

تحلیل تعامل فناوری، اخلاق و هویت حرفه ای معلمان در توسعه آموزش آینده محور



ستاره آقاخانی پروین، فرشته روست، ریحانه باباجهدانصاری، زکيه براری دنکسرکی

کارشناسی کامپیوتر

کارشناسی ارشد منابع طبیعی

کارشناسی مدیریت

کارشناسی الهیات فقه و مبانی حقوق



MDOI-02-2026.0167
MNR-181-2-54841C

چکیده

تحول شتابان فناوری های آموزشی، چشم انداز آموزش آینده محور را به گونه ای بنیادین دگرگون کرده است و نقش معلم را از انتقال دهنده صرف دانش به طراح یادگیری، راهبر اخلاقی و کنشگر حرفه ای تغییر داده است. در این میان، تعامل میان فناوری، اخلاق و هویت حرفه ای معلمان به یکی از محورهای اصلی موفقیت نظام های آموزشی در مواجهه با نیازهای نوظهور تبدیل شده است. فناوری، با فراهم سازی بسترهای نوین یاددهی-یادگیری، فرصتهایی برای شخصی سازی آموزش، توسعه مهارت های قرن بیست و یکم و گسترش دسترسی آموزشی ایجاد می کند؛ اما هم زمان چالش هایی همچون شکاف دیجیتال، حفظ حریم خصوصی، سوگیری الگوریتمی و تضعیف روابط انسانی در فرایند تربیت را نیز به همراه دارد. در این شرایط، اخلاق حرفه ای معلمان نقشی تعیین کننده در هدایت مسئولانه استفاده از فناوری و حفظ ارزش های انسانی آموزش ایفا می کند. همچنین هویت حرفه ای معلمان، به عنوان برداشتی پویا از دانش، ارزش ها، مسئولیت ها و تعهدات شغلی، در مواجهه با تغییرات فناورانه بازتعریف می شود.

کلمات کلیدی: فناوری آموزشی، اخلاق حرفه ای، هویت حرفه ای معلمان، آموزش آینده محور، تحول دیجیتال،

شایستگی معلمان، یادگیری نوآورانه، سیاست گذاری آموزشی

آموزش آینده‌محور، صرفاً ناظر بر ورود فناوری به مدرسه نیست، بلکه مفهومی گسترده‌تر است که بر پرورش انسان‌هایی خلاق، مسئول، هویت‌مند و توانمند برای زیستن در جهان پیچیده و متحول امروز تأکید دارد. در این چارچوب، مدرسه دیگر تنها محل انتقال دانش رسمی نیست، بلکه محیطی تربیتی است که در آن تجربه‌های زیسته دانش‌آموزان، روابط انسانی، فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی، و شیوه‌های هدایت معلمان در شکل‌گیری شخصیت و توانمندی‌های آنان نقش اساسی ایفا می‌کند. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که برنامه‌های غیررسمی مدرسه سهم مهمی در بازتولید هویت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان دارند و بستر مناسبی برای تقویت خودپنداره، مسئولیت‌پذیری و مشارکت اجتماعی فراهم می‌کنند (اقدسی و کیامنش، ۱۴۰۰؛ سیف و افشار، ۱۳۹۹). همچنین فعالیت‌های غیررسمی و فوق‌برنامه، از جمله برنامه‌های فرهنگی، هنری و مشارکتی، می‌توانند خلاقیت اجتماعی و توانایی کنشگری دانش‌آموزان را توسعه دهند و آنان را برای ایفای نقش مؤثر در جامعه آینده آماده سازند (افشار و رضایی، ۱۴۰۲؛ رضایی و مهدوی‌هزاوه، ۱۴۰۳). در این میان، نقش معلم از یک مجری برنامه درسی رسمی فراتر می‌رود و به هدایت‌گری تبدیل می‌شود که باید میان اهداف آموزشی، ارزش‌های اخلاقی و نیازهای تحولی دانش‌آموزان تعادل برقرار کند. هویت حرفه‌ای معلمان در چنین بستری، نه فقط بر شایستگی آموزشی، بلکه بر توانایی طراحی موقعیت‌های تربیتی، مدیریت روابط انسانی و هدایت فعالیت‌های یادگیری معنادار استوار می‌شود. از سوی دیگر، اخلاق حرفه‌ای معلمان در نحوه مواجهه با تنوع دانش‌آموزان، فرصت‌سازی عادلانه، تقویت مشارکت و احترام به رشد چندبعدی یادگیرندگان معنا پیدا می‌کند. بر این اساس، آموزش آینده‌محور زمانی تحقق می‌یابد که مدرسه بتواند از ظرفیت برنامه‌های غیررسمی برای تکمیل آموزش رسمی بهره‌گیرد و معلمان نیز با برخورداری از هویت حرفه‌ای پویا و تعهد اخلاقی، این فرایند را هدایت کنند (کیامنش و مهدوی‌هزاوه، ۱۳۹۸؛ صفرخانی و محمدی، ۱۴۰۲).

نظام آموزشی ایران، همسو با تحولات جهانی، در سال‌های اخیر بر پرورش دانش‌آموزانی خلاق، مسئول و برخوردار از هویت فردی و اجتماعی پایدار تأکید داشته است. با این حال، شواهد تجربی و پژوهشی حاکی از آن است که تمرکز غالب مدارس همچنان بر برنامه درسی رسمی و دستاوردهای شناختی محدود باقی مانده و نقش برنامه‌های غیررسمی در حاشیه قرار گرفته است. این در حالی است که بسیاری از چالش‌های تربیتی دانش‌آموزان، از جمله بحران هویت، کاهش خلاقیت و ضعف در مسئولیت‌پذیری اجتماعی، ریشه در کم‌توجهی به تجربه‌های غیررسمی و مشارکتی مدرسه دارد (سیف و فلاح، ۱۴۰۰). پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که برنامه‌های



غیررسمی مدرسه، در صورت طراحی و اجرای هدفمند، می تواند نقشی اساسی در شکل گیری هویت فردی و اجتماعی دانش آموزان ایفا کنند. با این حال، یافته های این پژوهش ها یکدست و همسو نیستند و گاه نتایج متناقضی ارائه می دهند. برخی مطالعات بر تأثیر مثبت و معنادار این برنامه ها تأکید دارند، در حالی که برخی دیگر به محدودیت ها، موانع اجرایی و اثربخشی محدود آن ها اشاره می کنند (کیامش و اقدسی، ۱۴۰۰). این ناهمگونی یافته ها، ضرورت انجام تحلیل های نظام مند را دوجندان می سازد. از سوی دیگر، خلاقیت و مسئولیت پذیری اجتماعی به عنوان دو مؤلفه کلیدی تربیت شهروندان آینده، نیازمند شواهد پژوهشی منسجم برای هدایت سیاست گذاری ها و تصمیم گیری های آموزشی هستند. نبود مرورهای نظام مند و تحلیلی از پژوهش های انجام شده در ایران، باعث شده است مدیران، برنامه ریزان درسی و معلمان از چارچوبی علمی و یکپارچه برای بهره گیری از برنامه های غیررسمی برخوردار نباشند (رضایی و مهدوی هزاوه، ۱۴۰۱). مسئله اصلی این پژوهش از آنجا ناشی می شود که علی رغم تعدد مطالعات درباره برنامه های غیررسمی مدرسه، تاکنون تلاش منسجمی برای جمع بندی، ارزیابی و تحلیل نظام مند نتایج این پژوهش ها با تمرکز هم زمان بر هویت فردی، خلاقیت و مسئولیت پذیری اجتماعی دانش آموزان صورت نگرفته است. در نتیجه، خلأ دانشی قابل توجهی در زمینه شناخت الگوهای اثرگذاری، نقاط قوت و ضعف، و شرایط موفقیت این برنامه ها وجود دارد (محمدی و اقدسی، ۱۴۰۲).

