

Trainee

اهداف پیش‌بینی شده برای دانش‌آموختگان دوره‌های علمی-کاربردی کسب مهارت‌های لازم در یک زمینه معین صنعتی برای تصدی شغل یا مجموعه‌ای از مشاغل خاص هم‌سطح است. لذا مهارت‌آموز مرکز توجه نظام جامع علمی-کاربردی است. مهارت‌آموز فردی است که در یک دوره آموزش عالی تکمیلی بین سطوح تحصیلی پذیرفته شده و دارای شماره مهارت‌پذیری است. دانشجویی که در نظام جامع علمی-کاربردی مشغول به تحصیل می‌شود به پذیرفته‌شده‌ای اطلاق می‌گردد که در مهلت مقرر و براساس ضوابط و مقررات جاری دانشگاه، پس از مراجعه حضوری در مرکز و احراز هویت ثبت‌نام می‌کند. برای مهارت‌آموز ویژگی‌های به‌خصوصی مدنظر است، قوانین و مقررات و روش‌های ارزشیابی به‌خصوصی داشته و در نظام جامع علمی-کاربردی، مهارت‌های مشخصی برای آنها درنظر گرفته شده است.

تعریف مهارت آموز

مهارت‌آموز در نظام‌های آموزش جامع علمی-کاربردی تعاریف مختلفی دارد که هر یک نشان‌دهنده تمرکز تعریف مهارت‌آموز بر قواعد، قوانین و انتظارات به‌خصوصی است. وزارت علوم تحقیقات و فناوری (۱۳۹۴) مهارت‌آموز را شخصی اطلاق کرده است که در یک دوره آموزش عالی تکمیلی بین سطوح تحصیلی پذیرفته شده و دارای شماره مهارت‌پذیری است. دانشجو نیز به پذیرفته‌شده‌ای اطلاق می‌شود که در مهلت مقرر و براساس ضوابط و مقررات جاری دانشگاه، پس از مراجعه حضوری در مرکز و احراز هویت ثبت‌نام می‌کند. در فرهنگ‌های لغت، تعاریف متعدد اما مشابهی از مهارت‌آموز ارائه شده است و مهارت‌آموز را کسی می‌دانند که مهارت‌های جدیدی مرتبط با یک شغل را یادگرفته و تمرین می‌کند یا مهارت‌ها و دانش موردنیاز برای شغلی خاص را می‌آموزد (Cambridge Dictionary, 2020; Collins Dictionary, 2020; Macmillan Dictionary, 2020). بیشتر تعاریف اصطلاحی فرهنگ‌های لغت بر شغل و حرفه خاصی که مهارت‌آموز در آن قرار دارد تأکید کرده‌اند.

مهارت‌آموز در کشورهای مختلف نیز تعاریف مختلفی دارد. مهارت‌آموز کسی است که با یک کارفرما وارد یک

قرارداد و فرایند کارآموزی و مهارت‌آموزی می‌شود (Sri Lanka Consolidated Acts, 1987). یک مهارت‌آموز (شایسته) کسی است که دانش و مهارت‌های خود را به‌طور کامل در فعالیت‌های محیط کار در طیفی از موقعیت‌ها و محیط‌های مختلف به‌کار گیرد. در تعریفی دیگر، کسی که نمره لازم را در یک استاندارد موردانتظار عملکردی در یک محیط کاری یا در یک صنعت کسب کند (New South Wales government, 2018). برای ایجاد تسلط مهارتی در فراگیران لازم است یادگیری و آموزش در سطح دانش، مهارت و شایستگی ایجاد شود که این اطمینان حاصل شود که مهارت‌آموز به مهارت موردنظر رسیده است (هزل و گریدلر، ۱۳۸۲).

