۱۷۵-۱۹۳

تحلیلی بر نقش و کارکردهای کلیدی معلم در تحقق سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش: دلالت‌های کاربردی

دکتر جعفر ترک‌زاده[1]* ◉ زهرا پاکباز[2]

چکیده: سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش یکی از مهم‌ترین اسناد راهبردی نظام آموزشی کشور محسوب می‌شود که با ترسیم چشم‌انداز و مطلوبیت‌های تعلیم‌وتربیت ملی در راستای تحقق بخشیدن به مأموریت‌های تعیین‌شده و همچنین روشن کردن اهداف و راهبردهای دستیابی به آنها، نقش ارزنده و مهمی را در شفاف کردن مسیر حرکت نظام آموزش‌وپرورش کشور در بلندمدت ایفا می‌کند، اما این سند مانند سایر اسناد راهبردی، هرچند که با پشتوانه دقیق علمی و پژوهشی تدوین شده باشد، اگر در صحنه عمل نظام آموزش‌وپرورش عملیاتی و اجرایی نشود، پتانسیل تحول و تغییر هدفمند مدنظر محققان و نگارندگان سند را بالفعل نمی‌کند؛ لذا توجه به عوامل و شرایط عملیاتی کردن و تحقق‌پذیری مطلوبیت‌های سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش با توجه به اقتضائات و شرایط محیطی موضوعی در خور توجه است که در پژوهش حاضر به آن پرداخته شده است. با این هدف تلاش شده است تا با رویکردی کیفی و با استفاده از روش تحقیق فلسفی، نقش معلمان در جایگاه اصلی‌ترین مجریان برنامه‌های آموزش و پرورش در صحنه عملیاتی یعنی کلاس درس، در تحقق‌بخشیدن به اهداف سند تحول بنیادین مورد بررسی قرار گیرد. بر این اساس، در گردآوری داده‌ها از روش بررسی اسناد (سند تحول بنیادین و پژوهش‌های مرتبط با آن) استفاده شده و در داده‌کاوی، از روش تحلیل تأملی، بهره گرفته شده است. نتایج پژوهش نشان داد که نقش معلمان در تحقق‌یافتن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از دو وجه مرتبط به هم یعنی کارکردها و راهبردها قابل بررسی و تحلیل است.

کلید واژگان: آموزش و پرورش، سند تحول بنیادین، مدرسه، معلم

☑ تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۲۱ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۳/۲۰

۱. استاد، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول).
E-mail: torkzadeh@shirazu.ac.ir

۲. دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

مقدمه

ســـاز و کارهای تربیتی در نهادهای آموزشی بر کیفیت شـــکل‌گیری آیندهٔ کشورها تأثیر می‌گذارند؛ بر این اســـاس، هدف همه نظام‌های اجتماعی برپایی نهادهای آموزشـــی کارآمد است و درهمین راستا مـــدارس درحکم پایه‌ای‌ترین نهاد تعلیم‌وتربیت همواره در معرض ســـنجش کیفیت کارکردهای مورد انتظار و ارائهٔ راهکارهایی برای ارتقای آنها هستند. این مسأله زمانی اهمیت مضاعف می‌یابد که تحولات گســـترده مانند تغییرات سیاســـی، فرهنگی و فناورانه در دنیای کنونی و تأثیـــر این تحولات بر مراکز آموزشـــی مدنظر قرار گیرند (مت[1] و همکاران، ۲۰۲۳). به همین علت امروزه نهادهای آموزشـــی در دنیا با مسئله تدوین و اجرای برنامه‌های راهبردی تحول‌آفرین مواجه‌اند. بر این اساس نظام آموزش و پرورش کشور ایران نیز به موضوع مهم برنامه‌ریزی برای تحولات اثربخش آموزشی و پرورشی در راستای ارتقای عملکرد مدارس به‌عنوان نهاد مهم تعلیم‌وتربیت اجتماعی توجه نموده اســـت (احمدآبادی و عبدالهی، ۱۳۹۹) و درهمین راستا سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پس از بررسی‌ها و تلاش‌های کارشناسی و تخصصی بســـیار تدوین شده اســـت. در این تلاش، هدف از تحول بنیادین، فراهم آوردن زمینهٔ تحول عمیق و ریشـــه‌ای، نظام‌مند، آینده‌نگر، مبتنی بر آموزه‌های وحیانی و متناسب با فرهنگ اسلامی ایرانی بوده است (اخلاقی و همکاران، ۱۳۹۹).

اما تحقق‌پذیری هر برنامهٔ تحول به‌صورت بنیادین منوط به عملکرد مطلوب بازیگران مرتبط است. بدین منظور بررســـی نقش و کارکردهای بازیگران و شـــناخت چگونگی اثرگذاری هرکدام از این عوامل برای اجرای کارآمد سنـد تحول، موضوعی درخور توجـه است. به بیـان دیـگر اگـر سنـد تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش یک سیاســـت‌گذاری کلان آموزشـــی در کشور تلقی شود، آنگاه می‌توان از نظریه کثرت‌گرایی به‌مثابه یک مبنای نظری برای صورت‌بندی، تدوین و اجرای سیاست آموزشی بهره‌مند شد. نظریه کثرت‌گرایی در سیاست‌گذاری آموزشی، به‌طور مشخص بر مفهوم «پیچیدگی جدی منابع متعدد قدرت که بر فرایند تدوین و اجرای سیاست‌های آموزشی اثر می‌گذارند»، تأکید دارد، بنابر این سیاست‌های آموزشی را در مقام تدوین، اجرا و پیاده‌سازی، محصول تعامل میان انواع بازیگران، عوامل و منابع قدرت تلقی می‌کند (بل[2] و استیونســـون[3]، ۱۳۹۲). در نگاهی کلی این بازیگران شـــامل مجریان، متخصصان، سازمان‌های دولتی، معلمان و والدین‌اند؛ تعامل این بازیگران با یکدیگر و در نظر گرفتن نقش و انگیزه آنها در نظام آموزشی، عاملی اساسی در تدوین و اجرای مطلوب سیاست‌های آموزش و پرورش تلقی می‌شود. در این میـــان توجه به نقش معلمان در جایگاه بازیگران کلیدی در عرصهٔ نظام آموزش و پرورش به‌طور ویژه حائز اهمیت است، چرا که هیچ سیاست معتبر و قابل‌اطمینانی بدون نقش‌آفرینی اثربخش معلمان به نتیجهٔ دلخواه سیاست‌گذاران نخواهد رسید (نادری و همکاران، ۱۴۰۲).

1. Meth
2. Bell
3. Stevenson

براساس موارد مطرح شده در زمینه اهمیت شناخت نقش بازیگران نظام آموزشی در تحقق بخشیدن به سند تحول بنیادین، توجه به جایگاه معلمان در اجرایی کردن خط‌مشی‌های سند و تحقق بخشیدن بـــه مطلوبیت‌های آن بیش از هر عنصر دیگری نمایان می‌شـــود؛ در حقیقـــت نقش معلمان در تحقق بخشـــیدن به مطلوبیت‌های سند تحول بنیادین، نقشی اساســـی و تکمیل‌گر نقش سایر مراکز و روابط قدرت در نظام آموزشی و نقشی منحصربه‌فرد است. همان‌گونه که به صراحت در متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مطرح شده اســـت: «نقش معلم (مربی) به‌عنوان هدایت‌کننده و اسوه‌ای امین و بصیر در فرایند تعلیم‌وتربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم‌وتربیت رســـمی عمومی» در نظر گرفته می‌شود (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۶). بر این اساس واکاوی و تبیین نقش و کارکردهای معلمان در کیفیت‌بخشی به نظام آموزشی و تحقق مأموریت و چشم‌انداز مطلوب آن به حوزه‌ای در حال رشـــد و چالش‌برانگیز تبدیل شده است (طاهری، ۱۳۸۹). بی‌تردید معلمان در نقش پایه‌گذاران بنیان‌های فکری و تربیتی، نقش‌آفرینی کم‌نظیری در تربیت ســـرمایه‌های انسانی دارند، اما با وجود این اهمیت، بررســـی و تحلیـــل نقش معلمان هم از حیث مشـــارکت در برنامه‌ریزی‌های نظام آموزشـــی و هم از حیث نقش‌آفرینی در تحقق‌بخشیدن به سیاست‌ها و راهبردهای تحول‌آفرین چندان مورد توجه قرار نگرفته است.