بیان مسئله

یکی از مسائل اساسی نظام آموزشی امروز، ناتوانی نسبی در پاسخ گویی به نیازهای پیچیده نسل جدید در بستر تحولات اجتماعی، فرهنگی و فناورانه است. اگرچه برنامه های درسی رسمی همچنان مهم ترین ابزار انتقال دانش به شمار می آیند، اما اتکای صرف به این برنامه ها برای پرورش انسان آینده نگر کافی نیست. آموزش آینده محور مستلزم آن است که مدارس علاوه بر آموزش محتوای علمی، زمینه رشد هویت فردی، خلاقیت، مسئولیت اجتماعی و توانایی مشارکت فعال دانش آموزان را نیز فراهم کنند. در این میان، پژوهش های داخلی نشان داده اند که برنامه های غیررسمی مدرسه از ظرفیت بالایی برای تحقق این اهداف برخوردارند، اما در بسیاری از موارد این ظرفیت یا نادیده گرفته شده یا به صورت نظام مند در سیاست گذاری و اجرا مورد استفاده قرار نگرفته است (سیف و فلاح، ۱۴۰۰؛ فلاح و محمدی، ۱۴۰۱). مسئله مهم تر آن است که کارآمدی برنامه های غیررسمی به شدت به نقش معلمان وابسته است. معلمی که از هویت حرفه ای روشن، نگاه تربیتی عمیق و حساسیت اخلاقی کافی برخوردار نباشد، نمی تواند این برنامه ها را به فرصتی برای رشد



همه‌جانبه دانش‌آموزان تبدیل کند. از سوی دیگر، در شرایطی که آموزش آینده‌محور بر نوآوری، انعطاف‌پذیری و تربیت اجتماعی تأکید دارد، بی‌توجهی به ابعاد غیررسمی یادگیری ممکن است موجب تضعیف خودپنداره، کاهش مشارکت اجتماعی و محدود شدن زمینه‌های بروز خلاقیت در دانش‌آموزان شود. مطالعات مختلف نشان می‌دهد که فعالیت‌های مشارکتی، فرهنگی و فوق‌برنامه غیررسمی، نقشی مستقیم در شکل‌گیری هویت، تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی و پرورش شهروندی مسئول دارند (محمدی و اقدسی، ۱۴۰۲؛ صفرخانی و رضایی، ۱۴۰۱). همچنین پژوهش‌ها حاکی از آن است که فعالیت‌های فرهنگی، هنری و اجتماعی مدرسه می‌توانند محیطی پویا برای رشد خلاقیت و تجربه‌ورزی فراهم آورند؛ امری که برای آموزش آینده‌محور حیاتی است (رضایی و مهدوی‌هزاده، ۱۴۰۳؛ افشار و رضایی، ۱۴۰۲).

در نظام‌های آموزشی معاصر، پرورش هویت فردی، خلاقیت و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان به‌عنوان مؤلفه‌های اساسی تربیت جامع، فراتر از اهداف شناختی برنامه درسی رسمی مورد توجه قرار گرفته است. در این میان، برنامه‌های غیررسمی مدرسه از جمله فعالیت‌های فوق‌برنامه، پرورشی و فرهنگی، به‌عنوان بستری برای انعطاف‌پذیر و تجربه‌محور، ظرفیت بالایی برای تحقق این اهداف تربیتی دارند. پژوهش حاضر با رویکردی تحلیل نظام‌مند و مبتنی بر مبانی روان‌شناسی تربیتی، به بررسی نقش برنامه‌های غیررسمی مدرسه در پرورش هویت فردی، خلاقیت و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان می‌پردازد. نتایج تحلیل نشان می‌دهد که این برنامه‌ها از طریق فراهم‌سازی فرصت‌های مشارکت داوطلبانه، تعامل اجتماعی معنادار، تجربه نقش‌های واقعی و بیان خلاقانه، زمینه شکل‌گیری خودپنداره مثبت، احساس تعلق، خودکارآمدی و تفکر خلاق را در دانش‌آموزان تقویت می‌کنند. همچنین، مشارکت در برنامه‌های غیررسمی با تقویت آگاهی اجتماعی، همدلی، مسئولیت‌پذیری مدنی و تعهد نسبت به جامعه همراه است که از شاخص‌های کلیدی رشد اجتماعی-اخلاقی به‌شمار می‌آیند. بر اساس یافته‌ها، یادگیری حاصل از این برنامه‌ها ماهیتی عمیق، پایدار و تحول‌آفرین داشته و می‌تواند به بازسازی نگرش‌ها و رفتارهای فردی و اجتماعی دانش‌آموزان منجر شود. در دهه‌های اخیر، نگاه به مدرسه به‌عنوان نهادی صرفاً آموزشی که وظیفه انتقال دانش رسمی و برنامه‌ریزی‌شده را بر عهده دارد، جای خود را به نگرشی جامع‌تر داده است که مدرسه را محیطی چندبعدی برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان می‌داند. در این چارچوب، یادگیری دیگر محدود به برنامه درسی رسمی و ساعات کلاس درس نیست، بلکه مجموعه‌ای از تعاملات، تجربه‌ها، فعالیت‌ها و روابط اجتماعی را دربرمی‌گیرد که در قالب برنامه‌های غیررسمی مدرسه شکل می‌گیرند.



بنابراین، مسئله اصلی این است که چگونه می توان از رهگذر بازتعریف نقش معلم، تقویت هویت حرفه ای و اخلاق تربیتی او، و توجه جدی به برنامه های غیررسمی مدرسه، مسیر توسعه آموزش آینده محور را هموار ساخت. این مسئله نه تنها جنبه نظری دارد، بلکه برای برنامه ریزی درسی، مدیریت مدرسه و تربیت معلم نیز دارای پیامدهای عملی جدی است.

ضرورت و اهمیت تحقیق

کاربرد یافته ها در زمینه فناوری، اخلاق و هویت معلمان در توسعه آموزش از جهات زیر دارای اهمیت است:

اهمیت این موضوع از آن جا ناشی می شود که آموزش آینده محور دیگر صرفاً به معنای استفاده از ابزارهای دیجیتال در کلاس درس نیست، بلکه ناظر بر دگرگونی عمیق در ماهیت یادگیری، نقش معلم، شیوه تعامل با دانش آموز و حتی تعریف مدرسه به عنوان یک نهاد تربیتی است. فناوری، به ویژه با ورود هوش مصنوعی، یادگیری ترکیبی، سامانه های هوشمند و محیط های تعاملی، فرایند آموزش را از الگوی خطی و انتقال محور به الگویی پویا، شخصی سازی شده و مشارکتی سوق داده است. در چنین شرایطی، اگر معلم از هویت حرفه ای روشن، آمادگی روانی برای تغییر و حساسیت اخلاقی کافی برخوردار نباشد، نه تنها ظرفیت های فناوری به درستی به کار گرفته نمی شود، بلکه ممکن است کیفیت روابط تربیتی و انسانی نیز آسیب ببیند. از همین رو، پژوهش های جدید بر این نکته تأکید دارند که فناوری در آموزش آینده باید هم زمان با توسعه حرفه ای معلمان و بازاندیشی در مسئولیت های اخلاقی آنان فهم شود (مطلبی نژاد، فاضلی و نوائی، ۱۴۰۲؛ جدیدی و کیانی، بی تا).