قوانین، شیوه ارزیابی و پایان‌دورگی مهارت آموز

قوانین و مقررات مربوط به مهارت‌آموز و شیوه فعالیت او در کشور ما شفاف شده است. از آنجاکه مهارت‌آموز باید مهارت‌هایی را فراگیرد، از این‌رو حضورش در تمام جلسات آموزشی دوره حضوری الزامی است و ساعات غیبت موجه در هر درس نباید از ۱۵ درصد مجموع ساعات‌های آن درس بیشتر شود. در غیر این‌صورت مهارت‌آموز مجاز به شرکت در آزمون آن درس نمی‌باشد. از دیگر قوانین، قوانین مربوط به ارزیابی پیشرفت تحصیلی مهارت‌آموز است که در هر درس مربوط به تک‌پودمان و دوره تک‌درسی، انجام تکالیف آموزشی یا مهارتی براساس ارزیابی در طول برگزاری آزمون پایانی آن به‌صورت عددی بین صفر تا بیست تعیین می‌شود. در این زمینه برای مهارت‌آموزان، برگزاری امتحانات پایانی برای هر درس تک‌پودمان و هر دوره تک‌درس الزامی است. قانون دیگر این است که ارزش آموزشی هر درس با تعداد ساعت آن درس سنجیده شود و پایان‌دورگی بدین ترتیب است که به مهارت‌آموزی که کلیه دروس دوره تک‌پودمان یا تک‌درس را مطابق برنامه مصوب و براساس مقررات آیین‌نامه وزارت عتف با موفقیت گذرانده باشد، گواهینامه پایان دوره تک‌پودمانی یا تک‌درسی اعطا می‌شود (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۴). در دیگر کشورها از جمله استرالیا نیز قوانین و شیوه‌های ارزیابی

و پایان دورگی برای مهارت آموز متفاوت است. همچنان که عنوان شده است، از مهارت آموز انتظار می رود مهارت های حرفه ای را بیاموزد؛ تأییدیه های لازم را که در برنامه کارآموزی دیده شده کسب کند؛ آموزش ها و کارآموزی های لازم در محیط کار را پذیرا باشد؛ در برنامه های کارآموزی شرکت کند؛ تکالیف خود را کامل کند؛ و کتاب ها و دیگر شواهدی را که فرد نیاز دارد تهیه کند (New South Wales government, 2018).

ویژگی های مهارت آموز

ویژگی های مهارت آموز، پیامدهای آموزش و کارآموزی را تحت تأثیر قرار می دهد و از آنجا که ویژگی های متنوعی از مهارت آموز از جمله خودکارآمدی در اثربخشی و انتقال یادگیری مدنظر است (Simosi, 2012)، این ویژگی ها نقش مستقیمی بر دستیابی به پیامدهای آموزشی دارند و بنابراین نشانگر مؤثر بودن فعالیت های کارآموزی است (Crisp, 2002).

محور اساسی در آموزش های علمی-کاربردی دستیابی بر شایستگی هایی است که از ویژگی های شغل های مرتبط استخراج شود و گزینش، ارزشیابی و هدایت تحصیلی مهارت آموز بر این مبنا صورت گیرد. مهارت آموز عمدتاً بر مبنای علایق و تجربیات کاری انتخاب می شود؛ مهارت آموز ضمن تحصیل، معلومات کسب شده را در محیط کار خود استفاده می کند؛ مهارت آموز کمتر مدرک گرا است (احمدی و بهرامی، ۱۳۸۳). سنگه ویژگی های مهارت آموز را انگیزه به یادگیری، باز بودن نسبت به تجربه ها و خودکارآمدی در ارتباط با عملکرد معرفی کرده است (Singh, 2017).

انواع مهارت های مورد نیاز مهارت آموز

بر اساس انواع یادگیری که یک مهارت آموز می تواند داشته باشد، مهارت ها در سطوح پیچیدگی متفاوتی از او انتظار می رود. بدین صورت که از ابتدایی ترین تا پیچیده ترین و پرهزینه ترین اشکال مهارت مورد نیاز است. یادگیری

مهارت های کارکردی پایه اولین سطح از مهارت آموزی است. یادگیری مهارت های کارکردی و فراکارکردی سطح دیگری از مهارت آموزی تلقی می شود. یادگیری مهارت های پیچیده و ندرتاً کارکردی (با تجهیزات پرهزینه) سطح بعدی است. یادگیری مهارت های کارکردی پیچیده تر و در نهایت یادگیری مهارت های کارکردی و فراکارکردی در محیط های کار واقعی و شبیه سازی شده از جمله سطوح یادگیری مهارت آموز بر اساس محیط های یادگیری است (واشقانی فراهانی و اسفندفرد، ۱۳۸۳).

انجمن استاندارد ملی مهارت امریکا استانداردهایی مهارتی را تهیه کرده است که طی آن دانش و مهارت های مورد نیاز مهارت آموز به سه گروه تقسیم می شود:

۱. دانش و مهارت های آکادمیک که شامل مهارت های خواندن و نوشتن، ریاضیات و علوم است. این گروه اگرچه پایه محسوب می شود، ولی ارتباط تنگاتنگی با اغلب مشاغل ندارد و بستر فراگیری سایر آموزش ها محسوب می شود.