کم‌توجهی به نقش معلمان در تحقق سیاست‌های نظام آموزش و پرورش، در یکی از مهم‌ترین اسناد نظام آموزشی یعنی سند تحول آموزش و پرورش نیز به چشم می‌خورد. در حقیقت علی‌رغم تأکید سند تحول بنیادین بر نقش و جایگاه معلم، چگونگی نقش‌آفرینی معلمان در تحقق مطلوبیت‌های ســـند هم در متن ســـند تحول بنیادین و هم در پژوهش‌هایی که در رابطه با این سند انجام شده مورد کم‌توجهی قرار گرفته است (مهدوی هزاوه و همکاران، ۱۳۹۶). نظر به این کاستی و نیز اهمیت سند تحول بنیادین که سندی راهبردی با پشتوانه مطالعاتی گسترده تلقی می‌شود، پژوهش حاضر در نظر دارد با رویکردی فلسفی و با تأمل در متن سند تحول بنیادین و متون علمی مرتبط، نقش معلمان در تحقق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کشور را تحلیل و تبیین نماید.

■ مبانی نظری

ســـند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌مثابه قانون اساسی برای تحول‌های همه‌جانبه به تصویب رســـیده و در دســـتورکار وزارت آموزش و پرورش قرار گرفته است. این سند در شش زیرنظام راهبری و مدیریت، برنامه درســـی، تربیت معلم و تأمین منابع انسانی، تأمین و تخصیص منابع مالی، تأمین فضا، تجهیزات و فناوری و پژوهش و ارزشـــیابی تدوین شده است (محمدی و همکاران، ۱۳۹۸). قلمرو سند عرصه‌های توســـعه اعم از اقتصادی، اجتماعی و فرهنگـــی را در آموزش و پرورش دربرگرفته و برای آنها تعیین تکلیف می‌کند (بذرافشان مقدم و همکاران، ۱۳۹۴).

در سند تحول بنیادین، مدرسه رکن اصلی نظام آموزشی و جلوه‌ای از تحقق مراتب حیات طیبه، کانون عرضه خدمات و فرصت‌های تعلیمی و تربیتی و تعالی پیوسته هویت دانش‌آموزان براساس نظام معیار اسلامی است. در مدرسه معلم هدایت‌کننده و اسوه بصیر در زمینه‌های اعتقادی، عبادی، اخلاقی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی و مؤثرترین عنصر در تحقق اهداف و مأموریت‌های نظام آموزش و پرورش است (حاجی بابایی، ۱۳۹۱).

سند تحول بنیادین با ترسیم چشم‌انداز نظام تعلیم‌وتربیت رسمی عمومی در افق ۱۴۰۴، راهبردهای کلان و عملیاتی جهت تحقق اهداف مدنظر را مشخص کرده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). از این جهت سندی است که مطلوبیت‌ها و انتظارات کلیدی برای تحقق آرمان‌های نظام آموزش و پرورش را مشخص نموده است؛ در حقیقت سند تحول نقشهٔ راه تغییرات بنیادین در نظام آموزشی است و بر این اساس ضروری است که نقش، جایگاه و کارکرد عوامل مرتبط و عناصر کلیدی نظام آموزشی در راستای تحقق این سند مورد کنکاش قرار گیرد (بذرافشان مقدم و همکاران، ۱۳۹۴).

نقش معلم در نظام آموزشی

معلمان در حکم مهم‌ترین مؤلفه در مدارس، در بالا بردن سطح استانداردهای آموزشی نقشی تعیین‌کننده دارند؛ به بیان دیگر، هیچ تحولی در آموزش و پرورش نمی‌تواند بدون مشارکت و آمادگی معلمان به سرانجام برسد (مکپا[1] و آنونا[2]، ۲۰۲۳). به‌زعم قوجالو و همکاران (۱۳۹۸) کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است، بنابراین به کار گماردن افرادی شایسته برای حرفه معلمی حیاتی‌ترین مسئله است. درهمین‌راستا سازمان یونسکو (۲۰۰۸) قابلیت‌های حرفه‌ای معلم را شامل آموزش به دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی، مدیریت آموزشی و استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات بیان کرده است (انگاو[3] و همکاران، ۲۰۲۲).

تحول در آموزش و پرورش پیش‌نیازی است برای سهولت بخشیدن به دستیابی به توسعه پایدار و در این مسیر، اولویت اول به جایگاه معلم تعلق می‌گیرد؛ در حقیقت با توجه به نقش بسیار مهم معلم در مدرسه، توفیق هر تحولی در نظام آموزشی متضمن شفاف‌سازی نقش و کارکرد معلمان است (اودومایاک[4]، ۲۰۲۳). درهمین‌راستا در قسمت‌های مختلف سند تحول بنیادین به نقش معلمان و شفاف‌سازی کارکرد معلمی در دستیابی به چشم‌انداز و اهداف کلان آموزش و پرورش اشاره شده است (جدول ۱).

1. Mkpa
2. Anuna
3. Ngao
4. Odumayak

جدول ۱. گزاره‌های مبتنی بر نقش معلم در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش

ردیف	نقش معلم	گزاره‌ها
۱	هدایتگری	● نقش معلم به‌عنوان هدایت‌کننده و اسوه‌ای امین و بصیر در فرایند تعلیم‌وتربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم‌وتربیت رسمی عمومی (ص۱۶).
۲	اخلاق ـ محوری	● مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴، مدرسه‌ای است که یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های آن عبارت‌است از: برخورداری از مربیان دارای فضائل اخلاقی و شایستگی‌های حرفه‌ای با هویت یکپارچه توحیدی براساس نظام معیار اسلامی (ص۲۳).
۳	مشارکت‌گری	● مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴، مدرسه‌ای است که یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های آن عبارت‌است از: متکی بر ارکان تعلیم‌وتربیت و بهره‌مند از ظرفیت عوامل سهیم و مؤثر و مبتنی بر مشارکت ذی‌نفعان با تأکید بر مربیان، دانش‌آموزان و خانواده (ص۲۳).
۴	به‌کارگیری فناوری در فرایند آموزش	● مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴، مدرسه‌ای است که یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های آن عبارت‌است از: برخوردار از بهره فناوری آموزشی در سطح معیار، با توجه به طیف منابع و رسانه‌های یادگیری (شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات) (ص۲۳).
۵	نقش‌آفرینی در توسعه عدالت آموزشی و تربیتی	● توسعه و نهادینه کردن عدالت آموزشی و تربیتی در مناطق مختلف کشور و تقویت آموزش‌و پرورش مناطق مرزی با تأکید بر توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان این مناطق با تمرکز بر کیفیت فرصت‌های تربیتی هماهنگ با نظام معیار اسلامی (ص۲۶).
۶	معرفت و بصیرت	● ارتقای معرفت و بصیرت دینی، انقلابی و سیاسی برای رشد و تعالی معنوی و اخلاقی معلمان و دانش‌آموزان و مشارکت برای ارتقای معنوی خانواده (ص۲۷).
۷	شایستگی‌همه‌جانبه	● توسعه مستمر شایستگی‌ها و توانمندی‌های اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان (ص۲۸)
۸	مهارت‌آموزی	● یکی از اهداف ذکر شده در سند تحول بنیادین، پرورش انسان‌های ماهر و کارآفرین است. فارغ‌التحصیلانی که دارای حداقل یک مهارت مفید برای تأمین معاش حلال باشند به‌گونه‌ای که در صورت جدایی از نظام رسمی تعلیم‌وتربیت در هر مرحله، توانایی تأمین زندگی خود و اداره خانواده را داشته باشند (ص۳۱).
۹	پژوهشگری	● توسعه زمینه پژوهشگری و افزایش توانمندی‌های حرفه‌ای به شکل فردی و گروهی میان معلمان و تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی و ملی و ایجاد فرصت‌های بازآموزی مستمر علمی و تحقیقاتی و مطالعاتی و برگزاری جشنواره‌های الگوی تدریس برتر و اختصاص اعتبارات خاص برای فعالیت‌های پژوهشی معلمان (ص۴۷).
۱۰	تنوع‌بخشی آموزشی و تربیتی	● تنوع‌بخشی در ارائه خدمات آموزشی و فرصت‌های تربیتی متناسب با مصالح جامعه، نیازها و علائق دانش‌آموزان در راستای شکوفایی استعدادهای آنها. ایجاد تنوع در فرصت‌های تربیتی در مراکز آموزشی و تربیتی برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان (ص۵۲).
۱۱	خلاقیت	● اصلاح و به روزآوری روش‌های تعلیم‌وتربیت با تأکید بر روش‌های فعال، گروهی و خلاق با توجه به نقش الگویی معلمان (ص ۵۳).
۱۲	ارزشیابی همه‌جانبه	● طراحی و اجرای نظام ارزشیابی براساس استانداردهای ملی برای گذر از دوره‌های تحصیلی و رویکرد ارزشیابی فرایند ـ محور در ارتقای در پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی و رویکرد تلفیقی (فرایند ـ محور و نتیجه ـ محور) در سایر پایه‌های تحصیلی (ص۵۴).