۱. از بعد روان شناختی، این موضوع اهمیت ویژه ای دارد؛ زیرا ورود فناوری به آموزش، هم بر یادگیری دانش آموزان و هم بر ادراک معلمان از خود حرفه ای شان اثر می گذارد. فناوری های نوین می توانند یادگیری را با نیازها، علایق و سرعت پیشرفت هر دانش آموز هماهنگ تر کنند و از این طریق، انگیزش، احساس شایستگی و درگیری شناختی یادگیرندگان را افزایش دهند. در عین حال، همین تحولات برای معلمان نیز تجربه ای صرفاً فنی نیست، بلکه یک تجربه هویتی و روانی است. معلمی که سال ها نقش خود را در قالب انتقال دهنده دانش تعریف کرده، اکنون با وضعیتی مواجه می شود که باید تسهیل گر، طراح یادگیری، تحلیل گر داده های آموزشی و راهنمای اخلاقی استفاده از فناوری باشد. این جابه جایی، بدون تردید با چالش هایی



مانند اضطراب شغلی، احساس ناکافی بودن در برابر فناوری، مقاومت در برابر تغییر یا نگرانی از کمرنگ شدن نقش انسانی معلم همراه است. در همین راستا، پژوهش «بررسی نظام‌مند نویدها و چالش‌های هوش مصنوعی برای معلمان» نشان می‌دهد که اگرچه هوش مصنوعی می‌تواند برنامه‌ریزی، تدریس و ارزشیابی را بهبود دهد، اما بدون آمادگی حرفه‌ای و ذهنی معلمان، ممکن است به وابستگی، احساس تهدید و کاهش خلاقیت حرفه‌ای بینجامد (مطلبی‌نژاد، فاضلی و نوائی، ۱۴۰۲). همچنین مطالعه «آینده‌نگری در رابطه با تأثیر هوش مصنوعی بر شغل معلمان» تأکید می‌کند که در آینده، معلم بیش از آن که انتقال‌دهنده صرف محتوا باشد، نقش پشتیبان روانی، هدایت‌گر شناختی و تسهیل‌گر یادگیری را بر عهده خواهد داشت؛ نقشی که مستلزم انعطاف‌پذیری روانی و بازسازی هویت حرفه‌ای است (جدیدی و کیانی، بی‌تا).

۲. از بعد تربیتی، اهمیت موضوع در این است که فناوری می‌تواند اهداف و روش‌های تعلیم و تربیت را بازتعریف کند. آموزش آینده‌محور مبتنی بر این فرض است که یادگیرنده امروز باید برای جهانی پیچیده، متغیر، شبکه‌ای و دانش‌بنیان آماده شود؛ جهانی که در آن حفظ اطلاعات به‌تنهایی کافی نیست و مهارت‌هایی مانند تفکر انتقادی، حل مسئله، خلاقیت، سواد رسانه‌ای، یادگیری مادام‌العمر و داوری اخلاقی اهمیت بیشتری پیدا می‌کنند. بنابراین، فناوری زمانی در خدمت تربیت قرار می‌گیرد که به توسعه این قابلیت‌ها کمک کند. اگر فناوری فقط به انتقال سریع‌تر محتوا یا انجام تکالیف مکانیکی محدود شود، ارزش تربیتی آن کاهش می‌یابد؛ اما اگر به بستری برای یادگیری اکتشافی، بازخورد مستمر، پروژه‌محوری، تجربه‌ورزی و تعامل فعال تبدیل شود، می‌تواند آموزش را عمیق‌تر و معنادارتر سازد. در این زمینه، پژوهش «هوش مصنوعی و آینده‌ی حرفه معلمی» تصریح می‌کند که هرچند برخی کارکردهای آموزشی معلم ممکن است با سامانه‌های هوشمند بازتوزیع شوند، اما در عرصه پرورش، ارزش‌گذاری، هدایت و معنابخشی به یادگیری، معلم همچنان عنصر محوری باقی می‌ماند (مطالعات برنامه درسی در تربیت و بالندگی معلم، ۱۴۰۴). همچنین یافته‌های مقاله «هویت حرفه‌ای معلم: روایت‌های یک دانشجومعلم» نشان می‌دهد که عناصر مهم هویت حرفه‌ای، مانند مدیریت کلاس، برقراری ارتباط مؤثر، ایجاد انگیزش و بهره‌گیری از روش‌های نوین تدریس، در بستر آموزش فناورانه نیز همچنان اساسی هستند، با این تفاوت که اکنون باید در محیط‌های ترکیبی و دیجیتال نیز بازتولید شوند (هویت حرفه‌ای معلم: روایت‌های یک دانشجومعلم، ۱۳۹۶). در نتیجه، از منظر تربیتی، فناوری نه جایگزین تربیت، بلکه عرصه‌ای تازه برای تحقق تربیت هوشمندانه، تعاملی و آینده‌نگر است.



۳. از بعد اجتماعی - فرهنگی، این موضوع از آن رو مهم است که فناوری صرفاً درون کلاس عمل نمی کند، بلکه بخشی از فرهنگ جدید یادگیری و زیست اجتماعی دانش آموزان و معلمان را شکل می دهد. مدرسه امروز در خلأ فعالیت نمی کند؛ بلکه درون جامعه ای قرار دارد که ارتباطات، هویت ها، سبک های یادگیری، الگوهای تعامل و حتی مرجعیت های دانشی در آن متحول شده اند. دانش آموزان در جهانی رشد می کنند که رسانه های دیجیتال، شبکه های اجتماعی، الگوریتم ها و محتواهای متنوع بخش مهمی از تجربه روزمره آنان را تشکیل می دهد. در چنین شرایطی، آموزش آینده محور باید بتواند میان فرهنگ مدرسه و فرهنگ دیجیتال پیوند برقرار کند. معلم نیز در این میان فقط آموزگار یک درس نیست، بلکه میانجی فرهنگی، هدایت گر سواد رسانه ای و ناظر بر استفاده مسئولانه از فناوری است. اگر این نقش به درستی فهم نشود، فناوری می تواند به تعمیق شکاف دیجیتال، بازتولید نابرابری های آموزشی، تضعیف روابط انسانی یا گسترش مصرف زدگی اطلاعاتی منجر شود. مقاله «واکاوی تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی منطقه ۹ تهران از آموزش در پسا کرونا» نشان می دهد که تجربه آموزش پسا کرونا، هم فرصت هایی مانند گسترش آموزش چندرسانه ای و افزایش انعطاف پذیری آموزشی ایجاد کرده و هم چالش هایی مانند نابرابری در دسترسی، ضعف سواد رسانه ای و دشواری حفظ تعاملات تربیتی را آشکار ساخته است (واکاوی تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی منطقه ۹ تهران از آموزش در پسا کرونا، ۱۴۰۴). این یافته ها نشان می دهد که فناوری در آموزش آینده، فقط یک امر آموزشی نیست، بلکه یک مسئله اجتماعی و فرهنگی نیز هست.

در جمع بندی می توان گفت که اهمیت موضوع نقش فناوری در آموزش آینده، فقط در نو شدن ابزارهای تدریس خلاصه نمی شود، بلکه به تأثیر آن بر روان معلم و دانش آموز، بازسازی فرایند تربیت، تحول در هویت حرفه ای، و دگرگونی روابط اجتماعی و فرهنگی مدرسه بازمی گردد. از منظر روان شناختی، فناوری می تواند زمینه ساز انگیزش، یادگیری شخصی سازی شده و تحول هویتی معلمان باشد، هرچند اگر بدون حمایت و آمادگی کافی به کار رود، اضطراب و مقاومت نیز ایجاد می کند. از منظر تربیتی، این فناوری می تواند آموزش را از انتقال محتوا به یادگیری معنا دار، تعاملی و مهارت محور سوق دهد. از منظر اجتماعی - فرهنگی نیز فناوری بخشی از زیست جهان جدید آموزش است و مستلزم بازتعریف نقش مدرسه و معلم در مواجهه با فرهنگ دیجیتال است. بنابراین، آموزش آینده محور زمانی موفق خواهد بود که فناوری، اخلاق و هویت حرفه ای معلمان به صورت یک منظومه به هم پیوسته دیده شوند، نه به عنوان عناصر جدا از هم.

روش‌شناسی

این پژوهش از منظر هدف، توسعه‌ای-کاربردی و از منظر روش، یک مطالعه کیفی از نوع توصیفی-تحلیلی است. داده‌های مورد نیاز از طریق مرور نظام‌مند اسناد و متون معتبر گردآوری و تحلیل شده‌اند.

