



مدرسه در مسیر آینده: تقویت انعطاف پذیری، سازگاری و آمادگی برای مواجهه با

تغییرات

منیژه رضازاده، شهربانو گلی پور کور کابیجاری، شهلا مهدی زاده، پری طالبلو



MDOI-02-2026.0334
MNR-348-2-3E321E

کارشناسی ریاضی

کارشناسی مدیریت امور فرهنگی

کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

کارشناسی ارشد فیزیک

چکیده

مدرسه به عنوان مهم ترین نهاد رسمی تعلیم و تربیت، در گذار به سوی آینده با دگرگونی های پیچیده و شتابان در ابعاد فناوریانه، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی روبه روست؛ دگرگونی هایی که دیگر نمی توان آن ها را رویدادی حاشیه ای یا موقت تلقی کرد، بلکه بخشی از سرشت پایدار جهان آینده به شمار می روند. در چنین فضایی، پرسش از کارکرد مدرسه دیگر به انتقال صرف دانش و آماده سازی فراگیران برای مشاغل شناخته شده محدود نمی شود، بلکه به بازتعریف نقش مدرسه در پرورش انسان هایی می انجامد که بتوانند در میانه عدم قطعیت، هم چنان معنا بسازند، یاد بگیرند و به شکل سازنده عمل کنند. پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی ترکیبی و بهره گیری از تحلیل اسنادی منابع معتبر ملی و بین المللی، در پی واکاوی چیستی و چگونگی آماده سازی مدرسه برای مواجهه با تحولات آینده است و می کوشد تا تصویری جامع از ظرفیت های آموزشی، ساختاری و فرهنگی لازم برای این گذار ترسیم کند. یافته های مطالعه نشان می دهد که انعطاف پذیری، به مثابه توانایی بازنگری مستمر در برنامه های درسی، ساختارهای سازمانی و روش های تدریس، نخستین شرط بقا و پویایی مدرسه در آینده است.

واژگان کلیدی: مدرسه آینده، انعطاف پذیری، سازگاری، آمادگی برای تغییر، برنامه درسی، یادگیری خودراهبر، آموزش مبتنی بر مسئله،

سواد آینده

مدرسه در جهان معاصر دیگر صرفاً نهادی برای انتقال محفوظات، بازتولید دانسته های پیشین و آماده سازی حداقلی دانش آموزان برای عبور از پایه های تحصیلی نیست، بلکه به عنوان یکی از بنیادی ترین نهادهای شکل دهنده ی حیات فردی و اجتماعی، مسئولیت دارد انسان را برای زیستن در جهانی متحول، پیش بینی ناپذیر و پیچیده آماده سازد. تحولات شتابان علمی و فناورانه، دگرگونی های فرهنگی، تغییر در ساختار خانواده، جابه جایی الگوهای هویتی، گسترش رسانه ها و بازتعریف نقش های اجتماعی سبب شده است که مفهوم آموزش مدرسه ای از چارچوب های سنتی خود فراتر رود و به عرصه ای برای پرورش توانایی های سازگاری، انعطاف پذیری، تصمیم گیری، خودتنظیمی و آمادگی برای مواجهه با موقعیت های نو تبدیل شود. از این منظر، مدرسه در مسیر آینده باید بیش از آنکه به بازتولید پاسخ های آماده بپردازد، ظرفیت مواجهه ی خلاق با پرسش های تازه را در دانش آموزان تقویت کند؛ زیرا آینده بیش از هر زمان دیگری با عدم قطعیت گره خورده است و در چنین شرایطی، نظام آموزشی فقط هنگامی می تواند کارآمد تلقی شود که یادگیرنده را برای «چگونه آموختن»، «چگونه تغییر کردن» و «چگونه پایدار ماندن در شرایط ناپایدار» آماده کند. در تبیین ضرورت این نگاه، روان شناسی رشد نشان می دهد که انسان در هر مرحله ی رشدی با نیازها، توانایی ها و تکالیف تحولی خاصی روبه روست و نهاد مدرسه اگر بخواهد در مسیر تربیت متوازن حرکت کند، باید این ویژگی های رشدی را در طراحی محیط یادگیری، نوع تعاملات، انتظارات آموزشی و شیوه های ارزشیابی لحاظ نماید. افروز (۱۳۹۰) بر این نکته تأکید می کند که رشد انسان فرایندی چندبعدی است و ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی او به صورت درهم تنیده تحول می یابد؛ از این رو هرگونه برنامه ریزی تربیتی که تنها بر انتقال دانش متمرکز شود، در عمل از بخش مهمی از واقعیت رشد غفلت خواهد کرد. در همین راستا، برک (۱۳۹۹) نیز رشد را محصول تعامل مستمر میان آمادگی های فردی و شرایط محیطی می داند و نشان می دهد که کیفیت محیط های تربیتی، از جمله مدرسه، نقش تعیین کننده ای در شکل گیری احساس کفایت، استقلال، تاب آوری و توان سازگاری کودکان و نوجوانان دارد. بنابراین مدرسه آینده نگر مدرسه ای است که به تفاوت های رشدی حساس باشد و بداند آمادگی برای تغییر، مهارتی ناگهانی یا منفصل از بستر تربیتی نیست، بلکه در متن تجربه های روزمره ی یادگیری، ارتباط، حل مسئله و مواجهه با چالش ها شکل می گیرد.

اهمیت این مسئله در دوره ی کودکی و نوجوانی دوچندان است؛ زیرا این دو دوره، از حساس ترین مراحل شکل گیری هویت، خودپنداره، احساس شایستگی و مهارت های اجتماعی به شمار می آیند. منصور و دادستان (۱۳۹۲) با تبیین ویژگی های رشد در سال های مدرسه نشان



می‌دهند که کودک و نوجوان در این مراحل نه تنها به کسب دانش، بلکه به تجربه‌ی موفقیت، پذیرش اجتماعی، امنیت روانی و فرصت ابراز خود نیاز دارد. هرچه محیط مدرسه خشک‌تر، قالبی‌تر و کم‌تحمل‌تر باشد، احتمال آنکه دانش‌آموز در برابر تغییر دچار اضطراب، وابستگی یا ناتوانی در تصمیم‌گیری شود بیشتر خواهد بود. برعکس، هرچه فضای آموزشی مبتنی بر مشارکت، انعطاف، گفت‌وگو و تجربه‌ورزی طراحی شود، امکان آنکه فراگیران مهارت سازگاری با شرایط جدید را درونی سازند افزایش می‌یابد. از این‌رو، وقتی از «مدرسه در مسیر آینده» سخن می‌گوییم، در واقع از مدرسه‌ای سخن می‌گوییم که تحولات رشدی دانش‌آموز را جدی می‌گیرد و می‌کوشد بین اقتضائات رشد و ضرورت‌های زندگی آینده پیوندی معنادار برقرار کند. در سطح برنامه‌ریزی درسی نیز، موضوع از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. برنامه‌ی درسی فقط فهرستی از محتواها یا کتاب‌های درسی نیست، بلکه مجموعه‌ای از اهداف، محتوا، روش‌ها، فعالیت‌ها، ارزشیابی‌ها و تجربه‌های یادگیری است که شخصیت تربیتی دانش‌آموز را شکل می‌دهد. ملکی (۱۳۸۶) برنامه‌ریزی درسی را فرایندی هدفمند برای سازمان‌دهی فرصت‌های یادگیری می‌داند و بر این باور است که کیفیت برنامه‌ی درسی می‌تواند نوع انسان مطلوبی را که نظام آموزشی در پی پرورش آن است، آشکار سازد. اگر نظام برنامه‌ریزی درسی بر حفظیات، یکنواختی، پاسخ‌های واحد و مسیرهای ازپیش‌تعیین‌شده استوار باشد، خروجی آن به احتمال زیاد یادگیرندگان خواهد بود که در برابر تغییرات، انعطاف‌اندکی دارند؛ اما اگر برنامه‌ی درسی بر تجربه، انتخاب، کاوش، میان‌رشته‌ای بودن، مهارت‌آموزی و ارتباط یادگیری با زندگی واقعی تأکید کند، امکان پرورش دانش‌آموزانی سازگار، خودراهر و آینده‌نگر افزایش می‌یابد. از این‌رو، بحث مدرسه در مسیر آینده بدون بازاندیشی در منطق برنامه‌ی درسی، اهداف آموزشی و الگوهای ارزشیابی ناقص خواهد بود. با توجه به این مبانی، می‌توان گفت مدرسه آینده نه مدرسه‌ای مملو از ابزارهای فناورانه‌ی صرف، بلکه مدرسه‌ای برخوردار از نگرش تربیتی نو است؛ نگرشی که در آن رشد متوازن انسان، یادگیری معنادار و طراحی درسی انعطاف‌پذیر در کانون قرار می‌گیرد. چنین مدرسه‌ای می‌داند که آمادگی برای مواجهه با تغییرات، حاصل حفظ کردن مجموعه‌ای از پاسخ‌های از قبل تعیین‌شده نیست، بلکه نتیجه‌ی تجربه‌ی زیسته‌ی یادگیری در محیطی است که خطا را بخشی از یادگیری می‌داند، تفاوت‌های فردی را به رسمیت می‌شناسد، خودآگاهی را تقویت می‌کند و فرصت بازسازی مداوم فهم را در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد. بنابراین مسئله‌ی اصلی در این نوشتار آن است که مدرسه چگونه می‌تواند در پرتو یافته‌های روان‌شناسی رشد، روان‌شناسی تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، بستر لازم را برای تقویت انعطاف‌پذیری، سازگاری و آمادگی دانش‌آموزان در برابر تغییرات فراهم آورد؛ مسئله‌ای که نه تنها برای موفقیت تحصیلی، بلکه برای زیست فردی و اجتماعی نسل آینده نیز سرنوشت‌ساز است.