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است که با رویکرد کیفی و روش تحقیق فلسفی از نوع قیاسی انجام شـــده اســـت. روش فلســـفی با توجه به ماهیت خود (تجزیه و تحلیل مفاهیم) کاربرد فعالی در زمینه‌های تعلیم‌وتربیت دارد (ســـرمد و همکاران، ۱۴۰۲). در گردآوری داده‌ها از روش بررسی اسناد و در داده‌کاوی، از روش تحلیل تأملی[1]، بهره گرفته شده است. در تحلیل تأملی، پژوهشگر به کمک نیروی تشخیص خود برای به‌تصویرکشیدن یا ارزشیابی پدیدهٔ مورد پژوهش اقدام می‌کند. پژوهشگر داده‌های گردآوری شـــده را چندین‌بار با دقت بررســـی می‌کند و هرچه این فرایند ادامه پیدا کند، احتمال دارد ویژگی‌های برجستهٔ پدیده بیشتر آشکار شوند (گال[2] و همکاران، ۱۳۹۳). درواقع روش پژوهش تحلیل فلسفی، تلاش تأملی پژوهشگر برای شناسایی و بازشکافی اجزا و روابط منطقی در یک زمینهٔ موضوعی است که مبتنی بر یک پارادایم یا چارچوب نظری صورت می‌پذیرد.

در این پژوهش، تحلیل نقش معلمان در تحقق‌بخشـــیدن به ســـند تحـــول بنیادین طبق الگوی تحلیلـــی الزامات نقش (وودال[3] و وینســـتنلی[4]، ۱۹۹۸) مشـــتمل بر مطلوبیت‌ها، راهبرد، ســـاختار و کارکردهـــا، فرایندها، مدیریت نقش و عملکرد در حوزه‌ها و ســـطوح مختلـــف نظام آموزش و پرورش تبیین شده است (شکل ۱).

شکل ۱. الگوی تحلیل فرایند سیاست‌گذاری و اجرایی کردن سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش

شایان ذکر است که اعتبار یافته‌های پژوهش، با استفاده از تکنیک‌های اعتبارپذیری[5]، اعتمادپذیری[6] و انتقال‌پذیری[7] احراز شده و قابلیت اعتبارپذیری از طریق همسوسازی پژوهشگر[8] افزایش یافته است؛ به‌این‌معنا که داده‌های پژوهش را پژوهشـــگران مختلف به‌طور مســـتقل از هم تحلیل کرده، ســـپس با مقایسهٔ نتایج تحلیل و جلسات هم‌اندیشی، بر روی مضامین نهایی پژوهش توافق به‌عمل آمده است. افزایـــش قابلیت اعتماد نیز بـــا دقت در جریان گردآوری اطلاعات و همچنین گزارش شـــفاف فرایند دســـتیابی به داده‌های پژوهش، مورد توجه قرار گرفته است. همچنین با بهره‌گیری از توصیف مناسب

1. Reflective analysis
2. Gall
3. Woodall
4. Winstanley
5. Credibility
6. Dependability
7. Transferability
8. Investigator triangulation

در ارائهٔ جزئیات مرتبط با فرایند پژوهش، امکان تکرار این پژوهش به یاری پژوهشـــگران دیگر مطابق با فرایندهای توصیف‌شـــده و به بیان بهتر انتقال‌پذیری این یافته‌ها افزایش می‌یابد (لینکلن[1] و گوبا[2]، ۱۹۸۵).

■ یافته‌ها

ســـند تحول بنیادیـــن آموزش و پرورش ماهیتاً دارای جهت‌گیری دکترینی اســـت؛ به این معنی که مطلوبیت‌ها را مشخص کرده است. در حقیقت مطلوبیت‌های مشخص‌شده در سند تحول بنیادین به منزلهٔ تسهیل‌گر مسیر دستیابی به اهداف عالی آموزش و پرورش، به عناصر اصلی تحقق بخشیدن به سند جهت داده و به‌نوعی تعیین تکلیف کرده اســـت. بر این اســـاس لازم است مبتنی بر درک و تحلیل مطلوبیت‌ها که در قالب ســـه رکن اصلی ارزش‌ها، مأموریت و چشـــم‌انداز ترسیم شده‌اند، ســـایر ابعاد تحقق‌پذیری ســـند بنیادین آموزش و پرورش مشخص شوند و در دستور کار قرار گیرند تا زمینهٔ مناسب تحقق‌پذیری مطلوبیت‌های یادشده فراهم شود.

مطابق شکل شماره ۱ در جریان فرایند سیاست‌گذاری و اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، چهار گام ابتدایی جنبهٔ ســـاختاردهی دارند و به ترسیم نقشهٔ عمل مسیر تحول می‌پردازد اما گام نهایی جنبهٔ عملیاتی دارد که به منزلهٔ بازوی اجرایی نقشـــی تعیین‌کننده در تحقق‌یافتن آرمان‌های سند دارد و ثمرهٔ چهار گام نخستین را بارور می‌کند. در حقیقت اگر مرحلهٔ نهایی به‌صورت اصولی صورت نپذیرد، هرچند هم که مراحل پیشـــین به بهترین وجه ترسیم شده باشـــند، تحقق‌پذیری سند تحول بنیادین در نظام آموزشی کشور تصوری دور از واقعیت خواهد بود.

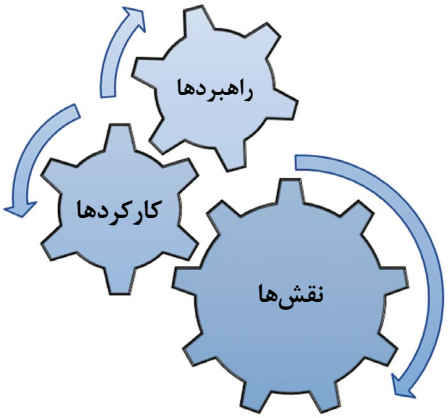
در راستای توجه به جنبهٔ عملیاتی سند تحول بنیادین، توجه به نقش و کارکردهای معلم در تحول آموزش و پرورش موضوعی حائز اهمیت است، چرا که نقش کلیدی معلم، عاملیت تغییر در سطح عملیاتی است (نووسو[3] و همکاران، ۲۰۲۳)، اما کارکردهای مطلوب معلمان در نقش عاملان تغییر در کلاس درس کدام‌اند و چگونه محقق می‌شـــوند؟ پاسخ به این پرسش مستلزم در نظر گرفتن این مهم است که نقش عاملیت تغییر معلم در مدرسه، از دو وجه به‌هم‌پیوسته به تحقق‌پذیری سند تحول بنیادین کمک می‌کند که عبارت‌اند از: کارکردها و راهبردها.