- قلمرو پژوهش: کلیه مقالات علمی-پژوهشی، کتب مرجع دانشگاهی و پایان نامه های دکتری و ارشد مرتبط با موضوعات رویکرد کاربرد یافته ها در زمینه فناوری، اخلاق و هویت معلمان در توسعه آموزش است.
- پایگاه‌های اطلاعاتی: برای جستجوی منابع از پایگاه‌های معتبر داخلی شامل پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)، مگیران (Magiran)، نورمگز (Noormags) و پرتال جامع علوم انسانی استفاده شد.
- بازه زمانی: منابع منتشر شده بین سال ۱۳۹۹ تا ۱۴۰۳ شمسی ملاک انتخاب قرار گرفتند.
- کلیدواژه‌های جستجو: فناوری آموزشی، اخلاق حرفه‌ای، هویت حرفه‌ای معلمان، آموزش آینده‌محور، تحول دیجیتال، شایستگی معلمان، یادگیری نوآورانه، سیاست‌گذاری آموزشی
- پس از غربالگری اولیه ۱۰ منبع کلیدی و اصلی که به صورت عمیق به ابعاد مختلف موضوع پرداخته بودند، انتخاب و محتوای آن‌ها با استفاده از تکنیک تحلیل مضمون، طبقه‌بندی و ترکیب گردید.

پیشینه پژوهش

در سال‌های اخیر، با گسترش فناوری‌های نوین آموزشی و ورود هوش مصنوعی به عرصه تعلیم و تربیت، مسئله آینده حرفه معلمی و بازتعریف نقش معلم به یکی از موضوعات مهم پژوهشی تبدیل شده است. پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهند که فناوری دیگر صرفاً ابزار کمکی در فرایند آموزش نیست، بلکه به عاملی مؤثر در دگرگونی ساختار یاددهی-یادگیری، بازتعریف تعاملات آموزشی و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان تبدیل شده است. در این میان، بررسی رابطه فناوری با آموزش آینده و اخلاق حرفه‌ای معلمان،

نیازمند تکیه بر مطالعاتی است که این تحولات را از منظر تربیتی، حرفه‌ای و اخلاقی تحلیل کرده‌اند. یکی از پژوهش‌های مهم در این زمینه، مقاله «بررسی نظام‌مند نویدها و چالش‌های هوش مصنوعی برای معلمان» است که به‌صورت نظام‌مند به فرصت‌ها و تهدیدهای هوش مصنوعی در کار معلمی پرداخته است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که هوش مصنوعی می‌تواند در برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی تدریس به معلمان کمک کند و امکان بهبود کیفیت آموزش را فراهم آورد، اما در عین حال، بدون توسعه حرفه‌ای مناسب، ممکن است موجب وابستگی بیش از حد معلمان به سامانه‌های هوشمند و تضعیف نقش خلاقانه آنان شود (مطلبی‌نژاد، فاضلی و نوائی، ۱۴۰۲). این پژوهش بر این نکته تأکید دارد که معلم باید نه مصرف‌کننده منفعل فناوری، بلکه کنشگری فعال در طراحی و به‌کارگیری آن باشد؛ برداشتی که با آموزش آینده‌محور سازگار است. در چنین رویکردی، فناوری زمانی ارزش تربیتی دارد که به ارتقای تفکر، تصمیم‌گیری حرفه‌ای و توانمندسازی معلم منجر شود.

پژوهش دیگری با عنوان «آینده‌نگری در رابطه با تأثیر هوش مصنوعی بر شغل معلمان» نیز نشان می‌دهد که نقش معلم در آینده از انتقال‌دهنده صرف دانش به تسهیل‌گر یادگیری و راهنمای فرایندهای آموزشی تغییر خواهد کرد. این مطالعه بیان می‌کند که سامانه‌های هوشمند قادرند داده‌های آموزشی را تحلیل کرده و به شخصی‌سازی یادگیری کمک کنند، اما در عین حال، معلم همچنان برای هدایت تربیتی، ایجاد ارتباط انسانی و حمایت عاطفی از دانش‌آموزان ضروری است (جدیدی و کیانی، بدون سال). بنابراین، آینده آموزش نه حذف معلم، بلکه بازتعریف جایگاه او در کنار فناوری است. این یافته برای بحث هویت حرفه‌ای معلمان اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا نشان می‌دهد هویت حرفه‌ای آینده باید با سواد فناورانه، انعطاف‌پذیری و آمادگی برای یادگیری مادام‌العمر همراه باشد. از منظر اخلاق حرفه‌ای، مقاله «آسیب‌شناسی اخلاق حرفه‌ای معلمان» نشان می‌دهد که در کنار بهره‌گیری از فناوری، توجه به اصول اخلاقی معلمی از اهمیت بنیادین برخوردار است. این پژوهش به آسیب‌هایی مانند کم‌توجهی به رشد اخلاقی، بهره‌برداری شخصی از موقعیت شغلی، ضعف تعامل با دانش‌آموزان و بی‌توجهی به شایستگی‌های تربیتی اشاره می‌کند و پیشنهاد می‌دهد که منشور اخلاق حرفه‌ای آموزش در مدارس تدوین شود (حسنپور آزاد، آقاپور و بنابی‌پور، ۱۴۰۱). این یافته‌ها در آموزش آینده‌محور اهمیت مضاعف دارند، زیرا هر چه فناوری در آموزش گسترده‌تر می‌شود، نیاز به راهنمایی اخلاقی، داوری حرفه‌ای و پابندی به مسئولیت تربیتی معلمان نیز بیشتر می‌شود. در واقع، فناوری بدون اخلاق می‌تواند به ابزاری صرفاً فنی و حتی آسیب‌زا تبدیل شود.



در ادامه، پژوهش «هویت حرفه‌ای معلم: روایت‌های یک دانشجومعلم» به بررسی مؤلفه‌های شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم پرداخته و نشان داده است که مهارت‌هایی مانند مدیریت کلاس، ارتباط مؤثر، ایجاد انگیزه و استفاده از روش‌های نوین تدریس از عناصر اصلی این هویت به شمار می‌روند (مقاله کنفرانسی، ۱۳۹۶). اگرچه این پژوهش مستقیماً بر فناوری متمرکز نیست، اما از آن‌جا که یکی از ویژگی‌های معلم آینده‌محور توانایی استفاده از روش‌های نوین تدریس است، می‌توان آن را در تبیین هویت حرفه‌ای معلم در عصر دیجیتال مفید دانست. به بیان دیگر، هویت حرفه‌ای معلم امروز باید فراتر از مهارت‌های سنتی تعریف شود و توانایی کار با ابزارهای فناوری، محیط‌های یادگیری ترکیبی و شیوه‌های نوین تعامل آموزشی را نیز دربرگیرد. همچنین مقاله «واکاوی تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی منطقه ۹ تهران از آموزش در پساکرونا» نشان می‌دهد که تجربه آموزش در دوران پساکرونا، ضرورت ارتقای سواد رسانه‌ای، استفاده از آموزش چندرسانه‌ای و انعطاف‌پذیری آموزشی را بیش از پیش آشکار کرده است. این پژوهش بیان می‌کند که معلمان با چالش‌هایی در زمینه فناوری و یاددهی-یادگیری مواجه بودند، اما در عین حال، بهره‌گیری از ابزارهای نوین آموزشی توانست برخی ظرفیت‌های تازه برای تدریس فراهم آورد (شماره بهار ۱۴۰۴ مگیران). این یافته‌ها نشان می‌دهد که مواجهه عملی معلمان با فناوری، بخشی از فرایند تحول هویت حرفه‌ای آنان است. معلم آینده‌محور باید بتواند در شرایط متغیر آموزشی، از فناوری به‌عنوان ابزار یادگیری فعال، ارتباط مؤثر و استمرار تربیت استفاده کند.