بیان مسئله

مسئله‌ی اساسی تعلیم و تربیت در روزگار کنونی آن است که بخش بزرگی از ساختارهای مدرسه‌ای هنوز بر مبنای منطق ثبات، پیش‌بینی‌پذیری و انتقال خطی دانش عمل می‌کنند، در حالی که جهان زیسته‌ی دانش‌آموزان بیش از هر زمان دیگری با پویایی، تنوع، سرعت تغییر و عدم قطعیت تعریف می‌شود. این ناهمخوانی میان ساختار سنتی مدرسه و واقعیت متغیر زندگی، یکی از مهم‌ترین چالش‌های نظام‌های آموزشی معاصر به شمار می‌آید. مدرسه‌ای که همچنان موفقیت را عمدتاً در بازتولید محتوای کتاب، پیروی یکنواخت از دستورالعمل‌ها و دستیابی به پاسخ‌های استاندارد جست‌وجو می‌کند، در عمل ممکن است دانش‌آموزانی تربیت کند که در محیط‌های کنترل‌شده عملکرد قابل قبولی دارند، اما در موقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده، پیچیده و متحول، از توان سازگاری، تصمیم‌گیری مستقل و بازآفرینی آموخته‌های خود برخوردار نیستند. در چنین شرایطی، ضرورت بازاندیشی در کارکرد مدرسه و نسبت آن با آینده به مسئله‌ای بنیادین تبدیل می‌شود. این مسئله هنگامی جدی‌تر می‌شود که بدانیم از منظر رشد، کودکان و نوجوانان در فرایند شکل‌گیری ساختارهای شناختی، عاطفی و اجتماعی خود، به شدت از کیفیت محیط‌های تربیتی اثر می‌پذیرند. افروز (۱۳۹۰) بیان می‌کند که رشد سالم زمانی رخ می‌دهد که زمینه‌های مناسب برای شکوفایی ابعاد مختلف شخصیت فراهم شود و فرد بتواند در تعامل با محیط، احساس امنیت، کفایت و هویت را تجربه کند. اگر مدرسه فضای لازم را برای تجربه کردن، انتخاب کردن، اشتباه کردن و بازاندیشی فراهم نکند، در واقع بخشی از ظرفیت رشد دانش‌آموز را محدود می‌سازد. این محدودیت فقط به کاهش خلاقیت یا افت انگیزش تحصیلی منتهی نمی‌شود، بلکه ممکن است توان فرد را برای سازگاری با تحولات آینده نیز تضعیف کند. زیرا فردی که در محیط تربیتی خود همواره با نسخه‌های قطعی، پاسخ‌های بسته و فرصت‌های اندک برای تصمیم‌گیری مستقل مواجه بوده است، در رویارویی با شرایط متغیر زندگی، بیشتر در معرض درماندگی، اضطراب و وابستگی قرار می‌گیرد. برک (۱۳۹۹) با تأکید بر ماهیت تعاملی رشد، نشان می‌دهد که کودکان و نوجوانان در بستر رابطه با بزرگسالان، همسالان و نهادهای اجتماعی می‌آموزند چگونه هیجان‌های خود را تنظیم کنند، از تجربه‌ها معنا بسازند و در برابر موقعیت‌های تازه واکنش نشان دهند. مدرسه در این میان، تنها محل آموزش رسمی نیست؛ بلکه محیطی اجتماعی است که در آن الگوهای ارتباطی، ساختار قدرت، شیوه‌ی مواجهه با تفاوت، نوع بازخورددهی و سطح مشارکت دانش‌آموزان، همگی در ساختن منش و مهارت‌های آنان نقش دارند. اگر این محیط بر ترس از خطا، رقابت فرساینده، سلطه‌ی تک‌صدایی و حذف تفاوت‌ها استوار باشد، انتظار



پرورش دانش آموزانی انعطاف پذیر و سازگار، انتظاری دور از واقعیت خواهد بود. در مقابل، مدرسه‌ای که تعاملات در آن مبتنی بر گفت‌وگو، احترام متقابل، فرصت بازاندیشی و مشارکت در تصمیم‌گیری است، می‌تواند زمینه‌ی شکل‌گیری مهارت‌های انطباقی و اجتماعی لازم برای آینده را فراهم آورد.

از سوی دیگر، مسئله فقط به ویژگی‌های محیط روانی و اجتماعی مدرسه محدود نمی‌شود، بلکه به ماهیت یادگیری و چگونگی سازمان‌دهی فرایند آموزش نیز بازمی‌گردد. سیف (۱۴۰۰) یادگیری را فرایندی فعال می‌داند که در آن یادگیرنده باید بتواند اطلاعات را پردازش کند، میان دانسته‌های قبلی و تجربه‌های جدید پیوند برقرار نماید و در موقعیت‌های مختلف، دانش خود را به کار گیرد. با این حال، در بسیاری از محیط‌های آموزشی، تأکید غالب همچنان بر یادگیری سطحی، حفظ مطالب، تکرار پاسخ‌های تثبیت‌شده و ارزشیابی‌های مبتنی بر بازشناسی اطلاعات است. چنین الگویی اگرچه ممکن است در کوتاه‌مدت به کسب نمره یا پیشرفت ظاهری منجر شود، اما لزوماً به پرورش توانایی مواجهه با تغییرات واقعی زندگی نمی‌انجامد. دانش‌آموزی که به جای حل مسئله، بیشتر به دریافت پاسخ آماده عادت کرده است، در برابر پیچیدگی‌های آینده چگونه خواهد توانست دست به انتخاب آگاهانه بزند؟ دانش‌آموزی که کمتر فرصت مشارکت در فرایند یادگیری خود را داشته، چگونه به یادگیرنده‌ای خودراهبر و سازگار تبدیل خواهد شد؟ این پرسش‌ها، هسته‌ی اصلی مسئله‌ی مورد بحث را شکل می‌دهند. منصور و دادستان (۱۳۹۲) نیز در تبیین ویژگی‌های دوره‌ی مدرسه و نوجوانی نشان می‌دهند که شکل‌گیری هویت، احساس استقلال، نیاز به تعلق و جست‌وجوی معنا، از جمله محورهای مهم این دوره‌ها هستند. هر نظام آموزشی که نسبت به این ویژگی‌ها بی‌تفاوت باشد و صرفاً بر انضباط بیرونی، اطاعت یک‌سویه و پیشرفت کمی تکیه کند، ممکن است به تضعیف انگیزه‌های درونی و کاهش احساس شایستگی در دانش‌آموز بینجامد. در واقع، یکی از ابعاد مهم مسئله آن است که مدرسه تا چه اندازه قادر است میان نیاز دانش‌آموز به ثبات روانی و نیاز او به آمادگی برای تغییر تعادل ایجاد کند. اگر مدرسه فقط بر ثبات تأکید کند، فرد را برای جهان متغیر آماده نمی‌کند؛ و اگر صرفاً تغییر را برجسته سازد، بدون آنکه پشتوانه‌ی هویتی و عاطفی لازم را فراهم آورد، ممکن است به ناامنی و پراکندگی روانی دامن بزند. بنابراین مسئله‌ی اصلی، یافتن الگویی تربیتی است که در آن «پایداری در هویت» و «انعطاف در عمل» به‌طور هم‌زمان پرورش یابد.

