

## تبیین ضرورت بهسازی ساختار دوره کارشناسی تربیت معلم و ارائه الگوی مطلوب آن بر مبنای اساسنامه دانشگاه فرهنگیان

مقاله پژوهشی  
اصیل  
Original  
Article

اسدالله اسدی گرمارودی<sup>۱</sup>، مهدی رضایی<sup>۲</sup>، طیبه تجری<sup>۳</sup>

### چکیده

**هدف:** هدف از انجام این پژوهش، بهسازی ساختار دوره کارشناسی تربیت معلم و ارائه الگوی مطلوب آن در دانشگاه فرهنگیان بود. **روش:** در این پژوهش از روش توصیفی-تحلیلی و استخراج الگو و روش نظریه زمینه‌ای مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد استفاده شد. جمع‌آوری داده‌ها برای کدگذاری در قالب مصاحبه و پرسشهای باز پاسخ به تعداد ۱۷ نفر به صورت گلوله برفی تا زمان اشباع نظری با افراد متخصص بوده است. اعتبارسنجی الگو با مشاوره متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی و تربیت معلم بوده است. **یافته‌ها:** در ارائه الگوی ساختاری به دست آمده بر اساس صلاحیتهای معلمی، برنامه‌های درسی دوره کارشناسی در سه سال و هر سال سه ترم، با اولویت تخصیص سال اول به دروس معارف و تربیت اسلامی و سالهای دوم و سوم به آموزش دروس تخصصی و مهارتی تنظیم شود. **نتیجه‌گیری:** برنامه‌ریزی درسی مطابق با این الگو می‌تواند به ایجاد باورمندی و تقید به ایفای وظیفه در قبال پذیرش نقش انبیاپی معلم و ترجیح لذتهای معنوی بر دیگر لذتهای زودگذر حسی و خیالی در سال اول بینجامد که بستر ساز اهتمام جدی‌تر دانشجویان معلمان برای پرداختن به دروس تخصصی تر را در سالهای بعد فراهم می‌سازد.

**واژگان کلیدی:** تربیت معلم، برنامه درسی، نظام آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، نظریه زمینه‌ای.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۲۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۰۱

۱. استادیار گروه معارف و تربیت اسلامی، دانشگاه فرهنگیان. صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵. تهران، ایران (نویسنده مسئول). نشانی: تهران؛ حکیمیه، بلوار بهار، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید چمران، گروه معارف و تربیت اسلامی.

a.a.garmaroudi@cfu.ac.ir

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان. صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران: mh.rezaei@cfu.ac.ir

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان. صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵. گرگان. ایران. tajari@yahoo.com

## الف) مقدمه

مسئله اصلی پژوهش حاضر، این است که ساختار و برنامه درسی دوره کارشناسی تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، بر اساس رسالت اصلی خود در تبصره ۲، ماده ۲۳ اساسنامه دانشگاه، طراحی و تدوین نشده و به تبع آن، تحقق اهداف آموزشی و تربیتی دانشگاه مغفول مانده است. در تبیین این مسئله می‌توان گفت: آموزش عالی هر کشور، ثروت و سرمایه ملی آن کشور به شمار می‌آید که نقش کاهش دهندگی هزینه‌ها، ایجاد ارزش افزوده انسانی، تحقق بخشیدن به انتظارات نوپدید ذی‌نفعان درونی و بیرونی، تعامل صحیح با جامعه و ارتقای کیفیت یاددهی - یادگیری و تربیتی را ایفا می‌کند. افزون بر این، آموزش عالی یکی از زیرساخت‌های نظام آموزشی هر کشور است که وظیفه آن، تربیت نیروی متخصص در حوزه‌های مختلف پژوهش و ارائه خدمات تخصصی در حوزه‌های متنوع علم و فناوری جامع است. برنامه درسی در آموزش عالی یکی از زیرنظام‌هایی است که نقش اساسی در متحول شدن آموزش عالی و جامعه دارد. (کیایی جمالی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۸۴)

بی‌شک، امروزه توسعه یکی از چالش‌برانگیزترین مسائل جهانی است. توسعه با کالای مادی شروع نمی‌شود، بلکه با مثلث انسان، آموزش و سازمان منظم آغاز می‌شود. این سه مؤلفه، امکان توسعه و به کارگیری همه منابع را فراهم می‌کنند. مسئله اصلی در توسعه، ایجاد ظرفیتهایی است که خالق ثروت‌اند و این ظرفیت در قدرت فکری انسانها نهفته است. بنابر این، سرمایه انسانی هم پیش‌نیاز توسعه، هم مهم‌ترین ابزار برای توسعه و هم، هدف توسعه است. کشورهایی که منابع انسانی متخصص و ماهر دارند، از توان توسعه‌ای بالاتری نسبت به کشورهای دیگر برخوردارند.