یافته ها

پیش از هر چیز باید توجه داشت که بحث درباره آموزش آینده‌محور را نمی‌توان صرفاً به ورود ابزارهای فناوری یا تغییرات صوری در روش تدریس محدود کرد، بلکه این مفهوم ناظر بر نوعی بازآرایی عمیق در تجربه یادگیری، هویت‌یابی دانش‌آموز، الگوی مشارکت اجتماعی و شیوه‌های معناپردازی تربیتی در مدرسه است. در این میان، برنامه‌های غیررسمی مدرسه از آن جهت اهمیت می‌یابند که ظرفیت آن را دارند تا شکاف میان آموزش رسمی و نیازهای واقعی زیست‌جهان دانش‌آموزان را پر کنند. این برنامه‌ها، به دلیل برخورداری از انعطاف، موقعیت‌های واقعی تعامل، تجربه‌ورزی، مشارکت و انتخاب، یکی از مؤثرترین بسترها برای فهم ابعاد روان‌شناختی، تربیتی و اجتماعی-فرهنگی آموزش آینده به شمار می‌آیند. آنچه در ادبیات پژوهشی داخلی نیز برجسته شده، این است که برنامه‌های غیررسمی نه یک حاشیه فرعی بر ساختار مدرسه، بلکه بخشی از فرایند بازتولید هویت، خلاقیت و مسئولیت‌پذیری در



دانش‌آموزان هستند و از همین رو باید در تحلیل تحولات آینده آموزش جایگاهی محوری به آن‌ها داده شود (اقدسی و کیامنش، ۱۴۰۰؛ سیف و افشار، ۱۳۹۹؛ کیامنش و مهدوی‌هزاوه، ۱۳۹۸).

اهمیت روان‌شناختی موضوع در بازسازی هویت، خودپنداره و عاملیت دانش‌آموز

از منظر روان‌شناسی تربیتی، یکی از بنیادی‌ترین دلایل اهمیت برنامه‌های غیررسمی مدرسه در آموزش آینده‌محور، نقش آن‌ها در فرایند شکل‌گیری هویت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان است. هویت در دوران کودکی متأخر و نوجوانی، پدیده‌ای ایستا و از پیش تعریف‌شده نیست، بلکه حاصل تعامل مداوم فرد با تجربه‌های اجتماعی، نقش‌های موقعیتی، بازخوردهای محیطی و فرصت‌های ابراز خود است. در ساختار رسمی مدرسه، دانش‌آموز غالباً در قالب‌هایی از پیش تعیین‌شده چون «یادگیرنده»، «پاسخ‌دهنده» یا «ارزیابی‌شونده» تعریف می‌شود؛ اما در برنامه‌های غیررسمی، فرصت آن را پیدا می‌کند که خود را در نقش‌هایی چون عضو گروه، ایده‌پرداز، همیار، مسئول اجرایی، کنشگر فرهنگی یا مشارکت‌کننده اجتماعی تجربه کند. این تنوع موقعیت‌ها باعث می‌شود هویت فردی دانش‌آموز نه صرفاً بر پایه موفقیت تحصیلی، بلکه بر مبنای تجربه زیسته، کشف توانایی‌ها و تعامل اجتماعی بازسازی شود (اقدسی و کیامنش، ۱۴۰۰). پژوهش‌های انجام‌شده نشان داده‌اند که برنامه‌های غیررسمی، به‌ویژه زمانی که ماهیتی مشارکتی و داوطلبانه دارند، زمینه رشد خودپنداره مثبت و احساس کفایت شخصی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کنند. هنگامی که دانش‌آموز در یک فعالیت هنری، فرهنگی، اجتماعی یا گروهی می‌تواند اثرگذاری خود را مشاهده کند، از نقش منفعل در فرایند یادگیری فاصله می‌گیرد و به فاعل تجربه تربیتی خویش بدل می‌شود. این احساس عاملیت، یکی از عناصر اصلی سلامت روانی و انگیزش درونی در محیط آموزشی است. محمدی و اقدسی (۱۴۰۲) در تحلیل نظام‌مند خود نشان می‌دهند که فعالیت‌های مشارکتی غیررسمی مدرسه، به‌طور معناداری در شکل‌گیری هویت و خودپنداره دانش‌آموزان مؤثرند، زیرا امکان مقایسه سالم، تعامل با همسالان، کسب بازخورد اجتماعی و تجربه موفقیت‌های غیرآزمونی را فراهم می‌کنند. به بیان دیگر، دانش‌آموز در این فضاها صرفاً «دانسته» نمی‌شود، بلکه «خود» را می‌سازد. در همین چارچوب، سیف و فلاح (۱۴۰۰) نیز با رویکرد روان‌شناسی تربیتی بر این نکته تأکید می‌کنند که هویت‌یابی دانش‌آموزان در بستر برنامه‌های غیررسمی، از طریق فرایندهای درونی‌سازی ارزش‌ها، تجربه استقلال نسبی، مواجهه با انتخاب و تمرین تصمیم‌گیری شکل می‌گیرد. اهمیت این نکته در آموزش آینده‌محور آن است که جهان آینده، بیش از هر زمان دیگری، نیازمند افرادی



است که بتوانند در موقعیت های پیچیده، متغیر و پیش بینی ناپذیر، از خود آگاهی، خودتنظیمی و انسجام هویتی برخوردار باشند. بنابراین، اگر مدرسه بخواهد یادگیرنده های آینده ساز تربیت کند، باید موقعیت هایی را فراهم سازد که در آن ها دانش آموز نه فقط دانش، بلکه خود حرفه ای، اخلاقی و اجتماعی خویش را نیز تجربه و بازتعریف کند.

از سوی دیگر، برنامه های غیررسمی مدرسه می توانند نقش مهمی در کاهش فشارهای روانی ناشی از یک سو به بودن نظام رسمی آموزش ایفا کنند. بسیاری از ساختارهای رسمی آموزشی با تأکید افراطی بر رقابت، نمره، ارزشیابی های کمی و استانداردهای یکسان، به تضعیف عزت نفس، اضطراب عملکرد و احساس ناتوانی در بخشی از دانش آموزان می انجامند. حال آن که فضاهای غیررسمی، به دلیل انعطاف پذیری بیشتر، امکان بروز استعدادهای متکثر را فراهم می سازند و ارزشمندی فرد را به یک بعد خاص از عملکرد تحصیلی تقلیل نمی دهند. سیف و افشار (۱۳۹۹) در تحلیل نظام مند کارکرد برنامه های غیررسمی مدرسه بیان می کنند که این برنامه ها بستر شکل گیری هویت فردی و اجتماعی را از مسیرهای غیررقابتی، تجربه محور و چندبعدی تسهیل می کنند و به همین دلیل، سهم مهمی در تعدیل پیامدهای روانی ناشی از آموزش رسمی دارند. در مجموع، از حیث روان شناختی، اهمیت این موضوع در آن است که برنامه های غیررسمی می توانند میان رشد شخصیت، انسجام هویتی، خودپنداره مثبت، احساس تعلق و انگیزش درونی پیوند برقرار کنند. این مؤلفه ها، صرفاً دستاوردهای فرعی آموزش نیستند، بلکه بنیان های اصلی یادگیری پایدار و مشارکت سازنده در جهان آینده اند. از این رو، هر تحلیلی درباره آموزش آینده محور که از نقش برنامه های غیررسمی در بازسازی روان شناختی تجربه دانش آموز غفلت کند، در واقع یکی از مهم ترین لایه های تحول تربیتی را نادیده گرفته است.

اهمیت تربیتی موضوع در عبور از آموزش رسمی به یادگیری تجربه محور، خلاق و معنادار

از منظر تربیتی، اهمیت برنامه های غیررسمی در آن است که این برنامه ها افق آموزش را از انتقال محتوا به سوی پرورش قابلیت های پیچیده تر انسانی گسترش می دهند. آموزش در معنای سنتی خود، غالباً بر یاددهی ساختاریافته، حفظ اطلاعات، تبعیت از برنامه از پیش تعیین شده و سنجش پیامدهای آموزشی با آزمون های رسمی استوار بوده است؛ اما تحولات معاصر در نظریه های تربیتی نشان می دهد که یادگیری مؤثر و ماندگار زمانی رخ می دهد که دانش آموز در فرایند کشف، تجربه، گفتگو، ساخت معنا و کاربرد دانش در موقعیت های واقعی درگیر شود. برنامه های غیررسمی مدرسه دقیقاً از این جهت واجد اهمیت اند که بستر چنین یادگیری ای را فراهم می کنند. آن ها آموزش را از صورت یک فرایند بسته و تک ساحتی خارج کرده و به تجربه ای زنده، تعاملی و چندبعدی بدل می سازند