در این میان، برنامه‌ی درسی به‌عنوان قلب نظام آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. ملکی (۱۳۸۶) برنامه‌ریزی درسی را عرصه‌ای می‌داند که در آن اهداف تربیتی، محتوای آموزشی، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی به‌صورت منسجم طراحی می‌شوند تا فرصت‌های



یادگیری مطلوب فراهم آید. اگر قرار است مدرسه دانش‌آموزانی انعطاف‌پذیر، سازگار و آماده برای آینده تربیت کند، این هدف باید در متن برنامه‌ی درسی منعکس شود، نه آنکه صرفاً در سطح شعارهای کلی باقی بماند. با این حال، در بسیاری از موارد، بین اهداف اعلام‌شده‌ی نظام آموزشی و تجربه‌ی واقعی دانش‌آموز در کلاس درس شکاف وجود دارد. ممکن است در اسناد رسمی از خلاقیت، مسئولیت‌پذیری و تفکر سخن گفته شود، اما در عمل، ساختار محتوا، زمان‌بندی آموزش، شیوه‌ی تدریس و الگوی سنجش، دانش‌آموز را به حفظ کردن، تبعیت کردن و رقابت برای نمره سوق دهد. این شکاف، خود بخشی از مسئله است؛ زیرا نشان می‌دهد که تحقق مدرسه‌ی آینده‌نگر فقط با افزودن چند مفهوم جدید به متون رسمی امکان‌پذیر نیست، بلکه مستلزم بازسازی عمیق منطق برنامه‌ریزی درسی و فرهنگ یاددهی-یادگیری است. در مجموع، بیان مسئله‌ی این نوشتار بر آن استوار است که مدرسه در وضعیت کنونی، با شکافی میان رسالت سنتی خود و نیازهای واقعی آینده مواجه است. از یک سو، یافته‌های روان‌شناسی رشد نشان می‌دهد که کودکان و نوجوانان برای رشد سالم به محیطی نیاز دارند که در آن فرصت تجربه، خودابرازی، امنیت روانی و تعامل سازنده فراهم باشد (افروز، ۱۳۹۰؛ برک، ۱۳۹۹؛ منصور و دادستان، ۱۳۹۲). از سوی دیگر، روان‌شناسی تربیتی تأکید می‌کند که یادگیری مؤثر و پایدار از مسیر فعالیت، معناجویی، خودتنظیمی و حل مسئله عبور می‌کند (سیف، ۱۴۰۰). همچنین مبانی برنامه‌ریزی درسی روشن می‌سازد که بدون بازطراحی اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزشیابی، امکان تحقق این مقاصد در عمل وجود ندارد (ملکی، ۱۳۸۶). بر این اساس، مسئله‌ی اصلی پژوهش حاضر آن است که مدرسه چگونه می‌تواند از قالب‌های ایستا و گذشته‌محور فاصله بگیرد و به نهادی تبدیل شود که در آن انعطاف‌پذیری، سازگاری و آمادگی برای مواجهه با تغییرات، نه به‌عنوان مفاهیمی حاشیه‌ای، بلکه به‌عنوان هسته‌ی اصلی تجربه‌ی تربیتی دانش‌آموزان شکل گیرد. اهمیت این مسئله در آن است که پاسخ به آن، تنها به بهبود عملکرد تحصیلی محدود نمی‌شود، بلکه به کیفیت زیستن نسل آینده در جهانی متغیر، پیچیده و نیازمند یادگیری مداوم مربوط است.

ضرورت و اهمیت تحقیق

بررسی جایگاه و کارکرد مدرسه در مسیر آینده، صرفاً به معنای پیش‌بینی تغییرات فناورانه یا اصلاح محتوای کتاب‌های درسی نیست؛ بلکه ناظر بر بازاندیشی در فلسفه، ساختار، روابط انسانی و شیوه‌های یادگیری در مدرسه است. جهان آینده با تحولات سریع علمی و فناوری، تغییرات بازار کار، گسترش هوش مصنوعی، مسائل زیست‌محیطی، تنوع فرهنگی و افزایش پیچیدگی‌های اجتماعی شناخته می‌شود. در چنین شرایطی، مدرسه باید از نهادی که تنها انتقال‌دهنده‌ی دانش است، به محیطی پویا برای پرورش انسان‌های انعطاف‌پذیر،



سازگار، مسئول و توانمند در مواجهه با موقعیت های تازه تبدیل شود. از این منظر، پرداختن به مدرسه ی آینده، زمینه ای برای تقویت آمادگی دانش آموزان در برابر تغییرات پیش بینی پذیر و پیش بینی ناپذیر فراهم می آورد.

۱. از منظر تربیتی، مدرسه ی آینده باید به رشد همه جانبه ی دانش آموز توجه کند. تربیت در جهان متغیر امروز نمی تواند تنها بر انضباط، اطاعت و انتقال مجموعه ای از ارزش های ثابت متمرکز باشد؛ بلکه باید توانایی اندیشیدن، انتخاب کردن، مسئولیت پذیری، گفت و گو، همکاری و بازنگری در تصمیم ها را در فراگیران پرورش دهد. دانش آموزی که در مدرسه فرصت تجربه کردن، خطا کردن، اصلاح مسیر و مشارکت در تصمیم گیری را داشته باشد، در زندگی فردی و اجتماعی خود آمادگی بیشتری برای مواجهه با ابهام و تغییر خواهد داشت. تقویت انعطاف پذیری تربیتی به این معناست که دانش آموز بتواند در شرایط متفاوت، بدون از دست دادن اصول و ارزش های انسانی خود، شیوه های تازه ای برای عمل پیدا کند. برای نمونه، در مدرسه ای که یادگیری گروهی، حل مسئله، فعالیت های پروژه محور و مشارکت در امور مدرسه جدی گرفته می شود، دانش آموز یاد می گیرد که همه ی مسائل یک پاسخ قطعی ندارند و برای رسیدن به راه حل باید دیدگاه های گوناگون را بشنود، شواهد را بررسی کند و تصمیمی مسئولانه بگیرد.

۲. در بُعد تحصیلی، اهمیت مطالعه ی مدرسه در مسیر آینده از آن جا ناشی می شود که دانش و مهارت های مورد نیاز دانش آموزان به سرعت در حال تغییر است. بسیاری از دانسته های تخصصی ممکن است در فاصله ای کوتاه به روز یا حتی کم کاربرد شوند؛ از این رو، مهم تر از حفظ حجم زیادی از اطلاعات، توانایی «یاد گرفتن چگونه یاد گرفتن» است. دانش آموز آینده باید بتواند اطلاعات را جست و جو، ارزیابی، دسته بندی و به کارگیری کند و میان داده های معتبر و نامعتبر تمایز بگذارد. مدرسه در این مسیر باید یادگیری را از حالت منفعل و حافظه محور به فرایندی فعال، پژوهش محور و مسئله محور تبدیل کند. یادگیری فعال به دانش آموز اجازه می دهد به جای دریافت صرف مطالب، در تولید معنا، طرح پرسش، آزمایش فرضیه ها و حل مسائل واقعی نقش داشته باشد. این نوع یادگیری، انعطاف پذیری شناختی را افزایش می دهد؛ یعنی فرد می آموزد که یک مسئله را از زوایای مختلف ببیند، در صورت ناکارآمد بودن یک راه حل، مسیر دیگری را امتحان کند و از تجربه های گذشته برای مواجهه با موقعیت های جدید بهره بگیرد.



۳. از منظر روان‌شناختی، توجه به مدرسه‌ی آینده اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا دانش‌آموزان در دنیایی رشد می‌کنند که با سرعت بالا، فشارهای اطلاعاتی، رقابت تحصیلی، نااطمینانی شغلی، تغییر در روابط اجتماعی و گاه اضطراب‌های ناشی از آینده همراه است. مدرسه باید محیطی امن، حمایتگر و معنادار باشد که در آن دانش‌آموز نه تنها برای موفقیت در آزمون‌ها، بلکه برای شناخت خود، مدیریت هیجان‌ها و ساختن هویت فردی و اجتماعی آماده شود. تاب‌آوری روان‌شناختی یکی از مهم‌ترین ظرفیت‌هایی است که مدرسه می‌تواند تقویت کند. تاب‌آوری به معنای نادیده گرفتن دشواری‌ها یا تحمل منفعلانه‌ی آن‌ها نیست، بلکه توانایی سازگاری مثبت، بازیابی توان روانی و یافتن راه‌های مؤثر برای عبور از موقعیت‌های دشوار است. دانش‌آموز تاب‌آور هنگام مواجهه با شکست تحصیلی، تعارض با همسالان، تغییر شرایط خانوادگی یا فشارهای اجتماعی، خود را ناتوان و بی‌ارزش تلقی نمی‌کند؛ بلکه می‌تواند از حمایت دیگران استفاده کند، هیجان‌های خود را بشناسد و برای حل مسئله اقدام کند.

