیری و تحرک اجتماعی گروه های محروم کمک کند.

با وجودیکه عدم توسعه رسمی مهارت ها وجود دارد، اما سهم بخش خصوصی برای GDP را نمی توان نادیده گرفت. بخش خصوصی، با مهارت های مولد خود، پتانسیلی دارد که باید پدیدار شود. خلاقیت و شایستگی های افراد را می توان برای توسعه اجتماعی استفاده نمود. بنابراین، شناسایی و ثبت شایستگی های موجود که به طور رسمی به رسمیت شناخته نشده است، برای افراد، و به همان اندازه برای اقتصاد و جامعه، دارای اهمیت است. به رسمیت شناختن و اعتبار دادن، جدای از داشتن ارزش ذاتی برای فرد، می تواند افراد را برای بنیان نهادن یک صلاحیت، تشویق نماید؛ یادگیری که به رسمیت شناخته شده، می تواند قابل انتقال باشد (به بخش رسمی)، خصوصا در ارتباطاتی که در آن اقتصاد خصوصی با اقتصاد رسمی، مرتبط می شود. این امر، مقدار زمان مورد نیاز برای تکمیل دوره ی صدور گواهینامه را کاهش داده و بنابراین نیازمند زمان کمتر دوری از محل کار است. پذیرش مهارت های کارگران به شکل رسمی، به معنای کسب فرصت هایی برای یادگیری بیشتر، و ارتقاء اشتغال پذیری و تحرک نیروی کار است. برای شرکت های خرد در بخش خصوصی، پذیرش بهتر مهارت های کارگران، می تواند روشی برای غلبه بر کمبود مهارت ها و انطباق تقاضای مهارت ها با عرضه باشد. این امر می تواند فرصتی برای بهبود سطح کلی مهارت و عملکرد کاری یک عملیات صنعتی در بخش خصوصی نیز باشد. کشور، نیروی کار چند مهارتی، انعطاف پذیر، توانمند و تایید شده ای خواهد داشت که سرمایه گذاران بیشتری را برای بخش شرکت های خرد جذب می کنند. سطح مهارت و دستیابی های آموزشی نیروی کار، تعیین کننده ی بهره وری، سطوح درآمد و انطباق پذیری آنها خواهد بود. لازم به ذکر است که طرح IOL ۱۹۵، در چارچوب به رسمیت شناختن و تایید مهارت ها است (ILO، ۲۰۰۴). مطابق با این طرح "اقدامات باید با مشورت شرکای اجتماعی و با استفاده از چارچوب ملی مهارت ها، برای ترویج توسعه، اجرا و تامین مالی مکانیسمی شفاف برای ارزیابی، تایید و پذیرش مهارت های مشمول یادگیری قبلی و تجربه ی قبلی، صرفنظر از کشورهایی که آنها در آن، چه به طور رسمی و چه خصوصی، کسب شده اند، اتخاذ شود" (همان، ص ۶).

City & Guilds مانپال، یک سرمایه گذاری مشترک میان هند و بریتانیا، RPL را در میان کارگران ساختمانی در هند اجرا نمود (City & Guilds مانپال، ۲۰۱۲). اینگونه نتیجه گیری می شود که موفقیت RPL در

بخش خصوصی، مشروط به وجود صلاحیت های ملی مشترک و چارچوب اعتبار است. City & Guilds هند، معتقدند که RPL، سنگ بنای توسعه ی مهارت ها است.

چالش ها

چالش های عمده ای برای پذیرش مهارت ها در هند، خصوصا در بخش عظیم سازماندهی نشده وجود دارد. فرایند پذیرش باید با ارائه ی زیر ساخت های عمومی مقرون به صرفه، قابل اعتماد و کارآمد، همراه باشد. چالش هایی نیز در شناسایی مهارت های موجود، ثبت آن مهارت ها، برقراری ارتباط با داوطلبان بالقوه، و اجرای فرایند وجود خواهد داشت. روش هایی مانند بررسی پورتفولیو، امتحان کتبی/ شفاهی، و تایید نیز باید ایجاد گردند. یک سیستم آزمون نسبتا باز، مرتبط با چارچوب ملی صلاحیت، و استاندارد های مربوطه نیز باید برای شفافیت بیشتر ایجاد شود، به طوری که افرادی که باید تحت شرایط پر مشقت خارج از سیستم آموزش، به مهارت هایشان دست یابند، از آن بهره مند گردند.

بانک اعتبار علمی و سیستم حساب یادگیری مادام العمر^۱

اون سون بایک

مقدمه

قبلاً، حالات غیر رسمی آموزش عالی در کره، اعتبار یا پذیرش رسمی دریافت نمی کرد، و آموزش مدرسه به عنوان تنها حوزه ی آموزش، در نظر گرفته می شد و آموزش غیر رسمی، حتی با وجودیکه افراد دارای دانش و مهارت عملی را تربیت می نمود، دستکم گرفته می شد. سیستم بانک اعتبار علمی کره، یادگیری را نه تنها در مدرسه، بلکه فراتر از مدرسه و در بستر های مختلف مرتبط با آموزش و مهارت های حرفه ای، به رسمیت می شناسد. علاوه بر این. سیستم حساب یادگیری مادام العمر (LLAS) نیز به افراد اجازه می دهد تا تجارب یادگیری مادام العمر مختلفی را بیان ووزند، و تجارب یادگیری شان را برای بالا رفتن از نردبان شغلی " سرمایه گذاری" کنند.

چارچوب صلاحیت های کره

جمهوری کره، در فرایند اجرای چارچوب صلاحیت های کره (KQF) قرار دارد (APEC، ۲۰۰۹). مانند چارچوب صلاحیت های اروپا، KQF، برای به رسمیت شناختن دانش، مهارت ها و توانایی ها، طراحی شده است. این چارچوب، بر اساس استاندارد های مهارت کره (KSS) است که سطح مهارت ها و شایستگی های به دست آمده در یادگیری آکادمیک، غیر آکادمیک، رسمی و غیر رسمی و محل کار را تعیین می کند.

مسیر	سند	سازمان
تکمیل برنامه ی تحصیلی استاندارد	دفتر حضور و غیاب (نرخ حضور باید بیش از ۸۰ درصد باشد) رونوشت علمی (نمره باید بالای ۶۰ باشد)	سازمان های آموزش و پرورش مربوط به ACBS
کسب گواهینامه ی ملی یا گواهینامه ی خصوصی که به شکل رسمی پذیرفته شده است	اصل یا کپی گواهینامه	سازمان یا موسسه مربوطه
کسب مدرک کارشناسی برای خود آموزی یا تکمیل دوره هایی برای معافیت از امتحان	عدم نیاز به سند اضافی پایگاه داده ها در NILE	NILE (مدرک کارشناسی و بخش مشاوره)
تکمیل برنامه ی تحصیلی در مدرسه معتبر	رونوشت (آکادمیک)	دانشگاه/ کالج
تکمیل برنامه ی تحصیلی از طریق ثبت نام پاره وقت	رونوشت (آکادمیک)	دانشگاه/ کالج
اجرا یا تکمیل آموزش برای کسب مهارت های مهم، و ویژگی های نامشهود	تایید اجرا یا تکمیل آموزش برای کسب مهارت های مهم و ویژگی های نامشهود	سازمان یا موسسه مربوطه

جدول ۱۲،۱ سازمان ها و اسناد مربوط به مسیر های مخلف برای کسب اعتبار

^۱ برخلاف آنچه گفته شده، تمام داده ها و اطلاعات، بر اساس داده های داخلی در سازمان ملی آموزش مادام العمر (NILE) است.

گرچه چارچوب صلاحیت های کره و استاندارد مهارت های کره، هنوز تعیین نشده است، اما پذیرش و اعتباربخشی یادگیری قبلی و مدل غیر رسمی یادگیری، در کنار هم، توسعه یافته است. پذیرش و اعتبار بخشی یادگیری قبلی و آموزش غیر رسمی، می تواند بدون چارچوب ملی که دانش، مهارت ها یا شایستگی ها در یک سطح خاص را شامل می شود، توسعه یابد. هم سیستم بانک اعتبار علمی و هم سیستم حساب یادگیری مادام العمر، بدون هیچ ارتباطی با KQF یا KSS توسعه یافته اند.

سیاست ملی یادگیری مادام العمر

مبنای قانونی برای سیاست ها و قوانین در جمهوری کره، بر اساس قانون اساسی، قانون چارچوب آموزش، و قانون آموزش مادام العمر است. بند ۵ ماده ی ۳۱ قانون اساسی، تصریح می دارد که جمهوری کره باید آموزش و پرورش مادام العمر را ترویج نماید. ماده ی ۳ قانون چارچوب آموزش، اعلام می دارد که هر شهروند، دارای حق دریافت آموزش، مطابق با توانایی و ظرفیت خود، در طول تمام زندگی اش است.

قانون آموزش مادام العمر (LEA)، چارچوبی قانونی برای آموزش مادام العمر در کره ارائه می نماید. این قانون، وظیفه ی دولت برای ترویج آموزش مادام العمر، و ایجاد طرحی پایه برای آموزش مادام العمر، و تاسیس سازمان های دولتی و ملی برای آموزش مادام العمر را تقویت می نماید. قانون آموزش مادام العمر، جمهوری کره را ملزم به تاسیس سازمان دولتی برای آموزش مادام العمر (NILE) برای ترویج یادگیری مادام العمر می نماید. NILE مسئول سیاست آموزش مادام العمر دولت، برنامه ریزی، اجرا، ارزیابی و مدیریت آن است. علاوه بر این، NILE ۹ عملکرد خاص دارد:

- ۱- انجام بررسی در مورد آموزش مادام العمر؛
- ۲- توسعه ی یک طرح ملی؛
- ۳- توسعه ی برنامه؛
- ۴- تربیت متخصصین آموزش مادام العمر؛
- ۵- ایجاد شبکه های ارتباطی میان سازمان ها و آژانس های آموزش مادام العمر؛
- ۶- حمایت از سازمان های محلی برای آموزش مادام العمر؛
- ۷- راه اندازی سیستم اطلاعات آموزش مادام العمر؛
- ۸- راه اندازی سیستم بانک اعتبار علمی؛ و
- ۹- مدیریت و حمایت از سیستم حساب الکترونیک یادگیری مادام العمر (ماده ی ۱۹ قانون آموزش مادام العمر).

دولت کره، طرح های جامعی برای ترویج یادگیری مادام العمر، ارائه نموده است که در سال ۲۰۰۲ آغاز شده اند. دومین طرح ملی توسعه ی یادگیری مادام العمر (۲۰۰۸-۲۰۱۲)، با سه هدف مهم ارائه گردیده است: پرورش کارگران خلاق؛ بهبود یکپارچگی اجتماعی از طریق شبکه سازی؛ و ایجاد مبنایی برای آموزش مادام العمر (وزارت آموزش، علم و فناوری، ۲۰۰۷).

شیوه های پذیرش

کره، دو سیستم به شکل نزدیک مرتبط برای پذیرش یادگیری غیررسمی و خصوصی دارد؛ سیستم بانک اعتبار علمی، و سیستم حساب یادگیری مادام العمر (LLAS).

سیستم بانک اعتبار علمی (ACBS)

ACBS، یک سیستم آموزش آزاد است که نه تنها تجارب یادگیری اکتسابی در مدرسه، بلکه آنهایی که خارج از مدرسه کسب شده اند را نیز به رسمیت می شناسد (یونسکو، BKK). افراد دارای پیشینه های آموزشی مختلف، می توانند مدرک لیسانس یا فوق دیپلم را از طریق ACBS به دست آورند. در ماده ۱ قانون به رسمیت شناختن اعتبارات، هدف ACBS، بدین شرح تعریف شده است: "اهداف این قانون برای کسانی ارائه می شود که برنامه تحصیلی پذیرفته شده ای را تکمیل نموده اند و فرصت کسب مدرک از طریق پذیرش اعتبار دارند. بنابراین، این قانون متضمن اصل یادگیری مادام العمر است و به توسعه فردی و ملی کمک می کند."

پذیرش و اعتبار بخشی یادگیری غیررسمی

وقتی تعداد خاصی از اعتبارات اندوخته شد، ACBS، نتایج حاصل از فعالیت های مختلف یادگیری غیررسمی را، با اعطای اعتبارات و اعطای مدارک، ثبت نموده و به رسمیت می شناسد. در حال حاضر، ۶ منبع اعتبار، توسط ACBS به رسمیت شناخته شده است:

۱- موسسات آموزش عالی رسمی؛

۲- موسسات آموزش و پرورش غیر رسمی به رسمیت شناخته شده؛

۳- تکمیل برنامه تحصیلی "ویژگی های فرهنگی ناملموس مهم معتبر"؛

۴- دوره های پاره وقت؛

۵- دستیابی به صلاحیت ها/ مهارت ها (فراتر از سطح تکنسین صنعتی)؛ و

۶- دوره های آزمون معافیت در سیستم مدرک آکادمیک به دست آمده از طریق خودآموزی.

از این ۶ منبع اعتبار به رسمیت شناخته شده، آنهایی که مربوط به سازمان های آموزش عالی رسمی هستند، و آنهایی که با دوره های پاره وقت به دست می آیند، از طریق دانشگاه هستند. این اعتبارات عمدتاً، صرفنظر

از اینکه زمانی اعطا شده اند، پذیرفته می شوند. اعتبارات به دست آمده با کسب صلاحیت / مهارت ملی (۵) و اعتبارات به دست آمده با گذراندن آزمون ها (۶)، به سطح دشواری آزمون بستگی دارند. اعتبار بخشی ACBS عمدتاً برای اعتبارات به دست آمده در موسسات آموزش و پرورش غیر رسمی، به کار می رود.

اعتبار بخشی برنامه های آموزشی

اعتبار بخشی مستلزم ارزیابی رسمی موسسات آموزشی غیر رسمی و افراد آن برای تعیین این مسئله است که آیا برنامه ها و دوره های آنها، با آنهایی که در دانشگاه ها یا کالج ها ارائه می شود، هم ارز و همتراز است یا نه. برخی از معیارهای اعتبار بخشی به شرح زیر هستند:

- مربیان باید دستکم صلاحیت های مشابهی همانند یک پروفیسور تمام وقت در یک آموزشکده ی مقدماتی داشته باشند.
- فضا و تجهیزات کلاس درس، باید برای آموزش و یادگیری به اندازه ی کافی خوب باشد.
- برنامه ها باید مطابق با برنامه ی تحصیلی و سرفصل دروس استاندارد برای هر فرد باشد.

در حدود ۵۰۰ موسسه آموزش و پرورش در ACBS مشارکت دارند. روش اعتبار بخشی به شرح زیر است:

الف) وزارت آموزش، طرح پایه برای اعتبار بخشی را ارائه می نماید.

ب) NILE مطابق با طرح کلی وزارت آموزش عمل می کند.

ج) وزارت آموزش و NILE دستورالعمل ها و راهنمایی ها را برای موسسات معتبر و دیگر موسسات احتمالی داوطلب، از طریق نامه ها و/ یا روزنامه های روزانه، اعلام می نمایند.

د) هر موسسه آموزشی می تواند برای اعتبار بخشی، با ارسال اسناد لازم برای NILE، درخواست دهد.

ه) NILE، اسناد ارسالی را با مشورت متخصصین در هر حوزه و همچنین در یادگیری مادام العمر، غربال می کند.

و) پس از ارزیابی اسناد، هر تیم ارزیابی، شامل اعضای NILE، متخصصین و مدیران، ارزیابی پیگیری را در محل انجام می دهند.

ز) NILE، گزارش ارزیابی نهایی را ارائه نموده و آن را برای اعتبار بخشی علمی به کمیته ی غربالگری، ارسال نموده و سپس گزارش را به وزارت آموزش می فرستد.

ح) وزارت آموزش، تایید نهایی را صادر نموده و اعتبار نامه را برای هر موسسه ارسال می کند.

این معیارها به شکل یکسان برای تمام درخواست ها اعمال می شوند. شاگردان می توانند از یک مشاور یا راهنما در هر موسسه آموزشی، یا تیم مشاوره ی ACBS برای برنامه ریزی دوره، اتخاذ موضوعات مناسب یا

یافتن روش هایی که به شکل کافی ارزیابی شده است، کمک بگیرند. گرچه ACBS مسئول ارزیابی نتیجه است نه فرایند. اعتبارات زمانی به شاگردان داده می شود که آنها الزامات را برآورده نمایند.

ACBS شامل عناصر رسمی، غیر رسمی و خصوصی است. در میان ۶ منبع اعتبار، آنهایی که از موسسات آموزش و پرورش غیر رسمی، با تکمیل برنامه ی تحصیلی استاندارد به رسمیت شناخته شده اند، مستقیماً با پذیرش آموزش غیر رسمی مرتبط اند. اعتبارات به دست آمده از طریق کسب صلاحیت های ملی یا رسماً پذیرفته شده، و اعتبارات به دست آمده از طریق گذراندن آزمون های مدرک کارشناسی، می توانند به عنوان یادگیری خصوصی مورد اشاره قرار گیرند، زیرا این اعتبارات، با تلاش خود شخص و بدون حضور در هیچ کلاس رسمی کسب شده اند. اعتبارات به دست آمده از طریق تکمیل برنامه ی تحصیلی معتبر خصوصیات فرهنگی ناملوس مهم، مستقیماً با پذیرش یادگیری خصوصی مرتبط هستند، زیرا این ها در محل کار کسب شده اند.

افرادی که تجارب یادگیری مختلفی را در شرایط یادگیری غیر رسمی یا خصوصی اندوخته اند، باید مدارک مستند را برای کسب اعتبار ارسال نمایند. اسناد لازم و سازمان ها یا کانال های مختلف برای کسب اعتبار، در جدول ۱۲،۱ ارائه شده است.

اعطای مدرک

اعطای مدرک از طریق ACBS، معادل مدرک کارشناسی یا مدرک معتبر تحت قانون آموزش عالی است. مدرک، توسط وزیر آموزش، علم و فناوری، یا رئیس دانشگاه یا کالج اعطا می شود. به منظور کسب مدارک، کاندیداها باید الزامات موجود در جدول ۱۲،۱ را برآورده نمایند. تا به امروز، تعداد کل اعتباراتی که از طریق ACBS اعطا شده است، به بیش از ۲۰۰,۰۰۰ رسیده است.

ملاحظات	مدرک فوق دیپلم		مدرک کارشناسی	طبقه بندی
	۳ سال	۲ سال		
حداقل ۱۸ اعتبار باید از	۱۲۰ یا بالاتر	۸۰ یا بالاتر	۱۴۰ یا بالاتر	اعتبار کامل
موسسات وابسته به ACBS یا دیگر	۵۴ واحد یا بالاتر	۴۵ واحد یا بالاتر	۶۰ واحد (اعتبار) یا بالاتر	موضوع اصلی
موسسات به رسمیت شناخته شده کسب شود	۲۱ واحد یا بالاتر	۱۵ واحد یا بالاتر	۳۰ واحد یا بالاتر	موضوعات کلی

جدول ۱۲،۲ الزامات برای کسب مدرک کارشناسی یا فوق دیپلم

اثرات حقوقی ACBS

مدارک کارشناسی و فوق دیپلمی که از طریق ACBS اعطا می شود، معادل آنهایی است که از کالج یا دانشگاه و تحت قانون آموزش عالی کسب می شود. با وجودیکه، هیچ تبعیض قانونی میان فارغ التحصیلان دانشگاه و

کسانی که مدرک ACBS گرفته اند وجود ندارد، اما هنوز هم ابهاماتی در مورد کیفیت آموزش در ACBS و منزلت اجتماعی که این مدارک با خود می آورند، وجود دارد.

سیستم حساب یادگیری مادام العمر (LLAS)

سیستم حساب یادگیری مادام العمر، به عنوان پورتفولیو و بیوگرافی الکترونیک فعالیت های یادگیری مادام العمر افراد، به کار می رود. از طریق LLA، تجارب مختلف یادگیری افراد در یک حساب یادگیری آنلاین اندوخته و مدیریت می شود. بر خلاف ACBS، نتایج یادگیری شامل نه تنها سطوح آموزش عالی، بلکه انواع و درجات مختلف تجارب یادگیری است. این امر به افراد برای مطالعه و ثبت تجارب یادگیری شان کمک می کند. نتایج یادگیری را می توان به عنوان اعتبارات یا صلاحیت های آموزشی استفاده نمود. حساب یادگیری مادام العمر، مانند یک حساب پس انداز برای یادگیری مادام العمر است. افراد می توانند حسابشان را تنظیم نموده، تجارب مختلف یادگیری مادام العمر را ذخیره نموده و در مورد نحوه ی "سرمایه گذاری" بر روی تجارب یادگیری برای بالارفتن از نردبان شغلی، برنامه ریزی کنند.

بررسی LLAS

از آنجاییکه LLAS یک سیستم جامع است، تلاش دارد تا به دیگر سیستم های مرتبط، متصل شود برای مثال، این سیستم هم شامل اطلاعات سیستم صلاحیت های علمی و هم سیستم صلاحیت های حرفه ای است. فردی که از یک دبیرستان، یا دانشگاه، یا ACBS خاص فارغ التحصیل شده، می تواند گواهینامه ی فارغ التحصیلی را از سیستم LLAS کسب نماید. علاوه بر گواهینامه ی فارغ التحصیلی، تجارب مختلف یادگیری وی، توسط موسسه ی ملی یادگیری مادام العمر (NILE) به رسمیت شناخته شده و تایید می شود. در کل، برای راحتی شاگردان، هر تجربه یادگیری را می توان در یک سند نشان داد.

ارزیابی - اعتبار بخشی یک دوره ی یادگیری

افراد می توانند هر دوره ای را که گرفته اند، ثبت کنند. هرچند، اگر دوره توسط NILE تایید یا ارزیابی نشده باشد، وزیر آموزش، علم و فناوری، کیفیت آن را تضمین نمی کند. ارزیابی، بررسی رسمی این مسئله است که آیا یک دوره ی یادگیری (برنامه آموزش مادام العمر)، معیارهای ارائه شده توسط وزیر آموزش، علم و فناوری را برآورده می نماید، یا نه. سازمان های زیر می توانند برای ارزیابی اعتبار نامه مطابق با بند ۲ ماده ی ۲ قانون یادگیری مادام العمر، درخواست دهند:

- وزارت خانه ها، نهادهای دولتی محلی، ادارات آموزش، مدارس (مدرسه ی ابتدایی، دبیرستان مقدماتی، دبیرستان، کالج)؛
- نهادهای حقوقی و سازمان های مجاز بر اساس قانون آموزش مادام العمر؛

- موسسات خصوصی ارائه دهنده ی آموزش حرفه ای مادام العمر که مطابق با قانون تاسیس و بهره برداری موسسات آموزشی خصوصی و دروس فوق برنامه راه اندازی شده اند، البته به استثنای موسسات مربوط به دروس فوق برنامه؛
- دیگر نهادهای حقوقی و سازمان ها و موسسات دارای هدف اصلی آموزش مادام العمر بر اساس دیگر قوانین و مقررات.



شکل ۱۲,۳ درصد اعتبارات به دست آمده در ACBS بر اساس شکل آموزش

معیارهای ارزیابی عبارتند از: (۱) امکانات و تجهیزات آموزشی؛ (۲) فرایند های آموزش؛ (۳) اعضای هیئت علمی و اساتید؛ (۴) سیستم های مدیریت برای شاگردان؛ (۵) دیگر حوزه های سازماندهی شده توسط وزیر آموزش، علم و فناوری، که برای بهره برداری از دوره های یادگیری ضروری است. روش ارزیابی - اعتبار بخشی به شرح زیر است:

۱- موسسه ی آموزش مادام العمر، درخواست ارزیابی - اعتبار بخشی را همانطور که توسط اعلان دولت مشخص شده تکمیل نموده و آن را برای نهاد دولت محلی مسئول، ارسال می نماید.

۲- نهاد دولت محلی، درخواست را به NILE ارائه می دهد.

۳- NILE، هیئت ارزیابی را برای هر زمینه سازماندهی می کند و هر هیئت ارزیابی، ارزیابی را به شکل کتبی و مطابق با معیارهای ارزیابی - اعتبار بخشی انجام می دهد.

۴- شورای مشورتی حساب یادگیری، بررسی نهایی را در مورد نتیجه ی ارزیابی کتبی انجام می دهد.

۵- وزیر آموزش، علم و فناوری، تایید نهایی بررسی شورای مشورتی حساب یادگیری را ارائه می نماید.

۶- NILE، نهاد دولت محلی را از نتیجه ی ارزیابی - اعتبار بخشی نهایی مطلع ساخته و این اطلاعیه را به موسسه آموزش مادام العمر، ارائه می دهد.

۷- نهاد دولت محلی و موسسه آموزش مادام العمر، اجرای دوره ی معتبر یادگیری را آغاز نموده و NILE بر این عملیات، نظارت و از آن حمایت می کند.

دوره های یادگیری LLA ثبت شده (دوره های یادگیری مادام العمر)

هر فرد باید حساب خودش را باز کند. به منظور جستجو برای دوره های یادگیری مادام العمر ثبت شده در LLA، فرد باید وارد وبسایت سیستم مدیریت تجربه یادگیری LLA، شود (برای جستجوی دوره) (www.all.go.kr) و موسسه/ منطقه/ زمینه ی مطالعه را جستجو نماید.

* اندوختن، مدیریت و استفاده از سوابق یادگیری شخصی	پورتفولیوی الکترونیک	سوابق یادگیری اندوخته، و استفاده از آنها به عنوان مدرک
		«
* ارسال یا استفاده از مدارک برای ورود به مدرسه، کسب صلاحیت و گرفتن شغل	مدارک سوابق یادگیری	
* اگر شاگردان بزرگسال، دوره های آموزش پایه ی سواد آموزی را تکمیل نموده باشند، این ساعت های یادگیری، به عنوان اعتبار برای ساعات مورد نیاز تکمیل آموزش ابتدایی، به رسمیت شناخته می شود.	تکمیل دوره های آموزش پایه ی سواد آموزی ^۱	ارتباط با تکمیل مدرسه ی ابتدایی
		«
* اگر شاگردان بزرگسال، ۹۰ ساعت آموزشی را در هر موضوع گذرانده باشند، از آن موضوع معاف می شوند	معافیت از برخی موضوعات در امتحان صلاحیت مدرسه ^۲	ارتباط با تکمیل دبیرستان
		«
* اگر شاگردان در ACHS، چند ساعت از یادگیری ثبت شده بر اساس LLA را انجام داده باشند، بخشی از آن ساعت ها را می توان به عنوان اعتبار برای فارغ التحصیلی به رسمیت شناخت	سیستم پذیرش اعتبار ^۳ ACHS	
* مورد استفاده به عنوان اطلاعات در مورد شغل یا مدیریت پرسنل با چاپ گواهینامه ی سوابق یادگیری مادام العمر	مدیریت اشتغال و HR	اسناد حمایتی برای ورود به بازار کار
		«

شکل ۱۲،۴ استفاده از سوابق یادگیری در حساب یادگیری مادام العمر (LLA)

^۱ آموزش پایه ی خواندن و نوشتن (ماده ی ۷۵ قانون آموزش مادام العمر): آموزش مادام العمر برای حمایت از آموزش خواندن و نوشتن؛
^۲ امتحان صلاحیت مدرسه (مقررات مربوط به آزمون صلاحیت برای ورود به دبیرستان و فارغ التحصیلی): آزمون ملی برای ورود واجد شرایط به متوسطه و دبیرستان و کالج بر اساس قانون آموزش برای مدارس ابتدایی و راهنمایی و قانون آموزش عالی؛
^۳ دبیرستان مکاتبه ای و تصویری (تلویزیونی) : موسسات آموزشی در سطح دبیرستان از طریق تلویزیون و مکاتبه (بر اساس یادگیری الکترونیک)

افراد می توانند از سوابق یادگیری شان برای بررسی فعالیت های یادگیری شان استفاده نموده و زمینه هایی را که مطالعه نموده اند بررسی کرده و برنامه ریزی کنند. سوابق یادگیری را می توان برای کسب گواهینامه ی مدرسه ی ابتدایی، معافیت از موضوع در دبیرستان، و اشتغال خصوصی و دولتی مورد استفاده قرار داد (شکل ۱۲،۴).

تأثیرات و مزایا

ACBS، یک سیستم آموزشی آزاد و باز برای ارائه ی فرصت های آموزش عالی است. این سیستم می تواند سطح علمی کل جامعه را با ارائه ی فرصت هایی برای گروه های نادیده گرفته شده، برای مشارکت در آموزش عالی، بالا ببرد. به این ترتیب، می تواند آموزش مادام العمر را فعال نموده و یکپارچگی اجتماعی و برابری فرهنگی- اجتماعی را بهبود بخشیده و همچنین رفاه و کیفیت زندگی را افزایش دهد. ACBS، حق یادگیری را با ارائه ی فرصت های یادگیری در هر زمان و هر مکان، ترویج داده و محافظت می نماید. علاوه بر این، انواع مختلف تجارب یادگیری را نیز به رسمیت می شناسد.

سیستم حساب یادگیری مادام العمر، شاگردان را قادر می سازد تا فرایند یادگیری شان را به لحاظ سیستماتیک برنامه ریزی نموده و نتایج یادگیری در شرایط غیر رسمی و خصوصی را افزایش دهند. ضمناً تضمین می نماید که هر شاگرد، دارای حق انتخاب از میان انواع گزینه های یادگیری باشد و علاوه بر این یادگیری خود گردان را ترویج می نماید. نهایتاً، به ارتباط دستاوردهای یادگیری برای صدور گواهینامه ی حرفه ای و کلی، کمک می کند.

چالش ها

ACBS و LLAS، بدون ارتباط زیاد با چارچوب صلاحیت های کره (KQF)، و استاندارد های مهارت کره (KSS) توسعه یافتند. این مسئله تا حدی به این دلیل است که KQF و KSS، هنوز تعیین نشده اند و تا حدی هم به این دلیل است که جامعه ی کره، به شدت به صلاحیت های علمی و آکادمیک وابسته است، که مانع ارتباط میان سیستم های علمی و حرفه ای و سیستم های رسمی و غیر رسمی می شود.

در مورد ACBS، که مستقیماً با صلاحیت های آموزش عالی مرتبط است، نیاز به KQF و KSS، نسبتاً کم است. هرچند LLAS، که شامل تمام سطوح و حوزه های آموزش و پرورش است، نیازمند مجموعه معیار هایی است که بتوان از آنها در تمام بخش ها به شکل ملی و مطمئناً بین المللی، استفاده نمود. گرچه LLAS، تلاش دارد تا معیارهایی را تنظیم کند، اما ایجاد هم ارزی و تعادل میان بخش ها، دشوار است. نیازی به گفتن نیست که اگر LLAS با KQF و KSS مرتبط شود، نه تنها برای شاگردان بلکه برای کارفرمایان و مربیان نیز قابل اعتماد تر و آسان تر خواهد بود.

چالش های عمده ی زیر شناسایی شده اند:

- ایجاد همبستگی میان LLAS، و KQF و KSS
- حرفه ای نمودن پورتفولیو ها برای یادگیری غیر رسمی و خصوصی
- تقویت وفاق اجتماعی در مورد ارزش یادگیری غیر رسمی و خصوصی، با بهبود کیفیت آن
- افزایش تعهد ملی و حمایت مالی.
- ایجاد شبکه ی ارتباطی با سازمان های دولتی مربوطه مانند وزارت کار، و وزارت بهداشت و رفاه.

چارچوب صلاحیت های مالزی و پذیرش یادگیری قبلی

ویکنسواران گوبالو و زیتا موهد فهمی

مقدمه

بخش آموزش عالی، در همکاری با ظرفیت ملی رشد، باید کیفیت برنامه های آموزشی، پژوهش ها و فارغ التحصیلان نیروی کار را تضمین نماید. این امر نیازمند تغییراتی در بخش های آموزش عالی است. یکی از محرک های اصلی تغییر، چارچوب صلاحیت های مالزی است. مالزی، به عنوان کشوری در حال توسعه در جنوب شرق آسیا، با جمعیت تقریبی ۲۸ میلیون نفر، چند قومیتی و چند فرهنگی و دارای سیستم سیاسی فدرال طبقه بندی می شود. این کشور ۵۴ سال پیش استقلال خود را به دست آورد. به دلیل آنکه قبلا مستعمره ی بریتانیا بوده است، سیستم اجرایی و اداری آن، از جمله سیستم آموزش، هنوز هم این تاثیر و نفوذ را به طرق مختلفی نشان می دهد. فشار جهانی شدن، توسعه ها و پیشرفت های منطقه ای در ICT، باعث شد مالزی برای تضمین پایداری ملی و رقابت پذیری به شکل جامع، به توسعه ی سرمایه انسانی بپردازد. رشد اقتصاد مالزی، از دهه ی ۱۹۸۰، توسعه ی رو به جلو داشته است، و همانطور که در برنامه ی ۵ ساله ی توسعه ی ملی دیده می شود، دولت، تعهد خود به مبانی ضروری برای اقتصاد مبتنی بر دانش را نشان داده است. به دنبال این هدف مهم ملی، نخست وزیر خواستار "انقلابی در آموزش عالی" شد که این مسئله منجر به ایجاد وزارت آموزش عالی جدیدی در سال ۲۰۰۴ گردید که در آگوست ۲۰۰۷ سازمان صلاحیت های مالزی را راه اندازی نمود.

چارچوب صلاحیت های مالزی

سازمان صلاحیت های مالزی (MQA)، جایگزین دو نهاد تضمین کیفیت قبلی، یعنی لمباگا اکر دیتاسی نگارا و بخش حسابرسی کیفیت وزارتخانه که به ترتیب با ارائه دهندگان آموزش عالی دولتی و خصوصی سر و کار داشتند، گردید. دو کارکرد اصلی MQA، به عنوان حافظ چارچوب، مدیریت و اجرای چارچوب از طریق سیستم تضمین کیفیت، مانند اعتبار بخشی به برنامه ها و مکانیسم های مرتبط با آن است. تمام انواع ارائه دهندگان آموزش عالی، حدود صلاحیت خود را دارند (آلیس، ۲۰۱۰). "ارائه دهندگان آموزش عالی" موسساتی هستند که صلاحیت های آموزش عالی را که می توان تقریبا به عنوان آموزش پس از دبیرستان در نظر گرفت، ارائه می دهند. گرچه، اعتبار بخشی، بر اساس قانون صلاحیت های مالزی اجباری نیست، اما بر اساس دیگر مقررات و سیاست ها اجباری می گردد، بنابراین، انطباق با این چارچوب را تضمین می نماید.

چندین سال طول کشید تا چارچوب صلاحیت های مالزی (MQF) توسعه یابد- مانورهای اکتشافی، مجموعه مشاوره ها با تمام ذینفعان کلیدی و مشاوره ی ملی، نهایتا منجر به تصویب توسط دولت گردید. این چارچوب

شامل ۸ سطح صلاحیت در آموزش عالی است و اخیراً صلاحیت های مدرسه را مستثنی نموده است. این چارچوب شامل ۳ چارچوب فرعی است: چارچوب صلاحیت مهارت های ۵ سطحی مبتنی بر محل کار، یا آموزش کوتاه مدت متمرکز بر محل کار که به عنوان استاندارد ملی مهارت های شغلی شناخته می شود؛ چارچوبی برای صلاحیت های فنی و حرفه ای اعطا شده در پلی تکنیک ها و کالج ها؛ و چارچوبی برای صلاحیت های آموزش عالی (آلیس، ۲۰۱۰، ص. ۳۷). ویژگی های اصلی سیستم ملی صلاحیت ها در شکل ۱۳،۱ نشان داده شده است.

Level	MQF*	Sectors		
		Skills	Vocational & Technical	Academic
8	-			Doctoral
7	40			Master's
	30			Postgraduate Dip
6	20			Postgraduate Cert
	120			Bachelor
	60			Graduate Dip
5	30			Graduate Cert
	40	Advanced Diploma	Advanced Diploma	Advanced Diploma
4	90	Diploma	Diploma	Diploma
3	60	Certificate 3	Certificate	Certificate
2	-	Certificate 2		
1	-	Certificate 1		

شکل ۱۳،۱ چارچوب صلاحیت های مالزی، منبع: سازمان صلاحیت های مالزی، ۲۰۰۷

MQF، به گونه ای طراحی شده تا سیستم یکپارچه ای از صلاحیت های ارائه شده بر مبنای ملی، توسط تمام مؤسسات آموزشی و پرورشی، از جمله کالج ها، دانشگاه ها، مؤسسات حرفه ای، نهادهای تخصصی و دیگر مؤسسات آموزشی عالی در بخش دولتی و خصوصی، و همچنین آموزش در محل کار و تجارب یادگیری مادام العمر باشد (دانشگاه تون حسین / اون مالزی). اهداف کلیدی MQF عبارتند از:

- ۱- حفظ و تامین استاندارد صلاحیت ها و تقویت سیاست ها در مورد تضمین کیفیت؛
- ۲- تضمین دقت و صحت نامگذاری صلاحیت ها؛
- ۳- حمایت از آموزش انعطاف پذیر با ارائه ی مسیر؛ و
- ۴- به رسمیت شناختن یادگیری قبلی.

MQF مشوق همبستگی میان بخش دولتی و خصوصی، مرتبط کننده ی سطوح فاقد مدرک با دوره ی کارشناسی و کارشناسی ارشد، مشوق برابری اعتبار صلاحیت های تخصصی و عملی، ایجاد کننده ی ارزش مشترک برای اندوخته ی اعتباری و انتقال، ارائه دهنده ی اطلاعات عمومی واضح و قابل دسترس، و بیان کننده ی ارتباط با صلاحیت های کشور های دیگر است (دانشگاه تون حسین/اون مالزی). این اهداف کلیدی، در S.35 قانون سازمان صلاحیت های مالزی ۲۰۰۷ نیز تصریح شده اند.