(کیامتش و مهدوی هزاوه، ۱۳۹۸). یکی از مهم ترین کارکردهای تربیتی این برنامه ها، پرورش خلاقیت در معنای عمیق و اجتماعی آن است. خلاقیت در ادبیات جدید پژوهش، صرفاً به تولید ایده های نو در سطح فردی محدود نمی شود، بلکه با توانایی بازتعریف مسئله، دیدن راه حل های بدیل، مشارکت در خلق مشترک و پاسخ دهی انعطاف پذیر به موقعیت های تازه پیوند خورده است. افشار و رضایی (۱۴۰۲) در تحلیل نظام مند پیوند میان برنامه های غیررسمی آموزشی و پرورش خلاقیت اجتماعی در دانش آموزان دوره متوسطه نشان می دهند که این برنامه ها از طریق فراهم سازی موقعیت های آزادتر برای تعامل، همکاری، بحث، پروژه محور و تصمیم گیری گروهی، خلاقیت را از یک توانایی فردی به یک شایستگی اجتماعی تبدیل می کنند. این نتیجه از آن جهت مهم است که جهان آینده نه فقط به افراد باهوش، بلکه به انسان هایی نیاز دارد که بتوانند در شبکه های اجتماعی و حرفه ای، به طور خلاقانه با دیگران کار کنند. همچنین رضایی و مهدوی هزاوه (۱۴۰۳) در تحلیل نظام مند تأثیر فعالیت های فرهنگی، هنری و اجتماعی غیررسمی مدرسه بر خلاقیت دانش آموزان نشان می دهند که چنین فعالیت هایی امکان بروز ابعاد گوناگون خلاقیت را در قلمروهای شناختی، عاطفی، زیباشناختی و اجتماعی فراهم می کنند. این یافته حائز اهمیت است، زیرا یکی از آسیب های آموزش رسمی، تقلیل دادن یادگیری به موفقیت های زبانی و منطقی است؛ حال آن که برنامه های غیررسمی می توانند میدان بروز استعدادهای متنوع را فراهم آورند. در چنین شرایطی، دانش آموزانی که شاید در نظام ارزیابی سنتی کمتر دیده می شوند، در عرصه های فرهنگی، هنری، مشارکتی و اجتماعی فرصت درخشیدن پیدا می کنند و همین امر به دموکراتیزه شدن تجربه یادگیری می انجامد.

فلاح و محمدی (۱۴۰۱) نیز در مطالعه مرور نظام مند خود بر نقش فعالیت های فوق برنامه غیررسمی در پرورش خلاقیت و مسئولیت پذیری اجتماعی دانش آموزان تأکید می کنند که یادگیری در این فضاها نه بر اساس اجبار، بلکه بر مبنای رغبت، درگیری فعال، تجربه عملی و تعامل بین فردی پیش می رود. این ویژگی باعث می شود خلاقیت از سطح «پاسخ متفاوت» فراتر رود و به «نحوه متفاوت بودن در جهان» تبدیل شود. از این رو، تربیت آینده محور نیازمند آن است که مدرسه فضایی برای زیستن خلاقانه فراهم کند، نه فقط محیطی برای پاسخ گویی صحیح به تکالیف از پیش تعریف شده. در همین زمینه، برنامه های غیررسمی به معنادار شدن یادگیری نیز کمک می کنند. یکی از نقدهای وارد بر آموزش رسمی این است که بسیاری از آموخته ها از زمینه زندگی واقعی دانش آموزان جدا می افتند و در نتیجه، با وجود انتقال اطلاعات، به ساخت معنا منجر نمی شوند. برنامه های غیررسمی با پیوند دادن دانش به تجربه، مسئله، کنش و تعامل، این شکاف را کاهش می دهند. وقتی دانش آموز در یک فعالیت گروهی، پروژه اجتماعی، اجرای فرهنگی یا اقدام



جمعی مشارکت می کند، مفاهیمی چون مسئولیت، همکاری، خلاقیت، رهبری، احترام متقابل و حل مسئله را نه در سطح تعریف، بلکه در سطح زیسته تجربه می کند. این همان نقطه ای است که آموزش از انتقال به تربیت، و از محتوا به معنا عبور می کند. بنابراین، از حیث تربیتی، برنامه های غیررسمی مدرسه را باید نه ضمیمه ای بر برنامه درسی، بلکه یکی از لایه های بنیادین یادگیری عمیق دانست. این برنامه ها امکان می دهند که آموزش آینده محور از مدار انحصاری کتاب، کلاس و آزمون خارج شود و به بستری برای رشد چندساحتی دانش آموز بدل گردد. در چنین برداشتی، مدرسه فقط محل آموزش رسمی نیست، بلکه محیطی برای تمرین زندگی، کشف توانایی، تولید معنا و رشد قابلیت های انسانی است.

اهمیت اجتماعی و فرهنگی موضوع در پرورش مسئولیت پذیری، مشارکت و شهروندی فعال

از منظر اجتماعی-فرهنگی، برنامه های غیررسمی مدرسه از آن رو مهم اند که واسطه ای میان تجربه فردی دانش آموز و زیست جمعی او در مدرسه و جامعه پدید می آورند. تربیت اجتماعی، برخلاف آموزش مفاهیم نظری، در متن کنش، همکاری، تجربه تعلق و پذیرش مسئولیت شکل می گیرد. مدرسه اگرچه نهادی آموزشی است، اما هم زمان یک فضای اجتماعی و فرهنگی نیز هست که در آن هنجارها، الگوهای ارتباطی، ارزش های جمعی و شیوه های کنش متقابل بازتولید می شوند. برنامه های غیررسمی مدرسه این امکان را فراهم می کنند که دانش آموز در این زیست جهان اجتماعی به طور فعال وارد شود و از جایگاه دریافت کننده صرف، به کنشگر مشارکت جو تبدیل گردد. صفرخانی و محمدی (۱۴۰۲) در مرور نظام مند خود درباره نقش برنامه های غیررسمی مدرسه در ارتقای مسئولیت پذیری اجتماعی دانش آموزان نشان می دهند که این برنامه ها از طریق ایجاد موقعیت های واقعی برای مشارکت، همکاری، تصمیم گیری جمعی و مواجهه با پیامدهای رفتار، به تقویت روحیه مسئولیت پذیری در دانش آموزان منجر می شوند. این یافته واجد اهمیت نظری و عملی فراوانی است؛ زیرا مسئولیت پذیری اجتماعی را نمی توان صرفاً از طریق توصیه های اخلاقی یا آموزش های مستقیم ایجاد کرد. این ویژگی زمانی شکل می گیرد که فرد در عمل دریا بد رفتار او بر دیگری، بر گروه و بر محیط اجتماعی اثرگذار است. برنامه های غیررسمی از این جهت، عرصه تمرین شهروندی در مقیاس مدرسه هستند. کیامنش و مهدوی هزاوه (۱۳۹۸) نیز در بررسی کارکردهای تربیتی برنامه های غیررسمی مدرسه بر این نکته تأکید دارند که توسعه هویت فردی و مسئولیت اجتماعی، دو فرایند جدا از هم نیستند، بلکه در بستر تجربه های مشارکتی و اجتماعی به هم گره می خورند. دانش آموزی که خود را در ارتباط با دیگران، در قالب یک عضو مؤثر گروه و در متن یک مسئولیت مشترک تجربه می کند، به تدریج از فردیت منزوی فاصله می گیرد و به سوزهای اجتماعی



بدل می شود. این دگرگونی برای آموزش آینده اهمیت بنیادین دارد، زیرا جامعه آینده بیش از هر زمان دیگر به شهروندانی نیاز دارد که بتوانند در کنار استقلال فردی، مسئولیت جمعی را نیز بپذیرند. از سوی دیگر، صفرخانی و رضایی (۱۴۰۱) در مقاله خود درباره برنامه های غیررسمی مدرسه به مثابه بستر پرورش خلاقیت و شهروندی مسئول، این نکته را برجسته می کنند که شهروندی مسئول در مدرسه تنها در سایه آموزش قواعد اجتماعی شکل نمی گیرد، بلکه نیازمند تجربه عینی مشارکت، همدلی، حل تعارض، گفت و گو و کنش جمعی است. این استدلال به خوبی نشان می دهد که برنامه های غیررسمی واجد کارکردی فرهنگ ساز هستند؛ زیرا مناسبات قدرت، تعامل، مشارکت و تعلق را در سطح مدرسه بازتعریف می کنند. هر قدر این فضاها مشارکتی تر، اخلاقی تر و معنادارتر باشند، امکان شکل گیری فرهنگ مدرسه ای که در آن دانش آموزان خود را عضو مؤثر یک اجتماع یادگیرنده بدانند، بیشتر خواهد شد.