۲. دانش و مهارت های مناسب که به دانش و مهارت های کاربردی مورد نیاز برای انجام مؤثر طیفی از مشاغل دلالت دارد و به دو دسته فردی و سازمانی تقسیم می شود؛ مهارت های فردی شامل توانایی تهیه گزارش و نگارش متون، توانایی سخنرانی و ارائه ایده ها به صورت واضح و روشن، توانایی درک متون و مطالب مربوط به شغل، سازمان و زندگی پیرامون، توانایی استفاده از فناوری های نو و مهارت سازمانی شامل توانایی برقراری روابط مؤثر سازمانی، توانایی شناخت و تحلیل حقوق مربوط به کار، مشتری، سازمان و اجتماع، توانایی برنامه ریزی و سازماندهی، تصمیم گیری و کنترل در حیطه وظایف سازمانی است.

۳. دانش و مهارت های فنی مجموعه دانش و مهارت های تخصصی هر شغل است (کشتکار و بهرامی، ۱۳۸۳).

مهارت آموزی می تواند سطوح مختلفی داشته باشد که از مهارت آموزی های تکنیکی و فنی شروع می شود و تا مهارت های ویژه ای مانند برنامه نویسی، مهندسی یا مدیریت

شده است و باید در برنامه‌درسی مدنظر قرار گیرد (Mansilla & Jackson, 2001).

افزون بر مهارت‌های سطح فردی، مهارت‌هایی بین فردی و جمعی نیز موردنیاز دانشجویان است که مهارت‌های کارگروهی یکی از مهم‌ترین موارد است. برای تشکیل هر نوع تیم کاری در این مهارت، به دانش، مهارت، توانایی و ویژگی‌های دیگری نیاز است تا تیم و گروه عملکرد موفق و مؤثری داشته باشد (Morgeson, Reider & Campion, 2005).

شیوه‌های تربیت مهارت‌آموز

تکالیف همه‌جانبه (کامل) که مبتنی بر تکالیف واقعی و به‌دنبال توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای است، به‌منزله روشی برای رسیدن به یکپارچگی ارائه می‌شود (آمنه و کرمی، ۱۳۹۳، ۹۷). ازسوی دیگر، برنامه‌های طراحی شده برای یادگیری پیچیده، امکان دستیابی به تمام مهارت‌ها را به‌طور هماهنگ برای یادگیرندگان فراهم می‌آورد (Van Merriënboer et al, 2002). مدل‌های مبتنی بر تکالیف کامل به توسعه برنامه‌های آموزشی برای یادگیرندگانی می‌پردازند که نیاز به یادگیری و انتقال شایستگی‌های حرفه‌ای یا مهارت‌های شناختی پیچیده به دنیای واقعی دارند؛ در واقع، این مدل‌ها عناصر پیچیده را به‌طور فزاینده‌ای کاهش می‌دهند تا آنجا که قابل انتقال به یادگیرندگان از طریق ارائه یا تمرین می‌شود و درعین حال که با پیچیدگی‌ها مقابله می‌کند، سعی دارد تا روابط میان عناصر تشکیل‌دهنده را حفظ کند (Van Merriënboer et al, 2009).

مهارت‌آموزی در نظام آموزش علمی-کاربردی

فراگیری مهارت هم برای افراد و هم از نظر بنگاه‌ها و شرکت‌های اقتصادی مهم است. توسعه مهارت‌ها به‌ویژه از طریق نهادهای ذی‌ربط نظیر دانشگاه جامع علمی-کاربری، به‌علت نقش اثرگذار آن در افزایش بهره‌وری و درآمد فردی، سازمانی و ملی از اهمیت بالایی برخوردار است. برخورداری افراد از مهارت سبب بهبود کارایی و همچنین

ادامه می‌یابد (Management Dictionary, 2020).