MQF، ابزار و دستورالعملی است که صلاحیت ها را بر اساس مجموعه ای از معیارها که به شکل ملی پذیرفته شده و با معیارهای بین المللی ارزیابی شده اند، توسعه داده و طبقه بندی می نماید، و سطوح علمی، نتایج یادگیری و سیستم اعتبار مبتنی بر بار علمی دانش آموزان را تشریح و تبیین می کند. این معیارها، توسط ارائه دهندگان آموزش عالی برای تمام صلاحیت های اعطا شده، پذیرفته شده و مورد استفاده قرار می گیرد، زیرا طراحان برنامه، عموماً انتظار دارند از آن تبعیت شود. اجرای چارچوب در چند فاز انجام می شود تا اجازه گذار ملایم از برنامه های موجود را بدهد، در حالیکه، چارچوب جدید از سال ۲۰۱۰، بر مبنای اینکه آیا آنها چارچوب و الزامات تضمین کیفیت را بر اساس قواعد اجرا برای اعتبار بخشی برنامه (۲۰۰۸) برآورده می نمایند یا نه، تصویب گردید. لازم به ذکر است که ظرفیت سازی کارگاه های آموزشی برای موسسات مرتبط با این چارچوب، خصوصاً نتایج یادگیری، به شکل مستمر از سال ۲۰۰۸ انجام شده است. علاوه بر این چارچوب، استاندارد های (ترتیب) برنامه در سال ۲۰۰۸ برای کمک به طراحی و ارائه ی برنامه در حوزه های مختلف مطالعه، معرفی و ارائه گردید.

امروزه برنامه ها در صورتی معتبر شناخته می شوند که الزامات چارچوب را برآورده نمایند تا بتوانند در ثبت صلاحیت های مالزی ثبت شوند. اعتبار بخشی یک برنامه یا صلاحیت، نشان کیفی اصلی برای پذیرش، توسط مقامات و نهادهای مختلف است. به دلیل تحرک بالای افراد - شاگردان، دانش آموزان و کارمندان - در سن فعلی، پذیرش صلاحیت ها، مولفه ی اساسی است که در این کشور و کشور میزبان یا دریافت کننده بدان پرداخته می شود. امروز در مالزی، پذیرش صلاحیت های غیر تخصصی، عموماً با چارچوبی مرتبط است که معیارهای پذیرش را شکل می دهد.

MQF، ابزاری مهم، اگر نه حیاتی، برای تحقق سیاست یادگیری مادام العمر در مالزی است "که در توسعه ی جامعه و اقتصاد مبتنی بر دانش، اهمیت دارد" (سازمان صلاحیت های مالزی، ۲۰۱۰). این ابزار، مسیرهای آموزشی انعطاف پذیری برای تمام شاگردان فراهم می کند زیرا صلاحیت ها در بخش های مختلف، به لحاظ سیستماتیک، با این چارچوب مرتبط هستند (MQA، ۲۰۱۰). این امر از طریق انتقال اعتبارات و به رسمیت شناختن یادگیری قبلی به دست آمده از یادگیری رسمی، غیر رسمی و خصوصی، افراد را قادر به پیشرفت - به شکل عمودی و افقی - در آموزش عالی می سازد. MQF به طور خاص، برای حمایت از دسترسی آزاد به آموزش و گروه های اجتماعی برای افرادی که فرصت های آموزشی بالاتر را از دست داده اند طراحی شده و به این افراد اجازه پیشرفت و ورود آسان به حوزه های دانش از طریق مسیر های آموزشی را می دهد. این کار

در سال ۲۰۱۰ آغاز شد تا اجازه دهد امکان جابجایی میان بخش های متقابل - مانند شایستگی های علمی و مهارت ها - ایجاد گردد.

یادگیری مادام العمر

وقتی این طرح در آگوست سال ۲۰۰۷ اجرا شد، طرح های استراتژیک ملی آموزش عالی فراتر از ۲۰۱۰، یادگیری مادام العمر را به عنوان یکی از هفت حوزه استراتژیک برای دسترسی گسترده به آموزش عالی، و کمک به ایجاد سرمایه ی انسانی، شناسایی نمودند. قبلا کارهایی انجام شده بود، اما این طرح انگیزه ی تازه ای برای ابتکارات و نوآوری ها در زمینه ی یادگیری مادام العمر ایجاد نمود. MQF به عنوان ناقل اصلی برای حمایت از این امر ضروری در نظر گرفته می شود. در سال ۲۰۰۹، مشاوره های مهمی از طریق کارگاه های آموزشی توسط تیم فنی صورت گرفت و منتج به پیش نویس طرحی در مورد برنامه ی ملی برای یادگیری مادام العمر گردید (احتمالا تا نوامبر ۲۰۱۱ منتظر اجرا می ماند). حتی پس از آن یک شورای ملی نیز پیشنهاد گردید. اخیرا یک شورای ملی بین وزارتخانه ای برای یادگیری مادام العمر به ریاست وزیر آموزش عالی و یک کمیته ی فنی به ریاست دبیر کل وزارت آموزش عالی (MOHE)، تاسیس شده است.

با وجود این واقعیت که مالزی MQF به خوبی توسعه یافته ای دارد، اما فاقد یک سیاست ملی واضح، جامع و متنوع در مورد یادگیری مادام العمر است. در نتیجه، بسیاری از وزارتخانه ها، بخش ها و موسسات کشور، اساسا کار خود را انجام می دهند. این مسئله پرهزینه است و منابع و استعداد های محدود را هدر می دهد و اجازه نمی دهد تا شاگردان در دستاوردهای یادگیری شان به شیوه ای استراتژیک پیشرفت نمایند. اگر یادگیری مادام العمر برای کمک به توسعه ی ملی است، پس به یک چارچوب منسجم برای سیاست ها نیاز دارد. کشوری که دارای برنامه ای واضح برای تبدیل شدن به جامعه ای با درآمد بالاتر و مبتنی بر دانش تا سال ۲۰۲۰ است، نمی تواند در ترویج و ارتقاء یادگیری مادام العمر منفعل بماند.

دو دسته شاگرد در این کشور وجود دارد که باید در استراتژی یادگیری مادام العمر، در نظر گرفته شوند؛ افرادی که در کل طیف آموزش پایه و پس از پایه دستکم گرفته شده اند و کسانی که از برخی اشکال آموزش پس از پایه بهره مند بوده اند اما برای رویارویی و مدیریت موثر در یک کشور فناوری محور، تجهیز نشده اند. گروه اول نیازمند مداخله ی فعال توسط دولت، صنوف و سازمان های داوطلب است و جمعیت بیسواد و نوسواد، گروه های اقلیت، نژادی و محروم، افراد دارای دشواری های یادگیری، زنان و دختران، کسانی که در مکان های دور دست زندگی می کنند و افراد به لحاظ جسمی محدود را شامل می شود. گروه دوم، ممکن است قبلا آموزش پس از پایه دیده باشند و نیازمند مداخله ی فعال در بخشی از دولت یا صنوف نباشند، اما هنوز هم نیازمند تدارکاتی هستند تا بتوانند به منابع یادگیری دسترسی پیدا کنند. انتظار می رود این افراد نیازهایشان را بدانند و این گروه شامل جوانان بازمانده از مدرسه، کارگران، افراد دارای آموزش پایه، متخصصین نیازمند آموزش مستمر، و سالمندان است (سازمان صلاحیت های مالزی، ۲۰۰۹).

یک استراتژی در سطح ملی، باید تلاش نماید تا هر دو گروه را در بر بگیرد. چنین استراتژی، تمام کانال ها، عاملان، فناوری ها و فرصت های موجود را مورد بهره برداری قرار می دهد. این استراتژی تضمین می نماید که مقررات و ساختارهای قانونی، برای حمایت از یادگیری مادام العمر به شیوه ای پایدار، کارآمد و موثر، ایجاد شده اند. این استراتژی ها، باید شامل موارد زیر باشند:

۱- ترویج فرهنگ ملی برای یادگیری مادام العمر؛

۲- مشخص نمودن اهداف و مقاصد یادگیری مادام العمر در کشور؛

۳- ارائه ی پلتفرم هایی برای پیشبرد یادگیری مادام العمر در مالزی؛

۴- ایجاد نقشی برای ICT در یادگیری مادام العمر؛

۵- تامین مالی یادگیری مادام العمر؛ و

۶- ایجاد ساختاری قانونی برای ترویج و هدایت یادگیری مادام العمر.

به چنین استراتژی هایی قبلا در اواخر سال ۲۰۰۷، در استراتژی های MOHE پرداخته شده است- همراه با ورودی بیشتر حاصل از برنامه ی ملی PSH (سازمان صلاحیت های مالزی، ۲۰۰۹) در ۲۰۱۱.

ارزیابی یادگیری تجربی قبلی در موسسات آموزش عالی

در حال حاضر ۶ دانشگاه آزاد وجود دارد که برای اجرای سیستم ورود آزاد، به منظور ترویج شدید تر و موثر تر یادگیری آزاد، تصویب شده اند. چنین سیستم هایی اجازه ی پذیرش انعطاف پذیرتر توسط موسسات ارائه دهنده ی آموزش عالی به بزرگسالانی را می دهد که چنین فرصت هایی را از دست داده اند. ارزیابی یادگیری تجربی قبلی در این موسسات، به شیوه های زیر انجام می شود:

۱- پورتفولیوی از مدارک، مرتبط با نتایج یادگیری یک موضوع یا دوره که فرد برای معتبر شناختن آن درخواست داده است، جمع آوری می گردد (مدارک مستقیم مبتنی بر آنچه متقاضی می تواند ارائه دهد). این پورتفولیو، شامل گزارشات، عناوین شغلی، گزارشات داور، مقالات، مصنوعات و ساخت، طراحی ترسیم، برنامه ریزی، و نتایج تست محصولات و... است.

۲- دانش و مهارت های متقاضی که توسط شخصی دیگر به شکل مکتوب، تایید شده اند، مثلا مدارک مستقیم مبتنی بر آنچه دیگران در مورد متقاضی می گویند یا اظهار می دارند. این شخص می تواند کارفرمای متقاضی (مانند مدیر یا سرپرست) یا مشتری (دانش آموزان و مشتریان) باشد.

۳- امتحانات می توانند به دو شکل انجام شوند: کتبی یا شفاهی. امتحانات کتبی شامل تست مفاهیم، مهارت ها و کاربردهای پایه هستند. مثال هایی از امتحانات کتبی، چند گزینه ای ها، درست و غلط ها، انطباق، پر

کردن جای خالی، تالیف ها، پاسخ های کوتاه، حل مسئله مبتنی بر وضعیت و امتحانات استاندارد هستند. امتحانات شفاهی، فرصتی برای متقاضی ایجاد می کنند تا موضوعات را به شکل کلامی و شفاهی تشریح نماید. انواع بسیاری از امتحانات شفاهی وجود دارد که موسسات آن را انجام می دهند: تست شفاهی ساختار بندی شده- داوطلبان به سئوالات پیش فرض پاسخ می دهند؛ مصاحبه ی یک به یک- سئوالات پیش فرض، نیاز نیست، اما سئوالات مصاحبه کننده می تواند از پاسخ های داوطلبان جریبان یابد؛ مصاحبه ی تیمی- داوطلبان توسط گروهی از آزمونگران مورد مصاحبه قرار می گیرند.

MQA در سال ۲۰۰۹، برای تضمین اجرای درست دستورالعملی را برای اعتبار بخشی یادگیری قبلی، توسعه داد. در سال ۲۰۱۱، کار MQA بر توسعه ی ابزارهایی برای ارزیابی یادگیری قبلی، توسعه ی معیارهای ارزیابی و ایجاد مراکز ارزیابی، متمرکز گردید. یکی از چندین مسیر سیاستی که برای حمایت از یادگیری مادام العمر طرح شده است، ارائه ی نقاط ورود انعطاف پذیر به سطوح مختلف صلاحیت، همانطور که در MQF تنظیم شده است، می باشد. ارائه دهندگان متعارف آموزش عالی، ابتدائاً اجازه دارند تا تنها ۵ درصد از کل ثبت نام دانش آموزان را به شاگردان یادگیری مادام العمر اختصاص دهند. حساب اعتباری شاگرد نیز ایجاد می شود. اپراتور ها باید مکانیسم های تضمین کیفیت را برای اطمینان از پذیرش و یادگیری مناسب، موثر و صحیح فراهم نمایند. اقدامات دیگری شامل تامین مالی و سیستم های پشتیبانی نیز برای طرح های یادگیری مادام العمر، نیاز است.

چالش ها

میانگین تعداد سال هایی که یک بزرگسال مالزیایی در مدرسه صرف می کند ۶٫۸ سال است. حدود ۹ میلیون کارگر از ۱۲ میلیون، کمتر از ۹ سال تحصیل نموده اند. این وضعیت مناسبی برای کشوری که در میان ۱۷ کشور تجاری بزرگ در جهان قرار دارد، نیست. در حال حاضر مقرراتی برای یادگیری مستمر و مادام العمر، برای بخش کوچکی از مالزیایی ها، در دسترس است؛ از جمله ساکنان شهرها، حرفه ای ها و گروه های ذینفع خاص. این شامل انواع مقرراتی است که از طریق کانال های دولتی و همچنین غیر دولتی اعمال می شود. دولت باید زیرساخت های حمایتی مناسبی برای تضمین دسترسی موثر و کیفی به آموزش و پرورش، و علی الخصوص آموزش عالی، همراستا با برنامه ی ملی پیشنهادی یادگیری مادام العمر فراهم نماید.

NZQF و حمایت از یادگیری مادام العمر

آوریل کلر

سیستم ملی صلاحیت ها

تحت بخش (1) 246A، از قانون آموزش ۱۹۸۹، مقامات تعیین صلاحیت های نیوزیلند (NZQA) مسئول موارد زیر هستند:

- الف) تنظیم استاندارد صلاحیت ها در مدارس و در آموزش عالی (دوره ی سوم)؛
- ب) حفظ مکانیسم های به رسمیت شناختن یادگیری (برای مثال، به رسمیت شناختن یادگیری از طریق صلاحیت های اکتسابی و برآورده نمودن استانداردها)؛
- ج) حفظ چارچوب صلاحیت ها و فهرست استانداردهای ارزیابی؛
- د) اطمینان از اینکه ارائه دهندگان آموزش متوسطه و عالی، روش های ارزیابی و تعدیل منصفانه، عادلانه، سازگار و مطابق با استانداردهای مناسب دارند؛ و
- و) اطمینان از اینکه صلاحیت های حرفه ای و آموزشی پس از مدرسه، تطبیق پذیری بین المللی را حفظ می کند.

چارچوب صلاحیت های نیوزیلند (NZQF)، جدول ۱۴،۱ را ببینید) برای بهینه سازی به رسمیت شناختن دستاوردهای آموزشی و کمک آن به اقتصاد، موفقیت های فرهنگی و اجتماعی نیوزیلند، طراحی شده است، به طور خاص NZQF :

- مهارت ها، دانش و نگرش هایی که یک فارغ التحصیل از طریق تکمیل صلاحیت ها به دست آورده است را تشریح می نماید؛
- عناوین سطح، انواع صلاحیت ها و تعاریف را تعیین می کند؛
- توسعه ی صلاحیت های منسجم و یکپارچه را ملزم می سازد؛
- از ارائه ی مسیر های آموزشی با کیفیت پشتیبانی و آن را ممکن می سازد؛
- اعتماد به کیفیت و تطبیق پذیری داخلی صلاحیت های نیوزیلند را افزایش می دهد؛
- به تقویت افراد قبایل مائوری (بومی نیوزیلند) با به رسمیت شناختن و پیشرفت آموزش های مائوری (دانش سنتی مائوری) کمک می کند؛ و
- ارزش پول را که پایدار و قوی نشان می دهد.

	ترتیب نامگذاری	سطح
	مدرک دکترا	۱۰
	مدرک کارشناسی ارشد	۹
	دانشنامه و گواهینامه ی مربوط به تحصیلات کارشناسی ارشد، مدرک افتخاری کارشناسی	۸
	مدرک کارشناسی، دانشنامه و گواهینامه ی کارشناسی	۷
	دیپلم ها (دانشنامه)	۶
		۵
	گواهینامه ها	۴
		۳
		۲
		۱

جدول ۱۴,۱ چارچوب صلاحیت های نیوزیلند. منبع: NZQF، ۲۰۱۱.

سطح ۵	سطح ۴	سطح ۳	سطح ۲	سطح ۱	بعد
دانش عملیاتی یا فنی و نظری وسیع در یک حوزه ی خاص کاری یا مطالعاتی	دانش عملیاتی یا نظری وسیع در یک حوزه ی کاری یا مطالعاتی	دانش عملیاتی یا نظری اندک در یک حوزه ی کاری یا مطالعاتی	دانش عملیاتی و/یا عملی پایه ی یک حوزه ی کاری یا مطالعاتی	دانش مبنا و/یا عمومی پایه	دانش
انتخاب و استفاده از طیفی از راه حل ها برای مشکلات آشنا و گاهی نا آشنا	انتخاب و استفاده از راه حل ها برای مشکلات آشنا و گاهی نا آشنا	انتخاب و استفاده از طیفی از راه حل های شناخته شده برای مشکلات آشنا	استفاده از راه حل های شناخته شده برای مشکلات آشنا	استفاده از راه حل های پایه برای مشکلات ساده	مهارت ها
انتخاب و استفاده از فرایند های استاندارد و غیر استاندارد مرتبط با حوزه ی کاری یا مطالعاتی	انتخاب و استفاده از طیفی از فرایندهای استاندارد و غیر استاندارد مرتبط با حوزه ی کاری یا مطالعاتی	استفاده از طیفی از فرایند های استاندارد مرتبط با حوزه ی کاری یا مطالعاتی	استفاده از فرایند های استاندارد مرتبط با حوزه ی کاری یا مطالعاتی	استفاده از مهارت های پایه ی مورد نیاز برای انجام وظایف ساده	
اجرای مدیریت فردی یادگیری و عملکرد در زمینه های تعریف شده مسئولیت پذیری اندک برای مدیریت	مدیریت فردی یادگیری و عملکرد تحت راهنمایی های وسیع	نظارت محدود نیازمند مسئولیت پذیری بسیار زیاد برای یادگیری و عملکرد شخصی	نظارت کلی نیاز به کمی مسئولیت پذیری و عملکرد شخصی	زمینه های به شدت سازماندهی شده نیازمند کمی مسئولیت پذیری برای یادگیری شخصی	کاربرد (دانش و مهارت ها)

یادگیری و عملکرد دیگران	مسئولیت پذیری اندک برای عملکرد دیگران	انطباق رفتار شخصی حین تعامل با دیگران کمک به عملکرد گروه	همکاری با دیگران	تعامل با دیگران	
-------------------------	---------------------------------------	---	------------------	-----------------	--

جدول ۱۴،۲ عناوین سطوح NZQF، منبع: NZQF، ۲۰۱۱، ص.۶.

سطح ۱۰	سطح ۹	سطح ۸	سطح ۷	سطح ۶
دانش در پیشرفته ترین سطح یک حوزه ی مطالعاتی یا فرایند تخصصی	دانش شدیداً تخصصی، که برخی از آنها در خط مقدم دانش هستند، و آگاهی و فهم انتقادی از مسائل در یک حوزه ی مطالعاتی یا فرایند	دانش نظری و/ یا فنی پیشرفته در یک رشته یا فرایند، مستلزم فهم انتقادی از اصول کلیدی پایه	دانش فنی و نظری تخصصی عمیق در یک یا چند حوزه ی کاری یا مطالعاتی	دانش فنی و نظری تخصصی عمیق در حوزه ی کاری یا مطالعاتی
تفکر انتقادی در مورد دانش یا فرایند موجود و خلق دانش جدید.	توسعه و استفاده از مهارت ها و تکنیک های جدید برای مشکلات موجود یا مشکلات در حال ظهور تسلط بر حوزه ی مطالعاتی یا فرایند در سطوح پیشرفته	تحلیل و ارائه ی راه حل ها برای مشکلات پیچیده و گاهاً غیرقابل پیش بینی ارزیابی و استفاده از طیفی از فرایندهای مرتبط با حوزه ی کاری یا مطالعاتی	تحلیل و ارائه ی راه حل ها برای مشکلات ناآشنا و گاهی پیچیده انتخاب، اتخاذ و استفاده از طیفی از فرایندهای مرتبط با حوزه ی کاری یا مطالعاتی	تحلیل و ارائه ی راه حل ها برای مشکلات آشنا و ناآشنا انتخاب و استفاده از طیفی از فرایندهای استاندارد و غیر استاندارد مرتبط با مطالعه
تعهد پایدار به یکپارچه سازی حرفه ای و توسعه ی ایده ها یا فرایند های جدید در خط مقدم رشته یا فرایند تخصصی	استفاده ی مستقل از دانش و مهارت شدیداً تخصصی در یک رشته یا فرایند تخصصی مسئولیت پذیری اندک برای رهبری در حرفه یا رشته	شناسایی و تشخیص پیشرفته ی یک حرفه و/ یا رشته از طریق استفاده از مهارت های عمومی یا دانش و مهارت تخصصی پیشرفته مسئولیت پذیری اندک برای یکپارچه سازی حرفه یا رشته	مهارت های عمومی و/ یا دانش و مهارت های تخصصی پیشرفته در یک زمینه ی تخصصی یا حوزه ی مطالعاتی	اجرای مدیریت فردی یادگیری و عملکرد در بستر های پویا مسئولیت پذیری برای رهبری در بستر های پویا

گواهینامه ۱	گواهینامه ۲	گواهینامه ۳	گواهینامه ۴	هدف
مناسب افراد دارای دانش و مهارت پایه برای کار، یادگیری بیشتر و/یا مشارکت در جامعه	مناسب افراد دارای دانش و مهارت مقدماتی برای زمینه (ها)/ حوزه های کاری یا مطالعاتی	مناسب افراد دارای دانش و مهارت برای یک نقش (یا نقش های) خاص در زمینه/ حوزه های کاری و/یا آماده سازی برای مطالعات بعدی	مناسب افراد برای کار یا مطالعه در حوزه/ زمینه (های) وسیع یا تخصصی	
حداقل ۴۰ واحد در سطح ۱ یا بالاتر	حداقل ۴۰ واحد در سطح ۲ یا بالاتر	حداقل ۴۰ واحد در سطح ۳ یا بالاتر	حداقل ۴۰ واحد در سطح ۴ یا بالاتر	واحد ها

دانشنامه ۷	کارشناسی ۷	گواهینامه کارشناسی ۷	دانشنامه کارشناسی ۷	هدف
مناسب افراد دارای دانش و مهارت های فنی و تخصصی در یک زمینه ی حرفه ای	برای ارائه به افراد دارای مقدمه ای سیستماتیک و منسجم برای آگاهی از یک موضوع مهم به رسمیت شناخته شده (یا موضوعات، در مورد مدرک دوگانه) و همچنین حل مسئله و تکنیک های پایه ی مرتبط با کار و یادگیری پیش خودی	در وهله ی اول به عنوان عاملی برای فارغ التحصیل مدرک می کند تا مطالعات بیشتری را در سطح کارشناسی پیشرفته تر دنبال کند	به عنوان عاملی برای فارغ التحصیل مدرک عمل می کند تا مطالعه قابل توجهی در سطح کارشناسی پیشرفته را دنبال کند	
حداقل ۱۲۰ واحد از سطح ۵ یا بالاتر، شامل دستکم ۷۲ واحد در سطح ۷	حداقل ۳۶۰ واحد از سطح ۵ تا ۷، شامل دستکم ۷۲ واحد در سطح ۷	حداقل ۶۰ واحد شامل دستکم ۴۰ واحد در سطح ۷ یا بالاتر	حداقل ۱۲۰ واحد شامل دستکم ۷۲ واحد در سطح ۷ یا بالاتر	واحد ها

گواهینامه ۵	دانشنامه ۵	گواهینامه ۶	دانشنامه ۶	گواهینامه ۷
مناسب افراد دارای دانش و مهارت های فنی و/یا نظری در یک جنبه از یک حوزه ی مطالعاتی یا کاری خاص	مناسب افراد دارای دانش و مهارت های فنی و/یا نظری در یک حوزه ی کاری یا مطالعاتی خاص	مناسب افراد دارای دانش و مهارت های فنی و/یا نظری در یک جنبه از یک زمینه ی استراتژیک/تخصصی	مناسب افراد دارای دانش و مهارت های نظری و/یا فنی در بستر های استراتژیک/تخصصی	مناسب افراد دارای دانش و مهارت های فنی و تخصصی در یک جنبه از یک زمینه ی حرفه ای
حداقل ۴۰ واحد در سطح ۵ یا بالاتر	حداقل ۱۲۰ واحد از سطح ۴ یا بالاتر، شامل دستکم ۷۲ واحد در سطح ۵	حداقل ۴۰ واحد در سطح ۶ یا بالاتر	حداقل ۱۲۰ واحد از سطح ۵ یا بالاتر، شامل دستکم ۷۲ واحد در سطح ۶	حداقل ۴۰ واحد در سطح ۷ یا بالاتر

کارشناسی افتخاری ۸	گواهینامه ۸ کارشناسی ارشد ۸	دانشنامه ۸ کارشناسی ارشد ۸	کارشناسی ارشد ۹	دکتر ۱۰
برای به سمیت شناختن مطالعات متمایز در سطح ۸	برای گسترش و تعمیق دانش و مهارت های فرد	برای گسترش و تعمیق دانش و مهارت های فرد بر اساس دستیابی به موضوع (موضوعات) مدرک تحصیلی	مناسب افرادی که از دانش پیشرفته در طیفی از زمینه های پژوهشی استفاده می کنند و مسیری برای یادگیری بیشتر، فرایند های حرفه ای و/ یا استفاده از بورس تحصیلی است	برای تبدیل شدن به یک محقق کاملاً مستقل که سهم کمک قابل توجه و مهمی به علم می کند
حداقل ۱۲۰ واحد در سطح ۸، همراه با مولفه های پژوهشی که بیانگر دستکم ۳۰ واحد در آن سطح است	حداقل ۶۰ واحد در سطح ۸	حداقل ۱۲۰ واحد از سطح ۷ و بالاتر، شامل دستکم ۷۲ واحد در سطح ۸	دستکم ۲۴۰ واحد، مگر آنکه در ۴ سال گذشته، در سطح مدرک کارشناسی یا بالاتر مطالعه داشته باشد که در این صورت می تواند کمتر از ۲۴۰ باشد، اما نباید کمتر از ۱۲۰ واحد باشد. مدرک کارشناسی ارشد باید شامل حداقل ۴۰ واحد در سطح ۹ و الباقی در سطح ۸ باشد	دستکم ۳۶۰ واحد

NZQF شامل ده سطح یادگیری است. هر سطح نشان دهنده ی پیچیدگی یادگیری است و سطح ۱ کمترین پیچیدگی و سطح ۱۰ بیشترین پیچیدگی را دارد. هر صلاحیتی، با نوع صلاحیت خود، نتایج یادگیری مرتبط با آن و ارزش اعتبار برای آن سطح، شناسایی می شود. ۱۰ نوع صلاحیت وجود دارد از گواهینامه های سطح ۱ گرفته تا مدرک دکترا سطح ۱۰ (جداول ۱۴،۱ و ۱۴،۲ را ببینید).

تمام صلاحیت های فهرست شده در NZQF شامل نتایجی است که دانش، مهارت ها و نگرش های فارغ التحصیل را تشریح می نماید. تمام صلاحیت ها در NZQF دارای ارزش اعتباری است که با میزان یادگیری مورد نیاز آن صلاحیت مرتبط است. اعتبار (واحد)، معادل ۱۰ ساعت یادگیری مفهومی است. با تعیین میزان یادگیری مورد نیاز بر اساس صلاحیت، یک توسعه دهنده ی صلاحیت، برآورد می نماید معمولاً چقدر طول

می کشد تا شخص به نتایج اظهار شده در زمینه ی مشخص دست یابد و آن دستاوردها را از طریق ارزیابی نشان دهد (جدول ۱۴,۳).

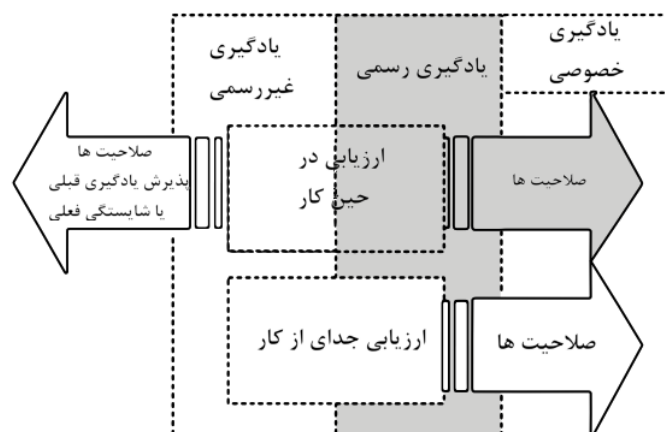
روش های ارزیابی و یادگیری مرتبط با محل کار

چارچوب صلاحیت های نیوزیلند تجارب یادگیری رسمی (ارزیابی و سنجش از طریق دوره های آموزش و پرورش متوسطه ی به رسمیت شناخته شده)، خصوصی (تصادفی و از طریق تجربه ی زندگی) و غیر رسمی (در حین کار یا از طریق برنامه های سازماندهی شده، که البته منجر به صلاحیت نمی شود) را ادغام نموده است. شکل ۱۴,۱ نشان دهنده روش هایی است که از طریق آن، یادگیری می تواند در محل کار روی داده و ارزیابی شود. یادگیری رسمی ارزیابی شده در محل کار که منتج به صلاحیت های رسمی می شود، در نمودار با سایه ی خاکستری نشان داده شده است (توجه: اگر ارزیابی برای یادگیری خصوصی روی دهد، می تواند منجر به دریافت صلاحیت شود). NZQF شامل تمام صلاحیت های ملی تایید شده و به لحاظ کیفی تضمین شده است. تمام صلاحیت های فهرست شده در NZQF، شامل نتایجی است که توسط کارفرمایان آینده نگر و دیگر سازمان های آموزش عالی (TEOs) و برای مقایسه ی صلاحیت ها مورد استفاده قرار می گیرد. شاگردان مختلف، نتایج را به شیوه های مختلفی به دست می آورند، بنابراین، نتایج نشان دهنده ی حداقل دستاورد مورد انتظار از یک فارغ التحصیل دارای صلاحیت است. هر اعلان نتیجه باید شامل اطلاعات زیر باشد:

- *پروفایل های فارغ التحصیل*، که نتایج یادگیری مورد انتظار از یک صلاحیت را شناسایی می کند. این، آنچه شاگرد شناخته و درک می کند و آن چیزی را که هنگام کسب صلاحیت می تواند انجام دهد را تشریح می کند.
- *مسیرهای آموزش*، که صلاحیت های بعدی را که فارغ التحصیل می تواند پس از تکمیل این صلاحیت به دست آورد را شناسایی می کند. جایی که صلاحیت ها مستقل باشند، و فارغ التحصیل آماده ی مطالعه ی بیشتر نباشد، اعلان نتیجه باید آن را واضح و آشکار سازد.
- *مسیرهای شغلی* یا مشارکت در جامعه که حوزه هایی را شناسایی می نماید که در آن فارغ التحصیل می تواند واجد شرایط کار شود، یا به او کمک می کند جامعه اش را بسازد.

حمایت های NZQA از یادگیری مادام العمر

NZQA از طریق اجرای NZQF از یادگیری مادام العمر حمایت می کند. کار NZQF در توسعه و حفظ صلاحیت ها، همراه با تضمین کیفیت برای ارائه ی آنها، تضمین می نماید که صلاحیت ها، دارای کیفیت بالا و مرتبط با شاگردان نیوزیلند هستند. NZQF، مبنایی برای سیاست یادگیری مادام العمر ارائه می نماید، زیرا انعطاف پذیری را در مسیرهای یادگیری امکانپذیر می سازد.



شکل ۱۴,۴ مسیر هایی برای یادگیری مرتبط با محل کار و ارزیابی، منبع: واگوان و کمرون، ۲۰۰۹، ص. ۲.

NZQA دارای سیاستی است که TEO ها از آن استفاده می کنند (NZQA، ۲۰۰۲). این سیاست، به عنوان یک نتیجه ی کلیدی، اظهار می دارد که "اعتبار، به عنوان سوابق موفقیت، ثبت می شود، چه تمام، یا بخشی از یک صلاحیت کامل را شکل دهد، چه نه".

ارائه دهندگان آموزش، ملزم به تبعیت از این سیاست هستند و تمهیدات اجرایی و عملی خود را برای به رسمیت شناختن یادگیری قبلی (RPL) و انتقال اعتبار دارند. بنابراین، سیاست پذیرش اعتبار و انتقال، با شاگردان، سازمان های اشتغال، نهادهای حرفه ای و صنعتی، و سازمان های آموزشی، مرتبط است. این، شامل، برخی موسسات فناوری و پلی تکنیک ها در نیوزیلند است که مراکزی را برای ارزیابی یادگیری قبلی اختصاص داده است.

این سیاست از هر ارائه دهنده ی آموزش می خواهد تا تمهیداتی را برای ارزیابی یادگیری قبلی، صورت دهد. سپس، تضمین کیفیت در ارزیابی منجر به پذیرش صلاحیت ها می شود.

پذیرش یادگیری قبلی و انتقال اعتبار

پیش از آنکه NZQA، یک صلاحیت جدید NZQF را تصویب نمایند، توسعه دهندگان صلاحیت ها، باید لیستی از الزامات را برآورده نمایند. هدف این لیست از الزامات این است که کیفیت صلاحیت ها، تضمین شود. همچنین، این کار اجازه می دهد صلاحیت ها مقایسه شده و افراد از انتخاب ها، در مورد اینکه می توانند کدام مسیر صلاحیت را دنبال کنند، آگاه شوند. لیست الزامات عمومی، شامل ۶ مولفه است: تعریف صلاحیت؛ نوع و سطح صلاحیت؛ ارائه ی نتیجه؛ ارزش اعتباری؛ طبقه بندی حوزه ی موضوع و شرایط صلاحیت.

اصول کلی و عملیاتی زیر، در تمام بخش های آموزش، برای پذیرش و به رسمیت شناختن یادگیری قبلی و انتقال اعتبار، به کار می رود:

- توسعه ی صلاحیت، دوره و برنامه، و طراحی باید پذیرش و انتقال اعتبار را ترویج و تسهیل نماید؛

- تمرکز اصلی تصمیمات مربوط به انتقال اعتبار، باید به نفع شاگردان و در حمایت از مسیر های یادگیری کارآمد باشد.
- تصمیم گیری واضح و شفاف در پذیرش و انتقال اعتبار، در تمام سیستم آموزش، فاکتوری حیاتی در پشتیبانی و تشویق به مشارکت مداوم شاگردان در آموزش و پرورش است؛
- انتقال و پذیرش اعتبار، باید در تمام مرزهای فرهنگی و ملی مختلف عمل نماید، و باید سیاست ها و روش های قدرتمندی برای حمایت و پشتیبانی از آن، اتخاذ شود؛
- اعطای اعتبار، به عنوان نتیجه ی پذیرش یادگیری قبلی یا پذیرش شایستگی فعلی، معادل اعطای اعتبار از طریق دیگر اشکال ارزیابی است، و زمانی که به شاگرد اعطا شد، باید قابل انتقال باشد.

RPL، مهارت ها و دانش به دست آمده، خارج از یادگیری رسمی، از طریق کار با دستمزد و بدون دستمزد، از طریق تجارب زندگی یا از طریق دوره های ارزیابی نشده یا انجام مطالعه را ارزیابی می کند. RPL شامل ارزیابی و پذیرش مهارت ها و دانش به رسمیت شناخته نشده ای است، که فرد خارج از سیستم آموزش و پرورش رسمی به دست آورده است. این ارزیابی از مدارک دستاوردهای خصوصی، استفاده می کند.

یک عنصر کلیدی RPL، توانایی ایجاد قضاوت های سازگار در مورد نتایج صلاحیت است (شایستگی بین المللی، ۲۰۱۱). NZQF برای سازگاری، بر سه رویکرد تمرکز دارد: تنظیم RPL، نسبت به دوره هایی که توسعه یافته است، سپس ارزیابی دستاوردها نسبت به معیار ها و سپس تعدیل ارزیابی.

شیوه های پذیرش، در NZQF، از طریق بیان نتایج یادگیری و ساختاری هستند. این انعطاف پذیری مسیر های آموزش شاگرد محور، اجازه می دهد شیوه های خاص پذیرش، تا زمانی که سیاست کلی پذیرش، با الزامات ارزیابی سازگار است و آن ها را برآورده می نماید، توسط ارائه دهنده و با همکاری شاگرد، تعیین شود.

در عمل، ارزیابی یادگیری قبلی، عمدتاً برای گروه ها و برای ورود به آموزش بالاتر، یا به دلیل تغییرات سیاست، در صلاحیت های حرفه ای، اعمال می شود. برای مثال، وقتی الزامات صلاحیت، برای معلمان ابتدایی تغییر نماید، کسانی که فاقد صلاحیت سطح سوم (آموزش عالی) هستند، می توانند نسبت به شایستگی ها و تجارب آموزشی موجود، ارزیابی شوند. هزینه ی این فعالیت ها، به سطح ارزیابی مورد نیاز بستگی دارد و توسط فرد و TEO مشمول برآورده می شود. برخی شاگردان، بر اساس تایید عملکرد قبلی، مثلاً با استفاده از شواهد و مدارک به دست آمده از شغل های قبلی، ارزیابی می شوند. سایرین، بر اساس پورتفولیوی از شواهد یا نشان دادن شایستگی، بدون تکمیل یک برنامه ی یادگیری رسمی، ارزیابی می شوند.