در منظومه آموزش و تحول، تربیت‌معلم را می‌توان از جمله حساس‌ترین، سرنوشت‌سازترین و مهم‌ترین مؤلفه‌ها دانست؛ زیرا معلمان به عنوان مجریان اصلی حوزه تعلیم و تربیت، منشأ هرگونه تحول در نظام آموزش و پرورش به شمار می‌آیند. مقام معظم رهبری در این رابطه می‌گویند: «یکی از چیزهایی که در آموزش و پرورش خیلی مهم است، همین دانشگاه فرهنگیان است؛ همین که این جوانهای عزیزمان، [یعنی] دانشجو معلم‌ها، آنجا هستند، این بسیار مهم است. هر چه می‌توان باید برای این مجموعه سرمایه‌گذاری در توسعه کمی و کیفی کرد» (در دیدار معلمان و فرهنگیان؛ ۱۳/۰۲/۱۳۹۵)

در میان شاهد مثال‌های علمی حوزه تعلیم و تربیت، با این باور نظام آموزشی ژاپن مواجه بوده‌ایم که شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه شایستگی معلمان آن نظام است. در همین

راستا، جمهوری فدرال نیجریه در بیان سیاست ملی آموزش (۲۰۰۹) خود اظهار داشته که هیچ آموزش و پرورش نمی تواند از کیفیت معلمان خود بالا برود و در آموزش و پرورش معلمان، همچنان باید بر برنامه ریزی و توسعه آموزش تأکید شود (افیگو و ایببی، ۲۰۱۶: ۱۹۵). در واقع؛ تربیت معلم یکی از حوزه های بسیار مهم در نظام آموزش عالی هر کشور به شمار می آید که نقش حیاتی در اصلاح و تقویت بنیادهای توسعه ای ایفا می کند. تربیت معلم و تحول در نظام آموزشی آن را می توان نقطه آغاز تحول در آموزش و پرورش دانست که پاسخگوی چالشهای علمی، فرهنگی، سیاسی و اخلاقی و دستیابی به توسعه پایدار است و معلم پرچمدار اصلی آن است. بر این اساس، کمیسیون بین المللی آموزش و پرورش برای قرن ۲۱، این اندیشه را ترویج داده که تربیت معلم، نقطه شروع حرکت عظیم آموزش و پرورش است.

با توجه به اینکه معلم، عنصر تحول آفرین در حوزه رشد و بالندگی، توسعه پایدار و انتقال فرهنگ یک کشور به شمار می آید؛ آموزش و تربیت او و نیز بازسازی و بهسازی نظام تربیت معلم، از اهمیت و ضرورت دوچندان برخوردار خواهد بود. ریشه این اهمیت را می توان در چالشهای برخاسته از اشاره ای خارجی بر استقلال، نگرانی درباره کیفیت و افزایش اهمیت نیروهای بازار دانست که متخصصان این رشته را بیش از پیش به موضوع آموزش معلمان و دانشجو معلمان در دانشگاه تربیت معلم حساس تر کرده است (اسچوک، ۲۰۱۶: ۱۲۶). همچنین جمهوری فدرال نیجریه در سیاستهای ملی آموزش خود در سال ۲۰۰۹ این گونه اعلام می دارد که هیچ آموزش و پرورش نمی تواند از کیفیت معلمان خود بالا برود و آموزش و پرورش معلمان همچنان باید در برنامه ریزی و توسعه آموزش تأکید شود (افیگو و ایببی، ۲۰۱۶: ۱۹۵). تغییر هویت حرفه معلمی در سالهای اخیر در سطح جهانی، بر اهمیت این موضوع افزوده است. در سالهای گذشته، معلم به عنوان شخصی تعریف می شد که فقط اطلاعات را منتقل می کرد؛ با این حال، در سالهای اخیر، این حرفه، صفتهایی مانند مهندس آموزش، هنرمند و متخصص و مدیر یادگیری را به دست آورد (باریس و حسن، ۲۰۱۹: ۵۲؛ نقل از: جونز، ۲۰۰۷). بنابر این؛ اکثر سیاستگذاران، ذی نفعان، مربیان، معلمان یا محققان، به نقش مهم معلمان و سیستم آموزش معلمان برای توسعه ملی و جهانی توجه می کنند و شایسته است از معلمان آینده نگر پرسید که دیدگاههای خود را درباره کیفیت سیستم ایدئال آموزش معلمان ارائه دهند. (هانکر، ۲۰۱۷: ۱۹۵؛ نقل از: نوا، ۲۰۰۷)