مهارت‌های موردنیاز دانشجویان در عصر جهانی شدن که مهارت‌آموز برای آموختن و یادگیری بدان‌ها نیاز خواهد داشت، مبنای مناسبی برای مهارت‌آموزی تلقی می‌شود. بانک جهانی (۲۰۰۳) مهارت‌هایی ازجمله مهارت‌های فنی، اجتماعی، رفتاری، ارتباطی، انعطاف‌پذیری، کارگروهی، حل مسئله، سواد رایانه‌ای، مسئولیت‌پذیری را برای دانشجویان پذیرفته است. مهارت‌های فنی شامل تغییرات فناوری و سازمانی و توسعه درونی سازمان شامل سواد، زبان خارجی، ریاضیات، علم، حل مسئله و مهارت‌های تحلیلی است. مهارت‌های روش‌شناسی به توانایی شناختی، جامع‌نگر بودن، استفاده از رایانه مربوط است (عبدالوهابی، رومیانی و ظریف، ۱۳۹۲، ۵۶). از دیگر مهارت‌های موردنیاز می‌توان به مهارت‌های ارتباطی اشاره کرد که به توانایی افراد در حفظ صحیح و مناسب روابط خود با دیگران مربوط می‌شود. گوش کردن، ابراز وجود، رفع تعارض، حل مسئله اشتراکی و گزینش مهارت ارتباطی مناسب، پنج مهارت لازم برای ایجاد ارتباط مناسب است (Bulten, 2010; Bourn, 2008; Mansilla & Jackson, 2001). از دیگر مهارت‌هایی که در سطح فردی موردنیاز مهارت‌آموز است می‌توان به مهارت انعطاف‌پذیری اشاره کرد که به معنای توانایی سازگار بودن افکار و رفتار با تغییرات محیط و موقعیت‌ها و نیز توانایی کنارآمدن با هیجان‌ها، افکار و رفتارهای فرد در شرایط و موقعیت‌های متغیر است. این جنبه از مهارت‌ها به توانایی کلی فرد در سازگاری با شرایط ناآشنا، غیرقابل پیش‌بینی و پویا برمی‌گردد (Wessels, 2002). به یقین یکی از مهارت‌های مهم دانشجویان مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری است (گودرزی، مجدالدین و مزاری، ۱۳۹۸). مهارت حل مسئله یعنی ارائه راه‌حل‌هایی کارآمد برای مشکلاتی که ماهیت درون‌فردی یا میان‌فردی دارند و اولین مرحله آن، احساس وجود مشکل و احساس توانایی و داشتن انگیزه کافی برای مقابله مؤثر و مفید با آن است. مهارت سواد رایانه‌ای ازجمله مهارت‌هایی است که در سند چشم‌انداز انسان مطلوب در افق بیست‌ساله موردنیاز مطرح

افزایش سطح درآمد آنان می‌شود. مهارت‌های افراد بهره‌وری بنگاه‌های اقتصادی را نیز افزایش می‌دهد و به اقتصاد ملی جوامع کمک می‌کند تا ضمن افزایش سطح تولید، تولید ثروت کنند (ایزدی، صالحی عمران و قربانی، ۱۳۸۹، ۴).

از آنجاکه اهداف پیش‌بینی‌شده برای دانش‌آموختگان دوره‌های علمی-کاربردی کسب مهارت‌های لازم در یک زمینه معین صنعتی برای تصدی شغل یا مجموعه‌ای از مشاغل خاص هم‌سطح می‌باشد و محتوا و سرفصل دوره‌ها نیز براساس این اهداف طراحی و اجرا می‌شود، لذا افراد واردشده به این دوره‌ها نیز متناسب با این اهداف و محتوا، انتخاب خواهند شد و در واقع بخشی از ورودی‌های این دوره‌ها از شاغلان در زمینه خاصی از صنعت بوده‌اند و با انبوهی از سؤالات مطروحه صنعتی که در اثر تجربه کاری حضور در محیط صنعتی به وجود آمده وارد دوره‌های علمی-کاربردی می‌شوند و انتظار دارند پاسخ سؤالات را در طی دوره آموزش و در تعامل و گفت‌وگو با اساتید مرتبط در دوره‌ها دریافت کنند (زراعت‌پرور، ۱۳۸۳). از این‌رو، دانشگاه‌های جامع علمی-کاربردی در پاسخ به اهمیت مهارت‌آموزی، به پرورش مهارت‌آموز می‌پردازند. هدف آموزش‌های علمی-کاربردی، مهارت‌آموزی توأم با فراگیری علم مربوط به آن مهارت است. آموزش مبتنی بر مهارت روشی آموزشی است و تأکید آن بر این مطلب است که فراگیر پس از طی دوره آموزشی در محیط کار قادر به انجام چه کارهایی است (احمدی و بهرامی، ۱۳۸۳). همان‌طور که لانیارد و پتی و همکاران اذعان کرده‌اند، دانشگاه‌های جامع علمی-کاربردی مهارت‌آموزان قوی‌تر و بهره‌ورتری نسبت به سایر نظام‌های آموزشی پرورش داده‌اند و این امر نشان می‌دهد که مهارت‌آموز در مکانی مناسب برای یادگیری مهارت‌ها قرار خواهد داشت (Lanyard, 2002; Petty et al, 2002). در واقع، وقتی افراد مهارتی را می‌آموزند، خود را کارآمدتر می‌سازند، یعنی از منابع و زمان موجود نتیجه بیشتری کسب می‌کنند. این مطلب هم در مورد مشاغل عرضه‌شده از سوی سازمان‌ها و بنگاه‌ها صدق می‌کند و هم در مورد مشاغل ناشی از خوداشتغالی افراد در بخش‌های