کارکردها در تحقق‌بخشیدن به انتظارات و مطلوبیت‌های هر نقش ضرورت تام دارند. بنابراین هر نقش از جمله نقش معلمی زمانی محقق می‌شود که معلمان کارکردهای این نقش را درک و اجرا کنند (دیرسا[4] و همکاران، ۲۰۲۲). در دنیای فعلی وجود مســـائلی مانند تغییر نسل، تحولات چشمگیر حوزهٔ فناوری

1. Lincoln
2. Guba
3. Nwosu
4. Dirsa

اطلاعات و ارتباطات و سایر شرایط و اقتضائات محیطی، از سویی و افزایش توقعات اجتماعی از نظام آموزشی، از سوی دیگر منجر به تغییرات اساسی نقش معلمان در کلاس درس، مدرسه و جامعه شده است. امروزه نقش معلمان از تدریس فراتر رفته است و شامل مشاوره و رهبری دانش‌آموزان در راستا نحوه استفاده و به‌کارگیری صحیح دانش در زندگی فردی و اجتماعی آنهاست (پانگرازی[1] و بیگله[2]، ۲۰۱۹). از این جهت شناخت دقیق کارکرد معلمان در تحقق‌بخشیدن به تحولات سند تحول بنیادین، مسئله‌ای مهم تلقی می‌شود.

تبلور هر کارکرد نیز در دنیای واقعی، مستلزم راهبردهای مرتبط است؛ راهبرد چارچوب کلی تعیین اقدامات برای تحقق‌پذیری مطلوب نقش با روش‌های اثربخش است (استیس[3]، ۲۰۱۹). در همین راستا لازم است پس از تعیین کارکردهای هر نقش راهبردهای مرتبط به‌منظور دستیابی به انتظارات مورد نظر تعریف شوند (پائول[4] و باراری[5]، ۲۰۲۲). به عبارت دیگر، راهبردها جهت‌گیری هوشمندانه برای اجرای موفقیت‌آمیز کارکردهای نقش معلمان در تحقق‌یافتن سند تحول بنیادین تلقی می‌شوند (شکل ۲).



شکل ۲. اثر متقابل نقش‌ها، کارکردها و راهبردها

بر این اساس، پس از مطالعهٔ دقیق سند تحول بنیادین و تعمق کردن در بندهای مرتبط با نقش‌های معلمان و همچنین بررسی اسناد علمی مرتبط، نتیجهٔ تحلیل این پژوهش در قالب کارکردها و راهبردهای مرتبط با نقش معلمان در تحقق بخشیدن به سند تحول بنیادین ارائه می‌شود. شایان ذکر است که این تحلیل در بستر پایداری سیستم‌های اجتماعی (آموزش و پرورش به مثابه یک سیستم اجتماعی)

1. Pangrazi
2. Beighle
3. Steiss
4. Paul
5. Barari

و با رویکرد سیستم پیچیده سازوارشونده[1] صورت پذیرفته است (ترک‌زاده و راضی، ۱۴۰۱). به این معنا که آموزش و پرورش یک سیستم اجتماعی پویا تلقی می‌شود که از محیط عمومی[2] پیرامون خود در ابعاد سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و فناوری تأثیر می‌پذیرد و بر آن تأثیر می‌گذارد. در قلمرو اختصاصی نیز در زمینه عواملی مانند دانش‌آموزان، والدین، معلمان، کارکنان و حوزه‌های دانش (سواد) عمومی، فضاهای کالبدی، حوزه‌های سیاست‌گذاری و ستادی مرتبط بالادستی و طرح‌های پشتیبانی سیستمی (اختصاصی)، و متأثر از متغیرها و شاخص‌های مرتبط با آنها قرار دارد که از آن تعبیر به محیط اختصاصی[3] (فنی) آموزش و پرورش می‌شود (هچ وکانلیف[4]، ۲۰۱۳). بنابراین کارکردهای نقش معلمان و راهبردهای ناظر بر آن در راستای تحقق‌یافتن مطلوبیت‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بایستی به‌گونه‌ای مورد نظر و عمل قرار گیرند که به‌صورت اقتضایی توانمندی نظام آموزش و پرورش را برای پاسخگویی و همچنین تأثیرگذاری بر محیط عمومی و اختصاصی بهبود بخشند (هکنسن[5] و همکاران، ۲۰۱۹).

۱. کارکردها

تحقق‌پذیری مؤثر سند تحول بنیادین وابسته به این است که معلمان کارکردهای نقش خویش را به‌خوبی بشناسند و عملیاتی سازند. ازاین‌رو کارکردهای زیر قابل توجه‌اند:

۱-۱. خلق معانی و توسعه نقشه‌های شناختی کارآمد

نقشه‌های شناختی، اطلاعات پردازش‌شده از طریق حواس و بازنمایی‌شده در حافظهٔ انسانی است که برای عملکرد ذهن در مسئله‌گشایی لازم‌اند. در همین ارتباط، افراد اطلاعات را از محیط اطراف دریافت می‌کنند. ماهیت پویای این اطلاعات و تعامل پیوستهٔ انسان با محیط، سبب می‌شود تا این بازنمایی‌ها مدام در حال به‌روزرسانی باشند (دیده‌بان و همکاران، ۱۳۹۲). درهمین زمینه، کلاس درس بستری است که با تسهیم اطلاعات میان معلم و دانش‌آموزان، نقشه‌های شناختی در ذهن فراگیران شکل می‌گیرد و هدایتگر توسعه این نقشه‌های شناختی، معلمان‌اند و درصورتی می‌توانند این کارکرد را به‌خوبی محقق سازند که خود از دانش و نگرش مثبتی نسبت به کلیت نظام تعلیم‌وتربیت برخوردار باشند. در کلاس درس تولید معنا پیامد حضور هر دو طرف دانش‌آموز و معلم در این رابطهٔ دیالکتیک است. از این‌رو، مهارت معلم در شکل‌گیری رابطه فعال با فراگیران، فرایند پویای تولید معنا مرتبط با وقایع و مفاهیم جهان را بهبود می‌بخشد (ویتینگتون[6] و همکاران، ۲۰۲۲).

1. Complex adaptive system
2. General environment
3. Specific environment
4. Hatch & Cunliffe
5. Håkansson
6. Whittington

۱-۲. توسعه چشم‌انداز مشترک (ارزش‌ها، الگوی مشترک، اندیشه و عمل)

چشم‌انداز مشترک عبارت است از نهادینه‌سازی تصاویر مشترک از آیندهٔ مطلوب در یک گروه که مانند منبع انرژی عظیم عمل می‌کند و آنها را به سمت کنش هدفمند رهنمون می‌شود (کانتابوترا[1]، ۲۰۲۰). زمانی که تمامی اعضای سیستم‌های اجتماعی به اتفاق‌نظر پیرامون یک وضعیت مطلوب در آینده دست یابند، موجب خواهد شد که افراد با تعهد و انگیزه بیشتر در جریان دستیابی به آینده موردنظر با یکدیگر همکاری داشته باشند؛ لذا می‌توان از طریق توسعه چشم‌انداز مشترک، به فرایندها و نتایج حاصل در محیط تعاملی در راستای مطلوبیت‌های مورد نظر، جهت داد (ترک‌زاده و راضی، ۱۴۰۱). بر همین اساس معلم در نقش رهبر کلاس درس، می‌تواند با خلق و به اشتراک‌گذاری چشم‌انداز تربیتی مشترک با دانش‌آموزان در راستای مطلوبیت‌های سند تحول بنیادین، مسیر حرکت فراگیران تحت‌رهبری خود را به‌سمت چشم‌انداز مشترک هموار سازد.

۱-۳. اعتمادسازی

ازجمله عوامل مؤثر در تحقق‌یافتن مطلوبیت‌های یک سیستم اجتماعی، اعتمادسازی از طریق افراد ارائه‌دهندهٔ خدمات در تعامل با گروه‌های هدف است (وو[2] و همکاران، ۲۰۲۳). اعتمادسازی در همهٔ سیستم‌های اجتماعی کارکردی مهم تلقی می‌شود و طبیعتاً سازمان‌های آموزشی و به‌طورخاص مدارس نیز از این قاعده مستثنی نیستند (بس[3] و همکاران، ۲۰۲۳). در همین راستا اثربخشی نقش معلمی به‌طور ویژه منوط است به اعتمادسازی و اطمینان‌بخشی به دانش‌آموزان برای اینکه معلم فردی عالم، متعهد و خیرخواه نسبت به آنها است. زمانی که این اعتماد در کلاس درس شکل بگیرد، ارتباط عاطفی میان معلم و دانش‌آموزان پررنگ می‌شود و در پی آن اثرگذاری معلم بر دانش‌آموز تقویت می‌شود (بروکفیلد[4]، ۲۰۱۷).