1. Ofoego & Ebebe
2. Schuck
3. Baris & Hasan
4. Hunker

در تبیین اهتمام و ضرورت بازسازی و بهسازی نظام تربیت معلم می‌توان گفت: دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک دانشگاه تربیت‌محور مهارت‌گرا، به دنبال تقدّم ارتقای سطح دانش و مهارت‌های تربیتی دانشجومعلمان است تا لذت‌های پایدار معلمی برای آنها حاصل شود. از سوی دیگر، رسالت این دانشگاه، تربیت دانشجومعلمان متعهد و متخصص در حوزه معلمی و تراز انقلاب اسلامی است. همچنین سرمایه وجودی جوانی و طلیعه کسب لذت‌های معنوی و تربیتی می‌تواند فرصت مناسبی را برای برنامه‌ریزی تربیتی عوامل دانشگاه فراهم سازد. تأمین و تربیت نیروی انسانی قوی برای سازمان آموزش و پرورش، کسب هویت اسلامی- ایرانی و انقلابی، تحقق اهداف سند تحول بنیادین در بخش تربیت معلم و تحقق ساحت‌های شش‌گانه تربیتی، از دیگر مواردی است که اهمیت و ضرورت بهسازی نظام تربیت معلم را دوچندان می‌کند. افزون بر موارد پیش‌گفته، اعلامیه جهانی «آموزش برای همه» که در سال ۱۹۹۰ اجلاس جهانی آموزش و پرورش در یونسکو آن را صادر کرده است، یکی از زیرساخت‌های مهم و کارساز در این زمینه را بهسازی تربیت معلم قلمداد کرده است (ملایی‌نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷). اهمیت به‌روزرسانی و اصلاح نظام تعلیم و تربیت متناسب با تغییرات مذکور و توجه به ارزیابی و بازسازی نظام آموزشی تربیت، امری ضروری به نظر می‌رسد.

اهمیت و جایگاه راهبردی دانشگاه فرهنگیان را می‌توان بر اساس ماده ۱ کلیات و ماده ۲ اهداف اساسنامه دانشگاه فرهنگیان ملاحظه کرد. ماده ۱ می‌گوید: «دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی است برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، پیشرو در آموزش، پژوهش و تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش، سرآمد در آموزش و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصص تربیت‌محور، توانمند در بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و تربیتی در انجام مأموریتها مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی، توانمند در زمینه‌سازی برای شکوفایی فطرت، استعدادها و شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی- ایرانی- انقلابی دانشجومعلمان، برخوردار از هیئت علمی و مدیران مؤمن، آراسته به فضایل اخلاق اسلامی، عامل به عمل صالح، تعالی جو و تحول‌آفرین، باورمند به جامعه و عدل جهانی (جامعه مهدوی)، وابسته به وزارت آموزش و پرورش که با اهداف ذیل تأسیس و طبق مفاد این اساسنامه، مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی ضوابط و مقررات وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری و قوانین مربوط اداره می‌شود، در این اساسنامه دانشگاه فرهنگیان به اختصار «دانشگاه» و وزارت آموزش و پرورش به اختصار «وزارت» نامیده می‌شود». (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰: ۴)

## تبیین ضرورت بهسازی ساختار دوره کارشناسی تربیت معلم ... ❖ ۱۳۷

همچنین بر اساس ماده ۲ اهداف می توان به مواردی مانند تأمین و تربیت معلمان، مدیران و مربیان و کارکنان در تراز انقلاب اسلامی، تربیت تخصصی و حرفه‌ای منابع انسانی و مشارکت در نهضت تولید علم اشاره کرد (همان: ۵). به همین سبب، مقام معظم رهبری فرمودند: «یکی از چیزهایی که در آموزش و پرورش خیلی مهم است، همین دانشگاه فرهنگیان است؛ همین که این جوانهای عزیزمان، [یعنی] دانشجو معلم‌ها، آنجا هستند، این بسیار مهم است. هر چه می توان باید برای این مجموعه سرمایه گذاری در توسعه کمی و کیفی کرد». (در دیدار معلمان و فرهنگیان، ۱۳/۰۲/۱۳۹۵)

