

سخن سردبیر



علیرضا عصاره

استاد دانشگاه شهید رجایی، تهران، ایران.

Alireza_assareh@sru.ac.ir

از انتقال دانش تا عاملیت حرفه‌ای: چرا باید دوباره درباره‌ی تربیت و بالندگی معلم بیندیشیم؟

تحول در نظام‌های تربیت معلم دیگر یک انتخاب یا ترجیح سیاستی نیست، بلکه ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است که از دگرگونی‌های ژرف اجتماعی، فرهنگی، فناورانه و معرفتی جهان معاصر سرچشمه می‌گیرد. مدرسه امروز با مدرسه چند دهه پیش تفاوتی بنیادین دارد؛ کلاس‌های درس متنوع‌تر شده‌اند، یادگیری از مرزهای زمان و مکان عبور کرده است، فناوری نقش تعیین‌کننده‌ای در آموزش یافته و از معلمان انتظار می‌رود نه تنها انتقال‌دهنده دانش، بلکه طراح یادگیری، تسهیل‌گر تعامل، رهبر تغییر و کنشگر حرفه‌ای باشند. در چنین شرایطی، این پرسش بیش از هر زمان دیگری اهمیت یافته است: نظام‌های تربیت معلم چگونه باید برای پرورش معلمانی آماده شوند که بتوانند در جهان پیچیده و نامطمئن امروز، یادگیری را هدایت کنند؟

پاسخ غالب مطالعات در سال‌های اخیر، فاصله گرفتن از الگوی سنتی «انتقال دانش و مهارت» و حرکت به سوی پارادایم «عاملیت حرفه‌ای معلم» است. در این نگاه، معلم صرفاً مجری برنامه‌های درسی یا دریافت‌کننده آموزش‌های رسمی نیست، بلکه کنشگری حرفه‌ای است که می‌تواند موقعیت‌های تربیتی را تحلیل کند، درباره عمل خود بیندیشد، تصمیم بگیرد، دانش حرفه‌ای را بازسازی کند و در بهبود مدرسه و یادگیری دانش‌آموزان نقش فعال ایفا نماید. عاملیت حرفه‌ای، محصول انباشت اطلاعات نیست؛ حاصل تعامل پویا میان دانش، تجربه، هویت، فرهنگ، تأمل و ساختارهای سازمانی است.

از این منظر، مقالات شماره حاضر را می‌توان عناصر و اجزای یک روایت علمی واحد دانست؛ روایتی که هر مقاله بخشی از فرایند شکل‌گیری عاملیت حرفه‌ای معلمان را روشن می‌سازد.

نخستین حلقه این روایت، تأمل حرفه‌ای است. پژوهش فراترکیب درباره مفهوم و ابعاد عمل‌تأملی معلمان نشان می‌دهد که علی‌رغم تکرار رویکردهای نظری، چهار مؤلفه تحلیل تجربه، بازنگری انتقادی، تعامل حرفه‌ای و گرایش به تحول، شالوده مشترک اندیشه تأملی را تشکیل می‌دهند. این یافته، یادآور یکی از مهم‌ترین تحولات نظری نیم‌قرن اخیر در تربیت معلم است؛ اینکه یادگیری حرفه‌ای نه با انباشت دانش، بلکه از طریق بازاندیشی مستمر در تجربه شکل می‌گیرد. معلم حرفه‌ای کسی نیست که صرفاً پاسخ درست را بداند، بلکه کسی است که بتواند پرسش‌های تازه درباره عمل خود مطرح کند و تجربه‌های آموزشی را به فرصتی برای یادگیری تبدیل سازد.

این نگاه در پژوهش مربوط به مشاهده تأملی در کارورزی عمق بیشتری پیدا می‌کند. کارورزی زمانی به تجربه‌ای حرفه‌ای تبدیل می‌شود که مشاهده از سطح ثبت وقایع فراتر رود و به تحلیل، گفت‌وگو و بازسازی فهم حرفه‌ای بینجامد. نتایج این

پژوهش نشان می‌دهد هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان نه در کلاس‌های نظری، بلکه در تعامل میان دانشگاه، مدرسه، استادکارورزی و معلم راهنما شکل می‌گیرد. بدین ترتیب، کارورزی دیگر صرفاً یک واحد درسی نیست؛ بلکه قلب برنامه درسی تربیت معلم و مهم‌ترین عرصه شکل‌گیری عاملیت حرفه‌ای است.

اما عاملیت حرفه‌ای بدون نظام‌های پشتیبان رشد نمی‌کند. پژوهش بیلومتریکی درباره کوچینگ‌محور بودن توسعه حرفه‌ای نشان می‌دهد که مطالعات جهانی به‌طور فزاینده‌ای از الگوهای آموزش ضمن خدمت انتقالی فاصله گرفته و به سوی یادگیری مشارکتی، کوچینگ، منتورینگ و اجتماع‌های حرفه‌ای حرکت کرده است. این تغییر، بیانگر دگرگونی در فهم توسعه حرفه‌ای است؛ توسعه‌ای که دیگر رویدادی مقطعی نیست، بلکه فرایندی مستمر، مدرسه‌محور، مشارکتی و مبتنی بر حل مسئله است. برای نظام تربیت معلم ایران نیز این یافته‌ها حامل پیامی روشن‌اند: کیفیت رشد حرفه‌ای معلمان بیش از آنکه به تعداد دوره‌های آموزشی وابسته باشد، به کیفیت حمایت‌های حرفه‌ای مستمر وابسته است.