بیان نتیجه ی صلاحیت، شاگردان و کارفرمایان آینده نگر را با ایده ای در مورد آنچه دارنده ی صلاحیت باید به دست آورد، آماده می نماید. آنها تشریح می دارند که شاگرد می تواند چه مهارت هایی ارائه دهد، چه درکی از موضوع دارد و چگونه می تواند دانش به دست آمده در پایان یک دوره ی صلاحیت را به کار بندد.

بخش آموزش، با ابتکارات و طرح های شاگرد محور به پیش می رود. چارچوب مبتنی بر نتایج، اجازه می دهد مسیرهای یادگیری انعطاف پذیر شود و صلاحیت ها در تمام حوزه های اشتغال و آموزش قابل انتقال باشد.

آموزش غیر رسمی

یادگیری غیر رسمی (در حین کار یا از طریق برنامه های سازماندهی شده، که البته منجر به کسب مدرک نمی شود روی می دهد) یا یادگیری خصوصی (تصادفی یا از طریق تجارب زندگی) روش هایی هستند که از طریق آنها، یادگیری روی می دهد و می توان آن را در یک چارچوب ملی ارزیابی نموده و به رسمیت شناخت. پذیرش شایستگی های موجود می تواند منجر به افزایش تمایل در میان کارکنان برای مشارکت در آموزش و یادگیری در محل کار شود. از لحاظ مخاطب هدف، پذیرش و به رسمیت شناختن، افرادی را که قبلاً در آموزش رسمی مشارکت نداشته اند تشویق می کند. بسته به محل کار، یا فضای آموزش، می توان روش RPL برای برآورده نموده الزامات توسط ارائه دهنده، یا اهداف اعتبار سنجی برای مهارت های اشتغال را تعیین نمود.

نمایه سازی، تسهیل، ارزیابی، تکیه بر داوطلبان یادگیری

پذیرش و به رسمیت شناختن بدین شکل انجام می شود: مصاحبه ی دقیق با داوطلبان بالقوه برای یافتن صلاحیت ها، یا بخش هایی از صلاحیت ها، که درکی که آنها دارند را بهتر نشان می دهد؛ اتخاذ رویکردی جامع برای تضمین اینکه کل درک و برداشت داوطلب، بررسی و بیان شود؛ ارزش گذاری بینش هایی که هر شاگرد به دست آورده است؛ ارائه ی امکانات تخصصی برای کمک به استخراج آنچه داوطلبان آموخته اند، و توانا ساختن آنها برای درک سطح ارائه و بیانی که آنها باید به دست آورند.

در نمایه سازی هر داوطلب، برای بحث در مورد تجارب، برداشت ها و اهدافش، مورد مصاحبه قرار می گیرد. این کار تضمین می نماید که داوطلب برای فرایند RPL مناسب است و به داوطلب کمک می کند تا صلاحیت یا بخشی از صلاحیت را که یادگیری حاصل از تجربه ی او را بهتر منعکس می کند، انتخاب نماید. در مورد تسهیل، هر داوطلب می تواند برداشت های خود را به شکل مناسب بیان نموده و الزامات صلاحیت را درک نماید. تسهیل کننده، رویکردی جامع اتخاذ می نماید تا تضمین کند که تمام برداشت های داوطلب، ارزش گذاری، بررسی و بیان شده است. تسهیل می تواند از دور، یا به صورت رو در رو، بر مبنای فردی یا شامل کار گروهی، صورت گیرد. نوع/ارزیابی به صلاحیت مورد نظر بستگی دارد. اگر صلاحیت، در سطح ۵ NZQF باشد، پس به طور کلی، هیئتی متشکل از دو یا سه ارزیاب متخصص، وجود دارد. اگر صلاحیت در سطح ۶ یا ۷ باشد (سطح مدرک)، پس هیئت بزرگتری وجود دارد که شامل کارکنان دانشگاه و کارشناسان خارجی است.

تسهیل کنندگان متخصص از نتایج صلاحیت های فهرست شده در NZQF و نتایج استاندارد های یادگیری در دستورالعمل استانداردهای ارزیابی، برای بررسی و اعتبار سنجی یادگیری خصوصی، استفاده می کنند. اعتبار سنجی، هم در بازار کار و هم سیستم آموزش، از طریق تسهیل کنندگان متخصص، و پس از فرایند

نمایه سازی، تسهیل و ارزیابی، روی می دهد. هم بخش صنعت و هم بخش آموزش، سیاست یکسانی را برای پذیرش، دنبال می کنند.

مزایای RPL

یک چارچوب صلاحیت که یادگیری قبلی را به رسمیت می شناسد، به لحاظ شخصی، تاثیر معناداری بر شاگردان دارد. این، آنها را قادر می سازد تا تجارب خود را یکپارچه نموده و به آنها بینش و حمایت همتایان را ارائه می نماید. این مربوط به شغل فعلی شاگرد است و موجب افزایش اعتماد به نفس می شود. علاوه بر این، موجب افزایش توانایی برای مشارکت در بازار کار می شود.

تاثیرات برای کارفرمایان و سازمان ها این است که کارکنان، شایسته تر، دارای اعتماد به نفس بیشتر، ذهنی تر، و تحلیلی تر می شوند و اعضای تیم بهتر می شوند و مهارت های ارتباطی بهتری پیدا می کنند. کارکنان، یادگیری مرتبط با کار و در محل را تجربه نموده و انگیزه ی بالاتر، و بهره وری بهتری، نشان می دهند.

مزایای RPL، برای افراد شامل تایید و تصدیق رسمی مهارت ها، بهبود دسترسی و برابری در آموزش و پرورش حرفه ای، توانایی شناسایی کمبود های مهارتی، و افزایش اعتماد به نفس، عزت نفس و انگیزه است.

پذیرش و تایید یادگیری غیر رسمی و خصوصی، فرصت های فراوانی در سطح سیاستی، ارائه می نماید. این ها، با حوزه هایی مانند استخدام افراد ماهر، آموزش، برابری و مهاجرت مرتبط هستند. مهارت ها، دانش و شایستگی های فرد را آشکار می سازند. پذیرش، با ارتقاء خودشناسی، عزت نفس و خود پنداره ی فرد، می تواند افرادی را که قبلا در سیستم آموزش رسمی مشارکت نداشته اند، تشویق نماید. ضمناً، افراد دارای مدارک مورد نیاز، برای برآورده نمودن استانداردهای آموزش سطح عالی یا حرفه ای را تربیت می کند. پذیرش شایستگی های موجود، می تواند منجر به افزایش تمایل کارکنان برای مشارکت در آموزش یا یادگیری در محل کار شود.

روش های پذیرش، می تواند افراد را تشویق نماید تا به یادگیری، نه تنها به صورت مادام العمر، بلکه به عنوان فرصتی در تمام طول زندگی نگاه کنند. ضمناً می تواند افراد را تشویق کند تا وارد تجارب یادگیری جدید شوند.

چالش ها

چالش ها شامل عدم درک و آگاهی از فرایند های RPL، هزینه های گاهی قابل توجه مرتبط با RPL، و زمانی که برای جمع آوری و تطبیق مدارک صرف می شود، است. در نتیجه، اغلب، متقاضیان بالقوه، ترجیح می دهند، به جای انجام فرایند های RPL، در دوره های آموزشی شرکت کنند. این فرایند می تواند برای کسانی که تعامل محدودی با آموزش رسمی دارند ناخوشایند باشد و منجر به فقدان اعتماد به نفس شود. بدیهی است که متقاضیان، نمی توانند مهارت هایشان را با شایستگی های مشروح در مستندات آموزشی تطبیق دهند.

مقدمه

تاکید اصلی در اعتبار سنجی و پذیرش یادگیری غیر رسمی و خصوصی، در جمهوری چک، بر ارتقاء صلاحیت های فرد (یک سطح بالاتر) یا دسترسی به آموزش عالی نیست. بلکه، بر تایید صلاحیت مجدد و کسب صلاحیت های عمدتاً حرفه ای دیگر است. اینجا جایی است که بیشتر پیشرفت ها صورت می گیرد و تاکید سیاسی بر روی آن صورت گرفته است. سیستم پذیرش یادگیری غیر رسمی و خصوصی، که اخیراً اجرا شده است، برای ارتقاء صلاحیت های کسانی که فاقد صلاحیت هستند یا صلاحیت های بسیار کمی دارند، فرصت ارائه می نماید.

در سند استراتژی اصلی با عنوان *استراتژی یادگیری مادام العمر در جمهوری چک* (وزارت آموزش، ۲۰۰۷، ص ۷۱)، اولین اولویت، اجرای قانون پذیرش نتایج آموزش بیشتر است.

سیستم ملی صلاحیت ها

چارچوب قانونی برای پذیرش یادگیری غیر رسمی و خصوصی در جمهوری چک، در قانون پذیرش نتایج آموزش عالی مقرر شده است (قانون ۲۰۰۶/۱۷۹ کول). به رسمیت شناختن نتایج آموزش عالی، در قانون یکم سپتامبر ۲۰۰۷، گنجانده شده است. این قانون شرایط و فرایندهای پذیرش یادگیری غیر رسمی و خصوصی، از جمله، صلاحیت های کامل و جزئی را تعریف می کند. این قانون اصطلاح "صلاحیت" (کامل و جزئی) و همچنین ثبت ملی صلاحیت ها را نیز تعریف می کند. بر اساس این قانون، هر شخص بالای ۱۸ سال، که حداقل، آموزش پایه را گذرانده است، می تواند برای ارزیابی نتایج یادگیری اش، برای دستیابی به صلاحیت جزئی، درخواست ارزیابی دهد. این فرایند، مبتنی بر ارزیابی است که توسط فرد مجاز (تحت نظارت همان قانون) و همراستا با استاندارد ارزیابی برای صلاحیت معین، که در ثبت ملی صلاحیت ها تعریف شده است، صورت می گیرد.

"آموزش عالی"، "نتایج یادگیری"، "آموزش ابتدایی"

اصطلاح "آموزش عالی" در قانون فوق، به معنای "فعالیت های آموزشی است که به عنوان آموزش ابتدایی" در نظر گرفته نمی شود، و تنها برای کسب نتایج آموزشی، از جمله در چارچوب ملی صلاحیت ها (NQF)، به عنوان صلاحیت های جزئی و/یا کامل، صرفنظر از الگوی دستیابی به آنها، همانطور که در قانون شماره ۱۷۹/۲۰۰۶ کول، مشخص شده است، به کار می رود (قانون شماره ۱۷۹/۲۰۰۶ کول، فصل ۱، بخش ۲).

گرچه، این قانون، برای برخی حرفه ها مانند وکلا و پرسنل پزشکی که مقررات خودشان را دارند اعمال نمی شود.

"نتایج یادگیری"، الزامات صلاحیت برای انجام یک شغل و/ یا دستیابی به یک سطح آموزشی است، و در NQF و با استاندارد های ارزیابی و صلاحیت مربوطه، مشخص شده است. "مسیر های قابل قبول برای دستیابی" به یک صلاحیت کامل و/ یا جزئی نیز در بخش ۱ قانون شماره ۱۷۹/۲۰۰۶ کول، (حوزه و دامنه ی کاربرد) مشخص شده است: " بر اساس این قانون، ارائه ی مقررات قانونی خاص که تنظیم کننده ی آموزش، ارزیابی و تایید نتایج آموزش، آموزش حرفه ای یا شرایط صلاحیت ها، و ارزیابی و به رسمیت شناختن صلاحیت های حرفه ای و دیگر شایستگی ها، برای استخدام یا مدیریت فعالیت های خود اشتغالی و عملکرد آنها در جمهوری چک است، نباید سوگیری داشته باشد" (قانون شماره ۱۷۹/۲۰۰۶ کول، فصل ۱، بخش ۱).

قانون پذیرش نتایج آموزش عالی، شامل نتایج یادگیری زیر نیست: نتایج یادگیری متناظر با تمام سطوح آموزش دانشگاهی (سطوح EQF ۶-۸)؛ نتایج یادگیری آموزش و پرورش برای آماده سازی جهت مشاغل متناسب و دیگر فعالیت ها یا اشکال عملکردی متناسب، چه برنامه های آموزش و پرورش مربوطه، در چارچوب سیستم آموزشی رسمی، در آموزش ابتدایی بگنجد چه عالی، و یا توسط ارائه دهندگان مجاز، جداگانه ارائه شده و فراتر از سیستم آموزش رسمی عمل کند.

گرچه، نتایج یادگیری که قبلا بر اساس سن طبیعی خاتمه ی آموزش ابتدایی (برای نوجوانان و جوانان سن اشتغال) به دست آمده نیز در فرایندی که با "تایید و پذیرش نتایج آموزش عالی" شناسایی می شود، گنجانده شده است.

بر اساس این قانون، "آموزش ابتدایی" به معنای آموزش پیش از مدرسه، آموزش پایه، آموزش متوسطه، آموزش در هنرستان ها و آموزش حرفه ای دانشگاهی است که مطابق با مقررات خاص در مدارس پرستاری، مدارس پایه، مدارس متوسطه، هنرستان ها و مدارس حرفه ای عالی، و مطالعات انجام شده در برنامه های مطالعاتی معتبر تحت مقررات قانونی خاص، توسط دانشگاه ها و دانشکده های آنها انجام شده است.

استراتژی های یادگیری مادام العمر چک

پذیرش و نفوذپذیری، در میان هفت هدف استراتژیک استراتژی یادگیری مادام العمر چک، قرار دارد. دیگر اهداف مهم، دسترسی برابر، سواد آموزی عملکردی، مشارکت اجتماعی، تحریک تقاضا، کیفیت و مشاوره است. پذیرش نتایج یادگیری رسمی (دارای گواهینامه) به دست آمده در شرایط غیر رسمی و خصوصی، به تمایلات سیاسی، برای بهبود اشتغال پذیری بزرگسالان، بستگی دارد. فعالیت های یادگیری غیر رسمی، باید مجموعه شایستگی های کلیدی را توسعه دهد که از یادگیری برای توسعه اجتماعی و شخصی، پشتیبانی می کند. تاکید خاصی بر یادگیری غیر رسمی توسط کودکان و جوانان و همچنین داوطلبان و افراد در حال کار در NGO ها که یادگیری غیر رسمی را سازماندهی می کنند وجود دارد.

ماهیت سیاست های یادگیری مادام العمر، شامل چارچوب هایی برای پذیرش یادگیری غیر رسمی و خصوصی است. در کل، حوزه ی آموزش عالی، و پذیرش آموزش غیر رسمی و یادگیری خصوصی مرتبط با آن، تنها در سال های اخیر به یک اولویت تبدیل شده است. "آموزش عالی" به موضوع مورد توجه چندین وزارتخانه، مانند وزارت آموزش، ورزش و جوانان، وزارت کار و امور اجتماعی، و وزارت توسعه ی محلی تبدیل شده است. فعالیت های متعددی نیز توسط ادارات دولتی و مقامات محلی، آغاز شده است.

جمهوری چک بودجه اروپایی قابل توجهی را از طریق صندوق اجتماعی اروپا برای پشتیبانی از پذیرش یادگیری غیر رسمی و خصوصی، دریافت نموده است که وزارت آموزش، ورزش و جوانان، مسئول آن است. گرچه، وقتی این مسئله به صلاحیت های جزئی، بر اساس نمایه های شغلی اختصاص می یابد، وزارتخانه های دیگر، به فرایند پذیرش و به رسمیت شناختن کمک می کنند.

وظیفه ی بخش های آموزش و پرورش رسمی، طراحی صلاحیت های جزئی و معیار های ارزیابی، ارائه آموزش و پرورش، و درخواست مجوز برای به رسمیت شناختن یادگیری غیر رسمی و خصوصی، برای صلاحیت های جزئی، و اعطای صلاحیت های کامل است.

سازمان های خصوصی مجاز به ارائه ی صلاحیت های جزئی هستند. اخیراً، اکثر نهادهای مجاز، مدارس (خصوصی یا دولتی) هستند که از طریق برخی سازمان های ناحیه ای (انجمن های تجاری و اتاق های بازرگانی)، و شرکت های خصوصی، برای ارزیابی و اعطای صلاحیت های جزئی، مجاز شده اند. برخی سازمان های ناحیه ای، رویکرد های صدور گواهینامه خودشان را توسعه داده اند (مثلاً برای حسابداری یا بازاریابی). این امر، اغلب نیازمند تجربه ی حرفه ای در آن بخش، به عنوان یک پیش شرط است، و متعاقباً آنها، ارزش افزوده ی یادگیری غیر رسمی و خصوصی را برای توسعه ی حرفه ای، بدون لزوماً مشخص نمودن استاندارد های صریح برای این فرایند پذیرش، به رسمیت می شناسند.

از سال ۲۰۰۵ تا ۲۰۰۸، دو پروژه توسط وزارت آموزش، ورزش و جوانان، به هدف توسعه و تا حدی اجرای چارچوب ملی صلاحیت ها در جمهوری چک، راه اندازی شد: پروژه NSK (که NQF چک است، و پروژه ی سیستم ملی صلاحیت ها (NQS): توسعه ی NQF و UNIV). بودجه ی این دو پروژه توسط صندوق اجتماعی اروپا (ESF) تامین گردید. هر دو پروژه، به شکل قابل توجهی، نقش مشارکت اجتماعی (خصوصاً کارفرمایان) و تاثیر آنها بر ساختار صلاحیت ها را تقویت نمودند.

نقش شوراهای هر بخش

شوراهای هر بخش (SCs) برای حمایت از توسعه ی NQF و سیستم ملی مشاغل (NSO) تشکیل شدند. آنها همکاری نزدیک میان کارفرمایان و بخش آموزش را امکانپذیر ساختند. SC ها، در حال حاضر، شرایط دائمی ندارند، اما هدف ذینفعان، ایجاد SC های پایدار و ماندگار است.

در کل شرکای اجتماعی (اتاق های بازرگانی، سازمان های حرفه ای، مدارس، نمایندگان دانشگاه ها)، در آماده نمودن صلاحیت ها و استاندارد های ارزیابی مشارکت می نمایند. شوراها هر بخش، در وهله ی اول بر توسعه ی NSO ها و NQS تمرکز دارند. درست در ابتدای پروژه ی NSK، شوراها هر بخش، بازار کار صنایع خاص را مورد نظارت قرار داده و روند های تولید جدید و تاثیر آنها بر توسعه ی نیروی کار را شناسایی نمودند.

نقش دولت

نقش دولت، و خصوصا وزارت آموزش، ورزش و جوانان، هماهنگ نمودن فعالیت های مقامات اجرایی مرکزی و اصلی و همچنین صدور فهرست صلاحیت های جزئی و کامل، و تامین بودجه هیئت ملی صلاحیت ها است. وقتی تایید شد که افراد یا نهادهای قانونی، الزامات تصریح شده بر اساس قانون را برآورده می نماید، نهادهای اجرایی، آنها را مجاز می شمارند. آنها بر برآورده نمودن الزامات ارزیابی، جمع آوری داده ها بر اساس قانون و ارسال آنها به موسسه ملی آموزش فنی و حرفه ای (NUOV) به عنوان آرشيو مرکزی نیز مورد نظارت قرار می گیرند. آنها در آماده سازی و به روز رسانی صلاحیت ها و استانداردهای ارزیابی، مشارکت می نمایند.

استاندارد های صلاحیت برای صلاحیت جزئی، توسط وزارت آموزش، تصویب، اصلاح یا لغو می شود و در توافق با شخص مجاز مربوطه، عمل می کند. پیش نویس استاندارد صلاحیت، یا اصلاحات آن، توسط NUOV و با هماهنگی هیئت ملی و وزارت کار و امور اجتماعی، آماده می شود. این پیش نویس باید برای تصویب، به وزارت آموزش ارسال شود. برای انجام این کار، NUOV، با سازمان های تجاری، انجمن های شغلی و ذینفع خاص، سازمان کارفرمایان، انجمن های حرفه ای، انجمن نهادهای قانونی که فعالیت های مدارس را انجام می دهند (مشمول در ثبت مدارس و امکانات مدارس)، و نمایندگان موسسات آموزش عالی، همکاری می کند. تصویب، اصلاح و لغو استاندارد های صلاحیت، در مجله ی رسمی وزارت آموزش، ورزش و جوانان منتشر می شود. NUOV استاندارد های صلاحیت را با گنجاندن آنها در ثبت ملی صلاحیت ها، منتشر می کند.

توسعه ی ثبت صلاحیت ها، با اصلاح کل صلاحیت های حرفه ای، برای بهبود ارتباط میان صلاحیت ها و نیازهای بازار کار مرتبط است. این کار همزمان با توسعه ی ثبت مشاغل جدید، صورت می گیرد. ثبت صلاحیت ها شامل صلاحیت های جزئی و کامل است. صلاحیت های جزئی، می توانند با صلاحیت های کامل مرتبط باشند (مثلا صلاحیت های کامل، متشکل از صلاحیت های جزئی باشند) اما، می توانند از صلاحیت های "دیگر"، مستقل نیز باشند. صلاحیت های کامل، می توانند پس از گذراندن موفقیت آمیز آزمون نهایی، مانند آزمون فارغ التحصیلی از مدرسه یا آزمون تکمیل آموزش در یک هنرستان کسب شوند. این آزمون، برای افرادی که برنامه ی آموزش و پرورش رسمی مرتبط را با موفقیت پشت سر گذاشته اند، یا کسانی که صلاحیت های جزئی کسب نموده اند که تمام صلاحیت های حرفه ای در سیستم ملی صلاحیت ها را به دلیل عملکرد تمام فعالیت های کاری انجام شده در یک شغل خاص، تایید می کند، آزاد است.

صلاحیت‌ها در این نحوه‌ی ثبت، از طریق دو مجموعه استاندارد تشریح می‌شوند: استاندارد صلاحیت‌ها یا استاندارد صدور گواهینامه که شامل لیست شایستگی‌های حرفه‌ای است؛ و استاندارد ارزیابی که شامل معیارهای ارزیابی و مدل‌های ارزیابی (مانند توضیح شفاهی، یا عملی نشان دادن) برای هر شایستگی حرفه‌ای است. این استاندارد‌ها، برای به رسمیت شناختن یادگیری غیر رسمی و خصوصی و همچنین فرایند صدور گواهینامه که برنامه‌های آموزش و پرورش رسمی را دنبال می‌کند، استفاده می‌شود.

شیوه‌های به رسمیت شناختن

شیوه‌های به رسمیت شناختن، شامل چندین رویکرد است. رویکرد تجمیعی شامل مرتبط ساختن پذیرش، اعتبار سنجی و اعتبار بخشی برای یک چارچوب صلاحیت می‌باشد در رویکرد تکوینی، پذیرش، اعتبار سنجی و اعتبار بخشی، با مدیریت منابع انسانی (نگاشت، تسطیح مفهومی، و فرایند برنامه ریزی توسعه شغل یا پرسنل) مرتبط است. روش پذیرش یادگیری غیر رسمی و خصوصی در جمهوری چک، به شکل نزدیکی با توسعه‌ی چارچوب صلاحیت‌ها مرتبط است. قانون ۱۷۹/۲۰۰۶ کول، که روش پذیرش یادگیری غیر رسمی و خصوصی را تعریف می‌کند، ثبت صلاحیت‌ها را نیز تعریف می‌کند که بر مبنای چارچوب ملی صلاحیت‌ها است.

در حال حاضر، هیچ سیستم اعتباری در آموزش و پرورش حرفه‌ای چک وجود ندارد. در آموزش عالی، سیستم انتقال اعتبار اروپا (ECTS)، برای پذیرش یادگیری غیر رسمی و خصوصی استفاده نمی‌شود، گرچه، جنبه‌هایی از برنامه‌ی نتایج یادگیری در رویکردهایی که قبلاً برای پذیرش در آموزش حرفه‌ای تشریح شده بود، وجود دارد. وقتی یک صلاحیت به چندین صلاحیت جزئی تقسیم می‌شود، می‌توان آن را اندوخت، و شخص را سزاوار شرکت در آزمون‌نهایی می‌کند. هرچند، معمولاً، یک صلاحیت کامل شامل چند صلاحیت جزئی است، زیرا انتظار می‌رود صلاحیت‌های جزئی برای بازار کار معنا دار تر باشد، در کل، امکان تجمیع و انباشت چند صلاحیت، در مقایسه با سیستم صلاحیت‌هایی که از واحدهای کوچکتر استفاده می‌کند، تا حدی محدود است.

آموزش غیر رسمی، عمدتاً توسط سازمان‌های خصوصی، سازمان‌دهی شده است. از اواسط سال ۲۰۰۹ یک قاعده‌ی کلی اعمال می‌شود: اگر صلاحیتی تایید شده و در NQF منتشر شده باشد، سازمانی که آن صلاحیت را ارائه می‌دهد، باید آموزش حرفه‌ای را برای آماده نمودن کارآموزان برای برآورده نمودن الزامات آزمون ارائه نماید.

سیستم پذیرش در جمهوری چک، روش اعمال آشکار و واضحی دارد. شرط شرکت در آزمون، ارائه‌ی درخواست با استفاده از فرم منتشره‌ی وزارت آموزش و پرداخت هزینه‌ی مشخص است. متقاضی، فرم درخواست را به هر شخص مجاز مشمول در ثبت ملی صلاحیت‌ها، ارسال می‌کند.

استاندارد ارزیابی برای یک صلاحیت جزئی

استانداردهای ارزیابی که از استاندارد های صلاحیت ها استخراج شده، توسط وزارت آموزش، تصویب، اصلاح یا لغو می شود. NUOV، با کمک هیئت ملی صلاحیت ها، وزارت کار و امور اجتماعی و بدنه ی مجاز مرتبط، پیش نویس استاندارد ارزیابی، یا اصلاح آن را آماده نموده و آن را برای تصویب، به وزارتخانه ارسال می کند. برای انجام این کار، NUOV، با اتاق های بازرگانی، انجمن های شغلی و ذینفع، سازمان های اشتغال، انجمن های حرفه ای، انجمن نهادهای قانونی مشمول در ثبت مدارس و امکانات مدارس، و نمایندگی های موسسات آموزش عالی، همکاری می نماید. نکات تصویب، اصلاح و لغو شده ی استاندارد های ارزیابی، توسط NUOV در ثبت ملی صلاحیت ها، منتشر می شوند.

ارزیابی کسب شایستگی حرفه ای

ارزیابی اینکه آیا فردی شایستگی حرفه ای مرتبط، که بر اساس استاندارد صلاحیت برای صلاحیت جزئی مربوطه تعریف شده را دارد یا نه، از طریق آزمون، مطابق با استاندارد های ارزیابی برای صلاحیت های حرفه ای مربوطه، انجام می شود. متقاضی شرکت در آزمون، باید بالای ۱۸ سال سن داشته باشد، و دستکم آموزش پایه را گذرانده باشد (مرحله ی پایین تر از آموزش متوسطه). شرط شرکت در آزمون، ارائه ی درخواست با استفاده از فرم منتشره ی وزارت آموزش و پرداخت هزینه های مشخص است. یک شخص مجاز، یا هیئت آزمون متشکل از اشخاص مجاز، کسب شایستگی حرفه ای را ارزیابی می کنند. هیچ سیستم خاصی برای نظارت، مشاوره و ارزیابی در جمهوری چک وجود ندارد.

تاثیر و چالش ها

اصلاحات مداوم سیستم آموزشی، به تازگی مورد ارزیابی قرار گرفته است. یک تاثیر مشهود فعلی، این است که چارچوب ملی صلاحیت ها (NQF) و سیستم های پذیرش، در تقریباً ۱۰۰۰ پرونده در سال ۲۰۰۹ مورد استفاده قرار گرفتند، حتی پیش از آنکه به شکل گسترده، منتشر شوند. چندین گروه شامل کارفرمایان، وزارتخانه های مختلف (بدون هیچ نفع خاصی در آموزش)، انجمن ها و اتحادیه های تجاری، در این فرایند مشارکت دارند. این نوعی انقلاب بود. گرچه در عین حال، سیستم پذیرش جمهوری چک با چالش های متعددی مواجه است. چالش هایی در ارتباط با اجرای استراتژی ملی یادگیری مادام العمر و مسئله ی هزینه-سود وجود دارد، آنها هم با توجه به مخارج بالایی که در ساختن یک سیستم وارد می شود (بالای ۱۱ میلیون یورو).

ارتباط میان RVA-NQF و یادگیری مادام العمر

بندیکت مائول/اندرسون و کریستن آگارد

مقدمه

چارچوب ملی صلاحیت های دانمارک برای یادگیری مادام العمر (NQF) شامل ۵ سطح است که همراه با هم شامل تمام صلاحیت های به لحاظ عمومی تصویب شده هستند، از جمله گواهینامه ها و مدارک مدرسه ی ابتدایی تا سطح دانشگاه. برای هر سطح، یک عنوان وجود دارد که نتایج کلی یادگیری را که می توان در هر سطح به دست آورد، در قالب موارد ذیل، تشریح می کند: (۱) دانش، شامل انواع و پیچیدگی درک (۲) مهارت ها شامل انواع، عملکرد کاری، و برقراری ارتباط؛ (۳) شایستگی، شامل انعطاف پذیری، همکاری و مسئولیت پذیری. هدف این سطوح و عناوین سطح، واضح، قابل مقایسه و قابل درک تر ساختن نتایج یادگیری، و بنابراین، ترویج به رسمیت شناختن یادگیری و یادگیری مادام العمر است.

NQF دانمارک، سه نوع صلاحیت را به رسمیت می شناسد که تمام آموزش های عموماً تصویب شده و آموزش بزرگسالان در دانمارک را پوشش می دهد: (۱) مدرک آموزش عالی، برای مثال، مدرک حرفه ای دانشگاهی، مدارک کارشناسی و کارشناسی ارشد؛ (۲) گواهینامه های مدرسه ی ابتدایی، بالاتر از آموزش متوسطه و آموزش و پرورش حرفه ای؛ و (۳) گواهینامه های آموزش حرفه ای و موضوعات تک دوره ای در آموزش عمومی بزرگسالان. از سال ۲۰۱۰، مدارک و گواهینامه ها، در یکی از ۸ سطح NQF، قرار گرفتند.

توسعه ی NQF، توسط کمیته ی کار بین وزارتخانه ای (۲۰۰۷-۲۰۰۹) که شامل نمایندگانی از وزارت آموزش، وزارت علم، فناوری و نوآوری، وزارت فرهنگ، وزارت اقتصاد و تجارت، موسسه ارزیابی دانمارک (EVA)، و سازمان ملی بین المللی سازی آموزش و پرورش بود، انجام شد. کمیته ی دائمی همکاری ملی در سال ۲۰۰۹ تاسیس شد و شامل نمایندگانی از ۴ وزارتخانه ی مرتبط بود. این کمیته مسئول اجرا و توسعه ی آتی NQF، با مشارکت تمام ذینفعان مربوطه در سیستم آموزش و پرورش دانمارک بود. در می ۲۰۱۱، NQF دانمارک، به چارچوب صلاحیت های اروپا (EQF)، ارجاع داده شد و گزارشی از ارجاع NQF به EQF منتشر گردید.

استراتژی دانمارک برای یادگیری مادام العمر

براساس استراتژی ملی دانمارک برای یادگیری مادام العمر (وزارت آموزش، ۲۰۰۷)، هدف دولت، ایجاد فرصت های بهتر برای افراد، برای داشتن دانش، مهارت ها و شایستگی هایی ارزیابی شده و پذیرفته شده شان در آموزش بزرگسالان و سیستم آموزش مستمر است، آنهم بدون در نظر گرفتن اینکه آیا آن دانش، مهارت ها و شایستگی ها، آموخته شده است یا نه. این امر مشارکت بزرگسالان در آموزش و پرورش مستمر را ترویج نموده و فرصت های آنها را در بازار کار افزایش می دهد. در ۲۰۰۷-۲۰۰۸ برای افزایش به رسمیت شناختن یادگیری

قبلی در آموزش بزرگسالان و آموزش مستمر، شامل آموزش عمومی بزرگسالان در سطح دیپلم، قانونگذاری صورت گرفت.

پس از آن، وزارت آموزش دانمارک، چندین طرح را برای افزایش آگاهی از ارزیابی یادگیری قبلی، و ترویج استفاده از آن، اجرا نمود. این طرح ها، عبارت بودند از توافق همکاری با شرکای اجتماعی که از یکم آگوست ۲۰۰۷ تا یکم آگوست ۲۰۰۹، اجرا گردید، و راه اندازی کمپین اطلاعات و شبکه سازی ملی. کمپین اطلاعات و شبکه سازی ملی، پورتفولیوی آنلاین مهارت ها را ایجاد نمود (www.minkompetencemappe.dk) که از آن برای ثبت مهارت ها استفاده شد و توسط بزرگسالان و موسسات آموزش مستمر، به عنوان یک کتاب راهنما از یادگیری قبلی، مورد استفاده قرار گرفت؛ یک مرکز ملی دانش برای اعتبار سنجی یادگیری قبلی (NVR) و یک پورتال وب برای ارائه ی اطلاعات در مورد یادگیری قبلی راه اندازی شد (www.ug.dk)؛ آگهی های تلویزیونی در تلویزیون ملی دانمارک، پخش گردید؛ و کنفرانس ها، سمینار ها و جلسات، سازماندهی گردید.

برخی از طرح های سیاسی با تمرکز بر یادگیری مادام العمر، با توجه خاص به افراد کم صلاحیت یا فاقد صلاحیت، انجام گردید. این شامل گردآوری گزارش برای کمیسیون اروپا در آوریل ۲۰۰۷، با عنوان *استراتژی دانمارک برای یادگیری مادام العمر: ارتقاء آموزش و مهارت های مادام العمر برای همه*، بود. این گزارش اظهار می دارد که هدف دولت، ایجاد فرصت های بهتر برای افرادی است که دانش، مهارت و شایستگی های آنها در بخش های آموزش مستمر و آموزش بزرگسالان، بدون در نظر گرفتن اینکه چگونه کسب شده اند، ارزیابی و به رسمیت شناخته شده است، و این مسئله منجر به بهبود فرصت ها برای بزرگسالان در بازار کار می شود.

قوانین جدید برای به رسمیت شناختن یادگیری قبلی

دانمارک قوانین جدید مرتبط با توسعه و به رسمیت شناختن یادگیری قبلی (RPL) در سیستم آموزش مستمر و بزرگسالان را تصویب نموده است که در یکم آگوست ۲۰۰۷ قابل اجرا شدند.

قانون اصلی در مورد اعتبار سنجی یادگیری قبلی در دانمارک، قانون شماره ۵۵۶ ششم ژوئن ۲۰۰۷ با عنوان "توسعه ی به رسمیت شناختن یادگیری قبلی در آموزش مستمر و آموزش بزرگسالان" است.

این قانون به هر فرد ۱۸ تا ۲۵ سال، حق معتبر شناخته شدن تجارب یادگیری قبلی، در ارتباط با اهداف خاص آموزش بزرگسالان، و آموزش مستمر را می دهد. این قانون بر نیازهای افراد تمرکز دارد و هدف آن این است که این فرایند تا جای ممکن، در دسترس و انعطاف پذیر باشد. هدف اصلی برای انگیزش افراد فاقد تحصیلات یا دارای تحصیلات پایین برای مشارکت در یادگیری مادام العمر، آسان تر ساختن دسترسی آنها به پذیرش یادگیری قبلی است.

قانون آموزش و پرورش حرفه ای (VET) شامل ارزیابی شایستگی های فرد، به عنوان مبنایی برای آماده نمودن طرح های آموزشی شخصی اش است (وزارت آموزش، ۲۰۰۳). براساس ارزیابی شایستگی های کارآموز، طرح آموزشی شخصی، مسیر فرد را از طریق سیستم VET، طرح ریزی می کند.

از سال ۲۰۰۷، افراد می توانند بر اساس ارزیابی شایستگی هایشان، به آموزش عالی چرخه کوتاه، و چرخه متوسط (مدرک سطح کارشناسی) دسترسی داشته باشند. اعتبار سنجی، منجر به کوتاه تر شدن دوره های آموزش (معافیت از مازول ها و ...) می شود که در آموزش عالی در دانمارک، امکانپذیر نیست.

در سال ۲۰۱۰ و ۲۰۱۱، وزارت آموزش، ارزیابی از قانون شماره ۵۵۶ (EVA 2010) را برای برآورد تاثیرات و کیفیت این قانون و برآورد نقش ها و مسئولیت پذیری ارائه دهندگان، انجام داد. نتایج این ارزیابی در ژوئن ۲۰۱۰ توسط شورای آموزش و پرورش بزرگسالان، همراه با مقامات و سازمان های درگیر در آماده سازی این قانون، مورد بحث قرار گرفت. از این مشاوره ها، وزارتخانه طرح جدیدی را برای ترویج اعتبار سنجی یادگیری قبلی، توسعه داد.

بودجه

پذیرش یادگیری غیررسمی و خصوصی، به لحاظ مالی، تحت حمایت وزارت آموزش (EVA)، (2010) قرار دارد. بودجه ی این کار از طریق سیستمی به نام "سیستم تاکسیمتر" تامین می شود که فقط یکبار، آنهم براساس تعداد داوطلبان RVA که ارزیابی های شایستگی را تکمیل نموده اند، بر اساس طرح های مطالعاتی شخصی، برنامه های آموزش در موسسات خاص و دوره های آموزش و پرورش بزرگسالان، بودجه ی سازمان ها را تامین می کند. آموزش یا دوره های مقدماتی بزرگسالان که در سیستم آموزش حرفه ای بزرگسالان، مشمول در "شرح شایستگی رایج" است، برای شرکت کنندگان هزینه ای ندارد. افراد، در آموزش حرفه ای بزرگسالان (GVU) و (AMU)، حق درخواست ارزیابی شایستگی هایشان را دارند.