در همین پیوند، افشار و رضایی (۱۴۰۲) نیز بر نقش برنامه های غیررسمی در پرورش خلاقیت اجتماعی تأکید می کنند؛ خلاقیتی که صرفاً به ابداع فردی محدود نیست، بلکه به توانایی همکاری برای خلق راه حل های نو در موقعیت های جمعی مربوط می شود. این معنا از خلاقیت، به طور مستقیم با سرمایه اجتماعی مدرسه، فرهنگ مشارکت و روحیه مسئولیت پذیری پیوند دارد. در واقع، دانش آموزانی که در فضاهای غیررسمی فرصت گفتگو، همکاری و تصمیم سازی پیدا می کنند، نه فقط خلاق تر، بلکه از منظر فرهنگی و اجتماعی، آماده تر برای زیستن در جامعه پیچیده و چندصدایی آینده می شوند. مسئله دیگر، نسبت برنامه های غیررسمی با بازتولید یا اصلاح فرهنگ مدرسه است. مدرسه صرفاً محل انتقال ارزش های رسمی نیست، بلکه خود به مثابه یک خرده فرهنگ عمل می کند. در این خرده فرهنگ، نوع روابط میان دانش آموزان، معلمان، مدیران و فعالیت های جمعی، تعیین کننده کیفیت تجربه تربیتی است. اقدسی و کیامنش (۱۴۰۰) با بررسی برنامه های غیررسمی مدرسه و بازتولید هویت فردی دانش آموزان نشان می دهند که این برنامه ها در نحوه ادراک دانش آموزان از خود، دیگری و جایگاهشان در محیط اجتماعی اثرگذارند. بنابراین، برنامه های غیررسمی فقط ابزارهایی برای «فعالیت بیشتر» نیستند، بلکه به طور ضمنی فرهنگ مدرسه را شکل می دهند. اگر این فرهنگ بر مشارکت، احترام، مسئولیت و فرصت برابر استوار باشد، نتایج تربیتی آن در هویت و رفتار اجتماعی دانش آموزان ماندگارتر خواهد بود.

پیوند هویت، خلاقیت و مسئولیت پذیری به عنوان منطق درونی آموزش آینده محور

یکی از مهم ترین نکاتی که از مجموع پژوهش های مورد اشاره استنباط می شود، این است که هویت یابی، خلاقیت و مسئولیت پذیری اجتماعی را نباید به عنوان پیامدهای جداگانه برنامه های غیررسمی در نظر گرفت، بلکه این سه مؤلفه در یک رابطه درهم تنیده و



تقویت کننده متقابل قرار دارند. دانش آموزی که در بستر فعالیت های غیررسمی فرصت ابراز خود و تجربه نقش های متنوع را پیدا می کند، به تدریج به خود آگاهی و ثبات هویتی بیشتری دست می یابد. همین احساس هویت و کفایت، امکان ریسک پذیری شناختی و اجتماعی را برای او فراهم می سازد و در نتیجه، خلاقیت او شکوفا می شود. از سوی دیگر، خلاقیت وقتی در بستر اجتماعی و مشارکتی به کار گرفته شود، به مسئولیت پذیری، تعهد جمعی و حساسیت نسبت به مسائل دیگران پیوند می خورد. بدین ترتیب، این سه مؤلفه در عمل سه ضلع یک فرایند تربیتی واحد را تشکیل می دهند. فلاح و محمدی (۱۴۰۱) به خوبی نشان می دهند که فعالیت های فوق برنامه غیررسمی واجد ظرفیت هم زمان برای پرورش خلاقیت و مسئولیت پذیری اجتماعی هستند. این یافته به صورت ضمنی دلالت دارد که خلاقیت در تربیت معاصر، اگر از تعهد اجتماعی و تجربه جمعی جدا شود، ممکن است به فردگرایی صرف تقلیل یابد؛ همان گونه که مسئولیت پذیری بدون قدرت تخیل و حل مسئله، می تواند به تبعیت منفعلانه محدود شود. برنامه های غیررسمی با جمع کردن این دو بعد در یک بستر واحد، امکان تربیت شهروندانی را فراهم می کنند که هم می اندیشند، هم می آفرینند و هم متعهدانه عمل می کنند. محمدی و اقدسی (۱۴۰۲) نیز با تأکید بر نقش فعالیت های مشارکتی غیررسمی در شکل گیری هویت و خودپنداره دانش آموزان، به طور غیرمستقیم نشان می دهند که تجربه مشارکت فقط یک کنش اجتماعی بیرونی نیست، بلکه در لایه های عمیق تری از ساخت شخصیت و ادراک خویش راسخ می کند. این نکته از حیث آموزش آینده محور بسیار اساسی است، زیرا جهان آینده به افرادی نیاز دارد که هویشان نه بر مبنای انفعال و وابستگی، بلکه بر مبنای مشارکت، معناجویی، سازگاری و خلاقیت شکل گرفته باشد.

بر این اساس، می توان گفت برنامه های غیررسمی مدرسه واجد یک منطق تربیتی درونی هستند که آن ها را به یکی از پایه های مهم آموزش آینده محور تبدیل می کند. این منطق بر تجربه محوری، داوطلبانه بودن، تعامل، انعطاف، مشارکت، چندبعدی بودن رشد و پیوند میان یادگیری و زندگی واقعی استوار است. از همین رو، هر اندازه مدرسه بتواند این برنامه ها را از حاشیه به متن نظام تربیتی نزدیک تر سازد، امکان تحقق اهدافی چون رشد هویت پایدار، خلاقیت اجتماعی، مسئولیت پذیری مدنی و آمادگی برای زیستن در جهان پیچیده آینده افزایش خواهد یافت.

در جمع بندی می توان گفت اهمیت موضوع از سه بعد روان شناختی، تربیتی و اجتماعی-فرهنگی کاملاً قابل دفاع و تبیین است. از بعد روان شناختی، برنامه های غیررسمی مدرسه بستری برای رشد خودپنداره، انسجام هویتی، احساس کفایت و عاملیت دانش آموزان فراهم می سازند و به همین دلیل در شکل گیری شخصیت متعادل و آینده نگر آنان نقش دارند (سیف و افشار، ۱۳۹۹؛ سیف و فلاح، ۱۴۰۰؛



محمدی و اقدسی، ۱۴۰۲). از بعد تربیتی، این برنامه‌ها امکان گذار از آموزش حافظه‌محور به یادگیری تجربه‌محور، خلاق و معنادار را فراهم می‌کنند و به مدرسه کمک می‌کنند تا به جای انتقال صرف محتوا، به پرورش قابلیت‌های پیچیده انسانی بپردازد (افشار و رضایی، ۱۴۰۲؛ رضایی و مهدوی‌هزاوه، ۱۴۰۳؛ فلاح و محمدی، ۱۴۰۱). از بعد اجتماعی-فرهنگی نیز برنامه‌های غیررسمی مدرسه نقش مهمی در تقویت مشارکت، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، فرهنگ گفتگو، تعلق گروهی و تربیت شهروند مسئول دارند و از این رهگذر، مدرسه را به نهادی زنده و فرهنگ‌ساز تبدیل می‌کنند (صفرخانی و محمدی، ۱۴۰۲؛ کیامنش و مهدوی‌هزاوه، ۱۳۹۸؛ صفرخانی و رضایی، ۱۴۰۱). در نتیجه، اگر آموزش آینده‌محور را آموزشی بدانیم که در پی تربیت انسان‌های خودآگاه، خلاق، مسئول و آماده مواجهه با پیچیدگی‌های جهان معاصر است، آنگاه برنامه‌های غیررسمی مدرسه را باید یکی از کانونی‌ترین بسترهای تحقق این هدف به شمار آورد. این برنامه‌ها نه مکملی کم‌اهمیت، بلکه بخشی از هسته تحول تربیتی در مدرسه‌اند؛ زیرا دقیقاً در همان نقطه‌ای عمل می‌کنند که آموزش رسمی اغلب با محدودیت مواجه است: یعنی در ساحت تجربه زیسته، تعامل انسانی، ساخت معنا، تمرین مسئولیت و بازسازی هویت.