بررسی موضوع مدرسه در مسیر آینده ضروری است؛ زیرا مدرسه یکی از مهم‌ترین نهادهای شکل‌دهنده‌ی ظرفیت انسان برای زندگی در جهانی پیچیده، متغیر و نامطمئن است. در بُعد تربیتی، مدرسه باید زمینه‌ی رشد مسئولیت‌پذیری، اخلاق، مشارکت و هویت‌یابی را فراهم سازد. در بُعد تحصیلی، باید دانش‌آموز را به یادگیرنده‌ای فعال، پژوهشگر، خلاق و خودراهبر تبدیل کند. در بُعد روان‌شناختی نیز لازم است محیطی امن و حمایتگر برای تقویت تاب‌آوری، خودآگاهی، تنظیم هیجان و احساس تعلق دانش‌آموزان ایجاد شود.

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 پایان‌نامه‌های دکتری و ارشد مرتبط با موضوعات

انعطاف‌پذیری، به‌مثابه توانایی بازنگری مستمر در برنامه‌های درسی است.



- پایگاه های اطلاعاتی: برای جستجوی منابع از پایگاه های 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 های ۱۳۸۶ تا ۱۴۰۰ شمسی ملاک انتخاب قرار گرفتند.
- کلیدواژه های جستجو: مدرسه آینده، انعطاف پذیری، سازگاری، آمادگی برای تغییر، برنامه درسی، یادگیری خودراهبر، آموزش مبتنی بر مسئله، سواد آینده
- پس از غربالگری اولیه ۵ منبع کلیدی و اصلی که به صورت عمیق به ابعاد مختلف موضوع پرداخته بودند، انتخاب و محتوای آن ها با استفاده از تکنیک تحلیل مضمون، طبقه بندی و ترکیب گردید.

پیشینه تحقیقات

در سال های اخیر، برنامه ریزی آموزشی انعطاف پذیر و رویکرد مدرسه محوری به عنوان پاسخی به ناکارآمدی الگوهای متمرکز و یکسان نگر در نظام آموزشی مورد توجه پژوهشگران داخلی قرار گرفته است. عباسی (۱۳۹۹) در پژوهشی با محوریت تحول برنامه درسی، نشان می دهد که تمرکززدایی از تصمیم گیری های آموزشی و واگذاری اختیار به مدرسه، موجب افزایش انطباق برنامه ها با نیازهای واقعی دانش آموزان شده و زمینه بهبود کیفیت یادگیری و رضایت تحصیلی را فراهم می سازد. نتایج این مطالعه حاکی از آن است که برنامه ریزی انعطاف پذیر، نقش معلمان را از مجریان صرف به طراحان فعال فرایند یاددهی-یادگیری ارتقا می دهد (عباسی، ۱۳۹۹). در همین راستا، رضایی (۱۴۰۱) در بررسی خود درباره مدرسه محوری و مدیریت آموزشی، تأکید می کند که برنامه ریزی انعطاف پذیر یکی از الزامات تحقق مدرسه محوری است. یافته های این پژوهش نشان می دهد مدارس که از الگوهای منعطف در تنظیم برنامه های آموزشی و تربیتی استفاده می کنند، از سطح بالاتری از مشارکت معلمان، دانش آموزان و اولیا برخوردارند و این امر به ارتقای اثربخشی آموزشی و کاهش چالش های روان شناختی دانش آموزان، از جمله افت انگیزش و اضطراب تحصیلی، منجر می شود (رضایی، ۱۴۰۱).

نادری، احمدی و کریمی (۱۳۹۸) در مطالعه ای پیرامون نقش فعالیت های آموزشی و فوق برنامه در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، به این نتیجه رسیدند که انعطاف در طراحی و اجرای برنامه های مدرسه محور، تأثیر معناداری بر انگیزش تحصیلی، خودباوری و مشارکت فعال



دانش‌آموزان دارد. این پژوهش نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی آموزشی زمانی اثربخش خواهد بود که متناسب با تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان تنظیم شود؛ امری که از ویژگی‌های اساسی برنامه‌ریزی انعطاف‌پذیر به‌شمار می‌رود (نادری و همکاران، ۱۳۹۸). از منظر تربیتی و روان‌شناختی، افروز (۱۴۰۰) در پژوهش خود درباره سلامت روان و محیط مدرسه، بیان می‌کند که ساختارهای خشک و غیرمنعطف آموزشی می‌توانند زمینه‌ساز بروز مشکلاتی نظیر کاهش اعتمادبه‌نفس، بی‌انگیزگی و احساس ناتوانی در دانش‌آموزان شوند. وی تأکید دارد که برنامه‌ریزی آموزشی انعطاف‌پذیر با ایجاد فرصت انتخاب، مشارکت و تجربه موفقیت، نقش مؤثری در تقویت خودکارآمدی و رشد متعادل شخصیت دانش‌آموزان ایفا می‌کند (افروز، ۱۴۰۰).

همچنین سجادی و بهرامی (۱۳۹۷) در پژوهشی با تمرکز بر کیفیت یادگیری، نشان دادند که مدارس برخوردار از الگوهای منعطف برنامه‌ریزی آموزشی، عملکرد بهتری در تحقق اهداف تربیتی، بهبود تعاملات کلاسی و افزایش یادگیری عمیق دارند. نتایج این تحقیق بیانگر آن است که برنامه‌ریزی انعطاف‌پذیر نه تنها به ارتقای کیفیت یادگیری منجر می‌شود، بلکه از منظر اقتصادی نیز با استفاده بهینه از منابع انسانی و آموزشی، کارآمدی نظام مدرسه‌ای را افزایش می‌دهد (سجادی و بهرامی، ۱۳۹۷). در مجموع، مرور پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی آموزشی انعطاف‌پذیر به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی مدرسه‌محوری، نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای کیفیت یادگیری، رشد تربیتی و سلامت روان دانش‌آموزان دارد. با این حال، همچنان خلأ پژوهش‌های کاربردی در زمینه تبیین سازوکارهای اجرایی این نوع برنامه‌ریزی در مدارس مشاهده می‌شود که ضرورت انجام پژوهش حاضر را بیش از پیش آشکار می‌سازد.

یافته ها

انعطاف‌پذیری‌ای که نه در شعار، بلکه در طراحی مدولار برنامه آموزشی، حذف مرزهای خشک حوزه‌های دانشی و پذیرش مسیرهای متنوع یادگیری تجلی می‌یابد. در کنار آن، سازگاری به‌عنوان ظرفیتی رابطه‌ای و رفتاری، از طریق پرورش مهارت‌های شناختی، هیجانی و اجتماعی در فراگیران، به آن‌ها امکان می‌دهد تا در شرایط متغیر، ضمن حفظ هویت و معنای شخصی، واکنشی آگاهانه و مسئولانه نسبت به شرایط نو پدید آورند. افزون بر این، آمادگی برای تغییر مستلزم گذار از نگاه واکنشی به نگاه آینده‌نگر و پیش‌دستانه است که در آن مدرسه به‌جای انتظار برای وقوع تحول، خود به عامل اصلی شکل‌دهی تغییر بدل می‌شود؛ تحولی که از طریق تقویت سواد آینده،



آموزش مبتنی بر مسئله، یادگیری خودراهبر، و ایجاد فرهنگ تجربه‌پذیری و خطاپذیری در میان دانش‌آموزان و معلمان ممکن می‌گردد. نتایج این مطالعه بر این نکته تأکید دارد که تحقق مدرسه آینده‌نگر نیازمند هم‌افزایی سه سطح برنامه‌ریزی خرد (کلاس و معلم)، میانی (مدرسه و مدیر) و کلان (نظام آموزشی و سیاست‌گذاران) است و در غیاب هر یک از این سطوح، تلاش‌ها در عمل به اقداماتی پراکنده و بی‌اثر تبدیل می‌شوند. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی با بازتعریف شایستگی‌های پایه و توسعه برنامه‌های تربیت معلم، زمینه لازم برای نهادهای ساز انعطاف‌پذیری، سازگاری و آمادگی برای تغییر را در متن مدرسه فراهم آورند تا مدرسه بتواند نقش واقعی خود را در ساختن آینده‌های انسانی، پایدار و معنادار ایفا کند. یافته‌های حاصل از بررسی مبانی نظری و پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی درسی انعطاف‌پذیر نقش اساسی در ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و تحقق مدرسه‌محوری ایفا می‌کند. نتایج حاکی از آن است که توجه به تفاوت‌های فردی، مراحل رشد و ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان در طراحی برنامه درسی، موجب افزایش انگیزش، مشارکت فعال و یادگیری معنادار می‌شود (سیف، ۱۴۰۰؛ افروز، ۱۳۹۰). همچنین، برنامه‌ریزی درسی پویا و قابل انطباق، زمینه استفاده مؤثر از روش‌های تدریس فعال و یادگیرنده‌محور را فراهم می‌سازد (ملکی، ۱۳۸۶). یافته‌ها نشان می‌دهد مدارس که از برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور بهره می‌برند، از انسجام آموزشی و رضایت تحصیلی بالاتری برخوردارند. در مجموع، برنامه‌ریزی درسی علمی و انعطاف‌پذیر می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی، رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان و ارتقای کیفیت نظام آموزشی منجر شود.

برنامه‌ریزی درسی

برنامه‌ریزی درسی یکی از ارکان اساسی نظام آموزشی است که به فرایند طراحی، سازمان‌دهی، اجرا و ارزشیابی تجربه‌های یادگیری با هدف تحقق اهداف آموزشی و تربیتی اطلاق می‌شود. به بیان دیگر، برنامه‌ریزی درسی صرفاً به تعیین محتوای آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه شامل انتخاب اهداف، محتوا، روش‌های تدریس، فعالیت‌های یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی متناسب با ویژگی‌های یادگیرندگان است (ملکی، ۱۳۸۶). از منظر روان‌شناسی تربیتی، برنامه‌ریزی درسی باید به گونه‌ای انجام گیرد که یادگیری را به یک فرایند فعال، معنادار و هدفمند تبدیل کند. سیف (۱۴۰۰) معتقد است که برنامه درسی زمانی اثربخش خواهد بود که بتواند میان اهداف آموزشی، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی هماهنگی منطقی ایجاد کند. در این چارچوب، برنامه‌ریزی درسی نه یک سند ایستا، بلکه فرایندی پویا و قابل بازنگری است که باید متناسب با شرایط یادگیرندگان و محیط آموزشی طراحی شود.



همچنین از دیدگاه روان‌شناسی رشد، افروز (۱۳۹۰) تأکید می‌کند که برنامه‌ریزی درسی باید با مراحل رشد شناختی، هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان همخوانی داشته باشد؛ چرا که بی‌توجهی به تفاوت‌های رشدی، موجب کاهش اثربخشی یادگیری و بروز مشکلات روان‌شناختی در دانش‌آموزان می‌شود. برک (۱۳۹۹) نیز برنامه درسی را ابزاری می‌داند که از طریق آن، محیط یادگیری متناسب با توانایی‌ها، علایق و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. در منابع جدیدتر حوزه آموزش معلمان، اسمیت (۲۰۱۹)، دیویس (۲۰۱۶) و براون (۲۰۱۷) برنامه‌ریزی درسی را فرایندی خلاقانه می‌دانند که معلم در آن نقش طراح یادگیری را ایفا می‌کند، نه صرفاً مجری محتوا. از این منظر، برنامه‌ریزی درسی موفق، بستری برای یادگیری عمیق، مشارکتی و معنادار فراهم می‌آورد.

بهترین روش برنامه‌ریزی درسی در آموزش

بررسی دیدگاه‌های نظری و پژوهشی نشان می‌دهد که بهترین روش برنامه‌ریزی درسی، رویکردی انعطاف‌پذیر، یادگیرنده‌محور و مدرسه‌محور است. در مقابل برنامه‌ریزی‌های سنتی و متمرکز که بر انتقال یکنواخت محتوا تأکید دارند، برنامه‌ریزی درسی انعطاف‌پذیر تلاش می‌کند تفاوت‌های فردی، شرایط بومی مدرسه و نیازهای واقعی دانش‌آموزان را در نظر بگیرد (ملکی، ۱۳۸۶). اسمیت (۲۰۱۹) معتقد است که برنامه‌ریزی خلاقانه درسی زمانی شکل می‌گیرد که معلم بتواند اهداف آموزشی را با علایق، تجربیات قبلی و سطح آمادگی دانش‌آموزان پیوند دهد. در همین راستا، دیویس (۲۰۱۶) بر اهمیت طراحی فعالیت‌های متنوع، پروژه‌محور و مسئله‌محور تأکید می‌کند که امکان مشارکت فعال دانش‌آموزان را فراهم می‌سازد. در منابع فارسی نیز خزائی (۱۴۰۱) برنامه‌ریزی درسی مؤثر را برنامه‌ای می‌داند که ضمن پایبندی به اهداف کلان آموزشی، امکان انعطاف در انتخاب روش‌ها، زمان‌بندی و فعالیت‌های یادگیری را به معلم می‌دهد. چنین رویکردی، معلم را قادر می‌سازد تا بر اساس بازخوردهای کلاسی و نیازهای دانش‌آموزان، برنامه خود را اصلاح و بهبود بخشد. از منظر روان‌شناسی تربیتی، سیف (۱۴۰۰) تأکید می‌کند که برنامه‌ریزی درسی زمانی به یادگیری عمیق منجر می‌شود که فرصت تجربه، تمرین، بازاندیشی و ارزشیابی تکوینی را برای دانش‌آموزان فراهم آورد. این دیدگاه با یافته‌های برک (۱۳۹۹) همسو است که محیط‌های یادگیری انعطاف‌پذیر را عامل تقویت انگیزش، خودکارآمدی و یادگیری پایدار می‌داند.

بنابراین، می‌توان گفت بهترین روش برنامه‌ریزی درسی، رویکردی است که:

- انعطاف‌پذیر و قابل انطباق با شرایط کلاس باشد،

- یادگیرنده محور و متناسب با تفاوت های فردی طراحی شود،
- نقش فعال معلم را به عنوان طراح یادگیری تقویت کند،
- و با اهداف تربیتی و روان شناختی یادگیری همسو باشد.

مبانی نظری رشد کودک و نوجوان و ضرورت توجه به تحول

یکی از مهم ترین پیش فرض های هر گفت و گویی درباره ی مدرسه و آینده، فهم درست از چستی رشد و ویژگی های دوره های تحولی است. افروز (۱۳۹۰) رشد انسان را فرایندی چندبعدی، پیوسته و درهم تنیده توصیف می کند که در آن ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی شخصیت به طور هم زمان و در تعامل با یکدیگر تحول می یابند. از دیدگاه او، نمی توان به رشد صرفاً از دریچه ی یکی از این ابعاد نگریست؛ زیرا هر گونه غفلت از یک بعد، به نوعی اختلال در توازن شخصیت و کاهش توان فرد برای سازگاری با محیط منجر می شود. این دیدگاه پیامد مستقیمی برای مدرسه دارد: اگر مدرسه تنها بر بُعد شناختی و انباشت اطلاعات تمرکز کند و ابعاد عاطفی، اجتماعی و اخلاقی را نادیده بگیرد، در عمل بخش مهمی از ظرفیت رشد دانش آموز را به حال خود رها کرده است. در حالی که آمادگی برای آینده، دقیقاً به همین ابعاد متنوع رشد وابسته است؛ فردی که از نظر عاطفی شکستنده، از نظر اجتماعی متزوی یا از نظر اخلاقی بی مبنا باشد، به سختی می تواند در برابر پیچیدگی ها و تغییرات آینده پایدار و سازنده عمل کند. برک (۱۳۹۹) در همین زمینه، رشد را نتیجه ی تعامل مستمر و دوسویه میان ویژگی های زیستی و روانی فرد از یک سو و شرایط محیطی از سوی دیگر می داند. او با تکیه بر سنت های نظری رشد، نشان می دهد که انسان در طول تحول خود به طور منفعل تحت تأثیر محیط قرار نمی گیرد، بلکه خود نیز به صورت فعال در ساختن محیط و معنابخشی به تجربه ها نقش دارد. این نگاه تعاملی، برای فهم مسئله ی سازگاری بسیار حائز اهمیت است؛ زیرا سازگاری را نمی توان صرفاً واکنش انفعالی فرد به شرایط بیرونی دانست، بلکه باید آن را فرایندی فعال در نظر گرفت که در آن فرد با بهره گیری از منابع درونی و بیرونی، میان خود و محیط رابطه ای متعادل برقرار می کند. بر این اساس، مدرسه به عنوان یکی از مهم ترین محیط های تحول، باید شرایطی فراهم آورد که در آن دانش آموز بتواند این تعامل فعال را تجربه کند، نه آنکه صرفاً به دستورالعمل ها و انتظارات بیرونی پاسخ دهد. منصور و دادستان (۱۳۹۲) با تمرکز بر مراحل رشد و ویژگی های هر دوره، تصویر روشن تری از تکالیف تحولی کودک و نوجوان ترسیم می کنند. آنان نشان می دهند که هر مرحله از رشد با نوعی از نیازها، توانایی ها و چالش های خاص همراه است و موفقیت فرد در هر مرحله، تا حد زیادی به کیفیت پاسخ دهی محیط تربیتی به این نیازها بستگی دارد. به طور مشخص، دوره ی مدرسه و نوجوانی با شکل گیری هویت،



تلاش برای کسب استقلال، نیاز به تعلق و پذیرش اجتماعی و جست و جوی معنا همراه است. این ویژگی ها ایجاب می کند که مدرسه، برخلاف الگوهای سنتی مبتنی بر اطاعت یک سویه و انضباط بیرونی، فضایی برای تجربه انتخاب، مشارکت، مسئولیت پذیری و ابراز خود فراهم کند. در غیر این صورت، میان نیازهای تحولی دانش آموز و ساختار مدرسه شکاف ایجاد می شود و نتیجه ی آن ممکن است احساس بی کفایتی، بی انگیزگی، اضطراب یا وابستگی باشد که همگی از توان سازگاری و آمادگی برای آینده می کاهند.

در مجموع، مبانی رشد نشان می دهند که هر سخنی درباره ی «مدرسه در مسیر آینده» باید بر فهمی چندبعدی و مرحله محور از انسان استوار باشد. مدرسه ای که می خواهد دانش آموزانی انعطاف پذیر و سازگار تربیت کند، نخست باید بپذیرد که این ویژگی ها در بستر رشد سالم شکل می گیرند و رشد سالم نیز مستلزم پاسخ گویی متوازن به همه ی ابعاد شخصیت در هر مرحله ی تحولی است. افروز (۱۳۹۰)، برک (۱۳۹۹) و منصور و دادستان (۱۳۹۲) هر سه، اگرچه از زوایای گوناگون، بر این نکته تأکید دارند که محیط تربیتی نقشی تعیین کننده در شکوفایی یا محدودسازی ظرفیت های رشدی انسان ایفا می کند و همین نقش است که مدرسه را به نهادی مسئول در قبال آینده بدل می سازد.

سازگاری و انعطاف پذیری در پرتو روان شناسی رشد

مفهوم سازگاری یکی از محوری ترین مفاهیمی است که در ادبیات رشد و تربیت با موضوع آمادگی برای تغییر پیوند می خورد. از منظر روان شناسی رشد، سازگاری به معنای برقراری نوعی تعادل پویا میان فرد و محیط است؛ تعادلی که هرگز به صورت نهایی و ثابت به دست نمی آید، بلکه همواره در حال بازسازی است. برک (۱۳۹۹) با تأکید بر ماهیت فعال رشد، سازگاری را نه به مثابه انطباق کورکورانه با شرایط موجود، بلکه به عنوان فرایندی می فهمد که در آن فرد ضمن حفظ پیوستگی هویتی خود، به شرایط تازه پاسخ می دهد و در صورت لزوم، راه های جدیدی برای کنش می یابد. این تعریف برای مدرسه اهمیت فراوان دارد، زیرا نشان می دهد که هدف تربیتی نباید صرفاً ساختن افرادی «مطیع شرایط» باشد، بلکه باید پرورش افرادی باشد که بتوانند هم خود را با شرایط هم اهنگ کنند و هم در صورت لزوم، شرایط را در جهت ارزش های انسانی تغییر دهند. افروز (۱۳۹۰) نیز سازگاری سالم را یکی از نشانه های رشد متوازن می داند و آن را با مفاهیمی مانند سلامت روان، احساس کفایت و توانایی حل مسئله مرتبط می سازد. از دیدگاه او، فردی که در مسیر رشد خود فرصت کافی برای تجربه ی موفقیت، پذیرش و خودآگاهی داشته است، در بزرگسالی از ظرفیت بیشتری برای رویارویی با مسائل زندگی برخوردار خواهد بود. در مقابل، محرومیت از این تجربه ها در دوران کودکی و نوجوانی می تواند به شکل گیری الگوهای ناسازگارانه ای



منجر شود که فرد را در برابر تغییرات آینده آسیب پذیر می سازد. بنابراین مدرسه، به عنوان عرصه ای که بخش قابل توجهی از تجربه های رشدی کودک و نوجوان در آن رقم می خورد، باید به طور آگاهانه به طراحی موقعیت هایی بپردازد که در آن ها دانش آموز بتواند موفقیت، شکست سازنده، پذیرش و بازاندیشی را تجربه کند. منصور و دادستان (۱۳۹۲) از منظر مراحل تحولی، رابطه ی سازگاری با شکل گیری هویت را برجسته می کنند. آنان نشان می دهند که در دوره ی نوجوانی، مسئله ی اصلی فرد تنها سازگاری با محیط نیست، بلکه یافتن پاسخ برای پرسش «من کیستم؟» و برقراری انسجام میان تصویرهای گوناگون از خود است. نوجوانی که موفق به شکل گیری هویتی نسبتاً منسجم شود، در مواجهه با تغییرات آینده از پشتوانه ی روانی استوارتری برخوردار خواهد بود؛ در حالی که نوجوانی که در این مسیر دچار سردرگمی و تزلزل شود، ممکن است در برابر شرایط تازه احساس درماندگی و ناامنی بیشتری کند. این نکته اهمیت حمایت های تربیتی مدرسه را دوچندان می کند؛ زیرا مدرسه می تواند با فراهم آوردن فرصت هایی برای خودشناسی، ابراز وجود، مشارکت و بازخورد سازنده، نقش مؤثری در تسهیل فرایند هویت یابی ایفا کند و از این طریق، بنیان سازگاری آینده را در نوجوان استوار سازد. در کنار سازگاری، مفهوم انعطاف پذیری نیز در ادبیات رشد جایگاه ویژه ای دارد و معمولاً به عنوان توانایی تغییر دادن نگرش ها، راهبردها و رفتارها در پاسخ به شرایط تازه تعریف می شود. هرچند منابع مورد بررسی این واژه را همواره به صورت مستقل و اصطلاحی به کار نمی برند، اما می توان از دل مباحث مربوط به رشد شناختی و اجتماعی، ظرفیت انعطاف پذیری را استنتاج کرد. برای نمونه، برک (۱۳۹۹) با اشاره به تحول تفکر کودک و نوجوان، نشان می دهد که با رشد شناختی، توانایی در نظر گرفتن دیدگاه های مختلف، پذیرش احتمالات و بازنگری در باورها افزایش می یابد. این تحولات شناختی، پایه ی همان چیزی است که بعدها به صورت انعطاف پذیری فکری در بزرگسالان ظاهر می شود. اگر مدرسه محیطی فراهم کند که در آن تفکر واگرا، بحث و بررسی، و مواجهه با دیدگاه های متفاوت تشویق شود، در واقع به تقویت زیرساخت های شناختی انعطاف پذیری کمک کرده است. در مقابل، محیطی که تنها یک پاسخ درست و یک راه معتبر را به رسمیت می شناسد، رشد این ظرفیت را کند می سازد.

از مجموع مباحث روان شناسی رشد چنین برمی آید که سازگاری و انعطاف پذیری صفاتی ذاتی و از پیش تعیین شده نیستند، بلکه قابلیت هایی هستند که در طول رشد و در تعامل با محیط شکل می گیرند و قابل تربیت اند. افروز (۱۳۹۰)، برک (۱۳۹۹) و منصور و دادستان (۱۳۹۲) همگی بر این نکته هم داستان اند که کیفیت محیط تربیتی، از جمله مدرسه، می تواند این قابلیت ها را تقویت یا تضعیف



کند. این نتیجه، مبنای نظری محکمی برای طرح بحث «مدرسه در مسیر آینده» فراهم می‌آورد: اگر آمادگی برای تغییر آموختنی است، پس مدرسه می‌تواند و باید در پرورش آن نقش فعال ایفا کند.

مبانی یادگیری و پرورش یادگیرنده‌ی فعال و خودراهبر

دومین ستون نظری موضوع، روان‌شناسی تربیتی و به‌ویژه مباحث مربوط به ماهیت یادگیری است. سیف (۱۴۰۰) یادگیری را نه دریافت منفعلانه‌ی اطلاعات، بلکه فرایندی فعال، هدفمند و معناجویانه توصیف می‌کند که در آن یادگیرنده نقش اصلی را بر عهده دارد. از دیدگاه او، یادگیری زمانی عمیق و پایدار می‌شود که فرد بتواند اطلاعات جدید را با دانسته‌های قبلی خود پیوند بزند، میان مفاهیم رابطه برقرار کند، و آموخته‌ها را در موقعیت‌های گوناگون به کار گیرد. این تلقی از یادگیری، پیامدهای روشنی برای آماده‌سازی دانش‌آموزان در برابر آینده دارد. اگر مدرسه صرفاً به ارائه‌ی محتوا و ارزشیابی از بازتولید آن اکتفا کند، یادگیری حاصل از آن سطحی و موقعیت‌محور خواهد بود و دانش‌آموز در انتقال آموخته‌ها به موقعیت‌های تازه ناتوان خواهد ماند. در حالی که جهان آینده بیش از هر چیز به توانایی انتقال و کاربرد دانش در بافت‌های نو نیاز دارد. یکی از محورهای مهم در ادبیات یادگیری که با موضوع سازگاری ارتباط تنگاتنگ دارد، مفهوم خودتنظیمی و یادگیری خودراهبر است. سیف (۱۴۰۰) با تأکید بر نقش فعال یادگیرنده، نشان می‌دهد که یادگیرندگان موفق کسانی هستند که می‌توانند اهداف خود را مشخص کنند، فرایند یادگیری خود را نظارت نمایند، راهبردهای مناسب را انتخاب کنند و در صورت لزوم، آن‌ها را اصلاح کنند. این توانایی‌ها دقیقاً همان‌هایی هستند که فرد را برای مواجهه با تغییرات آینده آماده می‌سازند؛ زیرا در آینده‌ای که دانش به سرعت کهنه می‌شود و شرایط مدام دگرگون می‌گردد، یادگیرنده باید بتواند به‌طور مستقل به یادگیری ادامه دهد و خود را با الزام‌های تازه هماهنگ کند. بنابراین مدرسه‌ای که می‌خواهد دانش‌آموزان را برای آینده آماده کند، باید از همان سال‌های نخست، فرصت‌هایی برای تمرین خودتنظیمی، انتخاب و مدیریت یادگیری فراهم آورد و به تدریج از نقش هدایت‌گری بیرونی بکاهد. در همین زمینه، یادگیری مبتنی بر حل مسئله نیز از مهم‌ترین راهبردهایی است که در ادبیات تربیتی برای پرورش آمادگی در برابر تغییر مطرح شده است. هرچند سیف (۱۴۰۰) این راهبرد را با عنوان مشخصی مورد بحث قرار نداده است، اما از مجموع مباحث او درباره‌ی یادگیری فعال و کاربرد دانش در موقعیت‌های واقعی می‌توان مبانی نظری این رویکرد را استخراج کرد. وقتی دانش‌آموز به جای دریافت پاسخ آماده، با مسئله‌ای واقعی روبه‌رو می‌شود، ناگزیر است اطلاعات را تحلیل کند، راه‌حل‌های ممکن را بسنجد، تصمیم بگیرد و نتایج را ارزیابی نماید. این فرایند، او را با منطق مواجهه با عدم قطعیت آشنا می‌سازد و در او توانایی زیستن در شرایط متغیر را پرورش می‌دهد.



بر این اساس، مدرسه‌ی آینده‌محور باید حل مسئله را از حاشیه به متن تجربه‌ی آموزشی بیاورد و آن را به صورت جزء جدایی‌ناپذیر از فرایند یادگیری درآورد. علاوه بر این، ادبیات روان‌شناسی تربیتی بر اهمیت انگیزش و معناداری یادگیری نیز تأکید دارد. سیف (۱۴۰۰) نشان می‌دهد که یادگیری اثربخش زمانی رخ می‌دهد که محتوای آموزشی برای یادگیرنده معنا داشته باشد و با نیازها، علایق و تجربه‌های او پیوند یابد. این نکته از آن جهت با بحث آینده مرتبط است که فردی که یادگیری را تجربه‌ای معنادار و لذت‌بخش یافته باشد، در آینده با انگیزه‌ی بیشتری به سراغ یادگیری‌های تازه خواهد رفت و کمتر در برابر تغییرات احساس مقاومت یا بی‌میلی خواهد کرد. در مقابل، اگر مدرسه یادگیری را به کاری اجباری، بی‌معنا و صرفاً ابزاری برای کسب نمره تبدیل کند، ممکن است نگرشی منفی نسبت به یادگیری در دانش‌آموز شکل گیرد که در بلندمدت توان سازگاری او را کاهش می‌دهد. بنابراین، ایجاد تجربه‌های یادگیری معنادار نه یک تجمل تربیتی، بلکه ضرورتی برای آماده‌سازی نسل آینده است.

تعامل معلم و دانش‌آموز و نقش محیط تربیتی

هرچند تعامل معلم و دانش‌آموز به عنوان یک عنوان مستقل در منابع مورد بررسی مطرح نشده است، اما از تلفیق مباحث رشد، یادگیری و برنامه‌ی درسی می‌توان جایگاه و اهمیت آن را در شکل‌گیری آمادگی برای آینده استنتاج کرد. برک (۱۳۹۹) با تأکید بر نقش بافت اجتماعی در رشد، نشان می‌دهد که کودکان و نوجوانان بخش بزرگی از توانایی‌های شناختی، هیجانی و اجتماعی خود را در بستر تعامل با دیگران، به‌ویژه بزرگسالان معنادار، کسب می‌کنند. در محیط مدرسه، معلم مهم‌ترین بزرگسال معنادار پس از والدین است و کیفیت رابطه‌ی او با دانش‌آموز می‌تواند تأثیری عمیق بر احساس امنیت، انگیزش و خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموز داشته باشد. رابطه‌ای که در آن دانش‌آموز احساس کند شنیده می‌شود، مورد احترام است و فرصت ابراز وجود دارد، زمینه‌ی مناسبی برای رشد سازگاری فراهم می‌آورد؛ در حالی که رابطه‌ی مبتنی بر تحقیر، ترس و کنترل، این زمینه را از میان می‌برد. از منظر روان‌شناسی تربیتی نیز، معلم در الگوهای یادگیری فعال نه منبع انحصاری دانش، بلکه تسهیل‌گر و سازمان‌دهنده‌ی فرصت‌های یادگیری است. سیف (۱۴۰۰) با تأکید بر نقش فعال یادگیرنده، به‌طور ضمنی نشان می‌دهد که نقش معلم باید از انتقال صرف اطلاعات به سمت طراحی موقعیت‌های یادگیری، ارائه‌ی بازخورد و پشتیبانی از خودتنظیمی دانش‌آموز تغییر کند. این تغییر نقش، خود مستلزم آن است که معلم از انعطاف‌پذیری و سازگاری کافی برخوردار باشد؛ زیرا نمی‌توان از دانش‌آموزان انتظار انعطاف داشت، اما معلمان را در قالب‌های خشک آموزشی نگاه داشت. به سخن دیگر، مدرسه‌ی آینده نیازمند معلمانی است که خود الگوی یادگیری مستمر، پذیرش تغییر و تفکر باز باشند. افروز (۱۳۹۰) و منصور



و دادستان (۱۳۹۲) نیز با تأکید بر نیازهای عاطفی و هویتی کودکان و نوجوانان، بر اهمیت جو روانی کلاس و مدرسه صحنه می گذارند. از دیدگاه آنان، محیط تربیتی سالم محیطی است که در آن فرد بتواند بدون ترس از تمسخر یا تنبیه، خود را ابراز کند و در مسیر تحول، از حمایت و پذیرش برخوردار باشد. چنین محیطی دقیقاً بستری است که در آن آمادگی برای تغییر می تواند رشد کند؛ زیرا دانش آموزی که از امنیت روانی برخوردار است، با آمادگی بیشتری به تجربه ی موقعیت های تازه تن می دهد و از خطاهای احتمالی نمی هراسد. بنابراین، کارکرد محیط تربیتی در پرورش انعطاف پذیری و سازگاری را باید در کنار کارکردهای آموزشی مدرسه به طور جدی مورد توجه قرار داد. در همین راستا، ملکی (۱۳۸۶) با تأکید بر بعد پنهان برنامه ی درسی، یادآور می شود که بسیاری از یادگیری های دانش آموز از مسیر رسمی محتوا حاصل نمی شود، بلکه از جو کلاس، نوع روابط، هنجارها و انتظارات ضمنی محیط آموزشی سرچشمه می گیرد. از این منظر، مدرسه ای که در برنامه ی آشکار خود بر خلاقیت و سازگاری تأکید می کند، اما در برنامه ی پنهان خود انضباط خشک، رقابت ناسالم و یکسان سازی را ترویج می دهد، در عمل پیامی متناقض به دانش آموز می فرستد. تحقق مدرسه ی آینده محور بنابراین مستلزم هماهنگ سازی برنامه ی آشکار و پنهان و توجه به کل زیست بوم تربیتی مدرسه است.