در آموزش عمومی بزرگسالان، دو وضعیت متمایز وجود دارد: ارزیابی شایستگی برای ورود به برنامه ها که همچنان در سیستم تاکسیمتر گنجانده شده و هزینه ی نسبتا کمی برای کاربر دارد؛ و ارزیابی شایستگی بدون ورود به برنامه (از اگوست ۲۰۰۸)، که هدف آن صدور گواهینامه و مدرک شایستگی است. دومی، هیچ هزینه ای برای کاربر ندارد، اما تاکسیمتر هزینه دارد.

مقدار پرداخت به یک موسسه، بر اساس نوع برنامه مطالعاتی که شخص در آن ثبت نام نموده است، متغیر می باشد. فعالیتی مانند ارزیابی شایستگی فردی در ارتباط با آموزش، یا برنامه آموزشی خاص، یا آماده نمودن طرح مطالعه ی شخصی نیز، تحت طرح تاکسیمتر، بودجه بندی شده است. هر ساله، در لایحه ی بودجه ای که توسط مجلس تصویب می شود، نرخ های تاکسیمتر بر اساس برآورد هزینه های تکمیل هرکدام از چند جریان توسط دانشجو، تنظیم می گردد. طرح های مستمری، برای چشم پوشی از درآمد، در طول مشارکت در آموزش و پرورش، بر اساس یک سیستم سرمایه گذاری مشترک از طریق منابع دولتی و خصوصی، تخصیص

داده می شود. بودجه ی منابع خصوصی، توسط شرکت ها و از طریق تنظیم بودجه ی ملی توسط شرکای اجتماعی و از طریق توافقنامه های مشترک تامین می شود. سرمایه گذاری مشترک، کم و بیش قاعده و قانونی همگانی و جهانی است.

در آموزش دانشگاهی، پرداخت به کاربر برای ارزیابی شایستگی، تنها برای افراد دارای صلاحیت های بالاتر از سطح آموزش عالی، از جمله بالاتر از آموزش متوسطه، قابل اجرا است. اگر ارزیابی شایستگی منجر به کوتاهتر شدن برنامه، تا ۱۵ درصد یا بیشتر شود، یا در صورت صدور گواهینامه/دیپلم، موسسات آموزشی، یکبار پرداخت تاکسیمتر دریافت می کنند.

بودجه عمومی، ارزیابی در موسسات آموزشی را پوشش می دهد. بودجه ی عمومی، اطلاعات، یا تبیین فرایند، همراه با ثبت درخواست فرد را پوشش نمی دهد. موسسات راهنما، شرکت ها و سازمان ها و آژانس های داوطلب جامعه ی مدنی، اغلب، مستنداتی را برای توسعه ی چشم انداز شغلی و/یا تکوینی، ارائه می دهند.

در حال حاضر، فعالیت اعتبار سنجی، هنوز هم نسبتا کند است، زیرا، مقررات جدید، هنوز هم تحت اجرا و پیاده سازی قرار دارند. هرچند، فعالیت، در تمام حوزه های آموزش در حال افزایش است.

ارزیابی شایستگی فردی

دانمارک سابقه ی طولانی ارزیابی شایستگی فرد را دارد. در گذشته، این ارزیابی بر روی شناسایی مهارت های فرد برای آموزش حرفه ای (۱۹۹۷)، آموزش پایه ی بزرگسالان (۲۰۰۱)، و برنامه های آموزش و پرورش حرفه ای (۲۰۰۳) بود. گرچه، در سال ۲۰۰۴، تمرکز بسیار زیادی بر به رسمیت شناختن یادگیری قبلی (RPL)، صورت گرفت. در آگوست سال ۲۰۰۷ حوزه های آموزشی تحت پوشش این قانون، به آموزش حرفه ای، دوره های تک موضوعی در آموزش کلی بزرگسالان و آموزش عمومی بالاتر از متوسطه، آموزش پایه ی بزرگسالان، آموزش و پرورش حرفه ای و مدرک و دانشنامه ی دانشگاهی، گسترش یافت.

مرکز ملی دانش برای اعتبار سنجی یادگیری قبلی (NVR) در سال ۲۰۰۷ تاسیس شد و بودجه ی آن با کمک هزینه ای سه ساله از طرف وزارت آموزش، تامین گردید. هدف NVR، جمع آوری، توسعه و انتشار اطلاعات در مورد به رسمیت شناختن یادگیری قبلی، با تمرکز خاص، بر متدهایی برای ثبت و ارزیابی یادگیری قبلی است.

ارتباط NQF با یادگیری مادام العمر

NQF در دانمارک، یادگیری مادام العمر و اعتبار سنجی یادگیری غیر رسمی و خصوصی را به دو روش، ترویج می کند: اول، از طریق استفاده از نتایج یادگیری در صلاحیت ها، که فرصتی برای اعتبار سنجی و به رسمیت شناختن نتایج حاصل از یادگیری غیر رسمی و خصوصی در رابطه با اهداف یادگیری برنامه های آموزشی معین را فراهم می نماید؛ و دوم، از طریق ایجاد و خلق چارچوب صلاحیت ها. در چارچوب صلاحیت ها، نتایج

یادگیری، به جای برنامه‌ی درسی یا طول مدت تحصیل، برای تشریح سطوح و صلاحیت‌ها، و تمرکز بر آنچه فرد می‌داند و می‌تواند آن را به کار بندد استفاده می‌شود. کسب صلاحیت‌ها به روش‌های دیگر و از طریق آموزش نیز امکانپذیر است؛ مثلاً از طریق زندگی کاری، آموزش بزرگسالان یا فعالیت‌های جامعه‌ی مدنی.

شیوه‌های به رسمیت شناختن

براساس قانون شماره ۵۵۶، هر کدام از موسسه‌های آموزش بزرگسالان، مسئول به رسمیت شناختن یادگیری قبلی هستند. موسسات می‌توانند یادگیری قبلی با استفاده از تجارب غیر رسمی / خصوصی، برای برآورده نمودن الزامات ورود به سطح بالاتر را با موارد زیر ارزیابی و به رسمیت بشناسند: متناسب بودن برنامه‌ی آموزشی، دادن اعتبار برای برخی کلاس‌ها تا سطح کارشناسی ارشد، اعطای "گواهینامه‌ی شایستگی"، آنها در صورتی که شرکت‌کننده الزامات بخشی از برنامه‌ی آموزشی را برآورده نماید، یا "گواهینامه‌ی آموزش" در صورتی که مهارت‌های شرکت‌کننده، مشابه با مهارت‌های به دست آمده با تکمیل یک برنامه‌ی آموزشی کامل باشد^۱. گواهینامه‌ها، ارزشی مشابه با گواهینامه‌های آموزش رسمی دارند.

در آموزش عالی، اعتبار سنجی یادگیری قبلی، بیشتر در سطح دانشنامه صورت می‌گیرد. چارچوب صلاحیت، برای ارزیابی و پذیرش، یا برای اعطای گواهینامه‌های شایستگی، استفاده می‌شود. شبکه‌ای میان کالج‌های دانشگاه برای تضمین رویکرد‌های مشترک برای اعتبار سنجی، ایجاد شده است.

پذیرش یادگیری غیر رسمی و خصوصی، بر اساس مرجع‌هایی برای سیستم آموزش و پرورش رسمی است. در دانمارک، ارزیابی شایستگی، همیشه بر اساس اهداف آموزشی و الزامات پذیرش (ورود به) برنامه‌ی آموزشی مورد نظر است.

شایستگی افراد باید صرفنظر از اینکه از کجا و چگونه کسب شده‌اند، البته بدون مصالحه در مورد کیفیت برنامه‌های آموزش و پرورش، به رسمیت شناخته شود. متدهای مورد استفاده باید ارزیابی قابل اطمینان را تضمین نموده و اعتماد به نتایج را القاء نمایند. اعتبار سنجی در دانمارک، تنها در سیستم آموزش روی می‌دهد.

پذیرش تجمیعی، RVA را با چارچوب صلاحیت‌ها مرتبط می‌سازد، در حالیکه، پذیرش تکوینی، RVA را از طریق نگاشت، تسطیح مفهومی، برنامه‌ریزی توسعه‌ی شغلی یا شخصی، با مدیریت منابع انسانی مرتبط می‌سازد. ارزیابی یادگیری قبلی به افراد فرصت واجد شرایط شدن برای ورود به برنامه‌های آموزشی سفارشی، یا دریافت اعتبار برای برخی دوره‌ها، یا کسب "گواهینامه‌ی مهارت‌ها" برای تکمیل بخشی از یک برنامه‌ی آموزشی، و کسب "گواهینامه‌ی برنامه" برای تکمیل یک برنامه‌ی آموزشی کامل را ارائه می‌دهد.

^۱ گواهینامه‌های پذیرش و ورود به سطح بالاتر را می‌توان برای GUV، VVU، و برنامه‌های دیپلم (دانشنامه) استفاده نمود. گواهینامه‌های شایستگی را می‌توان برای تمام ۶ حوزه‌ی آموزش صادر نمود، در حالیکه گواهینامه‌های آموزش را نمی‌توان برای آموزش عمومی بزرگسالان و موضوعات عمومی بالاتر از متوسطه در VUC، صادر نمود.

جدول ۱۶،۱، پذیرش های سال ۲۰۱۰-۲۰۰۸، بر اساس تعداد شاگردان را نشان می دهد. این تعداد نسبتاً کم است زیرا مقررات هنوز هم در میان ارائه دهندگان آموزشی، اجرا می شود. هرچند، فعالیت ها از سال ۲۰۰۸ تا ۲۰۰۹ در تمام حوزه های آموزش، افزایش داشته است، اما احتمالاً به دلیل بحران های مالی، کاهش فعالیت در سال ۲۰۱۰ ثبت شده است. وزارت آموزش دانمارک، به تازگی، کارگروهی به نمایندگی از شرکای اجتماعی، متخصصین، ارائه دهندگان، و اتحادیه های تجاری را برای بحث در مورد طرح های بالقوه ی جدید برای افزایش RVA، راه اندازی نموده است.

۲۰۱۰	۲۰۰۹	۲۰۰۸	
۲۶۲,۹	۲۹۶,۹	۱۹۵,۴	آموزش حرفه ای
۱۷,۰	۱۹,۲	۱۴,۱	آموزش پایه بزرگسالان
۲,۹	۲,۱	۲,۱	آموزش عمومی بالاتر از متوسطه
۰,۷	۰,۳۷	۰,۳۷	آموزش عمومی بزرگسالان
۲۲,۰	۱۵۸,۰	-	مدرک VU و مدرک دیپلم

جدول ۱۶،۱ اعتبار سنجی و پذیرش یادگیری قبلی (تعداد سال های معادل تمام وقت دانش آموز)

نقش شرکای اجتماعی

در ژوئن ۲۰۰۷، وزارت آموزش، وارد توافقی با کنفدراسیون اتحادیه های تجاری دانمارک (LO)، فدراسیون کارفرمایان دانمارک (DA)، کنفدراسیون حرفه ای های دانمارک (FTF) و انجمن مدیران و مجریان، برای تشویق به استفاده ی بیشتر از برنامه های آموزش مستمر و آموزش بزرگسالان برای آماده سازی جهت بازار کار، و به اشتراک گذاشتن اطلاعات در مورد فرصت های جدید، گردید. در سال ۲۰۱۰، شورای ملی آموزش بزرگسالان و آموزش مستمر (شورای WEU)، به طور خاص بر روی اجرای RPL تمرکز نمود. تمرکز دولت، بر فرایند یادگیری و فرایند به رسمیت شناختن بود.

گروه های هدف در دانمارک شامل کارگران کم مهارت یا فاقد مهارت، یا افراد دارای صلاحیت های حرفه ای که بر مهارت های عملی تمرکز داشتند، بود. این کارگران، به طور خاص، مستعد کارهای برون سپاری، و اتوماسیون هستند.

تا کنون، آموزش غیر رسمی دانمارک، توسط چارچوب ملی صلاحیت ها به رسمیت شناخته نشده است. اهداف آموزش غیر رسمی بزرگسالان، در وهله ی اول، افزایش بینش و مهارت های علمی و عمومی افراد، برای افزایش توانایی آنها و تمایل به پذیرش مسئولیت برای زندگی شان، و توانا ساختن آنها برای داشتن نقش و مشارکت فعال در جامعه است. دانمارک، یک سیستم متداول در حال توسعه، برای تشریح شایستگی ها در تمام حوزه ها، از جمله آموزش غیر رسمی بزرگسالان برای حمایت از شفافیت و پذیرش ثبت یادگیری قبلی است.

^۱در مدرک VU، و مدرک دیپلم، فعالیت با تعداد افراد ارائه شده است. تعداد افرادی که واجد شرایط برنامه ی VU یا دیپلم هستند، ثبت نشده است.

در موسسات آموزشی دانمارک، ارزیابی، همیشه در ارتباط با استانداردهای آموزش یا برنامه های آموزش انجام می شود. انتظار می رود NQF جدیدی که در سال ۲۰۱۰ توسعه یافته است، قابلیت اعتماد و شفافیت را با ترویج استفاده ی مرسوم از معیارها و استانداردها، افزایش دهد.

ابزارها، ادوات و روش ها

موسسات آموزشی، برای انتخاب ابزارها، ادوات و متدها، آزاد هستند. آنها باید تضمین نماید که متدهای مورد استفاده، مناسب، قابل اعتماد و موثق است. نمونه هایی از متدها شامل پورتفولیو، مصاحبه، تایید ها، تست ها و خود ارزیابی است. تا وقتی معیارهای ارزیابی، متناظر با تشریح اهداف آموزش و نتایج شایستگی باشد ممکن است انواع مختلف مدارک یادگیری قبلی، ارسال شود.

تأثیر

دانمارک تحلیل کمی یا کیفی سیستماتیک داده ها، در مورد نتایج و تاثیر RPL را انجام نداده است. دانش و آگاهی، بر اساس مطالعات موردی است و محدود به مزایای مرتبط با پذیرش دانشجویان یا کوتاه شدن طول دوره ی آموزش است و برداشت کلی این است که RPL نقش مهمی در ایجاد فرصت های شغلی، بهبود اشتغال پذیری و افزایش جابجایی در بازار کار دارد.

تمام ذینفعان درگیر در پذیرش یادگیری قبلی، به یک شیوه ی پایدار تر علاقمند هستند. در پاییز ۲۰۱۰، NVR، با همکاری مرکز توسعه ی منابع انسانی و مدیریت کیفیت (SCKK)، پروژه ای در مورد حرفه ای سازی کارکنان مشغول به کار در حوزه ی RPL، خصوصاً موسسات آموزشی، اجرا نمود. این را می توان به عنوان یکی از مهمترین طرح ها برای بهبود کیفیت در نظر گرفت (SCKK 2010).

چالش ها

گذار از سطح سیستم به سطح کاربر، چالش برانگیز است. متقاعد نمودن ارائه دهندگان، علی الخصوص در مورد اینکه به رسمیت شناختن یادگیری قبلی یک ایده ی خوب است، دشوار است. اغلب شاگردان و کارفرمایان، در مورد حقی که آنها برای دریافت اعتبار از یادگیری های غیر رسمی و خصوصی شان دارند، به خوبی آگاه نیستند. این مسئله برای اتخاذ رویکرد های پایین به بالا برای غلبه بر برخی موانع، همانطور که در بالا تشریح شد، ضروری است.

وزارت آموزش، باید ترکیب بهتری از رویکرد های تجمیعی و تکوینی را توسعه دهد. علاوه بر این، مباحثه ی عمومی متنوع، در مورد روش های مرتبط ساختن بخش های خصوصی و دولتی، مورد نیاز است.

دانمارک باید در آینده در این مورد بحث نماید که آیا مدل رفاه دانمارکی، فرصت های خاصی برای ارتباط بخش خصوصی و دولتی فراهم می نماید یا نه، و چگونه باید گفتگو با تمام ذینفعان مربوطه انجام شود و آیا مدل همکاری اجتماعی، از اجرای RPL حمایت می کند یا نه.

داده های بسیار محدود در مورد نتایج و تاثیر، چالش عمده ای ایجاد می نماید. نیاز به آمارهای بیشتری از تمام بخش های آموزشی شرکت کننده وجود دارد. این دانش کمی و کیفی، برای تصمیم گیری در رابطه با سرمایه گذاری در RPL و مزایای آن برای جامعه، شرکت ها و شاگردان، اهمیت دارد. لازم است که نه تنها نتایج اقتصادی، بلکه نتایج مرتبط با دموکراسی و مشارکت اجتماعی نیز بررسی شود.

ایجاد ساختاری پایدار و منسجم که به شیوه ای عملی و انعطاف پذیر عمل کند، مهم خواهد بود. چنین ساختاری باید قادر به ارائه ی اطلاعات در مورد امکانات موجود برای افراد، برای تحولات آموزشی با استفاده از RPL باشد. باید همکاری میان بخش آموزش، بازار کار و بخشی که با آموزش بزرگسالان و آموزش جامعه سر و کار دارد، تقویت شود.

وزارت آموزش، توصیه های کلیدی در مورد اولویت ها، راه حل های ضروری و استراتژی ها در مورد به رسمیت شناختن تمام یادگیری ها را گردآوری نموده است. یک هدف کلیدی این است که RPL بخشی از یک استراتژی برای تسهیل جابجایی از کار کم مهارت به کار ماهرانه، و از کار ماهرانه به داشتن مدرک VVU یا دیپلم شود. هدف کلیدی دیگر، ترویج سیستمی از راهنمایی ها و مشاوره های مرتبط با RVA است. توصیه های دیگر مرتبط با مشارکت تمام ذینفعان درگیر، این است که RPL به عنوان آموزش رسمی، مشروع و قانونی شناخته شود و شفافیت و اعتماد به هرکس را افزایش دهد. وزارت آموزش، بر اهمیت ارتقاء استاندارد های رایج، اصول و متدها، حرفه ای نمودن متخصصین RPL و مستقیماً در دسترس ساختن اطلاعات، برای گروه های هدف نیز، تاکید دارد.

طرح توسعه ی NQF و به رسمیت شناختن یادگیری قبلی

کاریتا بلومکویست و سارا لوکو

مقدمه

چارچوب ملی صلاحیت فنلاند (NQF)، بر اساس طرح توسعه ی دولت برای آموزش و پژوهش برای دوره ۲۰۰۷-۲۰۱۲ است. این چارچوب ملی، مطابق با توصیه های مربوط به چارچوب صلاحیت های اروپایی (EQF)، آماده شده است.

وضوح سیستم صلاحیت های فنلاند، یعنی رویکرد نتایج یادگیری و الزامات شایستگی مشروح در قانون، نقطه ی شروع بسیار خوبی برای آماده سازی NQF فنلاند بود. فرصت های انعطاف پذیر برای پیشرفت از طریق سیستم آموزش و صلاحیت ها، کمک مثبتی به اجرای NQF نمود.

سیستم آموزش فنلاند را می توان به سه سطح تقسیم نمود: آموزش عمومی پایه؛ آموزش متوسطه، که پوشش دهنده ی آموزش متوسطه ی عمومی و آموزش و پرورش حرفه ای (VET) است؛ و آموزش عالی که توسط پلی تکنیک ها و دانشگاه ها، ارائه می شود. به عنوان یک قاعده ی کلی، هر کسی که مطالعات سطوح پایین تر را تکمیل کند، می تواند مطالعات سطح بالاتر را دنبال کند. قانون، هر شکل خاصی از آموزش و پرورش را که اهداف و نتایج یادگیری صلاحیت ها را تعریف کند، پوشش می دهد.

استفاده از رویکرد مبتنی بر نتایج یادگیری، برای سیستم صلاحیت های فنلاند، جدید نیست. VET فنلاند، از اوایل دهه ی ۱۹۹۰، از رویکرد مبتنی بر شایستگی استفاده می کند. این رویکرد، ادغام اعتبار یادگیری غیر رسمی و خصوصی، در سیستم VET رسمی موجود، اجازه ی دسترسی انعطاف پذیر، پیشرفت و کسب گواهینامه را ممکن می سازد. نتایج یادگیری، به شکل فزاینده ای برای تعریف صلاحیت ها در دیگر بخش های سیستم آموزش، از جمله آموزش عالی نیز استفاده می شوند.

آماده نمودن NQF

در آگوست ۲۰۰۸، وزارت آموزش، کمیته ای برای آماده سازی چارچوب ملی صلاحیت ها، که صلاحیت ها و دیگر یادگیری ها را تشریح می کند، معین نمود. وظایف آن کمیته، تعریف سطوح NQF در قالب دانش، مهارت ها و شایستگی ها؛ تعیین معیارهایی مطابق با اینکه کدام صلاحیت ها در سطوح مختلف چارچوب صلاحیت های ملی و اروپایی قرار دارند؛ و طرحی که با آن، سطوح صلاحیت های فنلاند، باید در این چارچوب ها قرار گیرند، بود. بعلاوه، از این کمیته خواسته شد روش هایی پیشنهاد دهد که با آن چارچوب ملی صلاحیت ها، حفظ، به روز رسانی و توسعه یابد، و نحوه ی تضمین آن تشریح شود. این کمیته باید پیشنهادهای در مورد

اینکه آیا چارچوب ملی می تواند تمام یادگیری ها، علاوه بر صلاحیت های رسمی را پوشش دهد یا نه را نیز ارائه نماید.

این کمیته بیانگر تمام ذینفعان مهم است: وزارت آموزش، هیئت ملی آموزش فنلاند، شورای دانشگاه، شرکای اجتماعی (سازمان های کارفرمایان و کارکنان)، سازمان های دانش آموزی (سطوح آموزش عالی و متوسطه)، وزارت دادگستری، فرماندهی دفاع، وزارت کشور، وزارت اشتغال و اقتصاد، انجمن مقامات محلی و ناحیه ای فنلاند، انجمن آموزش و پرورش بزرگسالان فنلاند، ارائه دهندگان آموزش حرفه ای در فنلاند، و انجمن آموزش بزرگسالان فنلاند.

این کمیته گزارش خود با عنوان چارچوب ملی برای صلاحیت ها و دیگر یادگیری ها (وزارت آموزش، ۲۰۰۹، ص ۲۴) را یک سال پس از شروع کارش، در سال ۲۰۰۹ ارسال نمود. چارچوب پیشنهادی، به گونه ای طراحی شده تا هم با چارچوب EQF و هم با چارچوب EHEA سازگار باشد، و دارای ۸ سطح است. طرح دیگر این کمیته این بود که NQF، در یک قانون پارلمانی گنجانده شود.

در پاییز ۲۰۰۹، به منظور جمع آوری نظرات و بازخورد ذینفعان، گزارش به مشاوره عمومی گذاشته شد. ۸۶ بیانیه ی کتبی، از طرف ذینفعان مختلف دریافت گردید. طرفین مشاوره، طرح کمیته را به عنوان نقطه ی شروع خوبی برای تشریح صلاحیت ها و دیگر یادگیری ها، و توسعه دهنده ی آموزش با تمرکز بیشتر بر نتایج یادگیری، در نظر گرفتند. تمام ذینفعان، آماده نمودن یک چارچوب ملی برای صلاحیت ها و دیگر یادگیری ها را تصدیق نمودند و آن را امری مهم برای توسعه ی چارچوبی برای پوشش دادن دیگر یادگیری ها (که منتج به کسب مدرک نمی شود) نیز در نظر گرفتند. گرچه، برخی اشاره نمودند بسط NQF به دیگر یادگیری ها، باید با احتیاط صورت گیرد. طرح NQF فنلاند، در پاییز ۲۰۱۱ به مجلس فنلاند ارائه گردید.

شرح کلی NQF فنلاند

اهداف طرح NQF فنلاند، افزایش وضوح و تطبیق پذیری ملی و بین المللی صلاحیت ها است. هدف، بهبود کارایی و شفافیت سیستم صلاحیت ها با تشریح صلاحیت های فنلاند و دیگر ماژول های شایستگی، در یک الگوی منسجم، قابل درک و قابل مقایسه، و در عین حال هماهنگی اصطلاحات مورد استفاده است. اهداف دیگر این طرح، افزایش وضوح سیستم صلاحیت های فنلاند، و بنابراین، تسهیل جابجایی بین المللی از فنلاند به دیگر کشور ها و بالعکس، ترویج گذار به آموزش مکمل و آموزش عالی، و افزایش اعتبار و پذیرش یادگیری قبلی حین جابجایی در سیستم صلاحیت ها و بنابراین حمایت از یادگیری مادام العمر است. یک هدف کلیدی دیگر این طرح، توجه بیشتر به نتایج یادگیری در صلاحیت ها و کمک به موسسات آموزشی برای تمرکز بیشتر بر روی نتایج یادگیری هنگام توسعه ی برنامه های تحصیلی شان است. شرح واضح و قابل درک صلاحیت ها و دیگر شایستگی ها، فرضیه ای کلیدی برای ارزیابی کیفیت ارائه می نماید.

بر اساس طرح کمیته، چارچوب ملی صلاحیت، مانند EQF، شامل ۸ سطح خواهد بود. NQF، الزامات مورد نیاز برای تکمیل صلاحیت های فنلاند از لحاظ دانش، مهارت ها و شایستگی ها را تشریح می کند. هرچند، NQF فنلاند، میان ابعاد مختلف نتایج یادگیری تمایز قایل نمی شود؛ بلکه هدف آن، ارائه ی توصیفی جامع برای هر سطح است. ضمناً، با وجودیکه عناوین بر اساس شرح سطوح EQF است، اما بیشتر از منظر ملی مشخص شده اند. در NQF، ابعاد نتایج یادگیری ذیل تشریح شده اند: دانش، مهارت ها، مسئولیت پذیری، مدیریت، کارآفرینی، ارزیابی و مهارت های کلیدی یادگیری مادام العمر.

در حال حاضر، NQF فنلاند، تنها شامل صلاحیت هایی است که در قانون مشخص شده است. صلاحیت هایی وجود دارد که مقامات آموزشی و دیگر بخش های اجرایی مسئول آن هستند.

در این طرح، سطوح NQF به شرح زیر است:

- تکمیل برنامه ی درسی آموزش پایه در سطح ۳؛
- آزمون نام نویسی دانشگاه و تکمیل برنامه ی درسی متوسطه در سطح ۴؛
- صلاحیت های حرفه ای متوسطه و صلاحیت های حرفه ای عالی در سطح ۴؛ و صلاحیت های حرفه ای متخصصین در سطح ۵^۱؛
- مدرک کارشناسی دانشگاه و پلی تکنیک در سطح ۶؛
- مدرک کارشناسی ارشد دانشگاه و پلی تکنیک در سطح ۷؛ و
- مدرک کارشناسی ارشد علم و هنر، مانند مدرک لیسانس و دکترا در سطح ۸.

صلاحیت ها در NQF بر اساس اصل تناسب بهتر قرار می گیرند. بنابراین حتی اگر یک صلاحیت شامل عناصری از سطوح مختلف مورد نیاز باشد، این صلاحیت در سطحی قرار می گیرد که برای آن مناسب تر است. صلاحیت های هم نوع نیز، در چارچوب ملی، در سطح مشابه قرار می گیرند. هرچند، چون صلاحیت های VET، گروهی نسبتاً ناهمگون از صلاحیت ها هستند، یک استثنا را در این قاعده شکل می دهند. آنها در سطوح مختلف قرار می گیرند: صلاحیت های حرفه ای متوسطه و صلاحیت های حرفه ای عالی در سطح ۴، صلاحیت حرفه ای متخصصین در سطح ۵، و تعداد انگشت شماری از صلاحیت های متخصصین در سطح ۶، زیرا اینگونه در نظر گرفته می شود که این صلاحیت ها، به وضوح و به شکل قابل توجیه، الزامات بالاتری نسبت به دیگر صلاحیت های متخصصین دارند.

همانطور که نام این چارچوب نشان می دهد (چارچوب ملی برای صلاحیت ها و دیگر یادگیری ها)، NQF شامل دیگر یادگیری ها نیز می شود. در اینجا "دیگر یادگیری ها" به تمام دانش، مهارت ها و شایستگی ها اشاره دارد؛ مثلاً تمام یادگیری های قبلی. در وهله ی اول، یادگیری قبلی، در صلاحیت هایی گنجانده می

^۱با این وجود، صلاحیت حرفه ای فرد، در یک مورد استثنا می تواند در سطح بالاتر قرار گیرند و آنهم در صورتی است که صلاحیت، به وضوح و به شکل قابل توجیه، الزامات بالاتری نسبت به دیگر صلاحیت های همان نوع داشته باشد.

شود که توسط NQF پوشش داده شده است. به این معنا که یادگیری قبلی به رسمیت شناخته شده، به جای آنکه در این چارچوب، در گروه‌ها یا صلاحیت‌های جداگانه قرار گیرد، بخشی از صلاحیت‌های رسمی را شکل می‌دهد. هنگام ادغام RPL در NQF، تمرکز اصلی، باید بر روی دوره‌هایی باشد که در سیستم ملی صلاحیت‌ها گنجانده نشده‌اند، اما به شکل گسترده‌ای ارائه می‌شوند و نتایج یادگیری تعریف شده توسط مقامات صالح را فراهم می‌نمایند.

صلاحیت‌های مبتنی بر شایستگی به عنوان مثالی از RPL

صلاحیت‌های مبتنی بر شایستگی، ابتدا در سال ۱۹۹۴ تعریف شدند. امروزه، آنها مثال دقیق و خوبی از پذیرش یادگیری قبلی در فنلاند هستند. ایده‌ی پشت چنین صلاحیت‌های حرفه‌ای این است که هیچ الزاماتی برای تکمیل مقدار خاصی از مطالعه وجود ندارد؛ در عوض، داوطلبان باید برخی الزامات را که در قالب نتایج یادگیری تشریح شده‌اند، برآورده نمایند.

شایستگی‌ها یا نتایج یادگیری مورد نیاز را می‌توان به شیوه‌های مختلفی به دست آورد: یعنی از طریق یادگیری غیر رسمی، رسمی و خصوصی (مثلاً در زندگی کاری)؛ و متدهای مختلف یادگیری را می‌توان برای متناسب ساختن با نیازهای داوطلبان ترکیب نمود. به عنوان بخشی از این فرایند، یک طرح منحصر به فرد برای تکمیل صلاحیت‌ها، برای هر داوطلب، تهیه می‌شود. این طرح نشان می‌دهد که تست شایستگی داوطلب، باید به عنوان بخشی از صلاحیت یا ماژول آن، صورت گیرد. این طرح، همچنین، مکان، زمان و نحوه‌ی انجام تست‌ها را نیز تعریف می‌کند. علاوه بر این، این طرح نشان می‌دهد که مهارت‌های حرفه‌ای داوطلب، باید پیش از کسب صلاحیت، تکمیل شود. مفهوم مکمل در مورد مهارت‌های فعلی می‌تواند مثلاً شامل آموزش در حین کار یا مشارکت در آموزش مقدماتی باشد.

نتایج یادگیری با تست‌های مبتنی بر صلاحیت، به رسمیت شناخته شده و اعتبار سنجی می‌شوند. تست‌ها نیازمند این هستند که داوطلب نشان دهد مهارت‌های مورد نیاز در مأموریت‌های کاری موثق را دارد. تست‌ها توسط کارشناسان آموزش، ارزیابی می‌شوند. خود ارزیابی داوطلبان توسط خودشان نیز، بخشی از این فرایند است.

مزایای صلاحیت مبتنی بر شایستگی، در فردی نمودن یادگیری است که اجازه می‌دهد تعداد دانش‌آموزان بیشتری، صلاحیت را تکمیل کنند و همکاری میان کارفرمایان، کارگران و بخش آموزش را افزایش می‌دهد. تست‌ها، برای هرکس، صرف‌نظر از سن، تجربه‌ی کاری یا پیشینه‌ی آموزشی، آزاد است. برای کسانی که شایستگی‌های حرفه‌ای گسترده و همه‌جانبه دارند، نیازی به آموزش مقدماتی نیست. با این وجود، تست‌های شایستگی، عمدتاً در ارتباط با آموزش مقدماتی، تکمیل می‌شود.

با وجود افزایش احتمال انتخاب‌های فردی در برنامه‌ی مطالعاتی و روش‌های یادگیری، صلاحیت‌های مبتنی بر شایستگی، متعلق به سیستم آموزش رسمی است. بنابراین، گرچه ممکن است ابزار کسب شایستگی،

خصوصی باشد، اما صلاحیت به خودی خود، قابل مقایسه و معادل صلاحیت های VET تکمیل شده در آموزش و پرورش سنتی است.

سه سطح صلاحیت مبتنی بر شایستگی وجود دارد: صلاحیت حرفه ای متوسطه که نشان دهنده ی شایستگی برای ورود به شغل در آن حوزه است؛ صلاحیت حرفه ای عالی که نشان دهنده مهارت های حرفه ای مورد نیاز کارگران ماهر در آن حوزه است؛ و صلاحیت های حرفه ای متخصصین که نشان دهنده ی دریافت مأموریت های بیشتر در این حوزه است. صلاحیت های مبتنی بر شایستگی، امکان درخواست برای مطالعات بیشتر در دانشگاه ها یا پلی تکنیک ها را فراهم می آورند.

مسئولیت توسعه ی صلاحیت ها، تضمین کیفیت و مقررات تست ها و آموزش، در میان عاملان مختلف، تقسیم شده است. وزارت آموزش و فرهنگ، تصمیم می گیرد که کدام صلاحیت ها متعلق به ساختار ملی صلاحیت است؛ هیئت ملی آموزش فنلاند، الزامات مربوط به هر کدام از صلاحیت های مبتنی بر شایستگی را تنظیم می کند؛ کمیته ی صلاحیت های مختص بخش، بر سازمان آزمون های شایستگی نظارت نموده و گواهینامه صادر می کند؛ و ارائه دهندگان آموزش، توافقنامه ها با کمیته های صلاحیت مختص بخش مربوطه را امضا نموده و آزمون های شایستگی را ترتیب می دهند و آموزش مقدماتی برای داوطلبان فراهم می نمایند.

هر صلاحیتی توسط یک کمیته ی صلاحیت مورد نظارت قرار می گیرد. این کمیته ها متشکل از نمایندگان از کارفرمایان و کارکنان، معلمان و گاهی، کارآفرینان هستند. این کمیته ها، اجرای صلاحیت های مبتنی بر شایستگی را مورد نظارت قرار می دهند و کیفیت پایدار صلاحیت ها را تضمین نموده و برای داوطلبان موفق گواهینامه صادر می کنند. در صورت لزوم، می توان برای مازول های منحصر به فرد نیز گواهینامه صادر کرد؛ مثلاً در صورتی که داطلب، تمایلی به تکمیل کل صلاحیت نداشته باشد.

گواهینامه های صلاحیت زمانی اعطا می شود که تمام مازول های ضروری صلاحیت، تکمیل شده باشند. کمیته ی صلاحیت، بر خلاف ارائه دهنده ی آموزش و آزمون، یک گروه اعطا کننده است و گواهینامه های صلاحیت، اسناد رسمی محسوب می شوند. علاوه بر این، هیئت ملی آموزش فنلاند، توصیه می نماید که همراه با گواهینامه، یک گواهینامه ی بین المللی مکمل نیز برای داوطلبان صادر شود.

نتیجه گیری

برنامه هایی برای گنجاندن یادگیری مادام العمر در NQF وجود دارد. در سال های اخیر، پذیرش یادگیری قبلی، موضوعی است که به شدت مورد بحث قرار گرفته است و کارگروه های متعدد در مورد سطوح مختلف صلاحیت، این رویکرد را ترویج داده اند. امروزه، دینفغان، در سطح سیاسی، به اجماع گسترده ای در مورد پذیرش یادگیری قبلی، دست یافته اند. RPL، قانونگذاری ملی برای تمام سطوح آموزش را امکانپذیر می سازد.

با تخصیص سیاست‌هایی برای هر بخش آموزشی، گام‌هایی به سمت اجرای RPL برداشته شده است. کارگروه‌های ملی، برای آموزش عالی و متوسطه، اخیراً، سیاست‌ها و روشی‌هایی برای RPL را در سطوح آموزشی مربوطه‌شان آماده نموده‌اند. کارگروه‌های ملی در مورد پذیرش یادگیری قبلی در موسسات آموزش عالی، در مورد ایجاد سیستم‌های پذیرش مختص موسسه، و مشارکت وزارت آموزش در این فرایند، پیشنهادهای ارائه نموده‌اند.

صلاحیت‌های مبتنی بر شایستگی، نمونه‌ای دلگرم‌کننده از RPL را فراهم نموده‌اند. مفهوم پذیرش یادگیری قبلی، تداوم طبیعی اهداف ملی برای تشویق به یادگیری مادام‌العمر است. اهداف مشابه، در ساختار عمومی آموزش مشهود است که دسترسی به مطالعه‌ی بیشتر در تمام سطوح آموزش را تضمین می‌نماید.

اعتبار سنجی تجارب اکتسابی (VAE)

ماری اودیل پائول

مقدمه

در فرانسه، صلاحیت‌ها نشان‌دهنده‌ی توانایی عملیاتی فرد برای انجام یک شغل خاص است. آنها مرتبط با کار هستند و به نظر می‌رسد توافقات مشترکی در مورد طبقه‌بندی مشاغل وجود دارد. از سال ۲۰۰۲، فرانسه، فرایندهای صدور گواهینامه‌ی خود را با ایجاد کتاب ملی ملی گواهینامه‌های حرفه‌ای، شفاف‌تر و استانداردسازی نمود. تمام دیپلم‌ها یا مدارک باید در این کتاب راهنما فهرست شده باشند، از جمله گواهینامه‌هایی که توسط وزارتخانه‌ها ارائه شده‌اند و موضوعات حرفه‌ای ایجاد شده توسط تمام گروه‌های آموزشی، در هر سطح (آموزش متوسطه، عالی). بیست سال پیش، گروه‌های حرفه‌ای، گروه سوم گواهینامه‌ها، یعنی گواهینامه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای را ایجاد نمودند که مهارت‌های مورد نیاز برای یک شغل را تشریح می‌نمود، اما این صلاحیت‌ها همانطور که در زیر نشان داده شده است، مطابق با سطح، تعریف می‌شوند.