غیررسمی. به علاوه، کسانی که مهارت‌هایی را کسب می‌کنند، نوعاً در افزایش بهره‌وری دیگران هم سهیم هستند، زیرا بیشتر کارها به صورت گروهی و تیمی انجام می‌گیرد و بهره‌وری یک فرد عموماً به بهره‌وری دیگران بستگی دارد. لذا هرچه افراد آموزش بیشتری ببینند، انجام مؤثرتر کارها و وظایف حرفه‌ای خود را فرامی‌گیرند و طبیعتاً می‌توانند در فرایندهای حرفه‌ای نقش مؤثر داشته باشند (ایزدی، صالحی عمران و قربانی، ۱۳۸۹، ۵).

بخشی از مهارت‌آموزان دوره‌های علمی-کاربردی از نظام آموزشی متوسطه هستند که به لحاظ خصوصیات استعدادها و بالقوه فردی علاقه خاصی به اشتغال در محیط‌های صنعتی و کسب علوم کاربردی دارند. این قبیل افراد معمولاً از پرداختن به مسائل ذهنی و نظری محض پرهیز می‌کنند و بیشتر قوای ذهنی و فکری خود را معطوف به اثربخشی عینی و مشاهدات نتایج کار خود می‌سازند و اگر ورودی‌های با مشخصات مذکور در دوره‌ها جذب شوند و محتوای دوره‌ها نیز بسترسازی مناسب برای کسب قابلیت‌های موردانتظار را تحت هدایت‌های مدرسان علمی-کاربردی فراهم کند، خروجی نظام آموزشی علمی-کاربردی به راحتی می‌تواند گره‌های کور عرصه‌های صنعتی را بگشاید (کشتکار و بهرامی، ۱۳۸۳).

کتاب‌شناسی

- آمنه، س. و کرمی، م. (۱۳۹۳). مهارت‌آموزی ضرورت آموزش فنی و حرفه‌ای در محیط‌های یادگیری کل‌نگر. *مهارت‌آموزی*، ۳(۹)، ۱۰۸-۹۳.
- احمدی، غ. و بهرامی، م. (۱۳۸۳). بررسی الگوهای ارزشیابی آموزش به منظور ارائه الگوی مناسب برای ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره‌های علمی-کاربردی. *مجموعه مقالات سومین کنگره ملی آموزش‌های عالی علمی کاربردی*، دانشگاه جامع علمی کاربردی، تهران.
- ایزدی، ص.، صالحی عمران، ا. و قربانی، ع. (۱۳۸۹). ارزیابی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان دانشگاه جامع علمی-کاربردی. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۳(۲)، ۱-۲۴.
- زراعت‌پرور، ع. (۱۳۸۳). بررسی عوامل مؤثر در آموزش‌های علمی-کاربردی. *مجموعه مقالات سومین کنگره ملی آموزش‌های عالی علمی کاربردی*، دانشگاه جامع علمی کاربردی، تهران.

Available at: https://www.training.nsw.gov.au/forms_documents/apprenticeships_traineeships/supervising_your_apprentice_trainee.pdf.

Petty, G. C., et al. (2002). *Employer ratings of vocational education graduate effectiveness of the secondary vocational education programs in Tennessee*. Knoxville: university of Tennessee, Abstract taken from internet. site: www.ed.gov/databases/eric_digests. ED 31775.

Simosi, M. (2012). The moderating role of self-efficacy in the organizational culture-training transfer relationship. *International Journal of Training and Development*, 16(2) 92-106.

Singh, S. (2017). Trainee characteristics and transfer of training: effect of supervisory support (A study of public managers in Nepal). *Journal of Business and Management Research*, 2(1), 1-13.