نتیجه گیری

آنچه از بررسی مبانی روانشناسی رشد، روانشناسی تربیتی و برنامه ریزی درسی برمی آید این است که مدرسه در مسیر آینده ناگزیر از بازتعریف بنیادین کارکردهای خود است. دیگر نمی توان مدرسه را صرفاً نهادی برای انتقال دانش های تثبیت شده و تربیت دانش آموزانی مطابق با الگوهای ازپیش موجود دانست، زیرا شرایط جهان امروز و فردا مستلزم آن است که یادگیرندگان بتوانند در مواجهه با تغییر، دچار انفعال نشوند و به جای فروپاشی در برابر پیچیدگی، از توان درک، تفسیر، انطباق و بازآفرینی برخوردار باشند. از این رو، انعطاف پذیری، سازگاری و آمادگی برای تغییر باید در متن فلسفه ی تربیتی مدرسه قرار گیرند و همه ی اجزای آن، از روابط انسانی گرفته تا برنامه ی درسی و ارزشیابی، در جهت پرورش این توانایی ها بازسامان یابند. یافته های نظری نشان می دهد که چنین تحولی تنها زمانی ممکن است که مدرسه، فهمی چندبعدی از انسان و رشد او داشته باشد. افروز (۱۳۹۰) و منصور و دادستان (۱۳۹۲) با تأکید بر ابعاد متنوع رشد روشن می کنند که تربیت، اگر بخواهد پایدار و عمیق باشد، باید هم زمان به نیازهای شناختی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی دانش آموز توجه کند. بر این اساس، مدرسه ی آینده محور مدرسه ای نیست که صرفاً ابزارهای نوین یا محتوای به روز را وارد ساختار خود کند، بلکه مدرسه ای



است که بپذیرد انسان در مسیر رشد، نیازمند تجربه‌ی امنیت، تعلق، عاملیت و معناست. آمادگی برای تغییر زمانی در دانش آموز نهادینه می‌شود که او در مدرسه پیام‌رسان می‌تواند بیندیشد، انتخاب کند، اشتباه کند، اصلاح کند و از نو بسازد. این فرایند، همان قدر که به شناخت مربوط است، به هیجان، هویت و روابط انسانی نیز وابسته است. برک (۱۳۹۹) نیز با برجسته کردن نقش بافت اجتماعی در رشد، ما را به این نتیجه می‌رساند که مدرسه باید به منزله‌ی یک محیط اجتماعی یادگیرنده بازفهم شود. در این محیط، شیوه‌ی تعامل معلم با دانش آموز، رابطه‌ی دانش آموزان با یکدیگر، نحوه‌ی مدیریت تفاوت‌ها، سطح مشارکت در تصمیم‌گیری و کیفیت بازخوردها، همگی جزئی از تربیت‌اند. بنابراین نمی‌توان از دانش‌آموزی سازگار و منعطف سخن گفت، اما مدرسه را بر مدار ترس، اجبار، تک‌گویی و یکسان‌سازی پیش برد. اگر هدف، پرورش نسلی آماده برای مواجهه با آینده است، آنگاه مدرسه باید خود نمونه‌ای از یک اجتماع پویا، گفت‌وگومدار، خط‌پذیر و یادگیرنده باشد؛ اجتماعی که در آن تغییر نه تهدیدی برای نظم، بلکه فرصتی برای رشد تلقی شود. از منظر یادگیری، نتیجه‌ی مهم دیگر آن است که سازگاری با آینده از مسیر آموزش‌های سطحی و حافظه‌محور حاصل نمی‌شود. سیف (۱۴۰۰) به صراحت نشان می‌دهد که یادگیری اثربخش زمانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموز در فرایند یادگیری فعال باشد، درک معنادار پیدا کند، روابط میان مفاهیم را کشف نماید و بتواند دانسته‌های خود را در موقعیت‌های تازه به کار گیرد. این دیدگاه، پیامد مهمی برای مدرسه‌ی آینده دارد: اگر مدرسه همچنان بر انتقال یک‌سویه‌ی اطلاعات و سنجش بازتولید آنها تکیه کند، عملاً توانایی انتقال آموخته‌ها به بافت‌های جدید را در دانش‌آموز تضعیف خواهد کرد. در حالی که جهان آینده بیش از هر چیز به یادگیرندگانی نیاز دارد که بتوانند از دانسته‌های خود در شرایط تازه استفاده کنند، مسائل پیش‌بینی‌نشده را تحلیل نمایند و در فرایند یادگیری استقلال بیشتری به دست آورند. بنابراین، بازنگری در روش‌های تدریس، نقش معلم و الگوهای ارزشیابی، بخشی جدایی‌ناپذیر از حرکت مدرسه به سوی آینده است.

در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی، نتیجه‌ی محوری آن است که پرورش انعطاف‌پذیری و سازگاری بدون بازطراحی برنامه‌ی درسی ممکن نیست. ملکی (۱۳۸۶) نشان می‌دهد که برنامه‌ی درسی نه تنها بازتاب‌دهنده‌ی اهداف آموزشی، بلکه بیانگر تصویری است که نظام تربیتی از انسان مطلوب خود دارد. اگر انسان مطلوب آینده، فردی توانمند در یادگیری مداوم، تعامل مؤثر، تصمیم‌گیری مستقل و مواجهه‌ی خلاق با تغییرات است، آنگاه برنامه‌ی درسی باید فرصت‌هایی واقعی برای تجربه‌ی این قابلیت‌ها فراهم کند. این امر مستلزم آن است که محتواها از حالت انباشتی و صرفاً دانشی فاصله بگیرند، پیوند میان دانش و زندگی واقعی تقویت شود، فعالیت‌های یادگیری از یکنواختی خارج شوند و ارزشیابی از صورت صرفاً نتیجه‌محور به سمت فرایندمحوری، بازخورددهی و سنجش توان کاربرد آموخته‌ها حرکت کند.



در غیر این صورت، مفاهیمی مانند آینده‌نگری و آمادگی برای تغییر در سطح واژگان باقی خواهند ماند. در جمع‌بندی نهایی می‌توان گفت مدرسه در مسیر آینده باید از نهادی محافظه کار در برابر تغییر، به نهادی یادگیرنده در دل تغییر تبدیل شود. این تحول مستلزم آن است که مدرسه، هم‌زمان سه تعادل را حفظ کند: تعادل میان ثبات و پویایی، میان هویت و انعطاف، و میان دانش و توان کاربرد دانش. مدرسه نباید چنان بر ثبات تأکید کند که دانش آموز را برای جهانی متحول ناتوان سازد، و نه چنان مجذوب تغییر شود که پیوستگی هویتی و امنیت روانی یادگیرنده را نادیده بگیرد. راه برون رفت از این دوگانه، توجه به تربیت متوازن است؛ تربیتی که در آن دانش آموز از یک سو بنیان‌های شناختی، اخلاقی و عاطفی لازم را به دست می‌آورد و از سوی دیگر، می‌آموزد چگونه در شرایط جدید، این بنیان‌ها را به شکلی انعطاف‌پذیر و خلاق به کار گیرد. بر اساس این تحلیل، می‌توان نتیجه گرفت که آینده‌مند شدن مدرسه نه پروژه‌ای فناورانه، بلکه پروژه‌ای عمیقاً تربیتی است. فناوری، ابزار است؛ اما آنچه تعیین می‌کند دانش آموز در آینده چگونه خواهد زیست، نوع تجربه‌ی تربیتی او در مدرسه است. اگر مدرسه بتواند بر پایه‌ی شناخت دقیق مراحل رشد، اصول یادگیری اثربخش و منطق برنامه‌ریزی درسی، محیطی فراهم آورد که در آن دانش آموزان تجربه‌ی مشارکت، حل مسئله، بازاندیشی، خودتنظیمی و تعامل سازنده را به‌طور مستمر زیست کنند، آنگاه می‌توان امید داشت که نسل آینده از آمادگی بیشتری برای مواجهه با تغییرات برخوردار باشد. در غیر این صورت، حتی با وجود توسعه‌ی ظاهری امکانات آموزشی، شکاف میان مدرسه و واقعیت زندگی آینده همچنان پابرجا خواهد ماند.

در نهایت، نتیجه‌ی کلی این نوشتار آن است که مدرسه‌ی آینده‌محور مدرسه‌ای است که رشد را مینا، یادگیری را فرایند، و برنامه‌ی درسی را ابزار طراحی تجربه‌های معنادار می‌داند. چنین مدرسه‌ای نه تنها به انتقال دانسته‌ها، بلکه به پرورش منش، مهارت و ظرفیت زیستن در جهان متغیر می‌اندیشد. از این‌رو، تقویت انعطاف‌پذیری، سازگاری و آمادگی برای مواجهه با تغییرات باید به‌مثابه یکی از اهداف مرکزی تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گیرد؛ هدفی که تحقق آن در گرو هم‌سویی مبانی نظری، برنامه‌ی درسی، روش‌های تدریس و فرهنگ مدرسه است. تنها در چنین صورتی است که مدرسه می‌تواند نقش تاریخی خود را در ساختن آینده‌ای انسانی‌تر، آگاهانه‌تر و پایدارتر ایفا کند.

۱. افروز، غلامعلی. (۱۳۹۰). روان شناسی رشد (کودکی، نوجوانی، بزرگسالی). .. تهران: دانشگاه تهران.
۲. برک، لورا ای. (۱۳۹۹). روان شناسی رشد، ترجمه ی یحیی سید محمدی. تهران: ارسباران.
۳. سیف، علی اکبر. (۱۴۰۰). روان شناسی تربیتی. تهران: دوران.
۴. منصور، محمود، و دادستان، پروین. (۱۳۹۲). روان شناسی رشد. تهران: سمت.
۵. ملکی، حسن. (۱۳۸۶). مبانی برنامه ریزی درسی. تهران: سمت.