سطح	وضعیت حرفه‌ای
۵	کارمند شاغل در مناصبی که معمولاً نیازمند سطح آموزشی معادل با افراد دارای دیپلم مطالعات حرفه‌ای است (صلاحیت‌های حرفه‌ای، BEP) یا کسی که گواهینامه‌ی شایستگی حرفه‌ای (CAP)، و با تلفیق، گواهینامه‌ی آموزش حرفه‌ای بزرگسالان (CFPA) را دارد.
۴	کارمند شاغل در پست نظارت، یا کارکنان بسیار ماهر و دارای سطح آموزش معادل با دیپلم حرفه‌ای (BP)، دیپلم فنی (BT) حرفه‌ای، یا لیسانس فنی
۳	کارمند شاغل در شغل‌هایی که معمولاً نیازمند آموزش در سطح مدرک، از طرف موسسات در سطح دانشگاه فنی است، یا کسی که دیپلم فنی عالی دارد (BTS)، یا کسی که سیکل اول آموزش عالی را تکمیل نموده است (لیسانس و دوسال مطالعه‌ی بیشتر)
۲	کارمند شاغل در شغل‌هایی که معمولاً نیازمند آموزش معادل با کارشناسی علمی یا کارشناسی هنر (BA) یا استاد هنر (MA) است (لیسانس و سه تا چهار سال مطالعه‌ی بیشتر)
۱	کارمند شاغل در شغل‌هایی که معمولاً نیازمند سطح آموزش بالاتر از MA است (لیسانس و چهار سال مطالعه‌ی بیشتر)

دو فاکتور، منجر به تغییرات در این سیستم می‌شود: اول، درخواست فرایند Bologna که بازسازی آموزش عالی، با ایجاد یک چرخه‌ی سه‌ساله‌ی مقدماتی (به جای دوساله)، و مدرک کارشناسی ارشد (کارشناسی + کارشناسی ارشد) متناظر با ۵ سال مطالعه (به جای ۴) و یک چرخه‌ی سوم که منتج به دکترا می‌شود است؛ و دوم، بازتعریف سطوح مطالعه برای منطبق ساختن آنها با چارچوب صلاحیت‌های اروپا. در سیستم فرانسه،

هر گواهینامه ای که در کتاب راهنما فهرست شده باید از طریق اعتبار سنجی تجارب اکتسابی، قابل دسترس باشد.

یادگیری مادام العمر

در فرانسه، یک وزارتخانه ی خاص، جدای از وزارت آموزش، مسئول اشتغال و آموزش حرفه ای است. علاوه بر این، سیاست عمومی در مورد آموزش حرفه ای، به شدت تمرکز زدایی شده و بر اساس نواحی، مورد نظارت قرار گرفته و تامین مالی می شود. شرکت ها باید بودجه ی آموزشی معادل دستکم ۱۶ درصد از لیست حقوق خود را به کارکنان آموزشی تخصیص دهند. آنها باید فعالیت هایشان (برنامه آموزشی) را توسعه داده و قراردادهای آموزش حرفه ای کوتاه مدت برای جوانان و جویندگان کار فراهم نمایند، و بودجه طرح های آموزش کارکنان (مرخصی آموزشی افراد و حق آموزشی افراد) را تامین نمایند.

اصلاحات آموزش حرفه ای، با تصویب اعتبار سنجی تجارب اکتسابی (VAE) در قانون مدرنیزاسیون اجتماعی ۲۰۰۲، آغاز گردید. این قانون با قانون ۴ می ۲۰۰۴ تلفیق گردید، بنابراین توافقنامه ی یکپارچه و متفق القول شرکای اجتماعی در ۲۰۰۳ تایید گردید. این قانون بعدها به قوانین بیشتر (از جمله قانون تمرکز زدایی ۲۰۰۴) و توافقنامه های بسیار میان بخش های خصوصی یا شرکت ها بسط پیدا کرد.

قانون ۱۹۷۱، آموزش حرفه ای مستمر را به حوزه ای مستقل از قانون کار تبدیل نمود و اصلاحات بعدی در مقررات همکاری اجتماعی به رهبری دولت، سیستم آموزش فرانسه را عمیقا تغییر داد. به طور خاص، حق فردی برای آموزش، ایجاد نمود و دسته بندی های جدیدی ارائه داد. این قانون، دریافت آموزش خارج از ساعات کار را برای کارکنان امکانپذیر ساخت. ضمنا به بخش های خصوصی نقش مهمی در این سیستم جدید داد. اهداف اصلی این اصلاحات این بود که کارکنان را مسئول صلاحیت ها و شایستگی هایشان سازد. به جای آنکه قانونی کارفرما محور باشد، کارکنان را در مرکز تمام تصمیمات در مورد مسیر های آموزشی و مسیر های پیشرفت شغلی شان قرار داد. اصلاح سیستم آموزش حرفه ای بدان معناست که بخش حرفه ای تبدیل به جایی شود که در آن سیاست های آموزشی مورد مشورت قرار می گیرد و برای کارکنان اجرا می شود. این قانون دستورالعمل هایی را برای توسعه ی آموزش و تخصیص بودجه های متناظر، در الگویی به شدت باز و آزاد تنظیم نموده است. در نتیجه، استفاده از قراردادهای آموزش حرفه ای افزایش یافته است. سیستم قرار دادهای آموزش حرفه ای، برای ایجاد دوره های مداوم برای کارکنان به کار می رود و برای تثبیت آنها در شغل هایشان و امکان پیشرفت آنها در پیشه هایشان طراحی شده است. حق فردی برای آموزش نیز بهتر شناخته شد. در حال حاضر، تمام کارکنان، اندوخته ای از حقوق اکتسابی دارند. اعتبار سنجی تجارب اکتسابی (VAE)، از نظر افکار عمومی، مطلوب در نظر گرفته می شود. این مسئله اجازه می دهد، بسیاری از افراد، گواهینامه های سالانه مهارت هایشان را کسب نمایند و ماهیت تکوینی کار (یا فعالیت های دیگر) را تصدیق و تایید می

کند. VAE تنظیم شده است تا سریعاً مشکلاتی را که در فرایند صدور گواهینامه شناسایی می شود، حل نماید. VAE، کاملاً در سیاست های مدیریت مهارت های کلی کسب و کار، ادغام می شود.

با این وجود، دسترسی به یادگیری مادام العمر، نابرابر باقی مانده است زیرا آموزش، برای کارکنان دارای مسئولیت های بالاتر و تحصیل کرده تر، ارائه می شود. به همین ترتیب، آموزش مستمر، که به تازگی سازماندهی شده است، به تمام چالش های جامعه ی دانش (استراتژی لیسبون) نمی پردازد. علاوه بر این، بحران های مالی، از سال ۲۰۰۸ فرانسه را تحت تاثیر قرار داده و نیازمند اقدامات تازه ای برای ایجاد امنیت مسیر های شغلی است. یکی از این اقدامات، بودجه ی مشترک برای امنیت شغلی (صندوق برابری برای تامین مسیر های شغلی FPSPP)، است که از طریق توافق میان شرکای اجتماعی و دولت در سال ۲۰۰۸، به اجرا درآمد، و در قانون نوامبر ۲۰۰۹، گنجانده شد. علاوه بر این، کارکنانی که حقوق آموزش فردی را از دست داده بودند، این حق را به دست آوردند - ویژگی به اصطلاح "قابل انتقال" - که از آن، در زمان بیکاری یا در حین کار بعدی شان استفاده نمایند. این قانون بسیار جدید است، و پیش بینی تغییراتی که در آن روی خواهد داد، دشوار است.

شیوه های پذیرش

قبلاً برخی ارزیابی های محدود در فرانسه وجود داشت که یادگیری غیررسمی و خصوصی را به رسمیت می شناخت. شرکای اجتماعی، امکان VAE را از نیمه دوم دهه ۹۰ مورد مطالعه قرار دادند و متعهد به توسعه ی آن شده و در مورد ادغام آن در سیاست های بخش های حرفه ای و کسب و کار، به مذاکره پرداختند. قانون مدرنیزاسیون اجتماعی ۲۰۰۲ (قانون شماره ۷۳-۲۰۰۲، ۱۷ ژانویه ۲۰۰۲، فصل ۲) VAE را ایجاد نمود و حق هر فرد برای ارزیابی تجارب اکتسابی اش را اعلام نمود. این تجارب می توانست حرفه ای یا شخصی باشد، از جمله مهارت های اکتسابی از طریق داوطلب شدن، فعالیت های اجتماعی و اتحادیه گرای تجاری. شخص باید دستکم سه سال تجربه مرتبط با مدرک مورد نظر داشته باشد. این حق، کاملاً به سیستم گواهینامه ی حرفه ای، پیوند خورده است. از طریق VAE، افراد، در آموزش حرفه ای ابتدایی، آموزش عالی، دانشگاه ها و کالج ها، به گواهینامه دسترسی دارند، همچنین برای آموزش مستمر بزرگسالان نیز گواهینامه ی خاص صادر می شود. بنابراین، VAE، دسترسی به اکثر گواهینامه ها را فراهم می نماید.

این فرایند به عنوان پذیرش "تجمیعی" شناخته می شود. نهادهای آموزش، باید به تدریج نحوه ی اجرای VAE را بیاموزند. برای آموزش حرفه ای متوسطه، وزارت آموزش، که پیمانکار اصلی است، اجرا را سازماندهی می کند. در آموزش عالی و آموزش مستمر، هر نهاد یا گروهی، مسئول تعریف فرایند و روش شناسی است. کار محققان و کارشناسان، کمک به ایجاد فرایند های کیفی است و دولت، کمیته ای بین وزارتخانه ای را برای توسعه VAE برای هماهنگ نمودن شیوه ها و اسناد، ایجاد نموده است. بنابراین، VAE، پیشرفت قابل ملاحظه

ای را متحمل شده است (جدول ۱۸،۱ را ببینید). از زمان ارائه ی سیستم، ۱۳۶،۰۰۰ نفر، از طریق VAE گواهینامه کسب نموده اند.

آموزش غیررسمی

در فرانسه چندین نوع اپراتور، آموزش غیر رسمی و آموزش کوتاه منتج به کسب صلاحیت یا گواهینامه را سازماندهی می کنند. موسسات آموزشی تحت نظارت وزارتخانه های صدور گواهینامه، خدمات آموزش مستمر را مثلا در مدارس، دانشگاه ها و کالج ها (موسسات آموزش عالی ورود رقابتی) ارائه می نمایند. همچنین حدود ۱۲،۰۰۰ نهاد آموزش فعال وجود دارد. هدف فعالیت های آنها، ارائه ی آموزش پایه یا شانس دوم آموزش برای افرادی که آموزش رسمی اندکی دریافت نموده اند؛ توانمند ساختن بزرگسالان برای دست یافتن، بازیافتن یا توسعه ی اشتغال پذیری؛ ایجاد آگاهی از یک طرح یا فناوری جدید، یا یک فرایند جدید؛ به روز رسانی تکنیک ها و مهارت هایی برای حرفه ای ها؛ و ارائه ی صلاحیت های جدید و حتی گواهینامه های حرفه ای است.

اعتبار سنجی تجارب اکتسابی (VAE) - فاز ۵

اعتبار سنجی تجارب اکتسابی، به ۵ فاز تقسیم می شود. فاز اول، شامل مشاوره، ارائه ی اطلاعات و راهنمایی است. متقاضی در صورتی وارد فاز دوم می شود که درخواستش مطابق با قواعد قانونی و اجرایی باشد. فاز سوم، آماده نمودن پرونده مدارک است که معمولا با کمک مشاور انجام می شود. در فاز چهارم، هیئت VAE، درخواست را ارزیابی می کند. نهایتا، هیئت VAE، ادعای داوطلب را ارزیابی نموده و بازخورد مربوط به مسیر آتی وی را ارائه می نماید. در مواردی که در آن هیئت، دستور می دهد داوطلب پروژه ی دیگری ارائه نموده و فرایند صدور گواهینامه را تکمیل نماید، پیشرفت او را نیز مورد نظارت قرار می دهد. فرانسه اجازه می دهد دو متد مستند سازی و تایید مهارت های اکتسابی، استفاده شود. متد اصلی، اعلانی (اظهاری) است، و معمولا با درخواست کتبی ارائه می شود که در آن داوطلب، فعالیت های مرتبط با دیپلم/ مدرک مورد نظر را تشریح می نماید. داوطلب باید به وضوح، تجارب اکتسابی از این فعالیت ها، که او را قادر به پیشرفت ساخته است را بیان نماید. داوطلبان، تمام اسنادی را که نشان دهنده یا تایید کننده ی این تجارب اکتسابی است، ضمیمه می نمایند: گواهینامه های کار، نمونه هایی از دستاوردهای حرفه ای، گواهی های مختلف و غیره. متد دوم و کمتر رایج، ارائه ی یک وضعیت واقعی یا شبیه سازی شده است که در آن داوطلب، تجارب اکتسابی اش را با انجام وظایف و ماموریت های حرفه ای، نشان می دهد.

پذیرش تجارب اکتسابی، فرد را در مرکز فرایند ارزیابی قرار می دهد. داوطلب، برای مصاحبه، در برابر هیئت آزمونگران قرار می گیرد. هیئت آزمونگران، بر اساس استاندارد ها و مراجع حرفه، و گواهینامه های مورد نیاز، تجربه ی فرد را "می سنجند". اعضای هیئت، مهارت ها و دانشی که داوطلبان، به شکل غیر رسمی یا خصوصی کسب نموده اند را ارزیابی نموده و تایید می نمایند که آنها به جای شرکت در آزمون علمی، می توانند این را نشان دهند.

در کل، از داوطلبان خواسته نمی شود تا صرفاً کاری را که انجام می دهند تشریح کنند، بلکه از آنها خواسته می شود نحوه کسب مهارت ها و دانش و اینکه چه نتایجی به دست آورده اند را توضیح دهند. با درخواست از داوطلبان برای تحلیل شایستگی ها، طرح های فکری، مدل هایی که استفاده می کنند، و روش های شان، هیئت می تواند بهتر درک نماید که آیا تجربه ی اکتسابی، به شدت به بستری که در آن کسب شده وابسته است یا به دیگر وضعیت ها نیز قابل انتقال است. اهداف ارزیابی نه تنها اعطای صلاحیت، بلکه هدایت پیشرفت حرفه ای و شخصی داوطلبان، و فراهم نمودن ابزارهایی برای انجام آن است.

در پرتو این ارزیابی، هیئت، گواهینامه اعطا می نماید، درخواست را رد می کند یا تنها آن را تا حدی اعطا می کند. در مورد دوم، باید داوطلب را برای پیشرفت در تجاربش برای کسب گواهینامه ی کامل، از جمله، تکمیل مازول های آموزشی اضافی راهنمایی نمود.

تأثیرات VAE

عموماً، VAE، بر طراحی برنامه و روش های مربوط به علم آموزش (پداگوژی) تأثیر دارد. پذیرفته شده است که فعالیت های حرفه ای و مهارت های عملی، به اندازه ی کسب آگاهی و یادگیری مبتنی بر مدرسه، اهمیت دارند. این واقعیت پذیرفته شده است که فعالیت های کارمندان، افراد خود اشتغال، داوطلبان و فعالان اتحادیه، تقویت شده و سزاوار پاداش است.

تعداد داوطلبان ارائه شده						تعداد داوطلبان قابل قبول				
2008	2007	2006	2005	2004	2008	2007	2006	2005	2004	
013.22	967.21	284.22	379.21	136.19	692.28	594.25	148.23	818.20	136.19	وزارت آموزش، (CAP تا BTS)
4309	4529	3935	4146	4563	6909	n/a	n/a	n/a	n/a	وزارت آموزش، عالی، و پژوهش
446	371	365	351	263	961	799	839	828	930	وزارت کشاورزی
899.13	111.16	400.10	9219	n/a	065.22	720.29	235.16	663.25	n/a	وزارت اقدام اجتماعی، و سلامت
8632	8983	9360	7426	4764	659.10	178.10	8855	7363	5200	وزارت اشتغال
n/a	n/a	1407	1780	1535	n/a	n/a	2503	3025	3480	وزارت ورزش و جوانان
210	78	86	53	—	413	155	151	n/a	—	وزارت فرهنگ
1125	1108	26	—	—	1221	1201	1193	—	—	وزارت امور دریایی

68	64	74	-	-	n/a	n/a	n/a	-	-	
000.53	000.55	937.47	354.44	n/a	000-72	000-75	000-56	000-60	n/a	تمام وزارتخانه های صدور گواهینامه
تقریبا.	تقریبا.				000.75	000.80	000.59	000.63		

جدول ۱۸،۱ دا.طلبان اعتبار سنجی یادگیری تجربی (VAE) در وزارتخانه های مختلف گواهی دهنده،

منبع: وزارت آموزش (آموزش حرفه ای در پیش نویس قانون تامین مالی، ۲۰۱۰).

VAE، فاکتوری کلیدی در به رسمیت شناختن تجارب کسب شده از طریق کار است. VAE، چشم انداز بیشتری برای آگاهی و مهارت اکتسابی ارائه می نماید و کسب و کارها را به تشریح مهارت هایی که انتظار دارند، تشویق می نماید. VAE، بیانگر مسیر های شغلی شفاف تر، در قالب گواهینامه های جمعا تضمین شده و تاکید بر مهارت هایی است که در بازار کار، سودمند هستند. VAE اشتغال پذیری کارکنان را بهبود داده و هر شخص را تشویق به یادگیری مستمر در تمام طول زندگی اش می نماید. نهایتا، جابجایی و تحرک را با به رسمیت شناختن مسیر پیشرفت، تقویت و تشویق می نماید. این فاکتوری ضروری در امنیت شغلی، برای تمام کسانی است که تجربه ی تغییر در یک شغل، حرفه یا صنوف را داشته اند.

VAE شخص را به سمت مفهوم سازی مجدد سیستم آموزش، متدهای صدور گواهینامه و گرایش به سمت قرار دادن دانش عملی و انتزاعی در مقابل یکدیگر، هدایت می کند. پیشرفت حرفه ای و شخصی، هم مستلزم رویه و عرف، و هم تئوری است، که با یکدیگر در ارتباط و تبادل ثابتی قرار دارند. سیستم انتقال دانش و صدور گواهینامه، برای طولانی مدت، تنها مبتنی بر منطق آکادمیک بود. هرچند، این منطق، زمانی که طراحی برنامه ها و متدها، فعالیت ها و مهارت های حرفه ای، و نه دانش آکادمیک را به رسمیت شناسد، ناکافی است.

VAE، سلسله مراتب حرفه ای فرانسه را که قویا مبتنی بر مدرک است نیز مورد پرسش قرار می دهد و احتمال محدود شدن آسیب های اقتصادی و اجتماعی ترک مدرسه، یا شکست را با در نظر گرفتن تجارب اکتسابی، گسترش می دهد.

VAE، مسئله ای اجتماعی برای تمام کسانی است که فرصت یا تمایلی به کسب آموزش خوب ندارند و آنها را قادر به دستیابی به صلاحیت هایی می نماید که در بازار کار به رسمیت شناخته شده است.

چالش ها

سیستم آموزش فرانسه، امروزه با چالش های بسیار زیادی مواجه است، خصوصا، افزایش عظیم ارقام آموزش متوسطه. سیستم فرانسه، آموزش ابتدایی و آموزش مستمر را از هم جدا می کند. اجرای واقعی "یادگیری مادام العمر"، فراتر از لفاظی صرف، نیازمند درک مجدد آموزش ابتدایی و مستمر به عنوان یک پیوستار و تسلسل است. این امر نیازمند بازاندیشی در مورد هدف، محتوا، روش ها و سازماندهی آن است. یکی از مهمترین چالش ها، ایجاد ارتباطات نزدیکتر و واقعی تر میان مدارس، شرکت ها و خدمات است. بنابراین،

نقش بنیادین مدرسه به عنوان ناقل دانش، با آموزشی که نیازهای کسب و کار و خدمات را به منظور دستیابی به کارایی، رقابت پذیری و توسعه در اقتصاد و جامعه، برآورده می نماید، ادغام شده است.

۱۹ هلند

رویکرد های بالا به پایین و پایین به بالا

راود داوکوت

چارچوب ملی صلاحیت ها - بالا به پایین

سیستم آموزش رسمی هلند، ترکیبی از یک سیستم آموزش یکپارچه و تنظیم شده بر اساس قوانین مرکزی، با اجرا و مدیریت مدارس غیر متمرکز است. آموزش غیر رسمی، یا توسط مقامات - وقتی نتایج یادگیری با صلاحیت های ملی در یک حد هستند - یا توسط شرکای اجتماعی - وقتی نتایج یادگیری، نسبت به استاندارد های بخش یا فقط در شرکت ها ارزیابی شده باشد - کنترل و مدیریت می شوند (داوکوت، ۲۰۱۰).

آموزش رسمی در آموزش و پرورش حرفه ای (VET) و آموزش عالی (HE)، عمدتاً با صلاحیت ها سازماندهی می شود و افراد را قادر به دسترسی به بازار کار می نماید. اهداف آموزش بزرگسالان (AE) در مورد صلاحیت ها و همچنین تقویت و ادغام مجدد گروه های هدف است. اهداف آموزش غیر رسمی، در صدور گواهینامه (ناحیه ای) و اشتغال پذیری است. آموزش مستمر، در حوزه ی کاری شرکای اجتماعی است و در سیاست توسعه ی منابع انسانی بخش ها و شرکت ها/ سازمان ها گنجانده شده است.

در هلند، استاندارد های آموزش بزرگسالان، VET و HE، در حال حاضر در قالب نتایج یادگیری و شایستگی ها فرموله شده است. استفاده از نتایج یادگیری، محدود به VET و HE (معادل سطوح ۷-۱ EQF) است. در آموزش بزرگسالان، تنها متدهای ارزیابی خصوصی، در هدایت افراد برای فرصت های یادگیری سفارشی استفاده می شود. آموزش بزرگسالان در هلند، فرایندی آموزشی است که در آن بزرگسالان تلاش می نمایند تا صلاحیت ابتدایی در بازار کار را کسب نموده، مهارت های کاری شان را بهبود بخشیده و زندگی روزانه شان را بهبود بخشند. عمدتاً شاگرد محور است و با شیوه های کاری یا روزانه ترکیب شده است.

هلند، ارتباط سیستم ملی صلاحیت های خود با چارچوب صلاحیت های اروپا را آغاز نموده است. کارگروهی توسط وزارت آموزش، فرهنگ و علوم راه اندازی شده است تا نقطه ی هماهنگی ملی برای تبدیل صلاحیت های هلند به EQF را تنظیم نماید. این بدان معناست که ۱۴ سطح هلندی (چهار VMBO؛ دو HAVO؛ چهار VWO؛ چهار MBO، چهار آموزش عالی) در برابر ۸ سطح EQF برای دادن شفافیت بیشتر به صلاحیت های هلند در عرصه ی یادگیری اروپایی، ارزیابی می شود (NLQF، ۲۰۱۰). چارچوب صلاحیت های هلند در اکتبر ۲۰۱۲، رسماً "افتتاح شد".

بزرگترین چالش، دستیابی به تعهد واقعی از طرف دولت و مدارس برای مرتبط ساختن صلاحیت های هلند با سطوح EQF است. چالش دیگر، ادغام سیستم آموزش غیر رسمی در NQF هلند است. در حال حاضر، هیچ ارتباط قدرتمندی میان نتایج یادگیری آموزش رسمی و غیر رسمی وجود ندارد.

اعتبار سنجی - پایین به بالا

انتشار بطری نیمه پر! (لیوان نیمه خالی، که سیاست رسمی دولت و شرکای اجتماعی در مورد اعتبار سنجی یادگیری قبلی در هلند است؛ توسط وزارت امور اقتصادی منتشر شده است)، اولین گام به سمت یادگیری مادام العمر با استفاده از اعتبار سنجی یادگیری قبلی است (VPL؛ EVC به رسمیت شناختن شایستگی های اکتسابی در هلند) (ورک گروپ، EVC، ۲۰۰۰). برای حمایت از استفاده از VPL و یادگیری از طریق شیوه های موجود، دولت مرکز دانش VPL را در سال ۲۰۰۱ راه اندازی نمود (مرکز دانش، EVC). بین سال های ۲۰۰۵ و ۲۰۰۷، دولت هلند، ۴۰ میلیون یورو برای توسعه ی زیر ساخت های منطقه ای و ترویج VPL در سطوح آموزش متوسطه و حرفه ای عالی، سرمایه گذاری نمود (داوکوت و کلاروس، ۲۰۰۷).

فرد	تحریک خود سرمایه گذاری بر روی یادگیری؛ نشان دادن نتایج یادگیری؛ سازماندهی بیوگرافی یا پورتفولیوی یادگیری
سازمان	سازماندهی مدیریت شایستگی و تسهیل خود سرمایه گذاری کارکنان و فرمولاسیون شایستگی ها؛ طراحی استراتژی های یادگیری مادام العمر در مدیریت منابع انسانی
VET/HE	انطباق یادگیری با نیازهای واقعی یادگیری؛ ارائه ی یادگیری برای ارزیابی؛ تمرکز بر نتایج یادگیری؛ تسهیل استراتژی های یادگیری مادام العمر
جامعه ی مدنی	فعال سازی شهروندی؛ شفافیت نتایج یادگیری در جامعه ی مدنی؛ پیوند با دیگر چشم انداز ها (صلاحیت ها، پیشه ها)
سطح کلان	سیاست های دولتی و شرکای اجتماعی مربوطه و مسئولیت پذیری آنها برای ایجاد شرایط مطلوب برای یادگیری مادام العمر از طریق قوانین و مقررات

جدول ۱۹,۱ اهداف. منبع: داوکوت و همکاران، ۲۰۰۷

هیچ قانون خاصی در مورد اعتبار سنجی یادگیری غیر رسمی و خصوصی در هلند وجود ندارد. بلکه اعتبار سنجی در قوانین موجود در بخش آموزش گنجانده شده است. هرچند، نوعی حق شهروندی خصوصی بدون صلاحیت رسمی (معادل EQF سطح ۲) برای دستیابی به این سطح از صلاحیت وجود دارد. شخص می تواند وارد هر مدرسه ای شده و برنامه ی یادگیری برای این هدف را با یا بدون روش VPL رسمی، آغاز نماید.

موسسات آموزشی هلند، برای توسعه و اجرای VPL تشویق شده اند. در بخش VET، تقریباً هر مرکز آموزش منطقه ای (ROC)، در حال حاضر دارای یک سرویس VPL و در تلاش برای بهبود کیفیت این سرویس است. در آموزش عالی، دانشگاه های علوم کاربردی (HBO) نیز VPL را اجرا می نمایند. هم موسسات بخش دولتی و هم خصوصی، در صورتی که بر اساس قواعد مرکز دانش EVC به عنوان یک ارائه دهنده ی VPL ثبت شده باشند و از قواعد کیفی توافق شده برای EVC تبعیت کنند، می توانند VPL ارائه نمایند (مدیریت پروژه ی

آموزش و کار، ۲۰۰۹). دولت در هیچ بخشی از این کار نقش ندارد، اما تضمین می نماید که روش ها، استانداردهای تضمین کیفیت را برآورده نمایند.

چارچوب قانونی

براساس قانون مربوط به VET، در طرح طبقه بندی برای توسعه ی استانداردها در ساختار صلاحیت های VET هلند، هدف از ارائه ی صلاحیت ها، صراحتاً بیان شده است: تسهیل به رسمیت شناختن مهارت های اکتسابی قبلی یا اکتسابی از هر جا (یادگیری غیررسمی یا خصوصی). این ساختار صلاحیت، مبنایی برای ارزیابی یادگیری قبلی ارائه می نماید. این مسئله مهم است زیرا اجازه می دهد گواهینامه هایی ارائه شود که می توان از آنها حقوق اجتماعی را کسب نمود. ضمناً از ایجاد تمایز میان ارزیابی مستقل کیفیت مهارت های اکتسابی بر اساس یادگیری رسمی، و مهارت های اکتسابی بر اساس مسیر یادگیری (یادگیری غیر رسمی یا خصوصی)، ممانعت می نماید. هم نتایج یادگیری قبلی رسمی و هم غیر رسمی / خصوصی، از طریق سیستم ارزیابی مستقل مسیرهای یادگیری، ارزیابی و بررسی می شود.

بر اساس قانون مربوط به آموزش عالی، دانشگاه ها برای ایجاد دسترسی به استانداردهایشان به وسیله ی روش VPL آزاد هستند (وب، ۱۹۹۶).

دینفعان

دینفعان اصلی در VPL هلند عبارتند از: ۱) مقامات ملی، که توسعه و اجرای VPL (قانون، تامین مالی) را تسهیل می نمایند؛ ۲) شرکای اجتماعی که سازمان ها را به استفاده از VPL تشویق می کنند (از طریق مقررات ناحیه ای و بودجه های آموزشی)؛ ۳) مدارس که دسترسی به استانداردهایشان را از طریق روش های VPL فراهم می نمایند؛ ۴) شرکت ها/ سازمان ها که کارکنان خود را به سمت VPL هدایت می کنند؛ و ۵) شهروندانی که می توانند (با یا بدون حمایت از طرف ارائه دهندگان VPL) پورتفولیوی شخصی خودشان را برای روش های VPL سازماندهی نمایند.

مراحل این فرایند

روش VPL، در هلند، به طور طبیعی در مراحل مشابه روی می دهد:

الف) ارائه ی اطلاعات و مشاوره برای داوطلب، کارفرما یا دیگر سازمان ها؛

ب) پذیرش فرد و توافق بر سر آماده سازی فرد (داوطلب تصمیم می گیرد که آیا روش VPL را شروع کند یا نه)؛

ج) پذیرش شایستگی ها؛ سازماندهی پورتفولیو (تحت حمایت مربی)؛

د) اعتبارسنجی پذیرش ها (توسط ارزیابان)؛ و

ه) گزارش VPL شامل تشریح نتایج و اعتبار بخشی (توسط ارزیاب).

فرضیه پایه این است که اعتبار بخشی برای داوطلب دارای پروفایل شایستگی به لحاظ ملی مناسب، امکانپذیر است و به شکل مناسب و مستقل انجام می شود. معمولاً، ترکیبی از متدها در روش های VPL استفاده می شود زیرا هر وضعیت و هر فردی، متفاوت است (استوئل و ونتزل، ۲۰۱۱).

مسیرهای تجمیعی و تکوینی برای پذیرش و ارزشگذاری تمام یادگیری ها

VPL دارای دو مسیر اصلی است، یک مسیر تجمیعی و یک مسیر تکوینی. هدف رویکرد تجمیعی، بررسی شایستگی ها، پذیرش و اعتبار سنجی است. هدف آن صدور گواهینامه است و افراد به دنبال این هدف هستند. وقتی "ارزشگذاری یادگیری" یک گام فراتر می رود و شامل یادگیری عملی و / یا توسعه ی شایستگی فردی می شود، ما آن را رویکرد تکوینی می نامیم. این رویکرد، پویا و کنشگرایانه است و هدف آن طراحی یک حرفه ی شخصی و مسیر توسعه است.

هر دو رویکرد، با کمک ابزارها و روش های خلاقانه توسعه یافته و اجرا شده اند. VPL این واقعیت را پذیرفته است که یادگیری در حین کار یا از طریق دیگر وضعیت های یادگیری غیر رسمی (یادگیری از طریق تجربه ی عملی) در اصل می تواند شایستگی (حرفه ای) مشابه با یادگیری در شرایط رسمی (مبتنی بر کلاس درس) ارائه نماید. پذیرش به معنای ارائه ی گواهینامه یا دانشنامه بر اساس یک استاندارد عموماً پذیرفته شده، مانند ساختار صلاحیت یا آموزش حرفه ای است. بدیهی است که استانداردهای دیگری مرتبط با بازار کار وجود دارد که با کارفرمایان و کارکنان مرتبط است. در حالیکه مشروعیت بیرونی، الزام کلیدی برای پذیرش است، اما شایستگی های اکتسابی از هر جایی، در محیط کار و/ یا مورد استفاده در دیگر محیط ها (مانند کار داوطلبانه، زندگی خصوصی) نیز باید به رسمیت شناخته شود. VPL، به خودی خود، هدف نیست. بلکه به تمایل به پیشرفت افراد و تقویت مدیریت سرمایه ی انسانی در درون شرکت ها کمک می کند. این ابزاری مهم برای تحقق ثبات دایمی بازار کار و پتانسیل پیشرفت و توسعه است.

برای افرادی که قبلاً شاغل بوده اند، می توان مهارت هایی که تاکنون نداشته اند را توسعه داد، اما آنها و کارفرمایانشان این کار را در صورت لزوم انجام می دهند. در چنین مواردی، VPL به عنوان معیاری قابل اعتماد برای تعیین این که کارمند، قبلاً چه مهارت ها و صلاحیت هایی داشته است می باشد. بر اساس این فهرست، آموزش یا مسیر پیشرفت سفارشی فرموله و تدوین می شود.

سرمایه گذاری منطقی در آموزش توسط شرکت ها و جامعه به طور کلی، به ترتیب نوعی درک از مهارت ها و صلاحیت های موجود، یا موجودی صلاحیت ها یا مهارت ها در شرکت را در نظر می گیرد. روش های VPL شناسایی مهارت ها و صلاحیت های موجود به منظور تامین سرمایه ی مورد نیاز در امر آموزش را امکانپذیر می سازد.

روش های VPL، تجسم سودآوری آموزش را با بیان نتایج تلاش های آموزشی، از لحاظ برابری آن با صلاحیت های ملی امکانپذیر می سازد. هنگام محاسبه ی ارزش دیگر فاکتور های تولید اقتصاد، ارزش مهارت ها و شایستگی های غیر رسمی و خصوصی، با یک استاندارد (یا صلاحیت) قابل اعتماد و مرسوم، مرتبط می شود. فرض بر این است که حین ارائه ی دوره های آموزشی انعطاف پذیر یا سفارشی، می توانیم سطح مهارت های فعلی شخص را اندازه گیری نماییم. VPL می تواند انطباق میان آموزش و بازار کار را نیز بهبود بخشد. این مسئله به طور خاص، در مورد آموزش مرتبط با مهارت ها به کار می رود.

VPL برای ارزیابی نتایج یادگیری غیر رسمی و خصوصی، مبتنی بر فعالیت های اجتماعی و/ یا حرفه ای طراحی شده است. ارزیابی، بازخورد ارزشمندی در مورد محتوا و متدهای مسیرهای یادگیری رسمی و روال کاری غیررسمی/ خصوصی، ارائه می نماید.

شفافیت و راهنمایی

هدف راهنمایی در پیشرفت شخصی، برنامه ریزی شغلی و تسهیل انعطاف پذیری و تحرک (جابجایی) هر شاگرد در بازار کار است (داوکوت، ۲۰۰۹). ارزش، با تجدید حیات مسئولیت پذیری فرد با موارد زیر، افزایش می یابد:

۱- ارائه ی مبنایی برای توسعه ی هدف محور و برنامه ریزی شغلی؛

۲- تحریک پیشرفت شخصی؛

۳- حمایت از یادگیری و عملکرد خود مدیریت شده؛

۴- تشویق افراد به ثبت مداوم پیشرفت های شخصی و حرفه ای شان.

نقش راهنما و ارزیاب، در شروع پیشرفت شخصی در هر شکل، حیاتی است. راهنمایی، مسئولیت هر ارائه دهنده ی VPL در کمک به داوطلبان برای پرکردن پروفولیوشان است آنهم زمانی که استاندارد خاصی را انتخاب نموده اند. ارائه دهندگان، در مورد نحوه ی راهنمایی داوطلبان از طریق این روش، به شیوه ای حرفه ای آموزش می بینند و به افراد در مورد فرصت هایشان، مشاوره می دهند.

VPL در هلند، از طریق پورتال های VPL بازار، به شیوه ای کارآمد و با نشان دادن پتانسیل وسیع نتایج یادگیری افراد، به عنوان سرویسی آنلاین، به شدت توسعه یافته است. این کار از طریق خود ارزیابی بر اساس استاندارد های حرفه ای انجام می شود. در صورتی که یادگیری قبلی، معتبر شناخته شده باشد، نتایج این خود ارزیابی سرنخ هایی در مورد اینکه افراد ممکن است به چه سطح حرفه ای و شناختی دست یافته باشند ارائه می نماید.

تاثیرات کمی و کیفی و مزایا

تعداد روش های VPL سالانه، بین ۵۰۰۰ و ۱۶۰۰۰ نوسان دارد. در حالیکه در سال ۲۰۰۹، تقریباً ۱۶,۰۰۰ روش انجام شد، در سال ۲۰۱۲، تعداد آنها زیر ۸,۰۰۰ بود. در کل، در حدود ۸۰ تا ۸۵ درصد این روش ها برای گروه های کاربر در سطوح VET (EQF معادل سطوح ۱ تا ۴)، و ۱۵ درصد برای گروه های کاربر در سطح HBO (HE؛ EQF معادل سطوح ۵ تا ۷) است. گروه کاربر VET، از VPL برای دستیابی به دیپلم (دانشنامه) در سطح VET، برای دسترسی به استاندارد VET و برای دسترسی و معافیت از برنامه ی دانشنامه VET استفاده می کند. گروه کاربر HBO، از VPL برای دسترسی و معافیت برای برنامه دیپلم HBO (سطح کارشناسی) استفاده می کند. انتظار می رود تعداد افرادی که برای صلاحیت در سال های آتی در خواست می دهند - خصوصاً در بستر بحران های مالی، در زمینه ی صلاحیت هایی که اشتغال پذیری را افزایش می دهد- به شکل قابل ملاحظه ای در تمام بخش های اقتصادی، البته به طور خاص در زمینه آموزش و مراقبت های بهداشتی، افزایش یابد. در رابطه با سطوح صلاحیت، انتظار می رود، در تمام سطوح، البته به طور خاص در سطح مدرک کاردانی (سیکل دو ساله در HE) و استاندارد های مربوط به نواحی و بخش ها، افزایش وجود داشته باشد.