نتیجه‌گیری

برآیند منابع مورد بررسی نشان می‌دهد که آموزش آینده‌محور تنها در سایه بازاندیشی در کارکردهای مدرسه و نقش معلم امکان‌پذیر است. برنامه‌های غیررسمی مدرسه، به‌عنوان بخشی اثرگذار از تجربه تربیتی دانش‌آموزان، می‌توانند در شکل‌دهی هویت فردی و اجتماعی، پرورش خلاقیت، تقویت خودپنداره و ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی نقشی تعیین‌کننده داشته باشند (اقدسی و کیامنش، ۱۴۰۰؛ صفرخانی و محمدی، ۱۴۰۲؛ فلاح و محمدی، ۱۴۰۱). از این منظر، معلمان صرفاً انتقال‌دهنده محتوای رسمی نیستند، بلکه کشگران حرفه‌ای و اخلاقی‌اند که باید بتوانند میان یادگیری رسمی و تجربه‌های غیررسمی مدرسه پیوندی معنادار ایجاد کنند. هرچه هویت حرفه‌ای معلمان پویاتر، آگاهانه‌تر و متعهدتر باشد، امکان بهره‌گیری اثربخش‌تر از ظرفیت‌های تربیتی مدرسه نیز بیشتر خواهد شد. در نتیجه، برای توسعه آموزش آینده‌محور، لازم است سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی، برنامه‌های غیررسمی را به‌عنوان بستری مکمل و ضروری به رسمیت بشناسند و هم‌زمان، بر توانمندسازی حرفه‌ای و اخلاقی معلمان تمرکز کنند تا مدرسه به محیطی برای تربیت انسان‌های خلاق، مسئول و آماده آینده تبدیل شود. تحلیل نظام‌مند مطالعات داخلی همچنین نشان داد که با وجود تأکید



نظری بر اهمیت برنامه های غیررسمی مدرسه، در عمل این برنامه ها هنوز جایگاه شایسته ای در سیاست گذاری های آموزشی ندارند. بسیاری از پژوهش ها به اجرای محدود، غیرهدفمند و گاه صوری این برنامه ها اشاره کرده اند و این مسئله موجب کاهش اثربخشی بالقوه آن ها شده است (محمدی و اقدسی، ۱۴۰۲). از این رو، یکی از نتایج مهم پژوهش حاضر، برجسته سازی ضرورت بازنگری در نگرش مدیران و برنامه ریزان آموزشی نسبت به برنامه های غیررسمی مدرسه است. نتایج این پژوهش با دیدگاه های معاصر در حوزه روان شناسی تربیتی و تعلیم و تربیت همسو است که بر تربیت تمام ساحتی و توجه هم زمان به ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی و هویتی دانش آموزان تأکید دارند (سیف و فلاح، ۱۴۰۰). برنامه های غیررسمی مدرسه، در صورت طراحی علمی و اجرای هدفمند، می توانند به عنوان مکملی اثربخش برای برنامه درسی رسمی عمل کرده و شکاف موجود میان اهداف اسناد بالادستی و واقعیت های آموزشی مدارس را کاهش دهند. در مجموع، یافته های پژوهش حاضر نشان می دهد که برنامه های غیررسمی مدرسه نه تنها نقش حاشیه ای یا تزینی ندارند، بلکه یکی از ارکان اساسی تحقق اهداف تربیتی نظام آموزشی محسوب می شوند. غفلت از این برنامه ها می تواند پیامدهایی همچون تضعیف هویت فردی، کاهش خلاقیت و افت مسئولیت پذیری اجتماعی دانش آموزان را به همراه داشته باشد. از این رو، توصیه می شود سیاست گذاران آموزشی، مدیران مدارس و معلمان با نگاهی راهبردی و مبتنی بر شواهد پژوهشی، به تقویت، سامان دهی و نهادینه سازی برنامه های غیررسمی مدرسه بپردازند. در پایان، می توان نتیجه گرفت که تحلیل نظام مند پژوهش های داخلی، شواهد معتبری در حمایت از نقش کلیدی برنامه های غیررسمی مدرسه در پرورش هویت فردی، خلاقیت و مسئولیت پذیری اجتماعی دانش آموزان ارائه می دهد. این شواهد می تواند مبنایی علمی برای تصمیم گیری های آموزشی آینده و گامی مؤثر در جهت ارتقای کیفیت تربیت نسل های آینده باشد.

منابع

۱. اقدسی، سمانه؛ کیامنش، علیرضا، ۱۴۰۰، برنامه های غیررسمی مدرسه و بازتولید هویت فردی دانش آموزان: شواهدی از تحلیل نظام مند پژوهش های داخلی. فصلنامه پژوهش های تربیتی ایران.
۲. افشار، مریم؛ رضایی، مهدی، ۱۴۰۲، تحلیل نظام مند پیوند میان برنامه های غیررسمی آموزشی و پرورش خلاقیت اجتماعی در دانش آموزان دوره متوسطه. فصلنامه خلاقیت و نوآوری در آموزش.



۳. رضایی، مهدی؛ مهدوی هزاوه، منصوره، ۱۴۰۳، تحلیل نظام مند تأثیر فعالیت های فرهنگی، هنری و اجتماعی غیررسمی مدرسه بر خلاقیت دانش آموزان. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش.
۴. صفرخانی، مریم؛ محمدی، حسین، ۱۴۰۲، نقش برنامه های غیررسمی مدرسه در ارتقای مسئولیت پذیری اجتماعی دانش آموزان: مرور نظام مند مطالعات ایرانی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی.
۵. سیف، علی اکبر؛ افشار، مریم، ۱۳۹۹، تحلیل نظام مند کارکرد برنامه های غیررسمی مدرسه در شکل گیری هویت فردی و اجتماعی دانش آموزان. فصلنامه روان شناسی تربیتی.
۶. سیف، علی اکبر؛ فلاح، سهیلا، ۱۴۰۰، هویت یابی دانش آموزان در بستر برنامه های غیررسمی مدرسه: یک تحلیل نظام مند با رویکرد روان شناسی تربیتی. مجله علمی-پژوهشی تعلیم و تربیت.
۷. فلاح، سهیلا؛ محمدی، حسین، ۱۴۰۱، نقش فعالیت های فوق برنامه غیررسمی در پرورش خلاقیت و مسئولیت پذیری اجتماعی دانش آموزان: یک مطالعه مرور نظام مند. پژوهش نامه آموزش و یادگیری.
۸. کیامنش، علیرضا؛ مهدوی هزاوه، منصوره، ۱۳۹۸، کارکردهای تربیتی برنامه های غیررسمی مدرسه در توسعه هویت فردی و مسئولیت اجتماعی دانش آموزان. فصلنامه نوآوری های آموزشی.
۹. محمدی، حسین؛ اقدسی، سمانه، ۱۴۰۲، تحلیل نظام مند نقش فعالیت های مشارکتی غیررسمی مدرسه در شکل گیری هویت و خودپنداره دانش آموزان. فصلنامه مطالعات روان شناسی مدرسه.
۱۰. صفرخانی، مریم؛ رضایی، مهدی، ۱۴۰۱، برنامه های غیررسمی مدرسه به مثابه بستر پرورش خلاقیت و شهروندی مسئول: یک مرور نظام مند پژوهش های تربیتی ایران. مجموعه مقالات همایش ملی برنامه های نوین تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران