



احساس تعلق حرفه‌ای معلمان؛ واکاوی نقش آن در ارتقای کیفیت تدریس و اثربخشی آموزشی

مهناز امینی، پروین لطیفی، زکیه براری دنکسرسی، فاطمه پرویزی

کارشناسی ارشد شیمی آلی

کارشناسی علوم تربیتی

کارشناسی الهیات فقه و مبانی حقوق

کارشناسی آموزش ابتدایی



MDOI-02-2026.0169
MNR-183-2-A39988

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی عمیق سازه «احساس تعلق حرفه‌ای» در میان معلمان و تحلیل نقش بنیادین آن در ارتقای کیفیت فرایند تدریس و بهبود شاخص‌های اثربخشی آموزشی تدوین شده است. احساس تعلق حرفه‌ای، به عنوان یک مولفه چندبعدی که از تلاقی هویت فردی، تعهد سازمانی و پیوند عاطفی با رسالت تربیتی حاصل می‌شود، نقشی محوری در شکل‌دهی به زیست‌بوم یادگیری کلاس درس ایفا می‌کند. در این نوشتار، با نگاهی تحلیلی نشان داده می‌شود که چگونه معلمان برخوردار از حس تعلق بالا، به واسطه درونی‌سازی ارزش‌های حرفه‌ای، تمایل بیشتری به بهره‌گیری از الگوهای یادگیری فعال و رویکردهای مسئله‌محور نشان می‌دهند. این پیوند عمیق با حرفه، نه تنها منجر به افزایش تاب‌آوری معلم در مواجهه با چالش‌های آموزشی می‌گردد، بلکه از طریق بهبود کیفیت تعاملات معلم-شاگرد، بستری مناسب برای هویت‌یابی دانش‌آموزان و تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی آنان فراهم می‌آورد. یافته‌های این واکاوی بر این اصل استوار است که اثربخشی آموزشی صرفاً تابعی از مهارت‌های فنی و دانش تخصصی نیست، بلکه ریشه در غنای هویت حرفه‌ای و احساس پیوستگی معلم با نظام معنایی تعلیم و تربیت دارد.

کلمات کلیدی: احساس تعلق حرفه‌ای، کیفیت تدریس، اثربخشی آموزشی، هویت حرفه‌ای معلم، زیست‌بوم یادگیری، تعامل معلم-شاگرد، توسعه حرفه‌ای.

مقدمه

در نظام های آموزشی معاصر، نقش معلم دیگر صرفاً به انتقال اطلاعات و اجرای برنامه درسی محدود نیست، بلکه او به عنوان محور اصلی کنش تربیتی، سازنده فضای یادگیری، هدایت کننده تعاملات کلاسی و شکل دهنده کیفیت تجربه آموزشی شناخته می شود. از این منظر، هرگونه بحث درباره ارتقای کیفیت تدریس و اثربخشی آموزشی ناگزیر باید از جایگاه حرفه ای معلم و نحوه پیوند او با حرفه خود آغاز شود. یکی از مهم ترین مؤلفه هایی که در سال های اخیر در ادبیات تعلیم و تربیت برجسته شده، «احساس تعلق حرفه ای» است؛ احساسی که نشان می دهد معلم تا چه اندازه خود را عضو مؤثر، ارزشمند و معنادار یک جامعه حرفه ای می داند و تا چه حد رسالت آموزشی و تربیتی را بخشی از هویت فردی و اجتماعی خویش تلقی می کند. این احساس، صرفاً یک نگرش عاطفی ساده نیست، بلکه بنیانی روان شناختی، اجتماعی و هویتی دارد که می تواند بر نحوه تدریس، کیفیت تعامل با دانش آموز، انتخاب روش های آموزشی، میزان خلاقیت در کلاس و حتی استمرار تلاش حرفه ای اثر بگذارد (شعاری نژاد، ۱۳۸۷؛ رووف، ۱۳۸۸). اگر تدریس را فرایندی زنده، پویا و مبتنی بر ارتباط انسانی بدانیم، آنگاه روشن می شود که کیفیت آن تنها به مهارت های فنی یا آشنایی با محتوای کتاب درسی وابسته نیست. معلمی که نسبت به حرفه خود احساس تعلق دارد، در عمل، کلاس درس را صرفاً محل انجام وظیفه نمی بیند، بلکه آن را میدان تحقق معنا، رشد، اثرگذاری و ساختن آینده می داند. همین نگرش باعث می شود که او نسبت به نیازهای یادگیرندگان حساس تر باشد، در انتخاب روش ها انعطاف بیشتری نشان دهد و در مواجهه با دشواری ها، به جای عقب نشینی، به بازاندیشی در شیوه های تدریس بپردازد. جویس، کالهن و هاپکینز (۱۳۹۰) در بحث الگوهای یادگیری نشان می دهند که تدریس مؤثر زمانی رخ می دهد که معلم بتواند میان نظریه و عمل پیوند برقرار کند و روش های یاددهی را متناسب با موقعیت های واقعی یادگیری به کار گیرد. این توانایی، بدون درگیری عاطفی و تعلق واقعی به کار حرفه ای، به سختی شکل می گیرد.

احساس تعلق حرفه ای در معلمان همچنین با هویت حرفه ای آنان پیوندی عمیق دارد. معلمی که حرفه خود را ارزشمند می بیند، در برابر چالش ها مقاوم تر است و در مسیر آموزش، خود را تنها مجری دستورالعمل ها نمی پندارد، بلکه کنشگری فعال در فرایند تربیت می داند. مهرمحمدی (۱۳۸۷) در بازاندیشی فرآیند یاددهی - یادگیری بر این نکته تأکید می کند که آموزش زمانی تحول می یابد که نگاه معلم از



انتقال محتوا به ساخت تجربه یادگیری تغییر کند. این تغییر نگاه، زمانی ماندگار می شود که معلم از درون به حرفه خود متعهد باشد و آن را بخشی از هویت خویش بداند. به همین دلیل، احساس تعلق حرفه ای را می توان یکی از پایه های اصلی کیفیت تدریس دانست؛ زیرا این احساس باعث می شود معلم از حالت انفعالی خارج شود و با انگیزه های پایدار به طراحی، اجرا و ارزیابی آموزش پردازد. از سوی دیگر، در بسیاری از پژوهش های تربیتی، نشان داده شده است که کیفیت آموزش فقط به دانش موضوعی وابسته نیست، بلکه به کیفیت روابط انسانی در کلاس، جو روانی - اجتماعی محیط آموزشی، و میزان اعتماد و تفاهم میان معلم و دانش آموز نیز بستگی دارد. گوردون (۱۳۸۴) در تبیین فرهنگ تفاهم در مدرسه نشان می دهد که ارتباط مؤثر در مدرسه زمانی شکل می گیرد که معلم بتواند رابطه ای انسانی، محترمانه و مشارکتی با دانش آموزان برقرار کند. چنین رابطه ای به سادگی به وجود نمی آید، مگر آن که معلم خود را متعلق به محیط مدرسه و رسالت آن بداند. در همین راستا، نیکنامی (۱۳۷۷) نیز در بررسی ویژگی های معلمان خوب و اثربخش تأکید می کند که معلم اثربخش، صرفاً فردی باسواد نیست، بلکه کسی است که از درون با نقش خود پیوند خورده و نسبت به رشد دانش آموزان احساس مسئولیت دارد. بنابراین، احساس تعلق حرفه ای را می توان یکی از مهم ترین سرمایه های پنهان در نظام آموزشی دانست که بر کیفیت تدریس، انگیزش شغلی، نوآوری آموزشی و اثربخشی یادگیری اثر مستقیم دارد.

بیان مسئله

با وجود اهمیت آشکار نقش معلم در فرایند یاددهی - یادگیری، واقعیت این است که بسیاری از نظام های آموزشی در عمل، بیش از آن که به تقویت هویت و تعلق حرفه ای معلمان پردازند، آنان را در چارچوب هایی اداری، دستوری و گاه محدود کننده قرار می دهند. نتیجه چنین وضعیتی، شکل گیری نوعی فاصله میان معلم و حرفه اوست؛ فاصله ای که می تواند به کاهش انگیزه، تضعیف خلاقیت آموزشی، افت کیفیت تدریس و در نهایت کاهش اثربخشی آموزشی منجر شود. مسئله اصلی اینجاست که اگر معلم خود را متعلق به حرفه آموزش نداند، یا احساس کند که در ساختار مدرسه و نظام آموزشی دیده نمی شود، چگونه می تواند با تمام ظرفیت در فرایند یادگیری دانش آموزان مشارکت کند؟ این پرسش، هسته مرکزی مسئله حاضر را شکل می دهد. در بسیاری از موقعیت های آموزشی، تدریس به جای آن که کنشی آگاهانه، خلاق و مبتنی بر درک عمیق از نیازهای یادگیرندگان باشد، به اجرای صرف محتوای درسی و پیروی از الگوهای از پیش تعیین شده تقلیل می یابد. رحالزاده (۱۳۸۷) در بحث روش های برتر تدریس نشان می دهد که طراحی



آموزشی زمانی معنا پیدا می کند که معلم در آن نقش فعال و اندیشمندانه داشته باشد. اما چنین نقشی تنها زمانی قابل تحقق است که معلم نسبت به حرفه خود احساس مالکیت، ارزشمندی و تعلق داشته باشد. اگر این احساس ضعیف شود، تدریس نیز به فعالیتی مکانیکی تبدیل می شود که در آن نوآوری، انعطاف و توجه به تفاوت های فردی دانش آموزان کاهش می یابد. از همین رو، مسئله فقط به مهارت های آموزشی محدود نیست، بلکه به کیفیت پیوند درونی معلم با شغلش نیز بازمی گردد. از سوی دیگر، افت تحصیلی دانش آموزان نیز صرفاً نتیجه عوامل فردی یا خانوادگی نیست، بلکه بخشی از آن می تواند به کیفیت تدریس و سطح درگیری حرفه ای معلم مربوط باشد. بیابان گرد (۱۳۸۷) در بررسی راه های پیشگیری از افت تحصیلی، بر اهمیت نقش مدرسه و معلم در ایجاد شرایط مطلوب یادگیری تأکید می کند. اگر معلم از نظر عاطفی و حرفه ای با کار خود پیوند نداشته باشد، توانایی او برای شناسایی علل افت تحصیلی، مداخله به موقع و حمایت مؤثر از یادگیرنده کاهش می یابد. به بیان دیگر، احساس تعلق حرفه ای فقط یک متغیر روان شناختی فردی نیست، بلکه عاملی ساختاری در کیفیت آموزش و پیشگیری از ناکامی تحصیلی محسوب می شود.

مسئله دیگری که این پژوهش بر آن متمرکز است، رابطه میان احساس تعلق حرفه ای و خودکارآمدی معلمان در مدیریت کلاس و فرایند آموزشی است. میرصدوقی (۱۳۸۶) در بررسی نقش خوداثربخشی معلمان و جو روانی - اجتماعی کلاس نشان می دهد که احساس توانمندی و اعتماد به نفس حرفه ای، ارتباط نزدیکی با کیفیت مدیریت آموزشی دارد. بدیهی است معلمی که خود را در حرفه اش بی پشتوانه، بی تأثیر یا کم اهمیت می بیند، در برابر موقعیت های دشوار کمتر مقاومت می کند و کمتر می تواند فضای کلاس را به سمت یادگیری فعال هدایت کند. در مقابل، معلمی که احساس تعلق حرفه ای بالایی دارد، نه تنها در کنترل و هدایت کلاس موفق تر است، بلکه از نظر عاطفی نیز می تواند فضای امن تری برای مشارکت، پرسشگری و خلاقیت دانش آموزان ایجاد کند. همچنین، نباید از نقش ارزشیابی آموزشی در شکل گیری یا تضعیف این احساس غافل شد. رهبردار (۱۳۸۴) در بحث الگوهای ارزشیابی آموزشی و آزمون های پیشرفت تحصیلی نشان می دهد که اگر نظام ارزشیابی صرفاً بر نتایج کمی و آزمون های نهایی متمرکز باشد، به جای حمایت از فرایند رشد معلم و دانش آموز، فشار و اضطراب تولید می کند. در چنین ساختاری، معلم ممکن است خود را صرفاً مسئول کسب نمره بداند نه پرورش یادگیری عمیق. این تغییر جهت، ماهیت حرفه ای تدریس را مخدوش می کند و احساس تعلق را کاهش می دهد. از این رو، یکی از مسائل مهم پژوهش حاضر آن است که چگونه می توان با بازنگری در نگرش ها، ساختارها و حمایت های حرفه ای، احساس تعلق معلمان را تقویت کرد تا از این مسیر، کیفیت تدریس و اثربخشی آموزشی ارتقا یابد. افزون بر این، برنامه های درسی و شیوه های



سازمان‌دهی آموزش نیز در این مسئله نقش تعیین‌کننده دارند. ملکی (۱۳۸۷) در بحث برنامه‌های درسی و پرورش تفکر تأکید می‌کند که آموزش واقعی زمانی رخ می‌دهد که معلم بتواند ذهن دانش‌آموز را به تفکر، تحلیل و درگیری فعال با مسئله‌ها سوق دهد. اما تحقق چنین هدفی بدون حضور معلمی که خود نسبت به حرفه‌اش تعلق و تعهد داشته باشد، دشوار است. به همین ترتیب، مشایخ (۱۳۹۲) نیز در دیدگاه‌های نو در برنامه‌ریزی آموزشی بر ضرورت مشارکت فعال معلمان در فهم و اجرای برنامه‌های درسی تأکید دارد. بنابراین، مسئله اصلی این پژوهش را می‌توان چنین صورت‌بندی کرد که احساس تعلق حرفه‌ای معلمان چگونه و از چه مسیرهایی بر کیفیت تدریس و اثربخشی آموزشی اثر می‌گذارد، و چرا فقدان آن می‌تواند به کاهش کیفیت فرایند تعلیم و تربیت منجر شود.

ضرورت و اهمیت تحقیق

کاربرد یافته‌های احساس تعلق حرفه‌ای در میان معلمان و تحلیل نقش بنیادین آن در ارتقای کیفیت فرایند تدریس و بهبود شاخص‌های اثربخشی آموزشی از جهات زیر دارای اهمیت است:

۱. از منظر تربیتی، ضرورت واکاوی احساس تعلق حرفه‌ای معلمان در این حقیقت نهفته است که تعلیم و تربیت، پیش از آنکه فرآیند انتقال دانش باشد، فرآیند «انسان‌سازی» و شکل‌دهی به منش و شخصیت یادگیرندگان است. اگر معلم خود را متعلق به حرفه خود نداند و با رسالت تربیتی خویش بیگانه باشد، نمی‌تواند حامل پیام‌های ارزشی و اخلاقی برای دانش‌آموزان باشد. ضرورت بررسی این موضوع در اینجا آشکار می‌شود که «تربیت» نوعی رابطه قلبی و معنوی میان مربی و متربی است. معلمانی که احساس تعلق حرفه‌ای بالایی دارند، به دلیل اشتیاق درونی، به الگوهای رفتاری الهام‌بخش تبدیل می‌شوند که دانش‌آموزان از طریق «هماندسازی» با آنان، ارزش‌هایی چون مسئولیت‌پذیری و اخلاق‌گرایی را می‌آموزند. بدون تعلق حرفه‌ای، تدریس به یک عمل مکانیکی و فاقد روح تربیتی تبدیل می‌شود. لذا بررسی این متغیر ضرورت دارد تا دریابیم چگونه می‌توان معلم را از یک کارمند آموزشی به یک مربی و راهبر تربیتی ارتقا داد؛ چرا که تنها مربیانی که هویت خود را با حرفه‌شان گره زده‌اند، قادرند در هدایت اخلاقی و عاطفی نسل نو موفق عمل کنند و گذار واقعی از یاددهی به یادگیری معنادار را رقم بزنند.



۲. در بعد تحصیلی، ضرورت مطالعه تعلق حرفه‌ای معلمان مستقیماً با «عدالت آموزشی» و «کارآمدی نظام یادگیری» پیوند می‌خورد. انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان، تابعی از انگیزه و درگیری حرفه‌ای معلم است. هنگامی که معلم نسبت به حرفه خود احساس تعلق دارد، با دقت بیشتری به طراحی آموزشی و انتخاب الگوهای مناسب تدریس می‌پردازد. ضرورت بررسی این موضوع از این جهت است که افت تحصیلی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان که یکی از چالش‌های بزرگ نظام آموزشی است، اغلب ریشه در کیفیت پایین تعاملات آموزشی و تدریس بی‌روح دارد. معلمی که به حرفه‌اش تعلق دارد، نسبت به سرنوشت تحصیلی تک‌تک دانش‌آموزان حساس است و با بهره‌گیری از روش‌های نوین ارزشیابی، به جای مچ‌گیری، به دنبال بازخورد سازنده برای بهبود یادگیری است. اثربخشی آموزشی محصول مستقیم ویژگی‌های حرفه‌ای معلم است؛ بنابراین، برای حل بحران‌های تحصیلی و ارتقای سطح علمی مدارس، ضرورت دارد که زیرساخت‌های روانی و هویتی معلمان تقویت شود. بدون تعلق حرفه‌ای، حتی پیشرفته‌ترین برنامه‌های درسی نیز در عمل با شکست مواجه می‌شوند، زیرا معلم به عنوان عامل اصلی اجرا، رغبتی برای درگیری عمیق با محتوا و انتقال باکیفیت آن نخواهد داشت.

۳. از منظر اجتماعی، بررسی تعلق حرفه‌ای معلمان یک ضرورت استراتژیک برای توسعه پایدار کشور است. مدارس به عنوان کوچک‌ترین واحدهای اجتماعی، وظیفه جامعه‌پذیری نسل آینده را بر عهده دارند و معلم، کارگزار اصلی این تحول اجتماعی است. بازاندیشی در نقش معلم برای پاسخگویی به نیازهای جامعه مدرن حیاتی است. ضرورت موضوع در اینجا رخ می‌نماید که اگر معلمان جامعه دچار «بیگانگی حرفه‌ای» شوند، این احساس به سرعت به کل پیکره جامعه سرایت کرده و منجر به کاهش سرمایه اجتماعی و تضعیف اخلاق عمومی می‌گردد. تعلق حرفه‌ای معلمان با منزلت اجتماعی آنان پیوندی تنگاتنگ دارد؛ معلمی که به شغل خود افتخار می‌کند و خود را بخشی از یک طبقه نخبگانی و اثرگذار می‌بیند، در کنش‌های اجتماعی نیز مسئولانه‌تر ظاهر می‌شود. مدرسه تمرین‌گاه دموکراسی و تعامل اجتماعی است. لذا مطالعه این موضوع ضرورت دارد تا سیاست‌گذاران دریابند چگونه با تقویت هویت حرفه‌ای معلمان، می‌توان سلامت اجتماعی مدرسه و در نهایت جامعه را تضمین کرد. همچنین، جو روانی - اجتماعی کلاس، پیش‌درآمدی بر رفتار اجتماعی دانش‌آموزان در آینده است. بنابراین، بررسی تعلق حرفه‌ای معلمان نه یک انتخاب، بلکه یک ضرورت قطعی برای حفظ ثبات، ارتقای مشارکت اجتماعی و پرورش شهروندانی است که قرار است چرخ‌های پیشرفت کشور را به حرکت درآورند.



در مجموع، بررسی این موضوع از آن جهت حیاتی است که نشان می‌دهد بهبود نظام آموزشی نه از طریق تغییر کتاب‌ها یا نوسازی ساختمان‌ها، بلکه از مسیر بازسازی «هویت حرفه‌ای» و تقویت «حس تعلق» معلمان می‌گذرد که در صف اول تغییرات تربیتی، تحصیلی و اجتماعی ایستاده‌اند. بدون توجه به این زیربنای انسانی، دستیابی به اهداف کلان تعلیم و تربیت امکان‌پذیر نخواهد بود.

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 نامه‌های دکتری و ارشد مرتبط با موضوعات رویکرد احساس تعلق حرفه‌ای» در میان معلمان و تحلیل نقش بنیادین آن در ارتقای کیفیت فرایند تدریس و بهبود شاخص‌های اثربخشی آموزشی 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 سال‌های ۱۳۷۶ تا ۱۳۹۲ شمسی ملاک انتخاب قرار گرفتند.
- کلیدواژه‌های جستجو: احساس تعلق حرفه‌ای، کیفیت تدریس، اثربخشی آموزشی، هویت حرفه‌ای معلم، زیست‌بوم یادگیری، تعامل معلم-شاگرد، توسعه حرفه‌ای.
- پس از غربالگری اولیه ۱۲ 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



مطالعه پیشینه های پژوهشی در حوزه تعلیم و تربیت نشان می دهد که احساس تعلق حرفه ای معلمان، نه یک متغیر حاشیه ای، بلکه هسته مرکزی تحولات آموزشی و ارتقای کیفیت تدریس محسوب می شود. در تبیین این جایگاه، سیف (۱۳۹۲) در مباحث مربوط به روان شناسی پرورشی نوین، بر این نکته تأکید می ورزد که موفقیت در فرایند یاددهی - یادگیری بیش از آنکه به متغیرهای سخت افزاری وابسته باشد، به متغیرهای نرم افزاری و در رأس آنها، وضعیت روانی و انگیزشی معلم بستگی دارد. او معتقد است معلمی که نسبت به حرفه خود احساس تعلق و دلبستگی عمیق دارد، به طور خودکار به سمت مطالعه مستمر، به روزرسانی دانش تخصصی و استفاده از راهبردهای نوین آموزشی سوق می یابد. در واقع، تعلق حرفه ای به عنوان یک محرک درونی عمل می کند که معلم را از دایره امن روش های سنتی خارج کرده و او را به سمت «تدریس تأملی» هدایت می کند. این دیدگاه با نظرات شعاری نژاد (۱۳۸۷) و رووف (۱۳۸۸) هم سو است، با این تفاوت که سیف (۱۳۹۲) بر جنبه های روان شناختی یادگیری و نقش معلم به عنوان الگوی انگیزشی تأکید بیشتری دارد. از منظر او، اثربخشی آموزشی زمانی محقق می شود که معلم بتواند شور و اشتیاق حرفه ای خود را به دانش آموزان منتقل کند؛ امری که بدون وجود احساس تعلق درونی غیرممکن به نظر می رسد. در بعد دیگری از پیشینه تحقیق، کدیور (۱۳۹۱) در واکاوی روان شناسی تربیتی و تعاملات میان فردی در کلاس درس، نشان می دهد که کیفیت تدریس اساساً در بستر روابط انسانی شکل می گیرد. او بر این باور است که معلمان دارای تعلق حرفه ای بالا، تمایل بیشتری به برقراری روابط دموکراتیک، همدلانه و حمایت گرانه با دانش آموزان دارند. کدیور (۱۳۹۱) استدلال می کند که احساس تعلق به حرفه، باعث می شود معلم کلاس درس را نه یک محیط کار اجباری، بلکه فضایی برای رشد مشترک و تحقق رسالت های انسانی ببیند. این نگرش موجب می شود که او در مواجهه با چالش های رفتاری دانش آموزان، به جای استفاده از روش های کنترلی و تنبیهی، به سمت روش های حل مسئله و مدیریت مشارکتی حرکت کند. چنین رویکردی مستقیماً بر جو روانی کلاس اثر گذاشته و با کاهش اضطراب یادگیرندگان، راه را برای یادگیری عمیق و اثربخش هموار می سازد. این یافته ها مکمل دیدگاه های گوردون (۱۳۸۴) در باب فرهنگ تفاهم و میرصدوقی (۱۳۸۶) در باب مدیریت جو کلاسی است و نشان می دهد که تعلق حرفه ای چگونه از طریق کانال ارتباطی، کیفیت تدریس را ارتقا می دهد.

همچنین، امانلو (۱۳۹۱) در پژوهش های خود پیرامون حرفه ای گرایی و تعهد سازمانی معلمان، به بررسی رابطه میان هویت حرفه ای و ماندگاری در کیفیت می پردازد. او معتقد است معلمان حرفه ای کسانی هستند که فراتر از صلاحیت های علمی، دارای نوعی «اخلاق حرفه ای» و «تعهد درونی» به سرنوشت یادگیرندگان هستند. امانلو (۱۳۹۱) نشان می دهد که احساس تعلق حرفه ای مانند یک ضربه گیر



در برابر فرسودگی شغلی عمل می‌کند؛ به این معنا که در شرایط دشوار کاری، کمبود امکانات یا فشارهای اداری، معلمانی که پیوند هویتی مستحکمی با شغل خود دارند، کمتر دچار افت کیفیت می‌شوند. از نظر او، تعلق حرفه‌ای باعث می‌شود معلم نسبت به نتایج یادگیری دانش‌آموزان احساس «مالکیت» کند و موفقیت یا شکست آنان را بخشی از کارنامه حرفه‌ای خود بداند. این حس مسئولیت‌پذیری که ریشه در تعلق دارد، باعث می‌شود معلم به‌طور مستمر به ارزشیابی از عملکرد خود بپردازد و برای بهبود اثربخشی آموزشی، مسیرهای جدیدی را جست‌وجو کند. این تحلیل، پیوند عمیقی با نظرات مشایخ (۱۳۹۲) و مهرمحمدی (۱۳۸۷) دارد که معلم را کنشگری فکور و بازانندیش در فرایند آموزش می‌دانند.

با تجمیع این پیشنهادها، می‌توان دریافت که احساس تعلق حرفه‌ای در سه سطح «فردی»، «ارتباطی» و «سازمانی» بر فرایند آموزش اثر می‌گذارد. در سطح فردی، چنان‌که سیف (۱۳۹۲) و شعاری‌نژاد (۱۳۸۷) اشاره کرده‌اند، تعلق حرفه‌ای موجب ارتقای خودپنداره و انگیزه پیشرفت معلم می‌شود. در سطح ارتباطی، بر اساس یافته‌های کدیور (۱۳۹۱) و گوردون (۱۳۸۴)، این احساس به تلطیف فضای کلاس و بهبود تعاملات یاددهی - یادگیری می‌انجامد. و در سطح سازمانی و حرفه‌ای، طبق دیدگاه‌های امان‌لو (۱۳۹۱) و نیکنامی (۱۳۷۷)، منجر به افزایش تعهد، مسئولیت‌پذیری و پایداری در کیفیت می‌گردد. بنابراین، ادبیات تحقیق به‌وضوح نشان می‌دهد که برای رسیدن به «اثربخشی آموزشی» که در آثار رهبردار (۱۳۸۴) و بیابان‌گرد (۱۳۸۷) بر آن تأکید شده، چاره‌ای جز تمرکز بر «عوامل انسانی» و در رأس آن‌ها، تقویت احساس تعلق حرفه‌ای معلمان وجود ندارد. معلمی که خود را متعلق به جامعه حرفه‌ای و رسالت تربیتی‌اش می‌داند، دیگر نیازی به نظارت‌های بیرونی صلب ندارد؛ زیرا او از درون، ناظر بر کیفیت تدریس خویش است و همواره در تلاش است تا بهترین تجربه یادگیری را برای دانش‌آموزان خود رقم بزند. این سنتز پژوهشی نشان‌دهنده آن است که تعلق حرفه‌ای، نه یک ویژگی اخلاقی صرف، بلکه یک ضرورت استراتژیک برای هر نظام آموزشی است که به دنبال تعالی و کیفیت است.

یافته ها

احساس تعلق حرفه‌ای معلمان از مهم‌ترین مؤلفه‌های اثرگذار بر کیفیت تدریس و اثربخشی آموزشی است، زیرا این احساس موجب می‌شود معلم حرفه خود را صرفاً یک شغل تلقی نکند، بلکه آن را بخشی از هویت، مسئولیت و رسالت تربیتی خویش بداند؛ در چنین



وضعی، تدریس از سطح اجرای مکانیکی محتوا فراتر رفته و به کنشی آگاهانه، متعهدانه و خلاقانه تبدیل می شود (شعاری نژاد، ۱۳۸۷؛ سجادی، ۱۳۷۶). ادبیات پژوهش نشان می دهد که معلمانی که از تعلق حرفه ای بیشتری برخوردارند، در فرایند یاددهی - یادگیری حضور فعال تر، انعطاف پذیرتر و مسئولانه تر دارند و بهتر می توانند روش های آموزشی را با نیازها، تفاوت های فردی و شرایط یادگیرندگان هماهنگ سازند؛ از این رو، کیفیت تدریس آنان نیز در سطح بالاتری قرار می گیرد (جویس، کالهن و هاپکینز، ۱۳۹۰؛ رحال زاده، ۱۳۸۷). همچنین این احساس با ایجاد رابطه ای عمیق تر میان معلم و دانش آموز، فضای کلاس را به محیطی مبتنی بر تفاهم، احترام، مشارکت و انگیزش تبدیل می کند و به بهبود یادگیری و کاهش افت تحصیلی می انجامد (گوردون، ۱۳۸۴؛ بیابان گرد، ۱۳۸۷). از سوی دیگر، تعلق حرفه ای با خود اثربخشی معلم، توان مدیریت کلاس و کیفیت جو روانی - اجتماعی محیط یادگیری نیز پیوند مستقیم دارد و در نهایت، اثربخشی آموزشی را تقویت می کند (میرصدوقی، ۱۳۸۶؛ نیکنامی، ۱۳۷۷). در مقابل، هرگاه معلم از حرفه خود احساس فاصله، بی معنایی یا بی نقشی داشته باشد، تدریس به فعالیتی صوری و کم اثر فروکاسته می شود و اهداف عمیق تربیتی محقق نخواهد شد (رووف، ۱۳۸۸؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۷). بنابراین، می توان نتیجه گرفت که تقویت احساس تعلق حرفه ای معلمان از طریق ارتقای منزلت شغلی، مشارکت در تصمیم گیری های آموزشی و ایجاد فرهنگ مدرسه ای حمایتی، یکی از پیش شرط های اصلی ارتقای کیفیت تدریس و دستیابی به اثربخشی پایدار در نظام آموزشی است (مشایخ، ۱۳۹۲؛ رهبردار، ۱۳۸۴).