۱-۴. توسعه پتانسیل انگیزشی

انگیزش را می‌توان تأمین انرژی برای دستیابی به سطح بالایی از عملکرد و غلبه بر موانع به منظور تغییر رفتار برشمرد (اسماعیل[5] و همکاران، ۲۰۲۲). درهمین‌راستا یکی از مهم‌ترین کارکردهای معلمان در جهت تحقق‌بخشیدن به سند تحول بنیادین، توسعهٔ پتانسیل انگیزشی در دانش‌آموزان است، به‌ویژه که معلمان در حکم رهبران آموزشی کلاس درس، نقشی منحصربه‌فرد در ایجاد و ارتقای انگیزش در دانش‌آموزان برای دستیابی به اهداف تربیتی ایفا می‌کنند (ویاچو[6] و تسیرانتوناکی[7]، ۲۰۲۳).

1. Kantabutra
2. Wu
3. Bess
4. Brookfield
5. Ismael
6. Vlachou
7. Tsirantonaki

۱-۵. مدیریت سرمایه اجتماعی

ادارهٔ یک محیط ناپایدار در جهان پیچیده از طریق شبکهٔ مراودات میان ـ فردی ارزش‌ساز امکان‌پذیر است و از آنجا که آموزش در ذات خود یک فرایند پیچیدهٔ اجتماعی و شناختی است که متکی به روابط مؤثر میان مربی و متربی است، نیاز به عنصری که سرمایهٔ اجتماعی نام دارد احساس می‌شود. سرمایهٔ اجتماعی عاملی مهم در ارتقای کیفیت یادگیری، تسهیل‌گر نقش معلمان در مدیریت فعالیت‌های یادگیری و از همه مهم‌تر ارتقادهندهٔ جوی است که منجر به یادگیری می‌شود، زیرا سرمایهٔ اجتماعی مفهومی چندوجهی تلقی می‌گردد که در قلب آن ایدهٔ تسهیل کنش اجتماعی نهفته است (زرجو و پورعزت، ۱۴۰۲). به‌زعم ژانگ[1] (۲۰۲۲) سرمایهٔ اجتماعی از منابع ارتباطی سرچشمه می‌گیرد، بنابراین به منزلهٔ پیوندهای اجتماعی است که با نهادینه‌سازی اعتماد میان اعضا و شکل‌گیری ارزش‌های مشترک، گستره و عمق ارتباطات افراد در سیستم اجتماعی را بهبود می‌بخشد.

۲. راهبردها

۲-۱. خلق تناسب‌های سیستمی جدید

سیستم‌های اجتماعی زمانی که در وضعیت تحول همگام با پویایی‌های محیط تعاملی قرار می‌گیرند به‌منظور پایداری خود تلاش می‌کنند تا رفتارهای خود را متناسب با نوپیدایی‌ها تغییر دهند. هدف از این تغییر رفتار، ایجاد تناسب با وضعیت نوپدید است. در این راستا، آنها اقدام به ایجاد مناطق فعالیت جدید می‌کنند. منظور از مناطق فعالیت، تناظر موقعیت‌های وضعی و الگوهای رفتاری کلی متناسب با آن است که به سیستم‌های اجتماعی این اجازه را می‌دهد تا اقدامات و عملکردهای خود را متناسب با وضعیت و موقعیت پیشرو تغییر دهند. البته حرکت سیستم‌های اجتماعی در این مناطق فعالیت به‌صورت موقعیتی و تحولی است. ازاین‌رو نفوذ در شکل‌گیری و در حالتی بهتر شکل‌دهی مناطق فعالیت به عنوان تناسب‌های سیستمی جدید و موقعیتی، منجر به تنظیم رفتار سیستم‌های اجتماعی متناسب با تحولات محیطی می‌شود که نتیجه این امر اثربخشی اقدامات کارکردی سیستم و پایداری آن است (ترک‌زاده و راضی، ۱۴۰۱). لازمهٔ مدیریت تغییر مناسب، شناخت و خلق تناسب‌های سیستمی جدید به دست معلمان در کلاس درس است. معلمان باید هم اقتضائات و شرایط دنیای پیرامون و هم وضعیت و نیازهای کلاس درس خود را به‌خوبی بشناسند و با درک موقعیت فعلی دانش‌آموزان و درک صحیح از آیندهٔ مطلوب آنها، فرایندهای کلاس درس را از حیث آموزشی و پرورشی و روابط انسانی مدیریت کنند.

1. Zhang

۲-۲. توسعه جاذبه‌های موقعیتی

منظور از جاذبه‌های موقعیتی آن است که باید تعاملات سیستم با محیط را در چنان بستر موقعیتی قرار داد که برآیندهای آن پایداری مستمر سیستم در محیط باشند. در چنین بستری به وجود شبکه‌ای از برهم‌کنش‌های چندگانه‌ای نیازمندیم که منشأ ایجاد جریانات اثر متعدد و متکثر در راستای پایدارسازی سیستم‌های اجتماعی شود (ترک‌زاده و راضی، ۱۴۰۱). توجه به توسعه جاذبه‌های موقعیتی از این جهت در رابطه با نقش معلمان اثرگذار است که در نظر بگیریم کلاس درس عرصهٔ نقش‌آفرینی معلم است. درحقیقت چارچوب کلاس، حوزهٔ اقتدار و رهبری معلم است که می‌تواند با شناخت صحیح و نگرش مثبت نسبت به دانش‌آموزان و همچنین هوشمندی نسبت به اصول و اقتضائات نقش خود، موقعیتی جذاب در کلاس درس فراهم سازد و تجربه‌هایی دلنشین و ماندگار برای دانش‌آموزان رقم بزند. وجود فضایی جذاب منطبق با الزامات و اقتضائات تعلیم‌وتربیت اصیل در کلاس درس، زمینه‌ای هموار برای تحقق مطلوبیت‌های سند تحول بنیادین فراهم می‌سازد.

۲-۳. مدیریت فرصت‌ها، منابع و سرمایه‌ها

محیط تعاملی دربردارنده فرصت‌ها و تهدیدهای بی‌شماری برای پایداری سیستم‌هاست. از این رو، استفاده مطلوب از پتانسیل فرصت‌های حال و آینده سیستم‌های اجتماعی راهبردی بسیار مهم است که ضرورت دارد در جریان مدیریت تعامل سیستم با محیط مورد توجه جدی قرار گیرد (ترک‌زاده و راضی، ۱۴۰۱)؛ بر همین اساس چنانچه معلمان در شناسایی و استفاده از فرصت‌های موجود در مدرسه و کلاس درس، خبره و قادر به کشف، مدیریت و استفاده از فرصت‌ها باشند، می‌توانند نقش خود در جایگاه رهبر آموزشی دانش‌آموزان به نحوی شایسته ایفا کنند. این فرصت‌ها در حیطهٔ ارتباطات معلم با مدیر مدرسه، همکاران، والدین و دانش‌آموزان در قالب اعتماد تجلی می‌یابد؛ به بیان دیگر اعتماد ذی‌نفعان اصلی مدرسه به‌ویژه دانش‌آموزان به معلم، سرمایه و فرصتی است مغتنم برای معلمان که از طریق آن کارکردهای نقش معلمان به شیوه‌ای باکیفیت‌تر تحقق می‌یابد. همچنین تنوع استعدادها و روحیات مختلف دانش‌آموزان در کلاس درس، پتانسیلی گرانبها برای معلمان در جهت نقش‌آفرینی ماهرانهٔ پرورش و رشد همه‌جانبهٔ دانش‌آموزان تلقی می‌شود. نکته مهم در این زمینه این است که معلمان علاوه بر کشف و بهره‌برداری به‌موقع از فرصت‌های کلاس درس، بتوانند با هوشمندی زمینه‌های لازم را برای خلق فرصت آموزش و پرورش دانش‌آموزان در کلاس درس فراهم آورند. فرصت‌هایی که زمینهٔ ارتباطات ژرف و گسترده را با دانش‌آموزان و شناسایی استعدادهای نهفتهٔ آنها را ایجاد کنند.