Sri Lanka Consolidated Acts(1987). *Employment of trainees (Private Sector) act*. Available at https://www.ilo.org/dyn/youthpol/en/equest.fileutils.docHandle?p_uploaded_file_id=258

Van Merriënboer, I. I. G., Clark, R. E., & de Croock, M. B. M. (2002). Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model. *Educational Technology, Research & Development*, 50(2): 39-64.

Van Merriënboer, Jeroen. J.G., & Kester, L. (2009). The Four-Component Instructional Design Model. *Multimedia Principles in Environments for Complex Learning. The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.

Wessels, J. S. (2002). Globalisation and international compatibility – a challenge to learning within the context of application. *Sajhe Satho*, 16 (1), 189-194.

Your Dictionary (2020). *Trainee*. Available at: <https://www.yourdictionary.com/trainee>.

محمدعلی گودرزی (عضو هیئت علمی مؤسسه آموزش عالی

علمی-کاربردی جهاد دانشگاهی)

ابراهیم مزاری (دانشگاه تهران)

معادل‌ها

National Skill Standards Board	انجمن استاندارد ملی مهارت
Petty	پتی
Singh	سنگه
Lanyard	لانیارد

عبدالوهابی، م.، رومیانی، ی. و ظریف، س. (۱۳۹۲). بررسی مهارت‌های اساسی دانشجویان در عصر جهانی شدن. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۷، ۷۴-۵۱.

کشتکار، ا. و بهرامی، م. (۱۳۸۳). طراحی برنامه‌های آموزشی پودمانی در دانشگاه جامع علمی-کاربردی. *مجموعه مقالات سومین کنگره ملی آموزش‌های عالی علمی-کاربردی*، دانشگاه جامع علمی-کاربردی، تهران.

گودرزی، م. ع.، مجدالدین، ع. و مزاری، ا. (۱۳۹۸). *مهارت‌های مسئله‌یابی و تصمیم‌گیری*. تهران: موسسه آموزش علمی-کاربردی صنعت آب و برق، مرکز نشر دانشگاهی.

واشقانی فراهانی، م. و اسفندفرد، س. م. (۱۳۸۳). *استانداردسازی مؤلفه‌های نظام آموزشی علمی-کاربردی*. *مجموعه مقالات سومین کنگره ملی آموزش‌های عالی علمی-کاربردی*. دانشگاه جامع علمی-کاربردی، تهران.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۴). *مجموعه قوانین و مقررات آموزشی دانشگاه جامع علمی-کاربردی (معاونت سنجش، خدمات آموزشی و دانشجویی)*. تهران: دانشگاه جامع علمی-کاربردی. هزل، پ. و گریدلر، آ. (۱۳۸۲). *مریی‌گری مدیران: آیا با سطوح پایین مشارکت دارید*. (ترجمه محمدعلی بابایی و بهزاد ابوالعلائی). *گزیده مقالات سی و پنجمین همایش بین‌المللی منابع انسانی*.

Bourn, D. (2008). *Global skills*. Published by the Learning and Skills Improvement Service (LSIS).

Bulten, R. (2010). *Psychology of people skills*. Translated by Sohraby & Roshanaey, Tehran: Arian Publication.

Cambridge Dictionary (2020). *Trainee*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/trainee>.

Collins Dictionary (2020). *Trainee*. Available at: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/trainee>.

Crisp, J. (2002). Exploration of factors affecting transfer of training into the workplace: A case study of selected capacity building training courses in Western Australia. (Doctoral dissertation). University of Queensland, Brisbane.

Lanyard, B. A. (2002). *Abstract taken from Internet*. site: www.ed.gov/databases/eric_digests ED 376272.

Macmillan Dictionary (2020). *Trainee*. Available at: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/trainee>.

Management Dictionary (2020). *Trainee*. Available at: <https://www.mbaskool.com/business-concepts/human-resources-hr-terms/2067-trainee.html>.

Mansilla, V.B. & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: preparing our youth to engage the world*. Asia Society.

Morgeson, F., Reider, M. H. & Campion, M. A. (2005). Selecting Individuals in Team Settings: The Importance of Social Skills, Personality Characteristics, and Teamwork Knowledge. *Personnel Psychology*, 58(3), 583-611. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2005.655.x.

New South Wales government (2018). *Supervising your apprentice or trainee (A guide for workplace supervisors)*.