مفهوم پردازی احساس تعلق حرفه ای معلمان

احساس تعلق حرفه ای معلمان را می توان یکی از بنیادی ترین سازه های روان شناختی و تربیتی در فهم کیفیت عملکرد آموزشی دانست؛ سازه ای که تنها به رضایت شغلی یا علاقه شخصی به تدریس محدود نمی شود، بلکه بیانگر پیوندی عمیق، پایدار و هویت ساز میان معلم و حرفه اوست. هنگامی که از تعلق حرفه ای سخن گفته می شود، مقصود آن است که معلم حرفه خویش را صرفاً محل اشتغال، منبع درآمد یا مجموعه ای از تکالیف اداری نمی بیند، بلکه آن را بخشی از هویت فردی، اجتماعی و اخلاقی خود تلقی می کند. در این معنا، تعلق حرفه ای از یک سو به خودپنداره حرفه ای و از سوی دیگر به معنا بخشی به عمل تربیتی مربوط می شود. شعاری نژاد (۱۳۸۷) در بحث روان شناسی تربیت و تدریس، بر این نکته تأکید می کند که تدریس موفق، تنها حاصل مهارت فنی نیست، بلکه بر زمینه های روانی، انگیزشی و نگرشی معلم نیز استوار است. اگر این تحلیل را بسط دهیم، می توان گفت که یکی از مهم ترین زمینه های روانی پشتیبان تدریس، احساس تعلق معلم به حرفه خویش است؛ زیرا این احساس سبب می شود معلم کار آموزشی را در سطحی عمیق تر از



انجام وظیفه درک کند و در نتیجه، نسبت به فرایند یاددهی و یادگیری درگیری ذهنی و عاطفی بیشتری داشته باشد. در همین راستا، رووف (۱۳۸۸) در تبیین گذار از یاددهی به یادگیری، معلم را عامل اصلی تغییر در منطق آموزش می‌داند و نشان می‌دهد که وقتی معلم از انتقال‌دهنده محتوا به تسهیل‌گر یادگیری تبدیل می‌شود، لازم است نوعی پیوند درونی و آگاهانه با رسالت آموزشی خود داشته باشد. این پیوند درونی همان بستری است که احساس تعلق حرفه‌ای در آن شکل می‌گیرد و رشد می‌کند. در واقع، احساس تعلق حرفه‌ای را باید در تقاطع سه حوزه نظری جست‌وجو کرد: هویت حرفه‌ای، تعهد به نقش، و درگیری معنادار در کنش تربیتی. از منظر هویتی، معلم زمانی از تعلق حرفه‌ای برخوردار است که بتواند برای این پرسش پاسخی روشن و درونی داشته باشد که «من به عنوان معلم چه کسی هستم و چرا در این جایگاه قرار دارم؟». سجادی (۱۳۷۶) در طرح پرسش بنیادین «هدف از تدریس چیست؟» به صورت ضمنی نشان می‌دهد که هر فهمی از تدریس، فهمی از جایگاه معلم نیز در خود دارد. اگر هدف از تدریس صرفاً انتقال محفوظات باشد، تعلق حرفه‌ای نیز سطحی و وظیفه‌مدار باقی می‌ماند؛ اما اگر هدف تدریس، پرورش انسان، هدایت تفکر، شکل‌دهی تجربه یادگیری و تربیت اجتماعی قلمداد شود، آنگاه معلم برای ایفای این نقش ناگزیر است خود را با حرفه‌اش هم‌سرنوشت ببیند. این هم‌سرنوشتی، هسته اصلی تعلق حرفه‌ای را تشکیل می‌دهد. به همین دلیل، در متون برنامه‌ریزی آموزشی و طراحی تدریس نیز همواره تأکید می‌شود که کیفیت اجرای برنامه‌ها تا حد زیادی به نگرش و باور معلم نسبت به حرفه خود وابسته است. مشایخ (۱۳۹۲) با تأکید بر دیدگاه‌های نو در برنامه‌ریزی آموزشی، نشان می‌دهد که معلم دیگر نمی‌تواند فقط مجری طرح‌های از پیش تعیین‌شده باشد، بلکه باید به عنوان کنشگری حرفه‌ای در فهم، تفسیر و بازآفرینی برنامه درسی مشارکت کند. چنین جایگاهی تنها در صورتی تحقق می‌یابد که معلم نسبت به حرفه خود احساس پیوند، مالکیت و تعلق داشته باشد. در غیر این صورت، حتی موقتی‌ترین برنامه‌های آموزشی نیز در مرحله اجرا به فعالیت‌هایی صوری و کم‌اثر تقلیل می‌یابند.

افزون بر این، احساس تعلق حرفه‌ای را باید با مفهوم کرامت و منزلت معلمی نیز پیوند زد. در بسیاری از متون تربیتی، به‌ویژه در آثار ناظر بر روابط انسانی در مدرسه، بر این نکته تأکید شده است که کیفیت کنش آموزشی از کیفیت تجربه زیسته معلم در محیط مدرسه جدا نیست. گوردون (۱۳۸۴) در بحث فرهنگ تفاهم در مدرسه، نشان می‌دهد که مدرسه اثربخش زمانی شکل می‌گیرد که ارتباطات انسانی بر پایه احترام، شنیدن، همدلی و پذیرش متقابل سازمان یابد. در چنین بافتی، معلم زمانی می‌تواند حامل تفاهم و سازنده محیط امن یادگیری باشد که خود نیز درون سازمان آموزشی، احساس دیده‌شدن، ارزشمندی و تعلق را تجربه کند. بنابراین، احساس تعلق حرفه‌ای



فقط یک صفت درونی فردی نیست، بلکه محصول تعامل میان معلم، مدرسه، فرهنگ سازمانی، روابط حرفه‌ای و ارزش‌های مسلط بر نظام آموزشی است. نیکنامی (۱۳۷۷) نیز در بررسی ویژگی‌های معلمان خوب و اثربخش، به‌طور ضمنی این معنا را تأیید می‌کند که اثربخشی معلم در گرو مجموعه‌ای از ویژگی‌های شخصیتی، نگرشی و ارتباطی است که بدون پیوند درونی با حرفه، قوام و پایداری نمی‌یابد. از این منظر، احساس تعلق حرفه‌ای را باید یکی از عناصر مرکزی در ساخت شخصیت حرفه‌ای معلم دانست؛ عنصری که هم به معلم معنا می‌بخشد، هم به عمل تدریس عمق می‌دهد و هم به رابطه آموزشی جان می‌بخشد.

پیوند احساس تعلق حرفه‌ای با کیفیت تدریس

کیفیت تدریس مفهومی چندبعدی است که به هیچ‌وجه نمی‌توان آن را صرفاً بر اساس تسلط بر محتوا یا اجرای چند روش تدریس سنجید. تدریس باکیفیت زمانی تحقق می‌یابد که معلم بتواند اهداف آموزشی را با نیازهای دانش‌آموزان، شرایط کلاس، محتوای درسی، ویژگی‌های روان‌شناختی یادگیرندگان و الزامات تربیتی پیوند بزند و از دل این پیوند، تجربه‌ای مؤثر و معنادار برای یادگیری بسازد. در این میان، احساس تعلق حرفه‌ای معلمان یکی از مهم‌ترین نیروهای درونی است که امکان چنین تلفیقی را فراهم می‌آورد. جویس، کالهن و هاپکینز (۱۳۹۰) در بحث الگوهای یادگیری و ابزارهای تدریس، بر این نکته پافشاری می‌کنند که هیچ الگوی تدریس به‌خودی‌خود موفق نیست، مگر آن که معلم بتواند آن را با فهم موقعیت، درک هدف و انگیزه حرفه‌ای اجرا کند. از این منظر، کیفیت تدریس صرفاً تابع انتخاب روش مناسب نیست، بلکه تابع چگونگی زیستن معلم در نقش حرفه‌ای خویش نیز هست. معلمی که به حرفه خود احساس تعلق دارد، روش تدریس را نه یک دستورالعمل مکانیکی، بلکه ابزاری برای تحقق یک مأموریت تربیتی می‌داند. همین برداشت، تدریس او را از حالت تکراری و فرمالیستی خارج می‌کند و به سمت خلاقیت، بازاندیشی و انعطاف سوق می‌دهد. رحال‌زاده (۱۳۸۷) در تبیین روش‌های برتر تدریس با تأکید بر انواع طراحی آموزش، نشان می‌دهد که طراحی آموزشی زمانی معنا پیدا می‌کند که معلم نسبت به فرایند یادگیری حساس، مسئول و متعهد باشد. طراحی تدریس، در معنای واقعی خود، فراتر از تنظیم زمان و محتواست؛ بلکه نوعی پیش‌بینی تربیتی، تصمیم‌گیری درباره تجربه یادگیری و سازمان‌دهی کنش آموزشی است. چنین سطحی از درگیری حرفه‌ای، بدون احساس تعلق به نقش معلمی دشوار است. هنگامی که معلم تدریس را بخشی از هویت خود می‌بیند، برای کیفیت آن وقت می‌گذارد، شیوه‌های مختلف را می‌آزماید، به تفاوت‌های فردی توجه می‌کند و نسبت به نتیجه تلاش خود حساس می‌شود. در مقابل، هرچه این احساس تعلق کاهش یابد، تدریس بیشتر به اجرای حداقلی وظیفه تبدیل می‌شود. در این وضعیت، معلم



ممکن است محتوا را منتقل کند، اما در ساختن موقعیت یادگیری، انگیزش دانش آموز، برانگیختن تفکر و ایجاد تعامل مؤثر ناکام بماند. این نکته با دیدگاه مهرمحمدی (۱۳۸۷) نیز همخوانی دارد؛ زیرا او در بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری بر این امر تأکید می کند که تدریس مؤثر باید از منطلق انتقال دانش به منطق ساختن یادگیری تحول یابد. تحقق این تحول، بدون معلمی که از درون با حرفه اش درگیر باشد، امکان پذیر نیست.

از سوی دیگر، کیفیت تدریس به کیفیت حضور معلم در کلاس نیز وابسته است؛ حضوری که فقط فیزیکی نیست، بلکه شناختی، عاطفی، ارتباطی و اخلاقی است. معلمی که احساس تعلق حرفه ای بالایی دارد، در کلاس درس حضور فعال تری از خود نشان می دهد. او به واکنش های دانش آموزان دقت می کند، از نشانه های ضعف یا بی انگیزگی غافل نمی ماند، برای فهم ناپذیری ها توضیح تازه می آورد و در صورت لزوم، شیوه خود را اصلاح می کند. چنین معلمی از تدریس صرفاً به عنوان انتقال مطلب عبور می کند و آن را نوعی مراقبت تربیتی می فهمد. رووف (۱۳۸۸) در گذار از یاددهی به یادگیری، از معلمی سخن می گوید که فضای یادگیری را فعال می سازد و دانش آموز را در متن تجربه آموزشی قرار می دهد. این جابه جایی از آموزش معلم محور به یادگیری محور، در سطح عملی به احساس تعلق حرفه ای وابسته است؛ زیرا معلمی که حرفه اش را با معنا زندگی می کند، بیش از دیگران آمادگی دارد تا از اقتدار صرف فاصله بگیرد و به تسهیل گر رشد تبدیل شود. ملکی (۱۳۸۷) نیز در بحث برنامه های درسی و پرورش تفکر، بر اهمیت نقشی تأکید می کند که معلم در برانگیختن اندیشه، تحلیل و داوری دانش آموزان دارد. روشن است که پرورش تفکر، با تدریس شتاب زده، غیرمتمهد و بی روح سازگار نیست. این هدف تنها در صورتی تحقق می یابد که معلم نسبت به حرفه خود احساس رسالت داشته باشد و تدریس را بستر شکل گیری انسان اندیشمند تلقی کند. در نتیجه، ادبیات موجود به خوبی نشان می دهد که کیفیت تدریس نه تنها از دانش و مهارت معلم، بلکه از میزان تعلق او به حرفه خویش تأثیر می پذیرد و هر برنامه ای برای بهبود تدریس، اگر این بنیان را نادیده بگیرد، به نتایجی سطحی و ناپایدار خواهد رسید.

احساس تعلق حرفه ای و اثربخشی آموزش

اثربخشی آموزشی، در معنایی عمیق، به میزان تحقق اهداف واقعی تعلیم و تربیت در ساحت های شناختی، عاطفی، اجتماعی و مهارتی اشاره دارد. به بیان دیگر، آموزش زمانی اثربخش است که نه فقط به انتقال اطلاعات و کسب نمره منجر شود، بلکه توانایی فهم، تفکر، مشارکت، رشد شخصیتی و استمرار یادگیری را در دانش آموزان تقویت کند. در این چارچوب، احساس تعلق حرفه ای معلمان یکی از



متغیرهای کلیدی است که می تواند نقش تعیین کننده ای در تحقق یا تضعیف اثربخشی آموزشی داشته باشد. میرصدوقی (۱۳۸۶) در بررسی نقش خوداثربخشی معلمان و جو روانی - اجتماعی کلاسی در مدیریت فرایند یاددهی - یادگیری، بر این نکته تأکید می کند که معلمان زمانی می توانند مدیریت موفق بر کلاس و فرایند یادگیری داشته باشند که از احساس توانمندی، اعتماد و درگیری حرفه ای برخوردار باشند. این تحلیل را می توان چنین بسط داد که خوداثربخشی معلم در بسیاری از موارد با احساس تعلق حرفه ای پیوندی دوسویه دارد؛ زیرا معلمی که به حرفه خود تعلق دارد، برای بهبود عملکردش سرمایه گذاری ذهنی و عاطفی بیشتری می کند و در نتیجه، زمینه تجربه موفقیت و تقویت احساس کارآمدی در او بیشتر می شود. در مقابل، معلمی که نسبت به حرفه خود احساس بیگانگی دارد، در مواجهه با مسائل کلاسی، افت انگیزش یا دشواری های یادگیری، زودتر دچار فرسودگی، انفعال یا کناره گیری روانی می شود و این امر مستقیماً اثربخشی آموزشی را کاهش می دهد. یکی از مهم ترین مجاری اثرگذاری احساس تعلق حرفه ای بر اثربخشی آموزشی، کیفیت تعامل معلم با دانش آموزان است. گوردون (۱۳۸۴) با تمرکز بر فرهنگ تفاهم در مدرسه، نشان می دهد که یادگیری در بستری از ارتباط انسانی، احترام متقابل و شنیدن فعال تقویت می شود. معلمی که خود را متعلق به حرفه و محیط مدرسه می داند، معمولاً در رابطه با دانش آموز نیز پیوند عمیق تر و مسئولانه تری برقرار می کند. او نه تنها به انتقال محتوا، بلکه به فهم موقعیت عاطفی و ذهنی دانش آموز، مشارکت دادن او در فرایند یادگیری و ایجاد فضای امن برای طرح پرسش و خطا توجه می کند. چنین فضای ارتباطی، یکی از پیش شرط های اصلی اثربخشی آموزشی است؛ زیرا یادگیری معنادار در محیطی شکل می گیرد که در آن دانش آموز احساس کند دیده می شود، می تواند بیندیشد و امکان تجربه ورزی دارد. نیکنامی (۱۳۷۷) نیز در مطالعه ویژگی های معلمان خوب و اثربخش، نشان می دهد که معلم مؤثر کسی است که در کنار صلاحیت علمی، از قدرت ارتباطی، انگیزه بالا و نگرش مثبت نسبت به نقش خویش برخوردار باشد. این ویژگی ها به گونه ای روشن با احساس تعلق حرفه ای ارتباط دارند؛ زیرا تعلق، خاستگاه بسیاری از رفتارهای مسئولانه، پیگیرانه و الهام بخش معلم در محیط آموزشی است.

از سوی دیگر، اثربخشی آموزشی را باید در نسبت با افت تحصیلی، استمرار یادگیری و کیفیت پیامدهای آموزشی نیز فهم کرد. بیابان گرد (۱۳۸۷) در بررسی روش های پیشگیری از افت تحصیلی نشان می دهد که بخش مهمی از موفقیت تحصیلی دانش آموزان به کیفیت حمایت آموزشی، تشخیص به موقع مشکلات و ایجاد محیط یادگیری مناسب بستگی دارد. معلمی که نسبت به حرفه خود احساس تعلق دارد، معمولاً نسبت به نشانه های ضعف یادگیری، افت مشارکت یا بی انگیزگی دانش آموز حساس تر است و برای مداخله،



اصلاح روش یا ایجاد پشتیبانی آموزشی تلاش بیشتری می کند. بنابراین، احساس تعلق حرفه ای را می توان از عوامل غیرمستقیم اما مؤثر در پیشگیری از افت تحصیلی دانست. همچنین رهبردار (۱۳۸۴) در بحث الگوهای ارزشیابی آموزشی، یادآور می شود که ارزیابی باید در خدمت بهبود فرایند یادگیری باشد، نه صرفاً سنجش نتیجه. معلمی که به حرفه خود تعلق دارد، ارزشیابی را نیز نه ابزار کنترل، بلکه وسیله ای برای فهم بهتر یادگیری دانش آموز و اصلاح فرایند تدریس تلقی می کند. همین تغییر نگرش، اثربخشی آموزشی را افزایش می دهد؛ زیرا آموزش از حالت یک سویه خارج شده و به چرخه ای از تدریس، بازخورد، اصلاح و رشد تبدیل می شود. در مجموع، ادبیات تحقیق نشان می دهد که اثربخشی آموزشی، بیش از آنکه صرفاً محصول ساختارها یا منابع باشد، از کیفیت حضور حرفه ای معلم در متن آموزش اثر می پذیرد و احساس تعلق حرفه ای، در مرکز این حضور معنادار قرار دارد.

عوامل شکل دهنده و تقویت کننده احساس تعلق حرفه ای معلمان

اگر احساس تعلق حرفه ای را یکی از ارکان کیفیت تدریس و اثربخشی آموزشی بدانیم، آنگاه این پرسش اهمیت می یابد که چه عواملی در شکل گیری، تقویت یا تضعیف آن نقش دارند. ادبیات موجود نشان می دهد که تعلق حرفه ای معلمان نه امری ذاتی و ثابت، بلکه پدیده ای تدریجی، زمینه مند و وابسته به تجربه زیسته آنان در مدرسه و نظام آموزشی است. یکی از مهم ترین عوامل مؤثر در این زمینه، نوع تلقی نظام آموزش از نقش معلم است. مشایخ (۱۳۹۲) در دیدگاه های نو در برنامه ریزی آموزشی تأکید می کند که رویکردهای جدید آموزشی، معلم را نه مجری منفعل، بلکه مفسر، تصمیم گیرنده و عنصر خلاق در برنامه درسی می دانند. هر اندازه که ساختارهای رسمی مدرسه و سیاست های آموزشی، چنین جایگاهی را برای معلم به رسمیت بشناسند، احساس تعلق حرفه ای او نیز بیشتر تقویت می شود. در مقابل، هر چه معلم در حاشیه تصمیم گیری قرار گیرد و نقش او به اجرای بسته های از پیش تدوین شده تقلیل یابد، پیوند هویتی او با حرفه تضعیف می شود. مهرمحمدی (۱۳۸۷) نیز با تأکید بر بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری، نشان می دهد که معلم باید از جایگاه مصرف کننده الگوها فراتر رفته و به بازیگر اندیشمند صحنه آموزش تبدیل شود. این دگرگونی، هم پیش نیاز تعلق حرفه ای است و هم پیامد آن.

عامل مهم دیگر، تجربه موفقیت حرفه ای و احساس کارآمدی در کلاس است. میرصدوقی (۱۳۸۶) نشان می دهد که خوداثربخشی معلمان در مدیریت کلاس و هدایت یادگیری، نقش تعیین کننده ای در کیفیت عملکرد آنان دارد. وقتی معلم در تعامل با دانش آموزان، اجرای درس، حل مسائل کلاسی و مدیریت جو روانی - اجتماعی کلاس تجربه موفقیت پیدا می کند، نه تنها اعتماد بیشتری به توانایی



خود به دست می آورد، بلکه پیوند او با حرفه نیز عمیق تر می شود. این رابطه دوسویه است؛ زیرا تعلق حرفه ای معلم را به تلاش بیشتر سوق می دهد و تلاش بیشتر نیز به تجربه های موفق تر و احساس کارآمدی بالاتر منتهی می شود. از سوی دیگر، شکست های مکرر، بی توجهی سازمانی، روابط تنش آلود در مدرسه و تمرکز افراطی بر کنترل و ارزیابی کمی، می تواند این چرخه را معکوس کند و به فاصله گیری معلم از حرفه اش بینجامد. رهبردار (۱۳۸۴) با تأکید بر الگوهای ارزشیابی آموزشی، به طور غیرمستقیم بر این موضوع نور می افکند که اگر ارزشیابی، به جای رشد، صرفاً ابزار قضاوت و فشار باشد، معلم کمتر می تواند در حرفه خود احساس امنیت، پیشرفت و تعلق کند.

در کنار این موارد، نوع فرهنگ مدرسه و کیفیت روابط انسانی نیز در این زمینه نقش اساسی دارد. گوردون (۱۳۸۴) بر این باور است که مدرسه زمانی به محیطی سازنده برای یادگیری تبدیل می شود که روابط میان اعضا بر پایه تفاهم، احترام و گفت و گوی مؤثر شکل گیرد. برای معلم، احساس تعلق حرفه ای در خلأ ایجاد نمی شود؛ او باید در محیطی کار کند که صدایش شنیده شود، شأنش حفظ شود و تجربه همکاری حرفه ای را لمس کند. این مسئله با تحلیل نیکنامی (۱۳۷۷) درباره ویژگی های معلمان اثربخش نیز هم راستاست؛ زیرا بسیاری از این ویژگی ها، مانند مسئولیت پذیری، علاقه به رشد دانش آموز و تعامل سازنده، در بافتی شکوفا می شوند که مدرسه از نظر فرهنگی و سازمانی، معلم را صرفاً مأمور اجرا نبیند. همچنین رووف (۱۳۸۸) در گذار از یاددهی به یادگیری نشان می دهد که مدرسه یادگیرنده، مدرسه ای است که در آن معلم نیز فرصت یادگیری، بازاندیشی و تحول حرفه ای دارد. چنین فضایی به صورت طبیعی احساس تعلق را تقویت می کند؛ زیرا معلم درمی یابد که حضورش در مدرسه معنا دارد و رشد او بخشی از حیات نظام آموزشی تلقی می شود. در نهایت، می توان گفت که احساس تعلق حرفه ای معلمان در پیوند با مجموعه ای از عوامل فردی، رابطه ای، سازمانی و آموزشی شکل می گیرد؛ اما در همه این سطوح، یک اصل مشترک وجود دارد و آن اینکه معلم باید حرفه خود را تجربه ای معنادار، ارزشمند و اثرگذار بداند. هر جا این معنا تضعیف شود، تعلق حرفه ای و به تبع آن کیفیت تدریس و اثربخشی آموزشی آسیب می بیند و هر جا این معنا تقویت شود، آموزش نیز از سطح اجرا به سطح تحول ارتقا پیدا می کند.



بررسی مفهومی و تحلیلی موضوع نشان می‌دهد که احساس تعلق حرفه‌ای معلمان، یکی از بنیادی‌ترین عوامل در ارتقای کیفیت تدریس و اثربخشی آموزشی است. این احساس، معلم را از سطح یک مجری برنامه‌های آموزشی فراتر می‌برد و او را به کنشگری متعهد، خلاق و اثرگذار در فرایند تربیت تبدیل می‌کند. در واقع، هرچه معلم پیوند عمیق‌تری با حرفه خود داشته باشد، احتمال بیشتری وجود دارد که در کلاس درس از روش‌های متنوع، فعال و متناسب با نیازهای یادگیرندگان استفاده کند و به جای تکرار صرف محتوا، به ساختن تجربه یادگیری بپردازد. جویس، کالهن و هاپکینز (۱۳۹۰) نشان می‌دهند که الگوهای یادگیری زمانی مؤثرند که معلم بتواند آن‌ها را به‌درستی در موقعیت‌های واقعی اجرا کند، و این امر مستلزم درگیری حرفه‌ای و تعلق واقعی به فرآیند آموزش است. از سوی دیگر، احساس تعلق حرفه‌ای با کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز نیز پیوند مستقیم دارد. معلمی که به حرفه خود باور دارد، معمولاً در ارتباط با دانش‌آموزان نیز مسئولانه‌تر، همدلانه‌تر و هدفمندتر عمل می‌کند. گوردون (۱۳۸۴) در تبیین فرهنگ تفاهم در مدرسه نشان می‌دهد که کیفیت آموزش تنها در بستر روابط انسانی سالم امکان‌پذیر است. بنابراین، معلمی که خود را متعلق به محیط مدرسه و نظام آموزشی می‌داند، بهتر می‌تواند فضای اعتماد، مشارکت و احترام متقابل را ایجاد کند. این فضا به نوبه خود موجب افزایش انگیزه یادگیری، کاهش اضطراب و رشد بهتر شخصیت یادگیرنده می‌شود. در چنین شرایطی، اثربخشی آموزشی نه فقط به معنای کسب نمره بهتر، بلکه به معنای رشد واقعی، پایدار و معنادار یادگیری تحقق می‌یابد. همچنین، یافته‌های نظری منابع مورد استفاده نشان می‌دهد که احساس تعلق حرفه‌ای می‌تواند بر خودکارآمدی معلم اثر مثبت بگذارد. میرصدوقی (۱۳۸۶) بر این نکته تأکید دارد که خوداثربخشی معلم در مدیریت جو روانی - اجتماعی کلاس، نقش مهمی در کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری دارد. معلمی که خود را عضو مؤثر و ارزشمند این نظام می‌داند، در برابر مشکلات آموزشی کمتر دچار فرسودگی می‌شود و بیشتر می‌تواند راه‌حل‌های خلاقانه ارائه دهد. این ویژگی، به‌ویژه در شرایطی که دانش‌آموزان با تفاوت‌های فردی، مشکلات خانوادگی، و فشارهای روانی متنوع روبه‌رو هستند، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. از این منظر، احساس تعلق حرفه‌ای نه تنها به سود معلم است، بلکه به‌طور غیرمستقیم به سود دانش‌آموز، مدرسه و کل نظام آموزشی نیز عمل می‌کند.

از جنبه برنامه‌ریزی آموزشی نیز می‌توان نتیجه گرفت که بدون توجه به بعد هویتی و عاطفی معلمان، هیچ اصلاح‌پایداری در کیفیت تدریس رخ نخواهد داد. مشایخ (۱۳۹۲) و مهرمحمدی (۱۳۸۷) هر دو بر این نکته تأکید دارند که تحول در آموزش مستلزم بازنگری در نگاه به نقش معلم است. اگر معلم صرفاً مجری سیاست‌ها تلقی شود، تعلق حرفه‌ای او کاهش می‌یابد؛ اما اگر او به‌عنوان طراح،



تصمیم گیرنده و صاحب نظر در فرایند آموزش دیده شود، انگیزه، خلاقیت و مسئولیت پذیری او افزایش خواهد یافت. از این رو، سیاست گذاری آموزشی باید به گونه ای باشد که شأن حرفه ای معلم را ارتقا دهد، مشارکت او را در تصمیم گیری ها افزایش دهد و زمینه رشد هویت حرفه ای را فراهم کند. در نهایت، می توان گفت کیفیت تدریس و اثربخشی آموزشی، حاصل پیوند میان دانش، مهارت، انگیزه، هویت و تعلق حرفه ای است. نیکنامی (۱۳۷۷) در تحلیل ویژگی های معلمان خوب و اثربخش، و شعاری نژاد (۱۳۸۷) در تبیین روان شناسی تدریس، هر دو بر این حقیقت تأکید دارند که معلم موفق کسی است که از نظر فکری و عاطفی با رسالت خود درگیر باشد. بر این اساس، احساس تعلق حرفه ای را باید یکی از مهم ترین پیش شرط های معلمی اثربخش دانست؛ پیش شرطی که می تواند به بهبود کیفیت تدریس، افزایش یادگیری دانش آموزان، کاهش افت تحصیلی و ارتقای کلی نظام آموزشی منجر شود. بنابراین، هر گونه برنامه ریزی برای توسعه حرفه ای معلمان باید از تقویت این احساس آغاز شود، زیرا آموزش اثربخش، پیش از آن که به ابزار و تکنیک وابسته باشد، به هویت، تعهد و تعلق انسانی معلم وابسته است.

منابع

۱. بیابان گرد، اسماعیل. (۱۳۸۷). روش های پیشگیری از افت تحصیلی، تهران، نشر انجمن اولیا و مربیان، چاپ ششم.
۲. جویس، بروس، کالهن، امیلی، هاپکینز، دیوید. (۱۳۹۰). الگوهای یادگیری ابزارهای برای تدریس، ترجمه مهرمحمدی، محمود، عابدی، لطفعلی، تهران، نشر سمت، چاپ پنجم.
۳. رحالزاده، رضا. (۱۳۸۷). روش های برتر تدریس با تأکید بر انواع طراحی آموزش، تهران: نشر جهاد دانشگاهی، چاپ دوم.
۴. رهبردار، حمید. (۱۳۸۴). الگوهای ارزشیابی آموزشی و ارزیابی آزمون های پیشرفت تحصیلی، مشهد، نشر آیین تربیت، چاپ اول.
۵. رووف، علی. (۱۳۸۸). کارمایه معلمان در گذر از یاددهی به یادگیری، تهران: نشر مدرسه، چاپ چهارم.
۶. سجادی، اسکندر. (۱۳۷۶). «هدف از تدریس چیست»، مقاله زیر چاپ دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز.
۷. شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۸۷). روان شناسی تربیت و تدریس، تهران، اطلاعات، چاپ سوم.
۸. گوردون، توماس. (۱۳۸۴). فرهنگ تفاهم در مدرسه، ترجمه پریچهر فرجادی، تهران، نشر آیین تفاهم، چاپ سوم.

۹. مشایخ، فریده. (۱۳۹۲). دیدگاه های نو در برنامه ریزی آموزشی، تهران: نشر سمت، چاپ سیزدهم.
۱۰. ملکی، حسن. (۱۳۸۷). برنامه های درسی و پرورش تفکر، تهران: نشر انجمن اولیا و مربیان، چاپ سوم.
۱۱. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). بازاندیشی فرآیند یاددهی یادگیری، تهران: نشر مدرسه، چاپ سوم.
۱۲. میرصدوقی، سید حسن. (۱۳۸۶). بررسی نقش خود اثربخشی معلمان و جوروانی-اجتماعی کلاسی در مدیریت فرآیند یاددهی یادگیری، تهران: تربیت.
۱۳. نیکنامی، مصطفی. (۱۳۷۷). «مقایسه ویژگی های معلمان خوب و اثربخش»، فصلنامه روان شناسی و علوم تربیتی، شماره ۷ و ۸، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