چالش ها

انگیزش افراد برای استفاده از VPL، تنها نقطه ی شروعی برای رویکرد یادگیری مادام العمر شخصی تر و سفارشی تر است. VPL برای محقق نمودن پتانسیل کامل خود، نیازمند الزامات ذیل است:

۱- همکاری میان شرکت ها و موسسات آموزشی برای اطمینان از اینکه یادگیری مبتنی بر کار، بر اساس روش های VPL به رسمیت شناخته شده، ضروری است. شرکت ها باید دستورالعمل ها و راهنمای هایی برای یادگیری در محل کار ارائه نمایند و موسسات آموزشی باید محل کار را به عنوان محیط یادگیری پذیرفته و برای آن ارزش قائل شوند.

۲- کارکنان باید در برنامه های پیشرفت شخصی شان، و در تبعیت از یک روش VPL، به خود متکی باشند. این برای فرد، نوعی ترقی است که در مورد خودمختاری یا راهنمایی خارجی در مورد برنامه پیشرفت، انتخاب و تصمیم گیری نماید.

۳- جهت گیری مشتری محورتر موسسات آموزشی، نسبت به سازمان ها و کسب و کارها، برای کمک به حفظ VPL در توسعه ی منابع انسانی، مورد نیاز است. از سوی دیگر، افزایش فرمولاسیون تقاضا، از طرف سازمان ها/ کسب و کارها، برای کمک به حفظ VPL در سیاست موسسات آموزشی، مورد نیاز است.

۴- سازمان ها و شرکت ها باید وضوح شایستگی های موجود در سازمان ها، و شایستگی های مورد نیاز در چارچوب اهداف سازمانی را تضمین نمایند. پژوهش های بیشتری در مورد تاثیر VPL بر سطوح ملی و محلی، در میان سایر چیزها، با توجه به تاثیرات مالی و اجتماعی و اقتصادی آن، مورد نیاز است.

در مجموع، VPL باید در سیاست و روش های HR، بیشتر ادغام شود. این ادغام، اشتغال پذیری و تحرک را افزایش داده و مشارکت داوطلبانه در VPL را نیز افزایش می دهد. توسعه سیاست های انگیزشی شخصی همراه با VPL، ابزاری است که به شرکت مزیت رقابتی ارائه می نماید. گرچه، تجربه نشان داده است که شرکت باید به پرسنل خود، آزادی انتخاب بیشتری دهد تا VPL را به فاکتور موفقیت در درون کارمند، تبدیل نماید.

پیوند اعتبار سنجی یادگیری قبلی با سیستم رسمی

هان کریستینسن

مقدمه

تحصیل اجباری در نروژ، ۱۰ سال طول می کشد و کودکان، تحصیل را در سن ۶ سالگی آغاز می کنند. سیستم آموزش ابتدایی و متوسطه پایین (دوره اول) بر اصل "تحصیل یکپارچه" بنا نهاده شده و هدف آن ارائه ی آموزش یکسان و سازگار برای همگان، بر مبنای یک برنامه ی تحصیلی ملی واحد است که در قالب نتایج یادگیری تشریح شده است.

تمامی جوانان بین ۱۶ و ۱۹ سال، حق شرکت در دوره ی آموزش متوسطه عالی (دوره دوم) را دارند. از سال ۱۹۷۶، نروژ، ساختار متوسطه ی عالی یکپارچه ای داشت که شامل مطالعات عمومی و حرفه ای، بر اساس برنامه ی تحصیلی ملی مشروح در قالب نتایج یادگیری بود. آموزش در سطح متوسطه ی عالی، سه تا چهار سال طول می کشد.

مطالعات عمومی منتج به گواهینامه ی پذیرش دانشگاه عمومی می شود. آموزش حرفه ای عمدتاً منتج به گواهینامه ی مهارت یا کارگر ماهر می شود و شامل یک دوره ی کارآموزی است. شاگردانی که آموزش حرفه ای شان را کامل کنند، می توانند برای کسب گواهینامه ی پذیرش دانشگاه عمومی، برنامه ی تکمیلی را اتخاذ نمایند.

آموزش لیبرال بزرگسالان

سنت قوی روشنفکری عمومی در اسکاندیناوی، اغلب مبتنی بر N.F.S وجود دارد. اصول یادگیری مادام العمر و در طول زندگی گراند ویک، و از جمله آموزش بزرگسالان از طریق دوره های مکاتبه ای، و حتی کلاس های درس، توسط موسسات آموزشی از راه دور و انجمن های مطالعاتی، اجرا می شود.

انجمن آموزش بزرگسالان نروژ (NAAL)، یک سازمان حمایتی برای NGO های آموزش بزرگسالان (بخش داوطلب) است. اعضای NAAL، تقریباً ۳۷,۰۰۰ دوره را با سالانه ۴۹۰,۰۰۰ شرکت کننده سازماندهی می کنند که طیف وسیعی از موضوعات در چند سطح را پوشش می دهد. فعالیت ها، بر اساس رویکرد انسان گرایانه برای آموزش بزرگسالان، و باور به پتانسیل افراد و در فرصت های یکسان، است. انجمن های عضو NAAL، کمک هزینه های دولتی دریافت نموده و توسط VOX، سازمان نروژی یادگیری مادام العمر، اداره می شوند.

چارچوب ملی صلاحیت

در حال حاضر، وزارت آموزش و پژوهش، بر روی ایجاد یک چارچوب ملی صلاحیت (NQF) کار می کند. این کار، مستقیماً با دو فرایند اروپایی مرتبط است؛ چارچوب صلاحیت های اروپا (EQF) و فرایند بولونیا. توسعه ی یک NQF جامع، از طریق چند مرحله انجام می شود که با توسعه ی چارچوب های خاص، برای بخش هایی از سیستم آموزش، آغاز می گردد. در سال ۲۰۰۹، تشریح نتایج یادگیری در بخش آموزش عالی (HE)، تکمیل شد. در سال ۲۰۱۱، پیشنهاد مشاوره برای سطوح آموزشی پایین تر، به تمام ذینفعان آموزشی مربوطه نروژی، ارسال گردید و از آنها خواسته شد نظرات و پیشنهادات خود برای تغییر را ارائه نمایند. وزارت آموزش و پژوهش، کمیته ای را برای کار بر روی ارجاع NQF به EQF منصوب نمود. پاسخ های دریافتی از طریق فرایند مشاوره، پس زمینه ی مهمی برای کار آنها ایجاد نمود. هدف، گنجاندن تمام آزمون های عمومی و مدارک نروژی در NQF، تا ۳۱ دسامبر ۲۰۱۲ بود.

تاکنون، NQF پیشنهادی، به شدت با سیستم آموزش رسمی مرتبط بود و سطوح شایستگی که معمولاً از طریق تحصیل رسمی به دست می آید را تشریح می نمود. یادگیری غیررسمی و خصوصی، تنها از طریق اعتبار سنجی و پذیرش، بر مبنای استاندارد ها/ برنامه تحصیلی آموزش رسمی گنجانده می شد.

نتایج ابتدایی مشاوره نشان داد که یادگیری غیررسمی و خصوصی، باید بدون به رسمیت شناخته شدن از طریق سیستم آموزش رسمی، در NQF گنجانده شود. بسیاری از ذینفعان، به طور خاص، به آشکار ساختن منبع عظیم یادگیری تجربی از طریق زندگی کاری علاقمند هستند که امروزه عمدتاً در سیستم های پذیرش ناحیه ای ثبت شده است، اما در NQF پیشنهادی، مشهود نیست. این در مورد یادگیری غیر رسمی و خصوصی از طریق انجمن های مطالعاتی و NGO ها که ذینفعان مهمی در آموزش بزرگسالان در نروژ هستند نیز صدق می کند. فرایند بعدی توسعه ی NQF، این موضوعات را نیز در نظر می گیرد.

جنبه های سازمانی

قانون آموزش، آموزش ابتدایی، متوسطه ی پایین و متوسطه ی عالی برای همگان از جمله بزرگسالان را تنظیم و مدیریت می کند. ارائه آموزش در سطح مدرسه ی ابتدایی و متوسطه ی پایین، مسئولیت شهرداری ها است و در سطح متوسطه ی عالی، مسئولیت بخش ها (شهرستان ها) است. این برای بزرگسالان نیز به کار می رود. وزارت آموزش و پژوهش، مسئولیت نظارتی برای تمام سطوح آموزش در نروژ، از کودکانستان به بالا را دارد. آموزش ابتدایی و متوسطه، شامل آموزش رسمی بزرگسالان در این سطوح، تحت مسئولیت مقامات آموزش و پرورش نروژ است.

VOX مسئولیت خاصی برای آموزش غیر رسمی و بهبود نرخ مشارکت در آموزش بزرگسالان، خصوصاً با برنامه های متمرکز بر آموزش مهارت ها دارد. VOX صلاحیت خاصی در حوزه های حقوق قانونی بزرگسالان و اعتبار سنجی یادگیری قبلی (VPL) نیز دارد.

مسئولیت آموزش مهاجران، از وزارت آموزش به وزارت کار و مشارکت اجتماعی منتقل شده است. تحت مسئولیت وزارت کار و مشارکت اجتماعی، موسسه ملی یادگیری مادام العمر (Vox)، در امر RPL شایستگی های مهاجران، فعال است و با همکاری با دیگر ذینفعان مربوطه کار می کند.

علاوه بر فعالیت ها و مسئولیت های سیستم آموزش رسمی، Vox در همکاری نزدیک با NGO ها و شرکای اجتماعی، برای آموزش بیشتر بزرگسالان در زندگی کاری نیز کار می کند.

یادگیری مادام العمر در نروژ - سیاست ها و قوانین فعلی

یادگیری مادام العمر، برای بیش از یک دهه، در دستور کار سیاسی نروژ قرار دارد و به تدریج و از طریق ارائه ی تدریجی بسته سیاست یادگیری مادام العمر، توسعه یافته است. این بسته شامل عناصر زیر است:

- ۱- آموزش پایه مبتنی بر حقوق (۱۳ سال) برای هر فرد از جمله بزرگسالان؛
 - ۲- ایجاد "پلی" میان انواع مختلف آموزش و پرورش؛
 - ۳- حق قانونی برای اعتبار سنجی نتایج یادگیری غیر رسمی و خصوصی؛
 - ۴- کار برای اجتناب از بن بست ها در جریان اصلی آموزش و پرورش؛
 - ۵- حق قانونی برای مرخصی (بدون حقوق) برای مطالعه ی کارکنان؛
 - ۶- افزایش راهنمایی های شغلی سیستماتیک؛
 - ۷- ارائه ی قانونی که حق و وظیفه ی یادگیری زبان نروژی و مطالعات اجتماعی برای مهاجران و پناهندگان را تضمین نماید؛
 - ۸- دسترسی کلی به انواع فرصت های آموزش و پرورش عالی و مستمر؛ و
 - ۹- تمهیدات مالی مناسب و کافی برای ارائه دهندگان آموزش و ذینفعان، از جمله شرکت ها و شاگردان. با توجه به پیشرفت های بیشتر، نکات زیر در گزارش رسمی دولت نروژ در مورد مداخله ی زودهنگام برای یادگیری مادام العمر - گزارش شماره ۱۶ (۲۰۰۶-۲۰۰۷) - مورد تاکید قرار گرفته است:
- ۱- تقویت آموزش پایه برای بزرگسالان و آموزش خارج از سیستم مدرسه؛
 - ۲- توسعه ی حق قانونی برای آموزش متوسطه ی عالی برای بیشتر گروه های بزرگسالان؛
 - ۳- ایجاد مقرراتی قدرتمند برای آموزش بزرگسالان در جوامع محلی سراسر کشور؛
 - ۴- بهبود آموزش برای بزرگسالان گروه های اقلیت؛

۵- تضمین هماهنگی در آموزش جویندگان کار؛

۶- توسعه ی مهارت ها در زندگی کاری برای زندانیان.

شایان ذکر است که گزارش رسمی دولت در مورد یادگیری مادام العمر در سال ۲۰۰۹ منتشر گردید. در یک مطلب مطبوعاتی از وزارت آموزش و پژوهش، "کار شماره یک" به عنوان مقابله با افزایش نرخ ترک تحصیل در آموزش متوسطه تعریف شده است. مطابق با این گزارش رسمی، دولت با نظارت بر درخواست های کاربردی حق دریافت آموزش، و توسعه ی سیستمی انعطاف پذیر که "نیاز به ترکیب آموزش و پرورش با زندگی کاری و خانوادگی" را در نظر می گیرد، به بزرگسالانی که فاقد مهارت های پایه هستند، و کسانی که آموزش متوسطه ی عالی را به اتمام نرسانده اند، اولویت خاصی می دهد. همچنین، بزرگسالان باید برای مهارت ها و شایستگی هایی که در زندگی کاری کسب نموده اند، پاداش بهتری دریافت کنند- مثلا، سیستمی برای اعتبارسنجی یادگیری قبلی، ترویج و تقویت شود.

قانونگذاری

اصلاحات شایستگی ها (۱۹۹۹) نتیجه ی مذاکرات ملی در مورد دستمزد ها، میان دولت و شرکای اجتماعی بود. اهداف اصلی این اصلاحات، کمک به برآورده نمودن نیاز های افراد، جامعه و محل کار، از لحاظ دانش و مهارت ها، و ارائه ی فرصتی به بزرگسالان برای دستیابی به آموزش برای بهبود صلاحیت هایشان بود.

در نتیجه ی این اصلاحات، به بزرگسالان، حق قانونی برای آموزش ابتدایی و متوسطه، مطابق با نیازها و وضعیت شان داده شد. هدف اصلی دیگر، ایجاد سیستمی ملی برای ثبت و اعتبارسنجی یادگیری غیررسمی و خصوصی بزرگسالان، بدون در نظر گرفتن جایی که این صلاحیت ها به دست آمده اند، دارای مشروعیت هم در محل کار و هم در سیستم آموزش، بود. این اصول، در حال حاضر، در قانون تثبیت شده اند.

بزرگسالان بدون آموزش متوسطه ی عالی قبلی (شامل VET) حق قانونی برای آموزش متوسطه ی عالی که توسط مقامات شهرستان ارائه می شود، دارند. این آموزش باید مطابق با نیازها و وضعیت زندگی افراد باشد. این بزرگسالان، حق قانونی برای ارزیابی یادگیری غیر رسمی و خصوصی قبلی شان بر اساس برنامه ی تحصیلی ملی، و تایید شایستگی های ثبت شده شان توسط مقامات شهرستان دارند. فرایند ارزیابی می تواند منتج به معافیت از بخش هایی از برنامه ی آموزشی و کوتاهتر شدن دوره آموزش برای آماده شدن جهت امتحان کامل شود.

بزرگسالان دارای بیش از ۵ سال تجربه ی کاری مستند، می توانند گواهینامه ی مهارت یا کارگر ماهر را از طریق مستنداتشان به دست آورند. اگر مستندات آنها، تایید شود، بیانگر نوع صحیح عملکرد و مدت زمان مورد نیاز است و آنها می توانند درخواست شرکت در امتحان نهایی را بدهند. چنین داوطلبانی، به انجام فرایند

آموزش و پرورش رسمی نیاز ندارند، اما باید همانند کارآموزان در امتحانات نهایی مشابه شامل بخش های تئوری و عملی، شرکت کنند.

بزرگسالان فاقد گواهینامه پذیرش از دانشگاه ها و کالج های عمومی، می توانند بر اساس یادگیری قبلی مستند، در آموزش عالی ثبت نام کنند. متقاضیات باید بالای ۲۵ سال باشند.

روش های پذیرش

همانطور که پیشتر اشاره شد، بزرگسالانی که آموزش متوسطه ی عالی را به اتمام نرسانده اند، حق قانونی برای دریافت چنین آموزش هایی را دارند. مراکز خدماتی که بزرگسالان می توانند تجارب و یادگیری های قبلی شان را در آن اعتبارسنجی کنند در تمام شهرستان ها وجود دارد. ممکن است این فرایند منتج به گواهینامه ی متوسطه ی عالی شود. اگر یادگیری قبلی معتبر داوطلب، تنها برای یک گواهینامه ی جزئی کافی ارزیابی شود، او حق دسترسی به دوره های ماژولار برای دستیابی به گواهینامه ی کامل را دارد. در این روش، می توان گفت شیوه های پذیرش هم تکوینی و هم تجمیعی است.

اعتبارسنجی یادگیری قبلی، یک حق فردی است و تحقق این حق و تضمین کیفیت این فرایند، در حیطه ی مسئولیت مقامات شهرستان است. به ۱۹ شهرستان بودجه تخصیص داده شده و مراکز منطقه ای، اطلاعات و راهنمایی ارائه می نمایند. آنها مسئول کیفیت فرایند اعتبارسنجی و ارزیابان آموزشی نیز هستند.

این کار (در سطح متوسطه ی عالی)، در عمل، معمولا در سیستم آموزش منطقه ای انجام می شود. گاهی، مدارس متوسطه ی عالی نیز به عنوان مراکز ارزیابی عمل می کنند. به منظور ارائه ی فرصت های مشابه به جویندگان کاری که می خواهند مهارت هایشان اعتبار سنجی شود، پروژه هایی برای بهبود همکاری میان سیستم آموزشی و اداره کار و رفاه، آغاز می شود.

شرکای اجتماعی

نهادهای کارفرمایی و اتحادیه های تجاری، ذینفعان ملی و منطقه ای مهم، هم در پیشبرد تحقق اهداف سیاسی و هم در عمل هستند (مثلا با ارائه ی دوره های کارآموزی و دیگر طرح های آموزشی در شرکت های محلی، و بنابراین، حمایت از بزرگسالان در طرح های VET).

گروه های هدف

مزایای اعتبارسنجی، در طیف وسیعی از مستندات سیاسی، به رسمیت شناخته شده است. بسیاری از بزرگسالان بدون تحصیلات عالی و بدون هیچ گواهینامه ای، سال ها در یک کسب و کار فعالیت می کنند. تجربه نشان داده است که هدف اعتبارسنجی، اغلب، کسب گواهینامه ی مهارت یا کارگر ماهر است.

علاوه بر مسائل مرتبط با توسعه اقتصادی و نیروی کار ماهر تر، و فاکتور پیشرفت فردی برای افراد، تمرکز بر اثرات جانبی مثبت برای گروه های محروم نیز مورد توجه قرار گرفته است. در مورد مهاجران و پناهندگان، شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حاصل از آموزش قبلی و/ یا تجربه ی کاری می تواند مشارکت و ادغام در جامعه را تسریع نماید، و علیه قومیت گرایی و تبعیض عمل نماید. برای کارگران کهنه کار، اعتبارسنجی یادگیری غیر رسمی و خصوصی، می تواند به ارتقاء شغلی آنها، هم در محتوا و هم در طول دوره، کمک نماید. کارگران کهنه کار، اغلب، تجربه ی کاری دراز مدتی دارند اما فاقد صلاحیت های رسمی هستند. کاری که با شرایط و وضعیت افراد، متناسب تر باشد، مزایای بهداشتی و سلامتی نیز دارد.

آموزش غیررسمی

در نروژ، دو محیط عمده برای آموزش و پرورش غیر رسمی، زندگی کاری و آموزش آزاد بزرگسالان (NGO) ها) است. فعالیت های یادگیری جامعی با هدف دستیابی به صلاحیت ها و ارتقاء شغلی و همچنین پیشرفت شخصی وجود دارد.

بررسی ها نشان می دهد که زندگی کاری، عرصه یادگیری مهمتری است، اما اغلب فاقد رویکردی سیستماتیک است، خصوصا در شرکت های کوچک.

هیچ چارچوب صلاحیتی برای آموزش غیررسمی وجود ندارد، اما صنایع مختلف، استانداردهای خودشان را در همکاری با وزارتخانه های مربوطه، تنظیم و ارائه می نمایند. سازمان های صنعتی، به شکل نزدیکی با سیستم آموزش VET همکاری می نمایند.

متدهای ارزیابی

سطح متوسطه ی عالی، جایی است که اعتبار سنجی یادگیری قبلی، اغلب به کار می رود و نتایج خوبی هم دارد. ارزیابی با الزامات مورد نیاز برنامه ی تحصیلی ملی، هم در موضوعات تئوری و هم عملی مرتبط است و منتج به ثبت صلاحیت های تایید شده در یک گواهینامه به نام مدرک شایستگی می گردد. این روش ها به شکل گسترده ای استفاده می شوند:

- **متدهای مبتنی بر گفتگو:** در گفتگو میان ارزیاب و شاگرد استفاده می شود (نفر به نفر)؛ اغلب با ابزارهای دستی یا کامپیوتری حمایت می شود؛ همراه با ارزیابی پورتفولیو، خود ارزیابی و تست استفاده می شود.
- **ارزیابی پورتفولیو:** بر اساس سند مکتوب، عکس ها و غیره؛ اغلب برای پشتیبانی از گفتگو پس از پذیرش نیز استفاده می شود- برای متناسب ساختن دوره برای افراد، مطابق با دانش و مهارت های آنها.

- در موضوعات حرفه ای، ترکیب مصاحبه ها و کارهای عملی استفاده می شود، هم برای ثبت پیشینه، آموزش، تجربه ی کاری، مهارت های زبانی و اهداف شاگرد، و هم برای نظارت بر مهارت های وی، در عمل. در این شیوه، هم جنبه ی تئوری و هم عملی تجارت، ارزیابی می شود. "تست های" حرفه ای به بزرگسالان فرصتی برای نشان دادن آنچه واقعا می توانند در حوزه های کاری شان انجام دهند، ارائه می نماید.

پیوند اعتبارسنجی با سیستم آموزش و پرورش رسمی

در بیشتر موارد، اعتبارسنجی یادگیری قبلی، با سیستم آموزش رسمی پیوند می خورد (مثلا اعتبارسنجی به الزامات برنامه تحصیلی ملی متکی است و هدف آن ایجاد دسترسی به دوره ها/ آموزش های فعلی یا کوتاهتر نمودن طول دوره آنها است). این واقعیت که برنامه ی درسی ملی، برای سال های بسیار مبتنی بر نتیجه بوده است می تواند به فرایند اعتبارسنجی در نروژ، کمک کند؛ بنابراین، تفکر در مورد نتایج یادگیری، در بخش آموزش، به خوبی نهادینه شده است.

وقتی بزرگسالان دارای حق قانونی برای آموزش ابتدایی و متوسطه شدند، و این آموزش با نیازها و شرایط آنها سازگار گردید، اغلب توصیه می شود فرایند اعتبارسنجی انجام شود تا اطمینان حاصل شود که متقاضی، برنامه ای متناسب با نیازهایش دریافت نموده است. در طول توسعه ی سیستم ملی، مبنای این سیستم بر مجموعه ی متنوعی از متدها و ابزارها برای مستند سازی و اعتبارسنجی شایستگی ها و مهارت ها، متکی گردید. این متدها و ابزارها به شکل بسیار گسترده ای ارزیابی و بررسی شدند. همانطور که در بالا اشاره شد، مقامات شهرستان، مسئول کیفیت و آموزش کارکنان هستند و این کار به شکل منطقه ای در مراکز ارزیابی انجام می شود. این ها شامل دوره ها و سمینارهای سالانه برای ارزیابان و مشاوره و راهنمایی ارزیابان بی تجربه است. معمولا، ارزیابان دارای پیش زمینه ی شغلی حاصل از آموزش، یا کسب و کار مورد نظر (برای VET) یا هر دو هستند. ارزیابان آموزش دیده، در لیست منطقه ای در مراکز ارزیابی، ثبت می شوند.

زندگی کاری

برای زندگی کاری نیز سیستمی برای ثبت مورد نیاز است. توافقنامه پایه برای ۲۰۰۶-۲۰۰۷ اظهار می دارد که "از سازمان ها درخواست می شود تا سیستمی برای مستند سازی تجارب فردی کارمند، دوره ها و شیوه های مرتبط با شرایط کار، داشته باشند". توافقنامه پایه ی جدید برای سال های ۲۰۱۰-۲۰۱۳، این تمرکز را ادامه می دهد و اظهار می دارد که "مهم است که سازمان دارای سیستمی برای مستندسازی تجارب فردی، دوره ها و شیوه های مرتبط با رابطه ی شغلی باشد". مستند سازی شایستگی ها، سودمند در نظر گرفته می شود اما اغلب اجرا نمی شود.

شرکت های کوچک، به طور خاص، با اجرای توسعه ی شایستگی ها مقابله می کنند. در نروژ ۸۳ درصد سازمان ها، کمتر از ۲۰ کارمند دارد و تخصیص زمان و منابع برای توسعه ی شایستگی ها، ممکن است با موانع مالی و سازمانی مواجه گردد. یک راه حلی که به نظر می رسد برای سازمان های کوچک به خوبی کار کند، تشکیل خوشه ها یا شبکه های یادگیری است.

تاثیر

بررسی که اخیراً منتشر شده نشان می دهد که تعداد زیادی از افراد، از فرصت داشتن مهارت های معتبر در رابطه با آموزش متوسطه ی عالی استفاده می کنند. این بررسی برآورد می نماید که ۶۲ درصد تمام بزرگسالانی که آموزش متوسطه ی عالی شان را به اتمام رسانده اند (از جمله VET)، در سال ۲۰۰۶ و ۲۰۰۷، اعتبار سنجی یادگیری قبلی شان را انجام داده اند، و ۸۱ درصد این افراد، پذیرش رسمی یادگیری شان را دریافت نموده اند.

اختلافات قابل توجهی میان زمینه های مطالعاتی مختلف وجود دارد. در آموزش حرفه ای، بزرگترین گروه بزرگسالان، مطالعات بهداشتی و اجتماعی را انتخاب می کنند. در این زمینه، ۶۲ درصد داوطلبان، اقدام به اعتبار سنجی می کنند، و بین ۸۴ تا ۹۲ درصد (بسته به سطح مطالعه)، پذیرش رسمی یادگیری شان را دریافت می کنند که منجر به معافیت از بخش هایی از برنامه ی آموزشی می شود.

برای ثبت اطلاعات، مقامات شهرستان مسئول ثبت تمام داوطلبان بزرگسالی که اقدام به فرایند اعتبارسنجی سطح متوسطه ی عالی نموده اند، در یک سیستم ملی ثبت دیجیتال هستند.

در آموزش عالی، پس از اصلاح قانون مرتبط با دانشگاه ها و کالج ها در سال ۲۰۰۱، بزرگسالان فاقد گواهینامه ی پذیرش دانشگاه و کالج عمومی، می توانند برای ثبت نام در آموزش عالی، بر مبنای یادگیری قبلی مستند، ثبت نام نمایند. متقاضی باید بالای ۲۵ سال سن داشته باشد. تقریباً، ۵ درصد از تمام دانشجویان جدید در آموزش عالی، بزرگسالان پذیرفته شده بر اساس یادگیری رسمی، غیر رسمی و خصوصی به رسمیت شناخته شده هستند. در سال ۲۰۰۷، ۶۷ درصد از بزرگسالان، برای ثبت نام بر اساس یادگیری قبلی پذیرفته شده، درخواست دادند. این نسبت، بین زمینه های مختلف مطالعاتی، به شکل قابل ملاحظه ای متغیر است.

این قانون، به معافیت از بخش هایی از برنامه ی مطالعاتی، بر مبنای اعتبار سنجی یادگیری قبلی نیز اجازه می دهد، اما این قانون برای تعداد بسیار کمی از دانشجویان اعمال می شود. این نشان می دهد که هنوز در مورد گروه هدف اطلاعات کافی کسب نشده است. درخواست ها برای ثبت نام و معافیت بر اساس اعتبار سنجی یادگیری قبلی، توسط دانشگاه یا کالج فرد، ارزیابی می شود.

هیچ آماری در مورد نتایج مستقیم اعتبارسنجی (نشان دهنده شغل جدید یا بهتر، پس از فرایند اعتبارسنجی) وجود ندارد، اما داستان های موفقیت فردی بسیار زیادی شناخته شده است. از آنجاییکه آموزش متوسطه ی

عالی، تقریباً کمترین الزامات برای اشتغال در نروژ را دارد، اعتبار سنجی و به رسمیت شناختن یادگیری قبلی، به بزرگسالان شانس بیشتری برای دستیابی به آموزش متوسطه ی عالی و گواهینامه، که کلید اشتغال پذیری و انعطاف پذیری بیشتر در بازار کار است را می دهد.

شرکت کنندگان و کارفرمایانی که در بررسی ها مورد مصاحبه قرار گرفتند، گزارش نمودند که تاثیرات VPL، به شدت مثبت است. در طول سال های ۲۰۰۰ تا ۲۰۰۵، تقریباً ۶۰,۰۰۰ نفر، VPL را در سطح متوسطه ی عالی تجربه نمودند (۸۰ درصد در موضوعات حرفه ای). در کل، داوطلبان دریافتند که ارزیابی یادگیری غیر رسمی و خصوصی، تجربه ای مثبت است- حدود ۸۰ درصد آن را تجربه ای مفید یا بسیار مفید برداشت نمودند. ناظران و ارزیابان دریافتند که مستند سازی یادگیری غیر رسمی و خصوصی، دارای تاثیر مثبت بر داوطلبان است. هرچند، بررسی ها نیاز عمده به آموزش کارکنان درگیر در این فرایند را شناسایی نمودند- حدود ۹۶ درصد ناظران و ۸۵ درصد ارزیابان احساس کردند که در آینده به آموزش نیاز دارند، خصوصاً در رابطه با تضمین کیفیت.

توافق پایه میان شرکای اجتماعی، اعتبار سنجی را به شکلی قاطع در دستور کار قرار داد و تمرکز بر یادگیری قبلی در زندگی کاری را تقویت نمود. برای کارفرمایان، این مسئله دارای مزیتی آشکار برای بررسی بهتر شایستگی های کارمندان است. گرچه همانطور که پیشتر اشاره شد، این کار، بدون چالش نیست. در شهرداری ها، کاری که انجام می شود ترسیم و نگاشت شایستگی های کارکنان شهرداری، با تاثیر مستقیم بر دستمزد کارکنان است. این کار، اهمیت یادگیری قبلی در زندگی کاری را مورد تاکید قرار داده و به آن ارزش و مقام می دهد. فرصت ها، حقوق و مزایای مرتبط با فرایند اعتبار سنجی، توسط ذینفعان ملی و محلی مختلف، از جمله VOX، مقامات شهرستان و اتحادیه های تجاری، توسعه می یابد.

چالش ها

چالش های بسیاری در افزایش درک و بهبود سیستمی برای اعتبار سنجی به نفع بزرگسالان و در کل جامعه وجود دارد. شاید بزرگترین چالش، آگاهی - ایجاد فرصت هایی برای شناخت بهتر- باشد. فرصت های اعتبار سنجی، به شکل گسترده شناخته نشده اند، خصوصاً در میان افراد دارای آموزش رسمی ضعیف. واقعیت این است که تنها ۲۶ درصد از کارکنان، کاملاً در مورد حقوق و فرصت هایی که نیازمند استراتژی اطلاعاتی هدفمند تر است، آگاهی دارند.

ضمناً همکاری میان اداره کار و رفاه، و مراکز شهری مسئول، برای به رسمیت شناختن یادگیری قبلی در سطح متوسطه ی عالی، رشد کافی نداشته است- افراد بیکار نسبتاً کمی از فرصت اعتبار سنجی یادگیری شان استفاده می نمایند. نوعی نیاز، خصوصاً در بخش داوطلب، برای مستند سازی قابل اطمینان و سازماندهی شده تر وجود دارد. مستند سازی، در این بخش ضعیف است و تشریح بسیار کمی از محتوا ارائه می نماید، در نظر داشته باشید که بخش داوطلب، ذینفع اصلی و ارائه دهنده ی مهم یادگیری بزرگسالان در نروژ است.

در زندگی کاری، چالش اصلی، برای کارفرمایان برای آگاه بودن از اصول توافق اصلی مورد نیاز آنها، برای ارائه ی مستندات بهتر به کارکنان برای پیشرفت در کار و آموزش است.

در بخش آموزش، چالش اصلی، توسعه ی روش های بهتر و یکپارچه تر است. مقامات محلی در شهرداری ها و شهرستان ها و همچنین موسسات آموزش عالی، وظایف خود را به شیوه های مختلفی انجام می دهند. این بدان معناست که فرصت های شاگردان، بسته به جایی که زندگی یا مطالعه می کنند، ممکن است متفاوت و متغیر باشد. اطمینان از رفتار برابر با هر کس، و درک و تفسیر همگانی از قوانین و مقررات، حیاتی است.

گزارش VOX در سال ۲۰۱۰ اشاره می کند که همکاری میان و درون بخش های مختلف در سطح شهرستان، و میان سطوح مختلف سیستم آموزش و پرورش، نیازمند بهبود است. گذار میان سطوح آموزش و میان زندگی کاری و آموزش نیز به بهبود نیاز دارد. علاوه بر این، تضمین کیفیت مهم است و تمرکز بر سیستم های کیفیت، ضروری است. VOX، در حال اجرای پروژه ای دو ساله به هدف بررسی بیشتر این چالش ها و بحث در مورد اقدامات احتمالی است.

رسمی نمودن یادگیری غیر رسمی و خصوصی

ماریا دو کارمو گومز

مقدمه

این بخش، نشان دهنده ی پیشرفت ها در رسمی نمودن یادگیری غیر رسمی و خصوصی در سطح ملی از سال ۱۹۹۹، و به ویژه پس از ۲۰۰۵، و زمانی است که طرح فرصت های جدید (طرح فرصت های جدید در پرتقال) تصویب گردید. پرتقال، در مقایسه با دیگر کشور های توسعه یافته، از لحاظ سطح صلاحیت های جمعیت ملی، در موقعیت منحصر به فردی قرار دارد. به دلیل تعهد پایین به آموزش در طول چندین دهه، ناشی از فاکتورهای مختلف، از جمله ۴۰ سال رژیم دیکتاتوری که با دسترسی همگانی به آموزش مخالف بود، سطح صلاحیت ها و تحصیل شهروندان پرتقالی، به شکل قابل توجهی پایین تر از دیگر کشورهای عضو اتحادیه اروپا و OECD است. توزیع جمعیت کاری پرتقال، بر اساس سطح تحصیلات، قطب مخالف وضعیت متوسط در این کشور ها است (مثلا در ۲۰۰۱، ۷۲ درصد از جمعیت کار در پرتقال، در مقایسه با میانگین ۲۵ درصد در اتحادیه اروپا، مدرسه راهنمایی نرفته بودند). نرخ یادگیری مادام العمر این کشور، پایین ترین نرخ در اتحادیه اروپا بوده و تنها حدود ۱۵,۰۰۰ بزرگسال در هر سال، دوره های آموزشی در یکی از حوزه های یادگیری مادام العمر را به اتمام می رساندند. بنابراین، تغییرات کمتر موثری بر روی نواقص و کمبودهای آموزشی پرتقال وجود داشت (ملوس، ماتوس و سیلوا، ۲۰۰۱). از سوی دیگر، نرخ ثابت بالای ترک تحصیل در پایه ی متوسطه (حدود ۴۰ درصد از دانش آموزان مدرسه ی راهنمایی، در تمام دهه ی ۹۰ تا سال ۲۰۰۶، مدرسه و تحصیل را خیلی زود رها نمودند) منجر به افزایش قابل توجه سالانه ی تعداد افرادی شد که بدون صلاحیت وارد بازار کار شدند. همانطور که نویسندگان مختلف اشاره نموده اند، این فاکتورها، منجر به محدودیت قابل توجه در رقابت پذیری اقتصاد پرتقال؛ توسعه ی اجتماعی اقتصادی، و رفاه و کیفیت زندگی برای افراد پرتقالی گردید (آویلا، ۲۰۰۸؛ کاپوکا، ۲۰۰۵؛ کاپوکا (با همکاری) و همکاران ۲۰۰۹؛ کارنریو، ۲۰۰۷؛ کارنریو و همکاران، ۲۰۰۷؛ کوستا، ۲۰۰۳؛ ایماجیناریو و همکاران ۲۰۰۲؛ لوپس و سولمن، ۲۰۰۰؛ ماکادو کوستا، ۱۹۹۸؛ مارتینس، ۲۰۰۵).

درحالیکه دسترسی به آموزش، و دموکراتیزه نمودن آموزش، در طول دهه ۱۹۷۰، افزایش قابل توجهی داشت، اما در بیشتر موارد، محدود به ۴ سال تحصیل بود، و این تقریبا تا ۳۰ سال بعد، و پیش از ایجاد جنبش سیاسی جدید برای مقابله با سطح پایین تحصیل شهروندان پرتقالی، شامل سطح جدیدی از احیای اهداف و استراتژی ها، به طول انجامید.