۲-۴. مدیریت جو تغییر

طبق نظر برتون[1] و همکاران (۲۰۱۵) جو سازمانی شامل جو توسعه‌ای، جو منطقی، جو داخلی و جو گروهی است. جو داخلی، با مقاومت بالا در مقابل تغییر و تنش بالا مشخص می‌شود و در نقطهٔ مقابل آن،

1. Burton

جو توسعه‌ای، جوی است که در میزان کمی تعارض میان اعضا وجود دارد، همچنین در این نوع جو، روحیهٔ افراد در سطحی بالاست و مقاومت در برابر تغییر کم است. یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های این نوع جو، اشتیاق، هیجان، شادی و روحیهٔ همکاری و کار گروهی همراه با مسئولیت‌پذیری بالا است.

جو محیط، به‌طور ویژه در مورد سازمان‌های آموزشی حائز اهمیت است؛ به‌عبارتی لازم است معلمان با خلق جوی مبتنی بر همکاری بالا و تنش پایین، ضمن ایجاد اشتیاق در دانش‌آموزان برای مشارکت در فعالیت‌های تربیتی، آموزش‌ها و مهارت‌هایی که دانش‌آموزان برای ورود به عرصه کار و زندگی نیاز دارند را در جوی کم‌تنش و پویا به آنها ارائه دهند (آزادی، ۱۳۹۶).

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

تحلیل و بررسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش درحکم نقشهٔ راه نظام تعلیم‌وتربیت رسمی کشور، موضوعی گسترده است که از جنبه‌های مفهومی، ساختاری و عملیاتی، پتانسیل کاوش علمی دارد. در همین راستا با توجه به نقش محوری معلمان در کیفیت‌بخشی فرایند تعلیم‌وتربیت و تحقق‌بخشیدن به مطلوبیت‌های مورد نظر، در این پژوهش، نقش و کارکردهای کلیدی معلمان در تحقق‌پذیری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با رویکردی تأملی بررسی شده است.

کارکردهای لازم در مسیر تحقق‌پذیری نقش معلمان را می‌توان از پنج منظر خلق معانی و توسعهٔ نقشه‌های شناختی کارآمد، توسعهٔ چشم‌انداز مشترک، اعتمادسازی، توسعهٔ پتانسیل انگیزشی و مدیریت سرمایه اجتماعی مورد توجه قرار داد. نسبت کارکردهای ذکرشده با یکدیگر، توالی منطقی است و تحقق هر کارکرد پیش‌نیاز تحقق‌پذیری کارکرد بعد از خود است. بر این اساس معلمان با خلق معانی و مفاهیم مرتبط و بهبود پتانسیل شناختی دانش‌آموزان می‌توانند طریقهٔ صحیح شناخت پدیده‌ها و موقعیت‌های متنوع را به دانش‌آموزان بیاموزند؛ شناختی که با رویکرد انتقادی و متفکرانه همراه است و با دوری جستن از رویکرد یادگیری حافظه‌ـمحور و طوطی‌وار، پتانسیل ذهنی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. درهمین‌راستا یافته‌های پژوهش احمدآبادی و همکاران (۱۴۰۰) نشان می‌دهند که تحقق‌پذیری نقش معلمان در توسعهٔ نقشه‌های شناختی دانش‌آموزان در کلاس درس، در وهلهٔ اول منوط به بهبود توانمندی اخلاقی و علمی نقش معلمی و مرحله بعد ارتقای مهارت معلمان در توسعهٔ خودآگاهی و شکل‌دهی عادات سالم ذهنی دانش‌آموزان است.

توسعه نقشه‌های شناختی و توانمندسازی دانش‌آموزان در معناسازی کارآمد از اطلاعات دریافتی محیط پیرامون، زمینه‌ای مناسب را فراهم می‌آورد که معلمان بتوانند چشم‌انداز مشترکی میان خود و دانش‌آموزان بر مبنای ارزش‌های سند تحول بنیادین ترسیم و فرایندهای کلاس خود را برپایهٔ این چشم‌انداز هدایت نمایند. همسو با این یافته، نتیجهٔ مطالعهٔ کانر[1] و کاوندیش[2] (۲۰۲۰) نشان می‌دهد

1. Connor
2. Cavendish

که توانمندی معلمان در ترسیم و به‌اشتراک‌گذاری چشم‌انداز برای فرایندهای آموزشی، به آنها کمک می‌کند که فرایند تدریس را با سهولت بیشتری انجام دهند و تحقق اهداف مدنظر در کلاس درس را بهبود بخشند. از سویی هم، توانایی معلمان به‌منظور جلب اعتماد دانش‌آموزان، کارکردی مهم در راستای تحقق‌پذیری نقش معلمی به‌شمار می‌آید. روشن است که شکل‌گیری و حفظ ارتباطات انسانی مستلزم وجود اعتماد در میان طرفین ارتباط است و این موضوع در ارتباط میان معلم و دانش‌آموز نیز صادق است. به‌زعم نیدلیش[1] و همکاران (۲۰۲۱) شکل‌گیری و حفظ اعتماد در ارتباط معلم با ذی‌نفعان آموزش و پرورش به‌ویژه دانش‌آموزان، زمینهٔ لازم را برای شکل‌گیری سرمایهٔ اجتماعی معلمان فراهم می‌آورد. معلمان به سبب ماهیت شغلی خود که مستلزم اثرگذاری و نفوذ بر متربیان است، در تعاملاتی عاری از اعتماد با دانش‌آموزان، قادر به نقش‌آفرینی در راستای اهداف سند تحول نخواهند بود.

موضوع دیگر توجه به این مهم است که حرکت هدفمند دانش‌آموزان در راستای اهداف تعیین‌شده در سند تحول بنیادین بدون در نظر گرفتن کارکرد انگیزه‌بخشی معلمان، تحقق نخواهد یافت. درهمین‌راستا یافته‌های پژوهش اوکویست[2] و مالمستروم[3] (۲۰۱۸) نشان می‌دهند که مهم‌ترین عامل انگیزه‌بخش دانش‌آموزان در فرایند تحصیلی، توانمندی علمی و قدرت رهبری معلمان است. توانمندی معلمان در انگیزه‌بخشی دانش‌آموزان تا آن حد اثرگذار است که حتی دانش‌آموزان با کارایی بالا اگر تحت رهبری معلمان ضعیف قرار گیرند، انگیزه آموزشی خود را از دست می‌دهند.

و در نهایت تحقق‌پذیری کارکردهای فوق‌الذکر زمینه بروز کارکرد مدیریت سرمایه اجتماعی معلمان را فراهم می‌آورد. مدیریت مؤثر سرمایه اجتماعی توسط معلمان با نهادینه‌سازی اعتماد متقابل در کلاس درس، گستره و عمق ارتباطات مؤثر میان معلم و دانش‌آموزان و نیز دانش‌آموزان با یکدیگر، مشارکت داوطلبانهٔ دانش‌آموزان را در فرایندهای کلاسی بهبود می‌بخشد و تحقق‌بخشی اهداف تربیتی مدنظر معلم را ممکن می‌سازد. درهمین‌راستا یافته‌های پژوهش ارلانگا[4] و پریهاتین[5] (۲۰۲۰) بر این امر صحه می‌گذارند که نقش‌آفرینی مدبرانه معلمان در کلاس با در نظر گرفتن سه منظر نظارت بر عملکرد دانش‌آموزان، نفوذ بر آنان و گسترش ارتباطات دوستانه توأم با احترام در کلاس درس، سرمایه اجتماعی در کلاس را بهبود می‌بخشد.

براساس یافته‌های پژوهش، راهبردهای اساسی برای تحقق‌یافتن کارکردهای نقش با همکاری معلمان در قالب چهار راهبرد ویژه شناسایی شده است: خلق تناسب‌های سیستمی جدید؛ توسعهٔ جاذبه‌های موقعیتی؛ مدیریت فرصت‌ها، منابع و سرمایه‌ها؛ مدیریت جو تغییر.