با این حال، عاملیت حرفه‌ای تنها در حوزه توسعه معلمان معنا پیدا نمی‌کند؛ بلکه در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان نیز تجلی می‌یابد. مقاله مربوط به آموزش مبتنی بر رویکرد واقعیت‌مدار نشان می‌دهد که تغییر در نقش معلم، مستقیماً کیفیت یادگیری را متحول می‌سازد. هنگامی که آموزش از مسائل واقعی زندگی آغاز می‌شود و دانش‌آموزان فرصت می‌یابند دانش را در موقعیت‌های معنادار به کار گیرند، توانایی حل مسئله آنان به شکل معناداری افزایش می‌یابد. این یافته، شاهدی تجربی بر این واقعیت است که عاملیت معلم در طراحی تجربه‌های یادگیری، پیش‌شرط یادگیری عمیق دانش‌آموزان است.

در جهان امروز، عاملیت حرفه‌ای بدون حساسیت فرهنگی نیز ناقص خواهد بود. پژوهش مربوط به سواد چندفرهنگی معلمان نشان می‌دهد که توانایی معلم در مدیریت تفاوت‌های فرهنگی، ایجاد محیط‌های یادگیری فراگیر و مقابله با تبعیض، بخشی جدایی‌ناپذیر از شایستگی حرفه‌ای اوست. در این میان، دانشگاه فرهنگیان و سایر نهادهای مسئول تربیت معلم، نقشی اساسی در نهادینه‌سازی این شایستگی دارند. توسعه سواد چندفرهنگی، تنها با افزودن یک درس به برنامه درسی محقق نمی‌شود؛ بلکه نیازمند بازنگری در فلسفه تربیت معلم، تجربه‌های یادگیری و فرهنگ سازمانی است.

سرانجام، عاملیت حرفه‌ای در عرصه ارزشیابی یادگیری نیز خود را آشکار می‌کند. یافته‌های پژوهش درباره نگرش معلمان به ارزشیابی کیفی-توصیفی نشان می‌دهد که موفقیت اصلاحات ارزشیابی، بیش از هر چیز، به درک، باور و توانمندی معلمان وابسته است. ارزشیابی زمانی می‌تواند در خدمت یادگیری قرار گیرد که معلم، از مجری دستورالعمل‌ها به قضاوت‌گر حرفه‌ای تبدیل شود؛ فردی که بتواند شواهد یادگیری را تفسیر کند، بازخورد مؤثر ارائه دهد و مسیر رشد دانش‌آموز را هدایت کند. از این منظر، اصلاح نظام ارزشیابی بدون تقویت عاملیت معلمان، به نتایج پایدار نخواهد انجامید.

آنچه این شش پژوهش را به یکدیگر پیوند می‌دهد، تأکید مشترک بر این واقعیت است که کیفیت نظام آموزشی، پیش از هر چیز، تابع کیفیت یادگیری حرفه‌ای معلمان است. این یادگیری نیز در خلأ شکل نمی‌گیرد؛ بلکه حاصل تعامل میان برنامه درسی، تجربه مدرسه، فرهنگ حرفه‌ای، سیاست‌های آموزشی و فرصت‌های تأمل و مشارکت است. به همین دلیل، گذار از تربیت معلم مبتنی بر انتقال دانش به تربیت معلم مبتنی بر عاملیت حرفه‌ای، صرفاً تغییر در روش‌های آموزشی نیست؛ بلکه تغییری پارادایمی در فهم ماهیت معلم و حرفه معلمی است.

از منظر سیاست‌گذاری، پیام این شماره از مجله نیز روشن است. سرمایه‌گذاری بر کیفیت آموزش و پرورش، پیش از هر چیز، مستلزم سرمایه‌گذاری بر کیفیت رشد حرفه‌ای معلمان است. این امر مستلزم بازطراحی برنامه‌های -درسی تربیت معلم، تقویت کارورزی‌های اصیل، استقرار نظام‌های کوچینگ و منتورینگ، نهادینه‌سازی فرهنگ تأمل حرفه‌ای، توسعه شایستگی‌های چندفرهنگی و بازاندیشی در نظام‌های ارزشیابی است. هیچ‌یک از این مؤلفه‌ها به تنهایی کافی نیستند؛ بلکه اثربخشی آن‌ها در گرو پیوند نظام‌مند میان دانشگاه، مدرسه و سیاست‌گذاری آموزشی است.

مجله مطالعات برنامه درسی در تربیت و بالندگی معلم نیز بر این باور است که پژوهش‌های آینده باید بیش از گذشته به سمت مطالعات میان‌رشته‌ای، طراحی و آزمون مداخلات آموزشی، پژوهش‌های طولی درباره رشد حرفه‌ای معلمان، ارزیابی سیاست‌های تربیت معلم و توسعه مدل‌های بومی مبتنی بر شواهد حرکت کنند. تنها در چنین صورتی است که پژوهش دانشگاهی می‌تواند از مرز تولید دانش عبور کرده و به نیرویی اثرگذار در تحول آموزش و پرورش تبدیل شود. در نهایت، اگر قرار باشد آینده آموزش را در یک گزاره خلاصه کنیم، شاید بتوان گفت: آینده مدرسه را معلمان خواهند ساخت که از عاملیت حرفه‌ای، هویت تأملی و ظرفیت یادگیری مستمر برخوردارند. رسالت نظام‌های تربیت معلم نیز چیزی جز پرورش چنین معلمان نیست؛ معلمان که بتوانند در مواجهه با پیچیدگی‌های جهان معاصر، نه صرفاً پاسخ‌گو، بلکه آفریننده راه‌حل‌های نو برای یادگیری باشند.