چندین اقدام تجربی که از سال ۲۰۰۰ به بعد انجام شد، منجر به بحث در مورد استراتژی لیسبون اتحادیه اروپا (شورای اروپا، ۲۰۰۴) گردید، چارچوبی مطلوب تا سال ۲۰۰۴ ایجاد گردید که پیشرفت قابل توجه در آموزش عمومی بزرگسالان و سیاست های آموزشی را امکانپذیر ساخت. موفقیت این مداخله به استفاده از مدل های قبلا تست شده بستگی داشت، در حالیکه، به طور همزمان به آخرین فرایندهای یادگیری مادام العمر، مانند اجرای سیستم ملی صلاحیت و تصویب چارچوب ملی صلاحیت، با اشاره به چارچوب صلاحیت های اروپایی، برای یادگیری مادام العمر متکی بود (کمسیون اروپا، ۲۰۰۴، ۲۰۰۸).

هدف این مقاله، بیان و بحث در مورد ارتباط میان طرح فرصت های جدید، ایجاد و اجرای سیستم ملی صلاحیت ها در پرتقال و به رسمیت شناختن مکانیسم های یادگیری قبلی برای بزرگسالان دارای سطوح پایین صلاحیت، به صورت رسمی نمودن فعالیت های یادگیری غیررسمی و خصوصی توسعه یافته از طریق زندگی است.

طرح فرصت های جدید: تغییر و هدف

طرح فرصت های جدید، در بستر سیاسی تعریف گردید که نیاز فوری به مداخله را ضروری می دانست. این طرح در پایان سال ۲۰۰۵، در پارلمان پرتقال، و با برنامه ی مداخله برای دوره ی ۲۰۱۰-۲۰۰۵ ارائه گردید (MTSS و ME ۲۰۰۵). این طرح با طرح قبلی سیاست های آموزش و پرورش بزرگسالان به چندین صورت تفاوت داشت: اول اینکه سیاست های آموزش و پرورش بزرگسالان، از جمله مجموعه ای از اقدامات برای اجرای سیستم ملی صلاحیت، در بالاترین سطح حکومتی را طبقه بندی نموده و بنابراین با ماهیت به لحاظ سنتی حاشیه ای این زمینه از مداخله ی عمومی مقابله می نمود^۱. ثانيا، این طرح شامل چشم اندازی یکپارچه از مداخله، همراه با اقدامات مکمل تصویب شده توسط بخش های آموزش و تعلیم حرفه ای بود. ثالثا، این طرح، دامنه ی بسیار وسیعی داشت که از طریق اهداف خاص، استراتژی های دقیق و اهداف قابل سنجش جاه طلبانه، همراه با "پوشش مالی" متناظر، تعیین گردیده بود. هدف نمادین اصلی، به عنوان سنگ بنا در تاریخ سیاست های آموزش و تعلیم در پرتقال، به یاد آورده می شود: تعیین صلاحیت میلیون ها بزرگسال (حدود ۲۰ درصد جمعیت کار) در طول یک دوره ی ۵ ساله (کارنریو (با همکاری) و همکاران، ۲۰۰۱). در زیر، فرصت بررسی و کاوش این جنبه ها را با جزئیات بیشتر خواهیم داشت.

انتخاب مسیر در طرح فرصت های جدید، مدل های کیفی آموزش و تعلیم بزرگسالان (AET) را ترسیم می کند که قبلا از سال ۲۰۰۵-۲۰۰۰ تأثیر گذار بوده اند (CIDEDEC، ۲۰۰۴). در آن زمان، سه مدل متمایز وجود داشت، متمایز از نظر ارزش، و با دستورالعمل ها و اهداف متمایز.

هدف مدل اول، عمدتا آموزش حرفه ای مستمر (در نتیجه ی یک دوره طولانی سرمایه گذاری مالی، سازمانی و علمی در آموزش حرفه ای، تحت حمایت صندوق اجتماعی اروپا در دهه های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰) دانش آموزان،

^۱ در این رابطه، متون روی کاناریو (۲۰۰۰)؛ لیسینیو لیم (۲۰۰۵)؛ لوییس ایماجیناریو و دیگران (۲۰۰۲) را ببینید.

آماده نمودن آنها برای انجام وظایف خاص یا یک موقعیت شغلی خاص، با ارتباط نزدیک با جامعه ی کسب و کار بود. این طرح آموزش، کارگران جوان را، برای آنکه واجد شرایط ورود به بازار کار شوند نیز شامل می شد. این مدل توسط اپراتورهای عمومی آموزش حرفه ای، همراه با ارائه ی منابع برای آموزش خصوصی برای برخی بخش ها انجام گردید. این فرایندها با هیچ شکلی از گواهینامه ی آموزشگاهی یا پذیرش، مرتبط نبود.

مدل دوم- تقریباً در تضاد مستقیم با اولی، و بدون هیچگونه مکمل- بر مداخله ی مدارس دولتی متمرکز بود و خدمات ارائه شده را با کلاس های عصرگاهی (در قالب سازماندهی برنامه ی تحصیلی، جنبه های آموزشی و علمی، طول دوره، برنامه های در دسترس در طول روز برای جوانان) تکرار می نمود. این مدل، شامل نوعی آموزش راجعه همراه با دوره هایی از مدرسه ی ابتدایی و مدرسه ی متوسطه بود. این برنامه چندین بار مجدداً تدوین شد تا آن را از لحاظ سازماندهی برنامه ی تحصیلی، همراه با ارائه ی واحد ها و ماژول ها، برای گروه های هدف (بزرگسالان) متناسب تر سازد. در برخی موارد، علیرغم فشار برای تکرار برنامه ی تحصیلی مورد استفاده برای شاگردان جوان، که منتج به افزایش ترک تحصیل می شود، مثال های خوبی از کار با جمعیت بزرگسالان را می توان یافت (گومز، ۲۰۰۲، ۲۰۰۳، ۲۰۰۵). این مسئله با این داده ها نشان داده شده است: در سال های علمی ۲۰۰۶/۲۰۰۷، ۲۰۰۷/۲۰۰۸ و ۲۰۰۸/۲۰۰۹، از میان ۱۲۵،۸۶۹ دانش آموز ثبت نام شده، تنها ۳۰،۴۹۷ نفر دوره های آموزش راجعه را به اتمام رساندند که بیانگر نرخ تکمیل تقریباً ۲۵ درصد است.

مدل سوم، که تنها از سال ۱۹۹۹/۲۰۰۰ توسعه یافته است، مسیر آزمایش و تقویت رویکردهای نزدیک تر به آموزش بزرگسالان (شیوه ها و روش های علمی و آموزشی اتخاذ شده برای بزرگسالان و شیوه ها و دینامیک های خاص مداخله ی اجتماعی برای بزرگسالان) را دنبال می کند. این مدل، مبتنی بر پویا نمودن کار فرد و ارزیابی ابزارها، بسترسازی روش های آموزش-تعلیم، و سیستم های عملکرد و اجرای سیاست های عمومی یکپارچه است. این ویژگی ها، برنامه را ابتکاری و نوآورانه می سازد و آن را با گروه های مخاطب و عوامل مختلف، متناسب می سازد. با این حال، وجود آن شکننده و ظریف بوده و در حاشیه ی سیستم های "رسمی" قرار داشت. این مسئله آزمایشی باقی مانده و تا زمانی که در طرح فرصت های جدید قرار گیرد، با معیارهای آموزش و پرورش غالب، بسیار متفاوت بود. بعد از آن، این طرح توسط عوامل آموزش و تعلیم که این رویکرد غیرمعمول را پرورش داده بودند، به عنوان بخشی از سیستم آموزش و تعلیم بزرگسالان که تنها هفت سال بعد تنظیم و رسمی گردید، توسعه یافت.

توجه عمده در تجربه ی اخیر در پرتقال، مشخص می کند که کدام فاکتورها در این فرایند نهادینه سازی آموزش بزرگسالان در جریان اصلی سیستم آموزش و تعلیم دخیل هستند؛ یعنی عمدتاً آنهایی که با پذیرش یادگیری قبلی مرتبط هستند.

^۱داده ها برای ۲۰۰۶/۲۰۰۷، و ۲۰۰۷/۲۰۰۸، به ترتیب از آمارهای آموزشی ۰۶/۰۷ و ۰۷/۰۸، اخذ گردید، که بخش های خصوصی و دولتی را پوشش می دهد. اطلاعات مرتبط با سال های علمی ۲۰۰۸/۲۰۰۹، توسط اداره آمار و برنامه ریزی آموزشی، به عنوان داده های موقت، تکمیل گردید.

بعد ابتکاری تر: پذیرش، اعتبارسنجی و گواهینامه ی صلاحیت ها

با افزایش تجربه در دوره های سطح پایه ی AET، سریعا مشخص شده که بسیاری از دانش آموزان در این دوره ها، قبلا شایستگی هایی داشته اند که آنها را قادر به اعتبار سنجی تمام واحد های شایستگی در چارچوب مرجع شایستگی های کلیدی نموده (آلونسو و همکاران، ۲۰۰۲، ۲۰۰۲؛ گومز، ۲۰۰۶) و بنابراین باید گواهینامه ای دریافت کنند که ارزشی مشابه با انجام آموزش داشته باشد. حتی اگر برخی دانش آموزان نیازمند چند ساعت آموزش مکمل باشند نیز نیازی به انجام یک ماژول کامل در ساختار برنامه ی تحصیلی سنتی ندارند. ترجیحا، تاکید بر دوره های AET، در مورد شایستگی های اکتسابی در بستر های غیر رسمی و خصوصی بود. این مسئله ایجاد سیستم ملی از پذیرش، اعتبار سنجی و صدور گواهینامه صلاحیت ها را ممکن می سازد (سیستم RVCC) که در تعداد بسیار اندکی از مراکز تخصصی، تثبیت شده است (لیاتو (با همکاری) و همکاران، ۲۰۰۲).

در آن زمان، استراتژی لیسبون، بر اهمیت یادگیری مادام العمر تاکید داشت که دستورالعمل کاملی برای اجرای مکانیسم ها برای به رسمیت شناختن شایستگی های اکتسابی در بستر های غیر رسمی و خصوصی ارائه می نمود. ۶ مرکز اول RVCC، توسط نهادهای سازمانی مختلفی سازماندهی شدند: انجمن تجاری، مرکز آموزش تخصصی برای مدیریت مستقیم خدمات اشتغال عمومی (موسسه اشتغال و آموزش حرفه ای)، مدرسه دولتی، مدرسه حرفه ای، انجمن توسعه ی محلی، و یک مرکز مدیریت. این ها اولین واحد های تخصصی در اجرای فرایند های RVCC بودند که همترازی علمی برای پایه های چهارم، ششم و نهم مدارس رسمی را اعطا نمودند.

امروزه شبکه ی مراکز RVCC، به یک شبکه ی ملی تکامل یافته است و ۴۵۰ مرکز فرصت های جدید را، در حالیکه، انواع نهادهای سازمانی (مدارس دولتی و خصوصی، مدارس حرفه ای، مراکز آموزش حرفه ای، مقامات محلی، شرکت ها و انجمن های تجاری، انجمن های توسعه محلی و منطقه ای، و دیگر نهادهای آموزشی) با یک ساختار مرکزی که در اجرای فرایند های RVCC تخصص دارد را، حفظ نموده است شامل می شود.

بسیاری از دیگر جنبه های تحول مراکز RVCC در شبکه ی ملی فرصت های جدید، تعریف گردیده است. اول و مهمتر از همه، مرحله ی تشخیص اولیه و ارسال ارائه گردید (المیدا و همکاران، ۲۰۰۸). سپس، کارشناسان جدید، خصوصا برای راهنمایی و جهت دهی به مراحل در تیم ها گنجانده شدند. ارائه ی مفاهیم و روش های جدید مانند گواهینامه ی جزئی، گواهینامه ی حرفه ای یا گواهینامه ی دوگانه نیز شروع گردید. مقررات جدید و ابزارهای خود ارزیابی مانند منشور کیفی مراکز فرصت های جدید، (گومز و سیموئز، ۲۰۰۷) و مدل خود ارزیابی مبتنی بر CAF (چارچوب رایج ارزیابی) ارائه و اجرا گردید. مدل های جدید تامین مالی، تعیین شد و راهنماهای فنی و روش شناسانه ی جدید توسعه یافته و منتشر گردید. نهایتا، سیستم اطلاعات و مدیریت اجرایی برای روش های تعیین صلاحیت بزرگسالان، طراحی و توسعه یافت. این سیستم اکنون توسط تمام

مراکز RVCC و نهادهای آموزشی استفاده می شود، بنابراین، دستیابی به اطلاعات آماری دقیق را ممکن ساخته، و نظارت دقیق بر طرح فرصت های جدید را امکانپذیر می سازد.

دوره های آموزش و تعلیم بزرگسالان: شروع گواهینامه ی دوگانه برای بزرگسالان

دوره های آموزش و تعلیم بزرگسالان، با ترکیب اصول کارکردی زیر، مسیری به سمت صدور گواهینامه ی دوگانه برای بزرگسالان گشود:

۱- اتخاذ چشم اندازی سازنده از فرایند های یادگیری برای دانش آموزان و مربیان؛

۲- اتخاذ چارچوبی باز و انعطاف پذیر؛

۳- استفاده از چارچوب مرجع برای شایستگی های کلیدی؛

۴- سازمان ماژولار برنامه ی درسی آموزش و تعلیم بزرگسالان؛

۵- ایجاد برنامه ی تحصیلی محلی؛

۶- ارزیابی روندی، کیفی و راهنما؛ و

۷- مداخله ی شخصی و اجتماعی (لیاتو (با همکاری) و همکاران، ۲۰۰۳، صص. ۱۰-۹).

برای اولین بار در پرتقال، طراحی برنامه ی تحصیلی، بر اساس یک سند راهنما صورت گرفت که تمام مهارت های کلیدی را شامل می شد - چارچوب مهارت های کلیدی برای آموزش و تعلیم بزرگسالان (آلونسو و همکاران، ۲۰۰۱، ۲۰۰۲) - و تمام واحد های شایستگی را که ماژولار و به صورت خودگردان قابل تایید بودند، به عنوان بخشی از کتاب راهنمای مهارت های کلیدی، سازماندهی نمود. این مدل، سازماندهی مسیرهای آموزشی منتج به صدور گواهینامه برای سال های چهارم، ششم و نهم تحصیل یا سطوح B1، B2 یا B3 تحصیل، را ممکن ساخت و به شکل اجباری، مکمل مسیرهای آموزشی حرفه ای، متناظر با سطح ۱ یا ۲ چارچوب ملی صلاحیت ها بود.

نوآوری اصلی ارائه شده در این مسیر آموزش بزرگسالان، امکان موقعیت یابی دانش آموزان در رابطه با فرایندهای یادگیری قبلی شان با راه اندازی مکانیسم پذیرش و اعتبارسنجی شایستگی ها بود. در این سیستم، کارآموز، فرایند قبلی پذیرش و اعتبارسنجی مهارت های کلیدی را که قبلا در بستر آموزش غیر رسمی و خصوصی کسب نموده است ارائه می نماید. بنابراین آنها می توانند موقعیت خود را در مسیر های آموزشی، متشکل از واحد های مهارت (ماژول ها) که هنوز باید کسب شوند، مشخص نمایند.

سازماندهی برنامه ی تحصیلی و استراتژی های آموزش و پرورش، به طور خاص، برای افرادی که صلاحیت های تحصیلی پایینی دارند، استفاده می شود. این افراد به طور همزمان نیازمند دستیابی به صلاحیت های

حرفه ای / تخصصی (کویوسپرو و همکاران، ۲۰۰۲؛ آیولا، ۲۰۰۴) و همچنین شایستگی ها یا مهارت های کلیدی زندگی هستند تا بتوانند مشکلات زندگی روزمره را حل نمایند - دومی، برای تضمین ثبت نام موفق در یک دوره ی AET، تعیین کننده است (کوینتاس، ۲۰۰۸).

تا سال ۲۰۰۷، دوره ها منحصرآ گواهینامه های دوگانه (به عنوان یک وظیفه ی قانونی) ارائه می نمودند و در یک مکانیسم اعتبارسنجی و پذیرش صلاحیت های یکپارچه گنجانده شده بودند. در این شیوه، علاوه بر امکان صدور گواهینامه ی دوگانه، مدل آموزشی بزرگسالان، فعالیت های آموزشی که قبلا توسط دانش آموزان در طول دوره ی زندگی شان، در آرایه ی وسیعی از بسترهای مختلف انجام شده بود را نیز در نظر می گرفت.

این اصول ابتکاری - شدیدآ جسورانه در وضعیت پرتقال- برخی از نوآوری های مهمی برای سیستم تعلیم حرفه ای و آموزشی موجود ایجاد نمود. در ۲۰۰۸-۲۰۰۷ این دوره ها، تحت ارزیابی سازمانی مهم، همراه با توسعه ی ارائه تا سال دوازدهم تحصیل قرار گرفت و به عنوان مدلی جایگزین برای آموزش راجعه، اتخاذ گردید (گومز و رودریگز، ۲۰۰۷؛ رودریگز، ۲۰۰۹). هدف این تغییرات دستیابی به دو هدف کلیدی بود. هدف اول، با نقش جدید منتسب به مراکز فرصت های جدید به عنوان "دروازه های" مسئول راهنمایی دانش آموزان خاص- شناسایی شده برای این منظور- برای مسیر های آموزشی جامع، یا پیشروی دیگر دانش آموزان - که مسیر گواهینامه ی جزئی را به اتمام رسانده بودند- به مسیر پذیرش و اعتبار سنجی شایستگی های مکمل مرتبط بود. هدف، دستیابی به کار سازماندهی شده تر بود، آنها هم از طریق شبکه های شراکت که مستلزم همکاری به سمت یک هدف واحد بود- صلاحیت هر کدام از بزرگسالان در یک زمینه ی خاص بود- هدف دوم، با ظرفیت اعتبار سنجی فرایند های یادگیری رسمی که قبلا در آموزش مدارس متوسطه انجام شده بود مرتبط بود، آنها با توجه به اینکه بسیاری از دانش آموزانی که برای طرح فرصت های جدید درخواست داده بودند، قبلا در مدارس متوسطه حضور داشته و مطالعات موفقیت آمیزی در سال های خاص تحصیل داشتند، اما چرخه ی آموزشی را به اتمام نرسانده بودند. در این مورد، نیاز به اینکه این دانش آموزان همان مسیر آموزشی را به عنوان کسانی که حتی در این سطح آموزش حضور نداشته اند، طی نمایند بی معنا است. این همان مدلی است که اخیرآ اجرا می شود.

نوآوری ها ("بیشتر بدانیم" S@ber+)

یک گام به سمت انعطاف پذیری و ماژولاریزاسیون مولفه های برنامه ی درسی

پس از آنکه سیستم به سطح خاصی از تجربه دست یافت، سومین مدل مکمل برای دوره های AET و مراکز RVCC، راه اندازی شد که شامل طرح های آموزشی کوتاه مدت بود که همراه با پذیرش شایستگی ها، به منظور غلبه بر شکاف های خاص مهارتی در چارچوب های مرجع، سازماندهی شده بودند. نوآوری ها S@ber+، به عنوان ماژول های آموزشی کوتاه مدت، مرتبط با چارچوب مرجع برای شایستگی های کلیدی، ارائه گردید و توانست در سطح مراکز RVCC، توسعه یافته و این فرایند را توسعه دهد. در برخی موارد، آنها

توانستند به طور خودگردان، توسط نهادهای آموزشی که قبلاً با جمعیت بزرگسالان در پروژه های مداخله اجتماعی کار می کردند نیز توسعه یابند، خصوصاً در S@ber + کلاب های خاص (ملو و همکاران ۲۰۰۲).

این نوآوری های آموزشی کوتاه مدت را می توان به عنوان پیش ساز واحد های آموزش ماژولار، مبتنی بر شایستگی های کلیدی، در سرویس RVCC و فرایند های آموزش بزرگسالان در نظر گرفت، که انعطاف پذیری بیشتر مسیر های آموزشی توسعه یافته، خصوصاً در جهت صلاحیت علمی برای جمعیت بزرگسالان را امکانپذیر می سازد.

امروزه، واحدهای آموزش ماژولار در AET، با فهرست ملی صلاحیت ها مرتبط هستند. این مسئله صدور گواهینامه و مسیر های آتی صلاحیت ها در درون چارچوب ملی صلاحیت ها را تضمین نموده و پذیرش شایستگی های اکتسابی در بستر های غیر رسمی و خصوصی را نیز در نظر می گیرد.

طرح فرصت های جدید، در این بستر تعریف و خلق شده بود. تجربه ی به دست آمده، خارج از این مکانیسم، در تضمین این که طرح فرصت های جدید می تواند به هدف سازمانی و سیاسی کامل خود در سال ۲۰۰۵ دست یابد سهم قطعی داشت. این بلندپروازانه ترین مداخله ی عمومی در آموزش و تعلیم بزرگسالان در تاریخ اخیر پرتقال بود (گویمارس، ۲۰۰۹؛ مندونکا و کارنریو، ۲۰۰۹؛ روتس، ۲۰۰۹؛ گومز، ۲۰۰۹، ۲۰۱۰؛ کاپوکا، ۲۰۱۰).

از طرح فرصت ها تا سیستم ملی صلاحیت ها

طرح فرصت های جدید، مبتنی بر حکم- قانون ۳۱ دسامبر ۲۰۰۷، سیستم ملی صلاحیت ها را کنترل و مدیریت می نماید. این قانون، متعهد به ایجاد سیستم آموزش و تعلیم منسجم و یکپارچه در پرتقال است. این قانون، مولفه های سیستم آموزش و تعلیم بزرگسالان به شرح ذیل را، تنظیم می کند:

۱- مراکز فرصت های جدید (قانون اجرایی شماره ۳۷۰/۲۰۰۸) که عملکرد های جدید و مقیاس جدید مداخله را به مراکز RVCC اضافه می کند؛

۲- دوره های AET شامل دوره هایی در سطح آموزش متوسطه و سطح ۳ صلاحیت ها، و واحد های آموزش ماژولار معتبر (قانون اجرایی شماره ۲۳۰/۲۰۰۸)؛

۳- فهرست ملی صلاحیت ها (فرمان وزارتخانه شماره ۱۳۴۵۶/۲۰۰۸ و قانون اجرایی شماره ۷۸۱/۲۰۰۹)، به عنوان ابزار نظارتی برنامه ی تحصیلی و صلاحیت ها؛

۴- چارچوب ملی صلاحیت ها (قانون اجرایی شماره ۷۸۲/۲۰۰۹)؛

۵- کتاب راهنمای شایستگی های فردی (قانون اجرایی شماره ۴۷۵/۲۰۱۰)؛

۶- دوره های آموزش حرفه ای که در فهرست ادغام نشده است (قانون اجرایی شماره ۴۷۴/۲۰۱۰)؛

۷- صدور دانشنامه و گواهینامه برای آموزش و تعلیم بزرگسالان در ارتباط با چارچوب ملی صلاحیت ها (قانون اجرایی شماره ۶۱۲/۲۰۱۰).

۸- مبنای قانونی جامع برای تمام سیستم آموزش و تعلیم بزرگسالان که در طول چند دهه قبل توسعه یافته است.

ساختار کلی سیستم ملی صلاحیت ها، هنوز هم تا حدی پراکنده، منفصل و بخش بخش به نظر می رسد. گرچه، برای موسساتی که مسئول اجرای سیاست ها در این زمینه هستند، وجود این چارچوب جامع و گسترده به پرتقال، برای برآورده نمودن توصیه های EU کمک می کند (کمیسیون اروپا، ۲۰۰۴، ۲۰۰۸). جدول ۱، ۲۱، ترکیب سیستم ملی صلاحیت ها در ارتباط با آموزش و تعلیم بزرگسالان را نشان می دهد.

بدیهی است که وجود چارچوب قانونی نظارتی، هر مسئله و مشکلی را حل نمی کند، اما در مورد پرتقال، طرح فرصت های جدید، اجازه ی خلق شبکه ای به شدت متنوع از ارائه دهندگان آموزش را می دهد. این طرح بخش های خصوصی و دولتی، زمینه های آموزش و تعلیم، دوره های آموزش ماژولار، و مجموعه مکانیسم ها برای به رسمیت شناختن شایستگی های اکتسابی در شرایط غیر رسمی و خصوصی را پوشش می دهد. طرح فرصت های جدید بیانگر شکافی با گذشته، با پیامدهای مختلف در آرایه ی وسیعی از سطوح مختلف است.

مدل هایی برای صلاحیت های بزرگسالان (سطح آموزش غیر عالی)	اپراتورهای سیستم ملی صلاحیت ها	برنامه ی درسی و ابزارهای اصلی	دستور العمل مقررات فنی و آموزشی توسعه یافته توسط سازمان ملی صلاحیت ها
فرآیند های اصلی به رسمیت شناختن شایستگی ها، اعتبار سنجی و صدور گواهینامه، متوسطه یا حرفه ای (سطح ۱، ۲ و ۳)	مدارس دولتی مدارس حرفه ای خصوصی	فهرست ملی صلاحیت ها (شامل استاندارد های شایستگی های کلیدی برای آموزش و تعلیم بزرگسالان- سطوح پایه و متوسطه)	منشور کیفیت مراکز فرصت های جدید مدل خود ارزیابی مراکز فرصت های جدید مدل های نظارت ناحیه ای منطقه ای و ملی و طرح ها و نوآوری های آموزشی برای تیم های مراکز فرصت های جدید و دیگر اپراتور ها در انواع مدل های آموزش و تعلیم بزرگسالان
دوره های پایه ی آموزش و تعلیم بزرگسالان، سطح متوسطه یا حرفه ای (سطوح ۱، ۲ و ۳)	مراکز آموزش حرفه ای با مدیریت مستقیم و مشارکت موسسه ی اشتغال و آموزش حرفه ای I.P	چارچوب ملی صلاحیت ها	سیستم حمایت فنی و اطلاعاتی برای اپراتورهای سیستم ملی صلاحیت (مجموعه راهنماهای فنی و مستندات روش شناختی تولید شده)
			سیستم مدیریت و اطلاعات آموزشی و ارائه ی آموزش (SIGO) برای انواع

آموزش و تعلیم بزرگسالان - گزارش نظارتی ماهانه، فصلی، ۶ ماهه و سالانه			
تنظیم مدل های ارائه ی انواع آموزش و تعلیم بزرگسالان و مکانیسم های برنامه ریزی عرضه ی شبکه ها در سطح ملی، منطقه ای و محلی			
سیستم و مطالعات ارزیابی خارجی ملی و بین المللی - محور بزرگسالان و محور نوجوانان		نهادهای آموزشی خصوصی معتبر (مانند انجمن های تجاری، انجمن های توسعه محلی و منطقه ای، شرکت ها، شوراها)	واحد های آموزش ماژولار معتبر (بر اساس چارچوب مرجع آموزش فهرست ملی صلاحیت ها)
گروه ارزیابان خارجی سیستم RVCC (و مدل های ارزیابی و اعتبار بخشی مربوطه)	کتاب راهنمای شایستگی های فردی	منطقه ای، شرکت های آموزشی و محلی، شرکت های آموزشی (غیره)	
شوراهای ناحیه ای برای صلاحیت			
پروتکل های همکاری با شرکت ها و دیگر نهادهای استخدامی برای صلاحیت			

جدول ۲۱،۱ سیستم ملی صلاحیت ها در پرتقال. منبع: حکم- قانون شماره ۳۹۶/۲۰۰۷

سیستم ملی صلاحیت ها و طرح فرصت های جدید، رویکرد جدیدی نسبت به حوزه ی آموزش و تعلیم بزرگسالان ایجاد نمود. منطق این رویکرد، توسعه و نهادینه نمودن مبنایی انحصاری برای هر فرد و ایجاد مسیر آموزشی مطابق با ظرفیت ها، انتظارات، و انگیزه های هر کس، شامل دستیابی به دانش، نگرش و ظرفیت های جدید بود. سیستم جدید از مکانیسم های تشخیص و ارسال تکمیلی، پذیرش شایستگی ها، مکانیسم های اعتبار سنجی و صدور گواهینامه و آموزش با طول دوره متغیر- مفهوم سازی شده یا سازماندهی شده در ارتباط با فرایند یادگیری قبلی هر بزرگسال- استفاده می نمود. در این سیستم بر ویژگی های منحصر به فرد هر شخص تاکید می شود، در حالیکه کار در شبکه های محدود منطقه ای در سطح محلی/ ناحیه ای، پاسخ مناسبی به چالش های مرتبط با مداخله ی اجتماعی ایجاد می نماید. ضمناً ایجاد مکانیسم پاسخ دهی در مقیاس بزرگ در حوزه آموزش و تعلیم بزرگسالان، و بنابراین، مقابله با سطح پایین مشارکت در فعالیت های یادگیری مادام العمر، را نیز ممکن می سازد (INE، ۲۰۰۷؛ OECD، ۲۰۱۱).

علاوه بر این نتایج و فاکتورهای اساسی آن، همانطور که در بالا دیدیم، شواهد متنوعی از تاثیرات مختلف این طرح نیز وجود دارد (والنت، ۲۰۱۱؛ لوپس، ۲۰۱۱؛ گومز، ۲۰۰۹، کاپوکا، ۲۰۱۰). در سطح شایستگی ها، در زمینه ی مهارت های پایه که آگاهی ارائه نموده و بر دانش فنی تاکید دارد، موضوعات جدید آموخته می شود (خصوصاً در حوزه های فناوری اطلاعات و ارتباطات و اشکال مختلف سوادآموزی). مزایای فرا یادگیری به

شدت قابل توجهی نیز (مانند یادگیری نحوه ی یادگیری)، از لحاظ فراوانی مشارکت در طرح های آموزش و تعلیم در طول دوران دانش آموزی، و در قالب توسعه ی به اصطلاح مهارت های نرم (اعتماد به نفس، ظرفیت برای کار تیمی، نگرش نسبت به نوآوری و تغییر، شرایط اجتماعی و حس غرور برای انجام کار) وجود دارد که به شکل فزاینده ای در بازار کار اهمیت دارند. خانواده ها نه تنها از طریق ارزشگذاری بزرگسالان، بلکه از طریق والدین نمونه ای که به کودکان اهمیت تحصیل را گوشزد می کنند، یا از طریق ظرفیت بیشتر شان برای حفظ سطح مطالعات کودکان شان، دستاوردهایی کسب می کنند. این جنبه ها، تاثیر بسیار زیادی بر الگوهای بررسی خانواده و موفقیت کودکان در مدرسه دارد (سالگادو و همکاران، ۲۰۱۱). به نظر می رسد مشارکت بزرگسالان در طرح فرصت های جدید، چرخه ی محرومیت علمی و تحصیلی را در هم شکنند.

شرکت ها، که سرمایه گذاری بسیار زیادی در این طرح انجام داده اند، اکنون به کارگران مطمئن تر و واجد شرایط تری دسترسی دارند که تمایل به یادگیری دارند. آنها اساس بهبود رقابت پذیری و مبنای ایجاد رفاه را شکل می دهند که می تواند در میان تمام کارکنان توزیع شود و علی الخصوص کسانی که برای افزایش صلاحیت هایشان تلاش می نمایند و در کل اقتصاد ملی را نیز بهره مند سازد. بعلاوه، دانش آموزان احساس می کنند آمادگی بهتری برای مواجهه با تغییرات در بازار کار دارند و می پذیرند که طیف وسیعی از فرصت ها در دسترس آنها قرار دارد.

فراتر از تمام این ها، طرح فرصت های جدید، نوعی تفاوت در رابطه با یکی از مشکلات ساختاری پرتقال ایجاد می کند؛ یعنی دسترسی و کسب صلاحیت های علمی و حرفه ای، که برای مشارکت و عدالت اجتماعی، حیاتی است (گویمارز، ۲۰۱۲).

از منظر روش شناختی و تئوری، این طرح، یک حوزه ی بررسی آزاد است که تا کنون در آن چشم انداز های پارادایمی متناقض، مدل های جدید مداخله، سطوح جدید پاسخ دهی و روش های جدید کار و سازماندهی سیستم ها، بدون چشم پوشی از ویژگی های خاص حوزه ی آموزش و تعلیم بزرگسالان را ایجاد نموده اند که می تواند و و باید تامین و حراست شود (مانند مفهوم سازی فرایند های یادگیری، متنوع ساختن مسیرهای آموزشی، انحصاری نمودن و فردی نمودن روش های کار و تاثیرات مقیاس). می توان گفت که این اصول باید در دیگر سیستم های آموزش و تعلیم که از دستیابی به سطح مشابه دستاوردهای یادگیری و برآورده نمودن شاخص های ارزیابی کیفی که در پرتقال در قالب صلاحیت های بزرگسالان ثبت شده است، دور بوده اند، نیز در نظر گرفته شود.

این مسئله ای مرتبط است، زیرا با توجه به شکاف های توسعه، خطرات رقابت پذیری پایین و تاثیر بحران های اقتصادی جهانی، واکنش به این مسئله با قراردادن افراد و ظرفیت هایشان در بستر مقتضی و مناسب، ضروری است.

سیستم ملی استاندارد های شایستگی (NSCS) و پذیرش

سرجیو جی. گارسیا بول

مقدمه

مکزیک سیزدهمین کشور بزرگ جهان از لحاظ حوزه ی جغرافیایی، یازدهمین کشور از لحاظ جمعیت و چهاردهمین اقتصاد بزرگ از لحاظ تولید ناخالص داخلی (GDP) است (بانک جهانی، ۲۰۱۲). این کشور یکی از بهترین عملکرد های اقتصادی OECD را از لحاظ مدیریت کسری بودجه عمومی، با ۳٫۵ درصد از GDP، در مقایسه با تقریباً میانگین ۱۰ درصد در میان کشورهای OECD دارد. علاوه بر این، پس از چند سال رکود، اقتصاد مکزیک، اکنون رقابت پذیری خود را بهبود داده است. بر اساس گزارش رقابت جهانی انجمن جهانی اقتصاد، مکزیک رتبه پنجاه و سوم را داشته، و ۵ پله از موقعیت سال قبل خود، صعود نموده و بهبود یافته ترین اقتصاد را در امریکای لاتین دارد. درحالیکه بهره وری اقتصادی، در دو دهه ی اخیر، رشد داشته است، سرعت آن در مقایسه با دیگر اقتصاد های در حال ظهور، کمتر است. شاخص های اصلی کاهش رتبه ی رشد بهره وری در مکزیک، سرمایه انسانی، آموزش و تعلیم نیروی کار است. بر اساس داده های به دست آمده از انجمن جهانی اقتصاد (گزارش رقابت جهانی، ۲۰۱۳-۲۰۱۲)، پتانسیل نوآوری مکزیک، به دلیل کیفیت پایین آموزش (رتبه ی صدم)، خصوصاً در ریاضیات و علوم (صد و بیست و چهارم) و استفاده ی کم از ICT (هشتاد و یکم)، و درک پایین کسب و کارها از فناوری های جدید برای تحریک بهبود بهره وری و نوآوری (هفتاد و پنجم)، محدود شده است. به منظور تقویت و توسعه ی سرمایه ی انسانی برای رشد دراز مدت، رقابت پذیری اقتصادی و پیشرفت اجتماعی، مکزیک، سیستم ملی استاندارد های شایستگی (NSCS)، را در ارتباط با توسعه ی چارچوب صلاحیت های مکزیک (MQF) توسعه داده است.

چارچوب صلاحیت های مکزیک

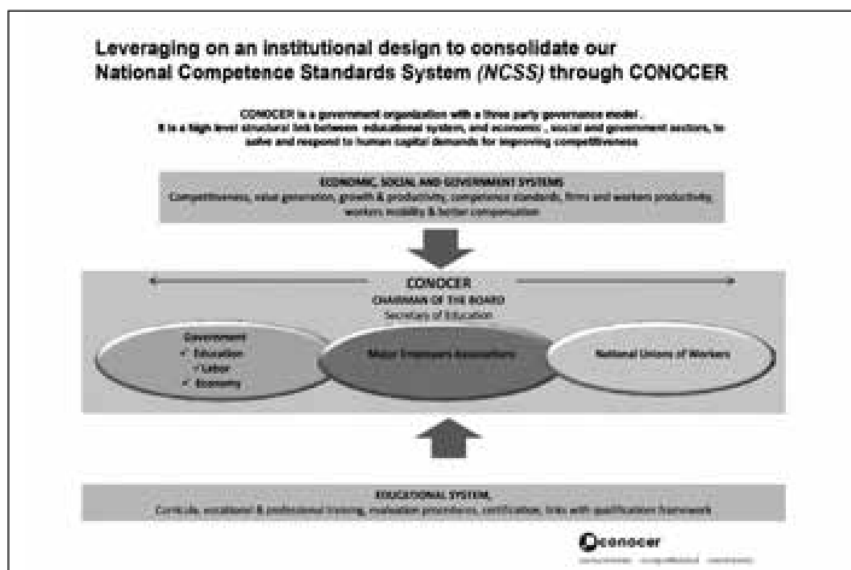
چارچوب صلاحیت های مکزیک (MQF)، توسط مدیریت کل اعتبار بخشی، ادغام و تایید اعتبار (اداره کل اعتبار بخشی، ادغام و تایید اعتبار؛ DG AIR)، در وزارت آموزش عمومی (SEP) ارائه گردیده است. شورای ملی استاندارد سازی و صدور گواهینامه ی شایستگی های کار (CONOCER)، در توسعه ی MQF، خصوصاً در مورد مسائل مرتبط با NSCS، و معادلسازی با مدارک آموزشی رسمی، مشارکت داشته است. MQF (پایین را ببینید)، ۱۰ سطح دارد و مشابه با چارچوب صلاحیت های اروپا طراحی شده است. به تازگی، شایستگی ها، از طریق سیستم ملی استاندارد های شایستگی (NSCS)، شامل ۵ سطح شایستگی، که با صلاحیت های حرفه ای و همچنین آموزش فنی و حرفه ای مرتبط هستند، ارزیابی می شود.