بنابر این، اهمیت جایگاه دانشگاه فرهنگیان را می توان در تربیت تخصص و تعهد محور نیروی انسانی آموزش و پرورش، تولید و ترویج، تولید علم نافع آموزش و پرورش، شکل بخشی هویت یکپارچه اسلامی - ایرانی - انقلابی دانشجو معلمان و تحول در نظام تربیت معلم دانست. امام خمینی در اهمیت کار معلمی بیان می دارند: اگر معلم صحیح باشد، از مدرسه افراد صحیح بیرون می آید و جامعه صحیح می شود. شغل معلمی شغل همان انبیاء است. (موسوی خمینی، ۱۳۶۸، ج ۱۳: ۹۱)

در این میان، دانشگاه فرهنگیان در چارچوب یک دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی مأموریت گرا، با چالشها و مسائلی مواجه است که یکی از مهم ترین آنها، نامتناسب بودن ساختار نظام آموزشی و تربیتی دوره کارشناسی در فرایند طراحی برنامه و آشنا و باورساز و لذت آفرین به کار تعلیم و تربیت و معلمی در جوهرچین مجموعه دروس نظام آموزشی آن است. در این رابطه باید گفت: عدم پایداری به تبصره ۲ ماده ۲۳ اساسنامه دانشگاه در برنامه های درسی، دانشجو معلمان این دانشگاه مطابق با اساسنامه آن باید پس از گذشت چهار سال از صلاحیتهای حرفه معلمی در بخشهای کسب توانمندی های تربیتی، توانمندی های دانش تخصصی و توانمندی های مهارتی برخوردار شوند؛ اما خروجی های نظام آموزشی به عنوان فارغ التحصیلان آن از این امر حکایت نمی کند. افزون بر آن، درونی سازی عشق و ارزش معلمی و چشیدن لذت ایفای نقش معلمی در دانشجویان، از دیگر مسائل نظام آموزشی دانشگاه است که با اهداف اساسنامه دانشگاه نتیجه مطلوبی را به نمایش نمی گذارد. با تقسیم ۳۵ واحد دروس معارف و تعلیم و تربیت اسلامی در هشت ترم تحصیلی که در حقیقت نقش مبناسازی باور، تعمیق و معرفت به اهمیت کار و حرفه معلمی با رویکرد تحقق اهداف سه گانه تربیتی، علمی و مهارتی در دانشجو معلمان دارند؛ اما در واقعیت، شاهد تحقق برجسته چنین صلاحیتهایی در شخصیت دانشجو معلمان نخواهیم بود. فقدان رویکرد تربیتی در سایه آموزش، آن هم در برخی از اساتید دانشگاه، زندگی خوابگاهی و شبانه روزی هدفمند

دانشجویان و صوری بودن فعالیتهای فرهنگی و تربیتی در دانشگاه، خود به این معضل آموزشی و تربیتی می‌افزاید.

ارتقای باورمندی مسئولان امر در این زمینه را می‌توان یکی از مهم‌ترین عوامل تحقق اهداف آموزشی و تربیتی دانشگاه در دانشجومعلم‌ان دانست. البته عوامل دیگری مانند ضعف باورمندی برخی از اساتید به این امر، جذب برخی دانشجویان بی‌انگیزه و ناکارآمد، ضعف کارآمدی مدیران و معریان و کیفیت ارائهٔ دروس تربیتی و تخصصی به دانشجویان، می‌تواند در پیدایش مصالح نقش‌آفرین باشد که در این مقاله به منظور برون‌رفت از آن، طراحی و ارائهٔ الگوی تربیتی، آموزشی و مهارتی مد نظر قرار گرفته است. در راستای این ضرورت و پاسخ به این پرسش که الگوی مطلوب تربیتی، آموزشی و مهارتی دانشگاه فرهنگیان در راستای بازسازی این نظام آموزشی بر اساس تبصره ۲ ماده ۲۳ اساسنامه کدام است؛ به مباحثی مانند مفهوم‌شناسی لذت و تبصره ۲ ماده ۲۳، ضرورت بازسازی نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان و در پایان، ارائهٔ الگوی مطلوب آموزشی و تربیتی و مهارتی می‌پردازیم.