تلاش مدبرانهٔ معلمان برای نفوذ و شکل‌دهی دامنهٔ فعالیت‌های خود و دیگران در مدرسه به‌منزلهٔ

1. Niedlich
2. Öqvist
3. Malmström
4. Erlangga
5. Prihatin

یک سیستم اجتماعی، متناسب با تحولات محیط پیرامون و همچنین نیازها و اقتضائات مختلف تحقق سند تحول بنیادین، راهبردی اساسی تلقی می‌شود که در این پژوهش، از آن به‌عنوان راهبرد خلق تناسب‌های سیستمی جدید یاد شده است (ترک‌زاده و راضی، ۱۴۰۱). از سویی هم، راهبرد توسعه جاذبه‌های موقعیتی نیز به این مهم اشاره دارد که توانمندی معلمان در جهت نقش‌آفرینی خردمندانه در مدرسه و کلاس درس این قابلیت را دارد که با ایجاد موقعیت‌های جذاب در فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، تجربه‌هایی جذاب را برای دانش‌آموزان فراهم آورد. به‌زعم ترک‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) اثربخشی معلمان در توسعهٔ جاذبه‌های موقعیتی، متضمن بازاندیشی در نقش معلم به‌عنوان رهبر سوادآموزی[1] است. رهبران سوادآموزی، با توسعهٔ مهارت‌های خود، تلاش دارند تا ارتباطات اثربخشی را با دانش‌آموزان شکل دهند. توجه به شاخص‌های رهبری سوادآموزی به معلمان کمک می‌کند که ضمن ایفای نقش در جایگاه تسهیل‌گران فرایند یادگیری، جاذبه‌های موقعیتی لازم را برای کنش دانش‌آموزان بر پایهٔ مطلوبیت‌های سند تحول بنیادین فراهم سازند.

راهبرد مدیریت فرصت‌ها، منابع و سرمایه‌ها نیز بر این امر اشاره دارد که ذکاوت معلمان در شناخت فرصت‌ها، منابع و سرمایه‌های بالقوه‌ای که در محیط مدرسه و کلاس درس وجود دارد و همچنین استفادهٔ مؤثر از این فرصت‌ها می‌تواند به تحقق‌پذیری کارکردهای نقش معلمی کمک کند. فرصت مغتنم تعاملات گسترده با دانش‌آموزان در جایگاه سرمایه‌های بالقوه کشور و استفادهٔ مناسب از روحیهٔ الگوپذیری دانش‌آموزان برای اثرگذاری مثبت بر آنها، موقعیتی منحصر به‌فرد برای معلمان فراهم می‌آورد تا به تحقق یافتن اهداف سند تحول بنیادین کمک کنند. همسو با یافته‌های این قسمت از پژوهش، کرانبورگ[2] (۲۰۱۸) اذعان می‌کند که توجه به نیازها و استعدادهای متنوع دانش‌آموزان درحکم منابع فکری بالقوهٔ جامعه و برنامه‌ریزی به‌منظور پرورش این استعدادها از راهبردهای مؤثر معلمان برای رهبری مؤثر دانش‌آموزان و دستیابی به اهداف مطلوب آموزشی و پرورشی است.

راهبرد مدیریت جو تغییر نیز بر این مهم تأکید دارد که معلمان برای ایفای نقش مؤثر خود باید بتوانند جو توسعه‌ای مبتنی بر اشتیاق را نسبت به یادگیری و جو گروهی مبتنی بر روحیهٔ همکارانه (برتون و همکاران، ۲۰۱۵) به‌گونه‌ای فراهم کنند که بستر لازم برای اقتضائات، الزامات و ایجابات تحقق‌پذیری مطلوبیت‌های سند تحول بنیادین در فرایندهای آموزشی فراهم آید. نتایج مطالعهٔ یوبیرونا[3] (۲۰۲۳) همسو با یافته‌های این قسمت از پژوهش، نشان می‌دهد که ایجاد جوی مبتنی بر همدلی، نشاط و پویایی راهبردی کارآمد در نقش‌آفرینی مؤثر معلمان در کلاس درس و تحقق اهداف مدنظر نظام آموزشی است.

شکل شماره ۳ پنج کارکرد و چهار راهبرد شناسایی‌شده مرتبط با نقش معلمی را که دارای توالی و ارتباط منطقی با یکدیگرند نشان می‌دهد. شایان ذکر است که کارکردها و راهبردهای مذکور در فضایی

1. Literacy leader
2. Kronborg
3. Jobirovna

ترکیبی و در بســـتر تعامل با محیط فنی و عمومی صورت می‌پذیرند. به‌این معنا که با وجود تفاوت‌های ماهوی میان کارکردها و راهبردها، مجموعه عوامل ذکر شده در ترکیب و تعامل با همدیگر زمینهٔ ایفای نقش معلم در تحقق‌بخشی به سند تحول بنیادین فراهم می‌آورند. بدیهی است که این مهم در الگویی از تأثیر و تأثر متقابل (تعامل) با محیط عمومی (اجتماعی، اقتصادی، سیاســـی، فرهنگی، فناوری و ...) و محیط فنی یا اختصاصی (مدرسه، آموزش و پرورش، خانواده و...) صورت می‌پذیرد.

شکل ۳. کارکردها و راهبردهای ایفای نقش معلمان در تحقق‌پذیری سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش

براســـاس نتایج مطالعهٔ حاضر پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی توسعهٔ کارکردها و راهبردهای نقش معلمان در تحقق‌پذیری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را مدنظر قرار دهند. همچنین بررسی میزان و کیفیت تحقق کارکردهای شناسایی شده در این پژوهش در معلمان مدارس کشور و نیز شناسایی زیرمقوله‌ها و مقوله‌های مرتبط با کارکردها و راهبردهای شناســـایی شده در این پژوهش، موضوع‌هایی حائز اهمیت‌اند که پیشنهاد می‌شود مورد توجه پژوهشگران علاقه‌مند به مباحث تعلیم‌وتربیت قرار گیرد.

منابع و مآخذ

REFERENCES

آزادی، مریم. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین جو سازمانی با ارتقا انگیزش کارآفرینی دانشجویان دانشگاه آزاد رفسنجان. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳(۲)، ۸۹-۸۱.

احمدآبادی، آرزو؛ آراسته، حمیدرضا؛ نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم و عباسیان، حسین. (۱۴۰۰). نقش معلمان در توسعه و پرورش ذهن دانش‌آموز در کلاس درس؛ ارائه یک الگو. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲۰(۳)، ۱۸۱-۲۱۶.

احمدآبادی، آرزو و عبدالهی، بیژن. (۱۳۹۹). بررسی موانع اجرای سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش با استفاده از روش فراترکیب. *فصلنامه آموزش‌پژوهی*، ۶(۴)، ۱۰۹-۸۷.

Dor: 20.1001.1.25884182.1399.6.24.6.1

اخلاقی، آزیتا؛ صالح صدق‌پور، بهرام و نوید ادهم، مهدی. (۱۳۹۹). آینده‌پژوهی اجرای اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در افق ۱۴۰۴. *مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی*، ۱۰(۱)، ۵۷-۸۰.

بذرافشان مقدم، مجتبی؛ شوقی، مریم و رحمان‌خواه، راحیل. (۱۳۹۴). جایگاه نظارت و راهنمایی تعلیماتی در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم‌وتربیت*، ۵(۲)، ۳۲-۳۴.

Doi: 10.22067/FE.V5I2.47771

بل، لس و استیونسون، هوارد. (۱۳۹۲). *سیاست‌گذاری آموزشی (فرایند، مباحث و تأثیرات)*، ترجمه محمود ابوالقاسمی و کورش فتحی واجارگاه. تهران: نورالثقلین.

ترک‌زاده، جعفر و راضی، الهام. (۱۴۰۱). *مدیریت برای پایداری؛ رویکرد تغییر در سیستم‌های اجتماعی*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

ترک‌زاده، جعفر؛ کریمی، مهدی؛ محمدی، مهدی و شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۴۰۰). طراحی چارچوب رهبری سوادآموزی معلم. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲۰(۱)، ۸۲-۵۳.

حاجی‌بابایی، حمیدرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌های «مدرسه‌ای که دوست دارم» با توجه به سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۲)، ۵۱-۷۴.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، (سند مشهد مقدس)*. تهران: وزارت آموزش‌وپرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.

دیده‌بان، محمد؛ پوردیهیمی، شهرام و ریسمانچیان، امید. (۱۳۹۲). روابط بین «ویژگی‌های شناختی» و «پیکره‌بندی فضایی» محیط مصنوع، تجربه‌ای در دزفول. *مطالعات معماری ایرانی*، ۴(۲)، ۳۷-۶۴.