استاندارد های ملی شایستگی و ارتباط آنها با چارچوب صلاحیت های مکزیک، توسط شورای استاندارد سازی و صدور گواهینامه ی شایستگی های کار (CONOCER)، که شامل نمایندگان ادارات دولتی، کارکنان و کارفرمایان، و همچنین مربیان است تنظیم و ترویج شده است. بر اساس توافقنامه ی ۲۸۶ وزارت آموزش (توافق نامه ی ۲۸۶ SEP، صدور در ۳۰ اکتبر ۲۰۰۰)، گواهینامه های شایستگی کار CONOCER معادل برنامه های رسمی جزئی و کامل، در سطوح حرفه ای و/یا فنی سیستم آموزش ملی است.

شرح ویژگی های شایستگی		سطوح NSCS	سطح	آموزش رسمی	سطح MQF
* فعالیت های به شدت معمولی و قابل پیش بینی * کار تحت آموزش سرپرست	۱	در حال حاضر دایر (در حال اجرا) است	پیش از مدرسه	آموزش پایه	صفر
			ابتدایی		۱
* برنامه ریزی شده، فعالیت های عمدتا تصادفی و قابل پیش بینی * کار تحت آموزش سرپرست * کار با همکاری گروه معادل	۲		متوسطه	متوسطه ی عالی	۲
			کارشناسی		۳
* فعالیت های معمولی و همچنین کمی غیر قابل پیش بینی * دریافت برخی آموزش ها از طرف سرپرست * نظارت و جهت دهی به کارکنان زیر دست	۳		تکنسین حرفه ای	آموزش عالی	۴
			تکنسین ارشد		۵
* فعالیت های معمولی یا متفاوت برنامه ریزی شده * فعالیت های غیر قابل پیش بینی * دریافت دستور العمل از طرف سرپرست * ارائه ی آموزش های خاص به کارکنان زیر دست * مسئولیت نسبت نتایج کار خود و دیگران	۴		لیسانس حرفه ای	آموزش عالی	۶
			کارشناسی ارشد		۷
* مدیریت فعالیت های فنی یا حرفه ای پیچیده * ارائه ی دستور العمل های کلی و آموزش های خاص به زیردستان * مسئولیت نسبت به نتایج کار خود و دیگران * مسئولیت برای برنامه ریزی فعالیت ها برای یک گروه کاری * مسئولیت برای پیشرفت حرفه ای دیگران	۵	دکترا		۸	
		پیشنهاد می شود			
	۶	افزافه شود			
	۷				

جدول ۲۲. چارچوب ملی صلاحیت های مکزیک. منبع: مدیریت کل اعتبار بخشی، ادغام و تایید اعتبار

علاوه بر این، در اکتبر ۲۰۱۲، وزارت آموزش، بانک اعتبار علمی جدید مکزیک را معرفی نمود که اجازه ی صدور گواهینامه ی شایستگی از طرف CONOCER و همچنین دیگر مراکز آموزشی/ علمی عمومی و خصوصی به رسمیت شناخته شده را دارد و به عنوان بخشی از برنامه ی آموزش رسمی، معتبر است.



شکل ۲۲،۲ استفاده از طراحی سازمانی برای ادغام و یکپارچه سازی NSCS. منبع: CONOCER

CONOCER توسعه ی استاندارد شایستگی های قابل تایید توسط کارفرمایان و کارکنان، ارزیابی و اعتبارسنجی استاندارد های واحد، و صدور گواهینامه ی شایستگی کار رسمی را برعهده دارد. اساس CONOCER، توسعه ی سرمایه ی انسانی در زمینه ی اطلاعات، در مورد تقاضا در بخش های مولد، چشم اندازهای واحدهای تجاری و کارفرمایان در مورد رقابت پذیری اقتصادی، محرک های ایجاد ارزش، رشد شرکت، حضور در بازارهای بین المللی و محلی، استاندارد شایستگی ها و بهره وری و پویایی کارکنان است.

CONOCER، به بهبود برنامه ی تحصیلی برای آموزش فنی و حرفه ای، ارزیابی روش ها و صدور گواهینامه نیز کمک می کند و در این مسیر، پلی میان بخش های آموزش، تولید و دولت ایجاد می نماید. صدور گواهینامه براساس استاندارد ها و صلاحیت ها، اعتبار بسیار بیشتری به بازار می دهد. بعلاوه، CONOCER، به جابجایی نیروی کار در درون کشور و منطقه، از طریق اقداماتی که چارچوب صلاحیت های ملی و منطقه ای را مرتبط می سازد، کمک و آن را تسهیل می کند.

سیستم ملی استاندارد های شایستگی (NSCS)

سیستم ملی استانداردهای شایستگی (NSCS)، چتری استراتژیک است که توسط CONOCER ایجاد گردید و تحت آن، شیوه های اعتبار بخشی و پذیرش، سازماندهی، تنظیم و اجرا گردید. شیوه های پذیرش در NSCS، مورد توافق تمام ذینفعان – کارفرمایان، کارگران، مربیان و دولت – است و آنها تضمین می نمایند که جامعه ی مکزیک کارگران واجد شرایط در هر فعالیت اجتماعی و سازنده، برای رشد اقتصاد، توسعه ی آموزشی و

پیشرفت اجتماعی دارد. مدل مکزیکی، در این مرحله به جای صلاحیت ها بر استاندارد های شایستگی تاکید می کند. صدور گواهینامه مطابق با استاندارد ها، توسط بخش های تولید تعریف شده و بنابراین، نقطه ی مرجع و شاخص خوبی برای یکپارچگی اجتماعی نیروی کار در نظر گرفته می شود.

ارتباط میان NSCS و چارچوب صلاحیت ها، بر اساس ۶ اصل استراتژیک است:

الف) ترکیب عملکرد کارفرمایان، کارگران، مربیان و دولت برای رقابت پذیری و رشد اقتصادی؛

ب) مشارکت رهبران تمام بخش ها در تصمیم گیری و تنظیم برنامه کار؛

ج) ایجاد تقاضا، با کاهش مقررات و تسهیل عملکرد کارفرمایان و کارگران در درون این سیستم؛

د) دسترسی آزاد برای بخش خصوصی، کارگران خود اشتغال، کارگران دولتی، معلمان و دانش آموزان نیازمند پذیرش و صدور گواهینامه؛

ه) اجماع بر سر همترازی برنامه تحصیلی آموزشی، با الزامات تقاضا، از طریق ثبت ملی استاندارد شایستگی ها؛ و

و) ترویج پارادایم های جدید برای مربیان و سرپرستان، در مدرسه و در محل کار؛ "از طریق اشخاص آموزش دیده تا واجد شرایط، و ارزیابی از طریق آزمون های سنتی برای ارزیابی مبتنی بر شواهد شایستگی.



شکل ۲۲،۳ بخش های ساختاری NSCS مکزیکی. منبع: CONOCER

سیستم NSCS مستلزم مشارکت کارفرمایان، کارگران، مربیان و دولت است. کارفرمایان و کارگران، خودشان در کمیته های ناحیه ای سازماندهی شده و استاندارد شایستگی ها و صلاحیت های مرتبط با صنایع شان را توسعه می دهند. این کمیته ها، محتوای صلاحیت، و همچنین ارزیابی و صدور گواهینامه نهادهای مجاز برای ارائه ی گواهینامه، دوره ی زمانی برای به روز رسانی استاندارد شایستگی ها، دوره زمانی برای اعتبار سنجی

گواهینامه، و نقطه شروع برای ثبت استاندارد ها و صلاحیت ها برای ارائه ی اعتبار رسمی را تعریف می کنند. NSCS، تقریباً ۸۰ کمیته ی ناحیه ای دارد که ۶۰ تای آنها متعلق به بخش خصوصی، ۱۰ مورد به بخش داوطلب، (مانند حمایت از زنان و کودکان صلیب سرخ)، ۴ مورد مرتبط با ورزش (هم بخش خصوصی و هم دولتی) و ۶ مورد، کمیته های بخش دولتی برای استاندارد ها و صلاحیت های کارمندان دولت است.

سیستم NSCS حمایت مالی جزئی از طریق وام از طرف بانک توسعه ی بین المللی امریکا (IDB) دریافت نموده است، که منابع مالی توسعه ی بخش های خاص اقتصاد مکزیک، مانند خودرو سازی، ساخت و ساز، گردشگری، IT، لجستیک، معدن، نفت و گاز، مخابرات، برق و الکترونیک، و فرایند تولید غذا را تامین می کند. علاوه بر این CONOCER، بودجه دولتی و منابع تولید داخل را برای ترویج و توسعه ی صلاحیت ها برای بخش های اجتماعی، داوطلب، آموزش و اقتصاد در حال ظهور، مانند انرژی های تجدید پذیر، خدمات مربوط به جوامع پیر، خدمات آموزشی مبتنی بر وب، کشاورزی برای تولید غذا، هوافضا و مسکن را دریافت می کند. NSCS مکزیک، توسط سه رکن ساختاری حفظ شده است (در شکل ۲۲،۳ نشان داده شده است)، یعنی، کمیته های بخش، مکانیسم هایی برای همترازی برنامه ی تحصیلی آموزشی و آموزش در حین کار، و ساختار ملی برای ارزیابی و صدور گواهینامه.

کمیته های بخش برای توسعه ی استاندارد شایستگی

کمیته های بخش برای توسعه ی استاندارد شایستگی ها، در مرکز مدل پذیرش در مکزیک قرار دارند. آنها با گروه های فنی همکاری می نمایند که استانداردهای صلاحیت مرتبط با بخش اقتصادی که نماینده آن هستند را توسعه داده، و همچنین آموزش، ارزیابی و صدور گواهینامه ی کارگران را ترویج و اجرا می نمایند. زمانی که استاندارد های شایستگی، توسعه یافت، این کمیته ها، با سیستم آموزشی شامل دانش آموزان، معلمان، کارگران، و سرپرستان، برای تنظیم برنامه ی درسی و برنامه های همکاری برای این منظور، تعامل می نمایند. تا ژوئن ۲۰۱۳، مکزیک ۱۲۷ مورد از این کمیته های ناحیه ای داشت (که ۱۰۰ تای آنها در طول ۵ سال آخر راه اندازی شده بودند) و بیانگر ۱۵ بخش اقتصادی و نزدیک به ۶۵ درصد GDP مکزیک بود. اعضای آنها شامل مدیران اجرایی سطح بالا، و نمایندگان اتحادیه های کارگری، سازمان های کارفرمایان، سازمان های اجتماعی یا موسسات دولتی بودند.

مکانیسم هایی برای همترازی برنامه ی تحصیلی آموزشی و آموزش حین کار

زمانی که کمیته های بخش، استاندارد صلاحیت مرتبط با بخش خود را توسعه دادند، این استاندارد ها به CONOCER ارسال می شود. اگر پذیرفته شود، در ثبت ملی استاندارد های صلاحیت گنجانده شده و به مرجع ملی برای هر کسی که می خواهد چنین شایستگی هایی را توسعه دهد، تبدیل می شود. زمانی که شخص توسط CONOCER تایید شود، داده های شخصی او (با رضایت) به ثبت ملی اشخاص دارای شایستگی

های معتبر ارسال می شود. این کار برای اطمینان از ارتباط میان شرکت ها و کارکنان، برای پویایی نیروی کار و استخدام اشخاص معتبر صورت می گیرد. این ثبت، بیانگر پایگاه داده هایی از اطلاعات در مورد تمام اشخاص دارای گواهینامه و تایید شده در کشور است. این اطلاعات با کارفرمایان، کارگران، مربیان و ادارات دولتی برای توسعه سیاست های عمومی، به اشتراک گذاشته می شود. این داده ها پیگیری پیشرفت و عملکرد دانش آموزان و کارگران در دنیای کار و پیگیری تاثیر اجتماعی و اقتصادی شیوه های اعتبار بخشی و پذیرش را تسهیل می نماید.

CONOCER، ثبت ملی دوره های آموزش، همتراز با استاندارد های شایستگی را نیز توسعه داده است. این کار، اطلاعاتی در مورد دوره های در دسترس که با استاندارد شایستگی متناظر مطابقت دارد را در دسترس کارفرمایان و کارگران قرار می دهد. تنها دوره هایی که توسط کمیته های ناحیه ای تایید و تصویب شده باشد قابل ثبت هستند و پس از آن از طریق CONOCER عمومی می شوند.

ساختار ملی برای ارزیابی و صدور گواهینامه

CONOCER به مشارکت موسسات معتبر مربوطه شامل موسسات کارفرمایی، کارگری و دولتی، در شیوه های ارزیابی، اعتبار سنجی و صدور گواهینامه، کمک می کند. این کار به توسعه ی شبکه ای از موسسات و ارائه دهندگان خدمات ارزیابی و صدور گواهینامه کمک می کند. این شبکه از ارائه دهندگان خدمات، پوشش ملی، کیفیت خدمات و قابل اعتماد بودن، بر اساس اعتبار سازمانی، برتری عملیاتی و رویکرد کاربر محور را تضمین می نمایند. این شبکه، خدمات آموزش، ارزیابی و صدور گواهینامه برای کارفرمایان، کارگران، دانش آموزان، معلمان و کارکنان دولت را ارائه می نماید. علاوه بر این، CONOCER، به عنوان یک موسسه ی دولتی فدرال، توافقنامه هایی با دولت و مقامات شهرداری، برای ترویج و حمایت از توسعه ی شبکه، در حوزه های تحت نفوذشان، امضا می نماید. تا ژوئن ۲۰۱۳، مکزیک، ۱۲۰ نهاد ارزیابی و صدور گواهینامه ی دایره، با بیش از ۳,۰۰۰ نقطه ی تماس در سراسر کشور داشت که مسئول پذیرش و اعتبار بخشی به شایستگی ها بودند.

شیوه های پذیرش و اعتبار بخشی

شیوه های پذیرش با ایجاد ارزش و اعتبار برای کارفرمایان، کارگران، مربیان و درکل، جامعه مرتبط است. این شامل پذیرش شایستگی هایی است که با رقابت پذیری یک بخش خاص مرتبط است و پذیرش و اعتبار بخشی را به گونه ای انجام می دهد که برای کارفرمایان، معتبر است و پویایی نیروی کار، و دسترسی به شرایط کاری بهتر از جمله دستمزد بهتر برای کارگران را فراهم نموده، اطلاعات ارزشمند ایجاد می کند و به سیستم آموزشی اجازه می دهد تا برنامه ی تحصیلی را با الزامات بخش های مولد، همتراز نمایند.

CONOCER، رویکردی جامع نسبت به توسعه ی شایستگی ها اتخاذ نموده است. مفهوم شایستگی های آن عبارتست از:

۱- دانش و توانایی های مورد نیاز برای انجام یک کار خاص در هر سرویس یا بخش تولیدی،

۲- شایستگی های اجتماعی، شامل توانایی ایجاد ارتباط معتبر با دیگران، کار در تیم ها و ایجاد شبکه های اجتماعی،

۳- نگرش ها شامل توانایی دستیابی به اهداف، اعتماد به نفس، انعطاف پذیری، انگیزش و توانایی نبرد برای باورها،

۴- شایستگی های معنوی یعنی توانایی ایجاد ایده های جدید و ابتکارات، و

۵- شایستگی های اخلاقی، شامل ارزش های اصلی که به تشخیص و تمایز میان حق و باطل (درست و نادرست) کمک می کند.

تاکنون، صدور گواهینامه ی شایستگی ها، تا حد زیادی به تمایل به رقابت پذیری اقتصادی در صنایع خاص، و عمدتاً تصمیم شخصی کارفرما، اتحادیه های تجاری، برخی موسسات علمی و افراد در صنایع خاص، بستگی داشته است. انگیزه ی بزرگسالان برای ادامه یادگیری شان، محرک اصلی صدور گواهینامه ی شایستگی ها نیست. در مورد کار داوطلبانه، صدور گواهینامه ی شایستگی ها، اغلب با انطباق با الزامات قانونی موسسات دولتی، یا سازمان های مدنی که توسط دولت یا موسسات بین المللی، بودجه دریافت می کنند، تعیین می شود. برخی برنامه های خاص برای افراد معلول، در حوزه ی مراقبت از کودک یا حفاظت از زنان، و برای افراد بومی غیر اسپانیایی زبان، برای تایید شایستگی هایشان و همچنین کارگران اجتماعی که در این بخش ها کار می کنند وجود دارد. برای آموزش پایه ی بزرگسالان، یک برنامه ی ملی تحت مدیریت موسسه ی ملی آموزش بزرگسالان (INEA)، که توسط CONOCER تایید شده، برای ارزیابی و صدور گواهینامه ی شایستگی های کاری بزرگسالان، وجود دارد.

مدل پذیرش CONOCER، در مکزیك، به لطف پذیرش رسمی و اعتبار سنجی ملی، و همچنین همکاری میان سه وزارتخانه ی آموزش، کار و امور اقتصادی به نتیجه رسیده و موفق شده است. گرچه سیستم ملی استاندارد شایستگی ها در مکزیك، توسط دولت تنظیم و ترویج می شود، اما توسط کارفرمایان و کارگران به پیش می رود. دولت نقش ارزیابی، به رسمیت شناختن و تایید شایستگی های دانش آموزان برای آموزش حرفه ای و تخصصی، و ارائه ی منابع مالی برای عملکرد CONOCER را دارد. شرکای اجتماعی (کارفرمایان، اتحادیه های تجاری و بخش داوطلب)، در طراحی و توسعه ی استاندارد های شایستگی، از طریق کمیته های ناحیه ای مسئول ارزیابی و تایید کارگران در بخش هایشان، مشارکت دارد. سپس این استاندارد ها توسط بخش آموزشی برای تنظیم و اعتبار سنجی برنامه ی تحصیلی استفاده می شود.

در حال حاضر، در برخی شرکت های بین المللی، شاگردان در طراحی فرایند های یادگیری شان و به رسمیت شناختن و اعتبار سنجی آن مشارکت دارند. هرچند به طور کلی، مدل های تکوینی و تجمیعی ارزیابی و پذیرش شایستگی های قبلی، هنوز توسعه نیافته است.

وزارت آموزش عمومی، در حال حاضر، اهداف آموزش رسمی و پذیرش آموزش غیر رسمی در برخی صنایع خاص و مناطقی از کشور را شناسایی نموده است. این برنامه ۱۲ بخش اصلی اقتصاد مکزیک را به عنوان هدف شناسایی نموده که قبلا توسط CONOCER بدانها پرداخته شده است. کارفرمایان و اتحادیه های تجاری، نقش قابل توجهی در چارچوب NSCS دارند.

مکانیسم هایی برای ارزیابی و صدور گواهینامه

مکانیسم های ارزیابی و صدور گواهینامه برای شایستگی ها، مبتنی بر پورتفولیوی مدارک، مشاهدات عملکرد زندگی واقعی، مصاحبه ها یا مدارک علمی است. هرگاه لازم باشد، ارزیابی نگرش ها، رفتار و ارزش های شخصی از طریق ابزارهای ارزیابی حرفه ای انجام می شود. فرایندی نیز برای ارائه ی بازخورد از ارزیابی ها برای تاثیر مثبت بر موفقیت سازمانی کارفرما یا پیشرفت شغلی کارمند وجود دارد. داوطلب، شرکت، اتحادیه یا موسسه ی تجاری که برای فرایند های ارزیابی و صدور گواهینامه به یک مرکز ارزیابی می رود، پیش از هر چیز، نامه ی حقوق، وظایف و هزینه های دقیق فرایند را دریافت می کند. تمام داوطلبانی که تصمیم به مشارکت در این فرایند را دارند، برای فرایند ارزیابی و صدور گواهینامه پذیرفته می شوند. به لحاظ قانونی، هیچ محدودیتی برای کسی که تصمیم به شروع فرایند می گیرد وجود ندارد. ممکن است متقاضیان یک ارزیابی تشخیصی داوطلبانه را برای تعیین سطح شایستگی شان انجام دهند. سپس متقاضی تصمیم می گیرد که آیا می خواهد مستقیما وارد فرایند ارزیابی شود، یا شایستگی هایش را از طریق یک برنامه ی آموزشی خاص، یا تجربه ی کاری اضافی، بهبود بخشد. اگر او احساس کند که آماده است، مستقیما وارد فرایند ارزیابی و متعاقبا صدور گواهینامه می شود. هزینه، به بازار ارائه دهنده سرویس، با هزینه پرداختی به CONOCER بستگی دارد (این مورد به سطح گواهینامه بستگی دارد؛ مثلا برای گواهینامه های سطح ۱، هزینه ۵ دلار امریکا؛ برای سطح ۲، ۱۵ دلار امریکا و برای سطح ۳، ۳۰ دلار امریکا است). بیشتر این فرایند به شیوه ای سازمانی انجام می شود. اکثر متقاضیان، توسط اتحادیه های تجاری، انجمن های کارفرمایی، شرکت های فردی یا موسسات آموزشی معرفی می شوند. تا کنون، تعداد کمی از افراد برای صدور گواهینامه ی واحد به سیستم وارد شده اند.

بازخورد در این فرایند اهمیت دارد. در طول تشخیص اولیه، کارگران آزمون علمی انجام داده و بر اساس نتایج آزمون، از طرف ارزیابان بازخورد دریافت می کنند. اگر آنها تاییدیه دریافت نکنند، ارزیابان با توجه به نقاط قوت و ضعف متقاضی، و فاکتورهایی که در هنگام عدم صدور گواهینامه در نظر گرفته شدند، موظف به ارائه ی بازخورد می باشند. با توجه به کاری که متقاضی می تواند انجام دهد، برای بهبود توانایی ها، دانش و رفتار، به وی مشاوره نیز داده می شود.

گواهینامه‌ی شایستگی‌های CONOCER، در تمام مکزیک رسمی و معتبر است، زیرا توسط نهادی که متعلق به وزارت آموزش عمومی است صادر شده است. علاوه بر این، برابری با اعتبارات برنامه‌های آموزش رسمی در سطوح حرفه‌ای و تخصصی، از طریق توافقنامه‌ای که توسط وزیر آموزش صادر شده، نیز تضمین می‌شود (آکوردو ۲۸۶). کارفرمایان و اتحادیه‌های تجاری، از طریق کمیته‌های ناحیه‌ای شان، بر گواهینامه‌ها صحنه می‌گذارند، بنابراین، برای بازار کار اعتبار و اطمینان فراهم می‌نمایند.

تأثیر

ارزیابی هنوز هیچ تأثیری بر بهره‌وری یا پیشرفت اقتصادی و اجتماعی برای کارگران نداشته است، اما CONOCER، در حال توسعه‌ی ابزارها و مکانیسم‌هایی، مانند ایجاد پایگاه داده‌های شرکت‌ها، موسسات آموزشی و داوطلب که کارگران را تایید می‌کنند و همچنین خود کارگران برای تأثیر ارزیابی است. این سیستم در حال حاضر، شامل نزدیک به ۷۰ نهاد معتبر برای ارزیابی و صدور گواهینامه‌ی شایستگی‌ها، با بیش از ۲,۰۰۰ نقطه‌ی تماس، برای ارائه خدمات در سراسر کشور است. در طول ۵ سال اخیر، CONOCER، ۴۰۰,۰۰۰ گواهینامه‌ی شایستگی صادر کرده که ۶۵ درصد بیش از ۱۲ سال اول عملکرد آن است. افزایش تعداد گواهینامه‌های شایستگی می‌تواند شاخص خوبی برای ارزشی که بازار برای شیوه‌های پذیرش قائل می‌شود باشد. جدای از ترویج بهبود مستمر بهره‌وری و رقابت‌پذیری نیروی کار، CONOCER، ارتباط ساختاری سطح بالایی میان سیستم آموزشی، و بخش‌های دولتی و اقتصادی اجتماعی، در واکنش به تقاضا برای سرمایه انسانی ایجاد نموده است.

CONOCER، از نحوه‌ی احساس رهبران کارگران و کارفرمایان مدرن و پایبند به اصول اخلاقی در مورد مسائلی مانند رقابت‌پذیری اقتصادی، ایجاد ارزش، رشد شرکت، حضور در بازارهای محلی و بین‌المللی، استاندارد‌های شایستگی، بهره‌وری کارگران، پویایی و جبران، و گفتمان اجتماعی برای کار شایسته نیز به خوبی آگاه است. در عین حال، این موسسه، خواسته‌ی بخش‌های مولد اقتصاد مکزیک از سیستم آموزشی، و نیاز به همکاری و تعامل بهتر میان بخش‌های مولد و آموزش، برای بهبود و مدرنیزه کردن برنامه‌ی درسی، آموزش حرفه‌ای و تخصصی، روش‌های ارزیابی، صدور گواهینامه و ارتباط با چارچوب ملی صلاحیت‌ها را نیز درک نموده است.

در حال حاضر، توافق مرتبط و سودمندی وجود دارد (توافقنامه ۲۸۶ وزیر آموزش عمومی از مکزیک) که توسط وزیر آموزش صادر شده و اجازه می‌دهد گواهینامه‌ی شایستگی کار در چارچوب NSCS، تحت مدیریت CONOCER، معادل سطوح حرفه‌ای و/یا فنی در سیستم آموزش ملی باشد. این مسئله اهمیت استراتژیک و عملیاتی برای CONOCER دارد.

چالش‌ها

یکی از چالش‌های اصلی برای RVA در مکزیک، ایجاد سیستمی معتبر است که به رشد اقتصادی و پیشرفت اجتماعی کمک کند. مسائلی که در ایجاد سیستم RVA اهمیت اصلی را دارند عبارتند از: ایجاد مکانیسم‌هایی برای ارزیابی تاثیر سیستم بر رقابت پذیری، بهره‌وری، پیشرفت اقتصادی و اجتماعی؛ بهبود استانداردهای شایستگی، ارزیابی و مراکز صدور گواهینامه؛ افزایش پوشش دهی تمام بخش‌ها- مولد، داوطلب، آموزشی و دولتی؛ و حفظ اشتیاق کارفرمایان و کارگران. برخی از چالش‌های اجتماعی مربوط به کاهش فقر و نیاز به فرصت‌های جدید برای افراد فقیر، از طریق توسعه و صدور گواهینامه‌ی شایستگی‌ها؛ و حمایت از کارگران مهاجر مکزیکی در ایالات متحده و کانادا، از طریق پذیرش شایستگی‌های آنها برای ادغام بهتر در بازار کار امریکای شمالی رفع می‌شود.

استدلال نهایی

نوآوری‌ها در شیوه‌های پذیرش و ارتباط با چارچوب صلاحیت‌ها، باید با مسائل استراتژیک رقابت‌پذیری برای پیشرفت و کامیابی تحریک شود، نه با مسائل عملیاتی آموزشی، ارزیابی و صدور گواهینامه، که گرچه برای اجرای فرایندهای این برنامه حیاتی است، اما ابزار است نه هدف. تلاش مشترک و اجماع رهبران مربوطه، مهمترین فاکتور برای موفقیت است.

مقدمه

ترینیداد و توباگو، اهمیت آموزش و تعلیم برای شهروندان خود را به رسمیت شناخته است، به طوری که می تواند شرایط اجتماعی هماهنگ و فرهنگ را توسعه داده و حفظ نماید و از توسعه اقتصادی و موفقیت، پشتیبانی کند. ترینیداد و توباگو مانند همسایگان کاراییبی اش، تمایل به داشتن چشم انداز افراد کاراییبی ایده آل که توسط رئیس دولت جامعه ی کاراییب اتخاذ شده دارد (CARICOM). اصل اساسی برنامه ی ملی استراتژیک چشم انداز ترینیداد و توباگو ۲۰۲۰، "دستیابی به توسعه ی ملی موفق که منجر به کیفیت بالای زندگی برای تمام شهروندان ما" تا سال ۲۰۲۰ می شود، است (وزارت رفاه، ۲۰۱۱). سیستم آموزش در ترینیداد و توباگو، به شکل ایده آل باید "افراد دارای دانش، مهارت و نگرش های ضروری برای مشارکت فعال در زندگی را الگو قرار داده و نقش آموزش در غنی سازی تجارب انسانی را برجسته سازد. آنها باید پا را از رقابت پذیری فراتر نهاده و بر نقش آموزش در عملی نمودن پتانسیل های انسان، حفظ ارزش های فرهنگی و ترویج انسجام اجتماعی تاکید نمایند". (فاضل کریم، ۲۰۱۱).

به گفته ی وزیر علم، فناوری و آموزش عالی (فاضل کریم ۲۰۱۱)، در طول دو دهه ی گذشته، بخش آموزش متوسطه و آموزش عالی در ترینیداد و توباگو، از مرحله ی مقدماتی ارائه ی برنامه های بومی در موسسات دولتی محلی، به وضعیت جدید تری رسیده است که در آن نهادهای خارجی مانند کالج ها، دانشگاه ها، موسسات فنی حرفه ای و نهادهای حرفه ای، از طریق حق امتیاز و دیگر تمهیدات، به ارائه دهندگان مهمی تبدیل شده اند. این مسئله به خصوص در آموزش عالی، اعمال شده است. از سوی دیگر، آموزش و تعلیم فنی و حرفه ای، تقریباً کاملاً محلی است. در حال حاضر، ساماندهی، توسعه و ادغام فرصت های آموزشی در تمام سطوح، با توجه به تقاضای جامعه برای آموزش و تعلیم، از جمله یادگیری مادام العمر، ضروری است.

چارچوب ملی صلاحیت ها

ترینیداد و توباگو، پیش نویس چارچوب صلاحیت های خود را تهیه نموده و در مرحله ی توسعه و اجرای این طرح است. در حالیکه صلاحیت ها برای سال های بسیار در سطوح مختلف این چارچوب وجود داشتند، اما تنها اکنون، به عنوان اهداف کشور در سیستم آموزش یکپارچه رسمی شده اند و انتقال اعتبار از یک موسسه به دیگری را تسهیل نموده اند. چارچوب فعلی صلاحیت ها، برای بخش آموزش عالی اعمال می شود و یک چارچوب هفت سطحی از صلاحیت ها را شکل می دهد که هم صلاحیت های علمی و هم حرفه ای را شامل می شود.

سطوح مختلف این چارچوب، با طیفی از شایستگی ها یا ظرفیت ها، پیچیدگی و دشواری شایستگی ها یا اهمیت موضوع مورد مطالعه، الزامات مورد نیاز برای مهارت ها و فعالیت های تخصصی، توانایی انتقال شایستگی در طیف وسیعی از بستر ها، توانایی نوآوری و مقابله با فعالیت های غیر معمول، و توانایی برای برنامه ریزی و سازمان دهی کار و نظارت بر دیگران، تعریف شده است. بنابراین، شغل های مشابه، با صلاحیت های مشابه پشتیبانی می شوند.

یادگیری مادام العمر

هیچ سیاست خاصی در مورد یادگیری مادام العمر در ترینیداد و توباگو وجود ندارد. گرچه، سیاست دولت در مورد آموزش عالی، آموزش فنی و حرفه ای و یادگیری مادام العمر، این حوزه را به عنوان حوزه ای حیاتی برای توسعه ملی و تضمین معیارهای بین المللی شناسایی نموده است (STTE، ۲۰۱۰). گرچه این سیاست هنوز اجرا نشده است، اما طرح های ویژه ای توسط ارائه دهندگان مختلف آموزش عالی آغاز شده و مشخص شده است که بیشتر شهروندان، شغل هایشان را چندین بار در طول زندگی شان، یا به صورت انتخابی یا بسته به شرایط تغییر می دهند. یادگیری در درون سازمان ها روی می دهد زیرا سازمان ها خود را بازسازی و ادغام نموده، چشم اندازشان را تغییر می دهند، کارها را برون سپاری نموده و از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT)، به منابع انسانی بین المللی بیشتری دسترسی پیدا می کنند، به طوری که عناوین شغلی، تمهیدات کاری و فرایندهای کاری به شکل مداوم در حال تغییر هستند.

ارتباط قدرتمندی میان آموزش ابتدایی، متوسطه و عالی، و رویکرد یکپارچه سازی میان دو وزارتخانه ی آموزش در توسعه ی سیاست ها وجود دارد. هدف این است که کمیسیون های به هم مرتبط، نه تنها کیفیت، بلکه هماهنگ سازی سیستم های دولتی را نیز تضمین نمایند (STTE، ۲۰۱۰).

شیوه های پذیرش

دولت جمهوری ترینیداد و توباگو به چشم انداز ایجاد یک سیستم جامع و یکپارچه از آموزش و تعلیم در ترینیداد و توباگو متعهد است - از مراقبت اوایل کودکی گرفته تا آموزش ابتدایی، متوسطه، پس از متوسطه و عالی، شامل آموزش مبتنی بر خانه، مبتنی بر جامعه و محل کار (وزارت آموزش، ۲۰۰۴). هدف این سیستم، افزایش فرصت های آموزشی و شغلی برای تمام شهروندان، و در عین حال رسیدگی همزمان به الزامات منابع انسانی ناشی از تغییرات مستمر اقتصاد و فناوری و نیاز به تضمین موفقیت اقتصادی فعلی و آتی و رفاه اجتماعی است.

دولت فرایند یادگیری را با تامین منابع مالی موسسات مختلف آموزشی، هدایت می کند. بررسی هایی به طور دوره ای بر روی نیروهای کار انجام می شود تا موسسات آموزشی را از نیازهای کشور آگاه سازد. گفتگوهای میان دولت و موسسات، شامل موسسات دولتی و عمومی، در زمینه ی توسعه ی آموزش عالی جامع و یکپارچه

و سیستم آموزشی آغاز شده است. این کار به دانش آموزان اجازه ی جابجایی از سطوح متوسطه به پس از متوسطه و عالی، از جمله جابجایی با آموزش فنی و حرفه ای و همچنین به و از دیگر حوزه ها را می دهد.

آموزش غیر رسمی

برخی ارائه دهندگان آموزش عالی، اخیراً (در دو سال گذشته) شروع به پذیرش یادگیری و تجارب قبلی نموده اند، و برای این تجارب، اعتبار اعطا می نمایند. هرچند، تنها دو موسسه وجود دارد که فرایند های خود را از طریق سیاست های سازمانی، رسمی می نمایند. تا کنون هیچ سیاست ملی در مورد به رسمیت شناختن یادگیری قبلی در این حوزه وجود نداشته است، گرچه، سیاست های ملی وجود دارد که با دسترسی گسترده به آموزش عالی مرتبط است. اخیراً شورای اعتبار بخشی تاسیس شده است که موسسات را برای تغییر برنامه ی درسی به یک ساختار مبتنی بر نتایج (برنامه ی درسی مبتنی بر شایستگی ها) راهنمایی نموده، و در حال حاضر، موسساتی در مقام ارزیابی شایستگی ها بر اساس نتایج یادگیری قرار گرفته اند.

تمام استاندارد های یادگیری توسط شورای اعتبار بخشی تنظیم می شوند. این ارزیابی تضمین کیفیت ارائه گردید تا اجازه دهد جوابگویی و استانداردسازی نتایج یادگیری انجام شود (NIHERST, 2004). در حالیکه در سطح سیاسی، و به گفته ی وزارت آموزش (2008)، هیچ عنصر معتبری در مورد نتایج یادگیری وجود ندارد و موسسات مختلف، نمایه های خودشان از یک فارغ التحصیل ایده آل، بر اساس سند چشم انداز 2020 دارند.

متدها و ابزارهای به رسمیت شناختن

در موسساتی که برخی سطوح یادگیری غیررسمی را به رسمیت می شناسند، پورتفولیو ها و مصاحبه ها به عنوان ابزارهای ارزیابی، شناسایی، مستند سازی و تایید شایستگی ها استفاده می شود. نمونه هایی از مدارک که می توان ارسال نمود، نامه های شغلی از طرف کارفرمایان، نمونه کار، و اظهارات انتقادی بازتابنده است. پذیرش داوطلبان برای این روش در مرحله ی پذیرش برنامه ی مطالعاتی، پس از انجام مصاحبه ی اولیه، برای تعیین تناسب مورد و پرونده است.

ارزیاب بررسی می کند که آیا مهارت های یادگیری کسب شده است یا نه. اگر 70 درصد شایستگی ها و مهارت های دوره، از طریق بخش های مختلف مدارک ارائه شده، نشان داده شود، معافیت اعطا می شود. مربیان به دانش آموزان کمک می کنند تا پورتفولیوی خود را ارائه دهند و آنها را در مورد اطلاعاتی که به عنوان مدرک ارائه می دهند راهنمایی می کنند.

تأثیر و چالش‌ها

موسساتی که نتایج حاصل از یادگیری غیر رسمی را به رسمیت می‌شناسند، تأثیر این نوع یادگیری بر پیشرفت آموزشی و طول دوره‌ی مطالعه برای شاگردان بزرگسال را نیز ارزیابی می‌کنند. افزایش قابل توجهی در ثبت نام بزرگسالان در این موسسات وجود دارد.

چالش اصلی که این موسسات با آن مواجهند، فهماندن این نکته به کارفرمایان است که به رسمیت شناختن یادگیری غیررسمی و خصوصی، معتبر است. از آنجاییکه RVA، برای کارایی‌ها جدید است و از آنجاییکه برای سال‌های متمادی از رویکرد سنت‌گرا در آموزش استفاده شده است، مقاومت شدیدی برای تصویب اصول به رسمیت شناختن یادگیری غیر رسمی وجود دارد. بسیاری از موسسات آموزش عالی نیز در برابر این ابتکار مقاومت می‌کنند. این مسئله برای ادغام فارغ‌التحصیلان در یک سیستم یادگیری مادام‌العمر نفوذپذیر، پیامدهایی دارد. ارائه‌ی سیستم‌های موثر تضمین کیفیت و اعتبار بخشی باید تضمین نماید که کیفیت دستاوردهای یادگیری و نتایج علمی، بر اساس پذیرش یادگیری غیر رسمی و خصوصی، استاندارد‌های بین‌المللی پذیرفته شده را برآورده نموده یا از آن هم فراتر می‌رود.