زرجو، شبنم و پورعزت، علی‌اصغر. (۱۴۰۲). ارائهٔ الگوی توسعهٔ سرمایهٔ اجتماعی و کاربست آن در دانشگاه‌ها (مورد مطالعه: دانشگاه‌های پیام نور استان گیلان). *مدیریت سرمایه اجتماعی*، ۱۰(۲)، ۱۲۹-۱۴۴.

Doi: 10.22059/JSCM.2022.345892.2327

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۴۰۲). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگه.

طاهری، مرتضی. (۱۳۸۹). *مدل توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم*. رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی.

قوجالو، فریبا؛ ایران‌نژاد، پریسا و شاه‌مرادی، مرتضی. (۱۳۹۸). بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد معلمان سازمان آموزش و پرورش براساس سند تحول بنیادین. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۴(۱)، ۱۳۵-۱۴۴.

گال، مردیت دامین؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۹۳). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*، ترجمه حمیدرضا عریضی، محمد خیر، زهره خسروی، محمود ابوالقاسمی، خسرو باقری، محمدجعفر پاک‌سرشت، منیجه شهنی‌ییلاق، احمدرضا نصر و علیرضا کیامنش. تهران: انتشارات سمت، دانشگاه شهید بهشتی.

محمدی، عباس؛ ذوالفقاری زعفرانی، رشید؛ نوید ادهم، مهدی و تورانی، حیدر. (۱۳۹۸). شناسایی عوامل مؤثر بر شایسته‌گزینی مدیران مدارس در تراز زیرنظام راهبری و مدیریت. *فصلنامه علمی مدیریت مدرسه*، ۸(۲)، ۲۱۸-۲۴۵.

مهدوی هزاوه، منصوره؛ ملکی، حسن؛ مهرمحمدی، محمود و عباس‌پور، عباس. (۱۳۹۶). برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی: ارائهٔ الگویی همسو با سند تحول بنیادین نظام آموزش‌وپرورش. *مطالعات سیاست گذاری تربیت معلم*، ۱(۱)، ۴۷-۷۴.

نادری، ناهید؛ نوروزی، رضاعلی و سیادت سیدعلی. (۱۴۰۲). *سیاست‌گذاری در آموزش‌وپرورش*. اصفهان: یار مانا.

Bess, J. L., Johnstone, D. B., & Dee, J. R. (2023). *Understanding college and university organization: Theories for effective policy and practice: Volume II—Dynamics of the system*. Taylor & Francis.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.

Burton, R., Hankonsoon, D., & Obel, B. (2015). *Organizational design: A step by step approach*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Connor, D. J., & Cavendish, W. (2020). 'Sit in my seat': Perspectives of students with learning disabilities about teacher effectiveness in high school inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(3), 288-309.

Dirsa, A., Bp, S. A., Diananseri, C., & Setiawan, I. (2022). Teacher role as professional educator in school environment. *International Journal of Science Education and Cultural Studies*, *1*(1), 32-41.

Erlangga, E., & Prihatin, T. (2020, March). Social capital-based school management to improve teacher performance (In terms of personal communication and confidence). In *2nd International Conference on Education and Social Science Research (ICESRE 2019)* (pp. 78-81). Atlantis Press.

Håkansson, M., Kronlid, D. O. O., & Östman, L. (2019). Searching for the political dimension in education for sustainable development: Socially critical, social learning and radical democratic approaches. *Environmental Education Research*, *25*(1), 6-32.

Hatch, M. J., & Cunliffe, A. L. (2013). *Organization theory: Modern, symbolic, and postmodern perspectives*. Oxford University Press.

Ismael, F., Hussein, B., Ibrahim, M. S., & Akoye, S. (2022). The mediation role of organization citizenship behaviour between employee motivation and productivity: Analysis of pharmaceutical industries in KRG. *International Journal of Humanities and Education Development (IJHED)*, *4*(1), 10-22.

Jobirovna, A. J. (2023). Effective classroom management: Strategies for teachers. *American Journal of Language, Literacy and Learning in STEM Education*, *1*(10), 444-450.

Kantabutra, S. (2020). Toward an organizational theory of sustainability vision. *Sustainability*, *12*(3), 1125.

Kronborg, L. (2018). Cultivating teachers to work with gifted students. In J. L. Jolly, & J. M. Jarvis (Eds.), *Exploring gifted education* (pp. 82-94). Routledge.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.

Meth, D., Brophy, C., & Thomson, S. (2023). A slippery cousin to 'development'? The concept of 'impact' in teaching sustainability in design education. *Teaching in Higher Education*, *28*(5), 1039-1056.

Mkpa, M. A., & Anuna, M. C. (2023). Demands and task that prospective educational administrators need to know for aiding school improvement and governance. *Asian Journal of Sociological Research*, *6*(1), 35-47.

Ngao, A. I., Sang, G., & Kihwele, J. E. (2022). Understanding teacher educators' perceptions and practices about ICT integration in teacher education program. *Education Sciences*, *12*(8), 549.

Niedlich, S., Kallfaß, A., Pohle, S., & Bormann, I. (2021). A comprehensive view of trust in education: Conclusions from a systematic literature review. *Review of Education*, *9*(1), 124-158.

Nwosu, L. I., Bereng, M. C., Segotso, T., & Enebe, N. B. (2023). Fourth industrial revolution tools to enhance the growth and development of teaching and learning in higher education institutions: A systematic literature review in South Africa. *Research in Social Sciences and Technology*, *8*(1), 51-62.

Odumayak, O. K. P. O. (2023). Ethics in the teaching profession: A virtue ethics approach to teaching ethics. *GNOSI: An Interdisciplinary Journal of Human Theory and Praxis*, *6*(1), 195-209.

Öqvist, A., & Malmström, M. (2018). What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, *21*(2), 155-175.

Pangrazi, R. P., & Beighle, A. (2019). *Dynamic physical education for elementary school children*. Human Kinetics Publishers.

Paul, J., & Barari, M. (2022). Meta-analysis and traditional systematic literature reviews—What, why, when, where, and how?. *Psychology & Marketing*, *39*(6), 1099-1115.

Steiss, A. W. (2019). *Strategic management for public and nonprofit organizations*. Routledge.

Vlachou, A., & Tsirantonaki, S. S. (2023). The importance of school principals' values towards the inclusive education of disabled students: Associations between their values and knowledge, beliefs, attitudes and practices. *Education Sciences*, *13*(4), 360.

Whittington, J. C., McCaffary, D., Bakermans, J. J., & Behrens, T. E. (2022). How to build a cognitive map. *Nature Neuroscience*, *25*(10), 1257-1272.

Woodall, J., & Winstanley, D. (1998). *Management development: Strategy and practice*. Blackwell Business.

Wu, W., Wang, S., Ding, G., & Mo, J. (2023). Elucidating trust-building sources in social shopping: A consumer cognitive and emotional trust perspective. *Journal of Retailing and Consumer Services*, *71*, 103217.

Zhang, W. (2022). Social capital, income and subjective well-being: Evidence in rural China. *Heliyon*, *8*(1), e08705.

Quarterly Journal of
Education

Teachers' Key Role in Implementing the Fundamental Reform Document of Education

J. Torkzaadeh, Ph.D.[1*] ◉ Z. Paakbaaz[2]

Abstract

The Fundamental Reform Document of Education (FRDOE) is one of the country's most important strategic documents wherein the national educational goals and objectives are delineated and ways of achieving them are identified, and as such plays an important role in clarifying the path that the educational system ought to take in the long run. However, in implementing this program many factors play a decisive role among which teachers' performance in the classroom looms large. Considering the FRDOE itself, and the data collected for its preparation, raise the question of compatibility of teachers' practice with the goals of the program which can be addressed by analyzing teachers' strategies and performances.

Keywords: **Educational System, Fundamental Reform Document of Education, school, teacher**

Date Received: Jan. 11, 2024 **Date Accepted: June 9, 2024**

1. Professor, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. (Corresponding Author).
E-mail: torkzadeh@shirazu.ac.ir
2. Doctoral Graduate in Educational Administration, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.