در خصوص اهمیت و ضرورت انجام این پژوهش، با وجود تلاشهای فکری، علمی و تجربی قابل توجهی که از سوی اندیشمندان این حوزه صورت گرفته است، می‌توان گفت: در خصوص ارائهٔ الگوی مطلوب ساختار آموزشی و تربیتی و مهارتی در راستای بهسازی نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان بر اساس تحول تربیتی دانشجومعلم‌ان در تراز اساسنامهٔ دانشگاه ارائه نشده است؛ در حالی که غرض اصلی تأسیس این دانشگاه و تجمیع مأموریت تربیت‌معلم‌ان کشور با مرجعیت این دانشگاه، جایگاه بی‌بدیل معلم در تحقق انتظارات برشمرده شده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در چشم‌انداز حیات طیبه است.

## ۱. مبانی نظری

### یک) مفهوم‌شناسی لذت

لذت در لغت (مجمع‌البحرین) نقیض الم و به معانی ادراک خوشی، گوارایی و خوشی تعریف شده است (فرهنگ فارسی عمید). ابن‌سینا در کتاب الاشارات والتنبیهات می‌گوید: «لذت عبارت است از دریافت و نائل شدن به وصول به چیزی که در نزد درک‌کننده کمال و خیر است، از آن جهت که کمال و خیر است؛ و الم عبارت است از دریافت و نائل شدن به وصول به چیزی که در نزد درک‌کننده شرّ و آفت است» (ابن‌سینا، ۱۳۸۳، ج ۳، ۳۶۵). سهروردی نیز لذت را ادراک ملایم و الم را ادراک ناملایم دانسته است. (سهروردی، ۱۳۷۳: ۲۲۴)

قرآن کریم، اصل التذاذ را مضموم ندانسته و به طور روشن در بعضی از آیات، آن را

تجویز کرده و حتی به نکوهش کسانی پرداخته است که بیهوده خود یا دیگران را از نعمتهای الهی محروم می‌کنند؛ قرآن کریم می‌فرماید: «بگو چه کسی زینت خدا را که برای بندگان خود برآورده و روزی‌های پاک و پاکیزه را منع کرده است. بگو آنها برای کسانی که ایمان آورده‌اند در زندگی دنیا، در قیامت به‌طور خالص خواهد بود. بدین‌سان آیات را تفصیل می‌دهیم برای آنان که می‌دانند» (اعراف: ۳۲). همچنین در آیات ۶۹ تا ۷۳ سوره زُخْرُف که به معنای زر و زیور است، در توصیف وعده و پاداش مؤمنان با قید «تَلَذُّ الْأَعْيُنُ» می‌فرماید: «... وَفِيهَا مَا تَشْتَهِيهِ الْأَنْفُسُ وَتَلَذُّ الْأَعْيُنُ وَأَنْتُمْ فِيهَا خَالِدُونَ». در سوره‌های صفات و محمد نیز با قید «لذّه للشاربين»، بهره لذت متقیان را در سرای آخرت یادآور شده است.

امیر مؤمنان، علی (ع) می‌فرماید: «بهترین و لذت‌بخش‌ترین چیز در بهشت، همانا دوست داشتن خدا و دوست داشتن به خاطر خدا و ستایش خداست. خداوند عزّ و جلّ فرموده است: و آخرین سخن آنها این است که ستایش، از آن خداست که پروردگار جهانیان است» (محمدی ری‌شهری، بی‌تا، ج ۲: ۲۸۹). این از آن روست که وقتی نعمتهای بهشت را می‌بینند، محبت در دل‌هایشان شور می‌انگیزد و ندا در می‌دهند: ستایش خدای را که پروردگار جهانیان است. شاعر گرانمایه، سعدی شیرازی، آنچه امیرالمؤمنین (ع) در کلام موجز و مختصر خود از محرومیت لذت عبادت به واسطه تن دادن به لذتهای دون هوی و هوس بیان داشته‌اند (نوری، ۱۴۰۸: ۱۱۵)، در کلام منظوم خود این‌گونه سروده است:

اگر لذت ترک لذت بدانی      دگر شهوت نفس، لذت نخوانی  
 هزاران در از خلق بر خود ببندی      گرت باز باشد دری آسمانی  
 سفرهای علوی کند مرغ جان      گراز چنبر آز بازش پرانی  
 (سعدی شیرازی، ۱۳۹۳: غزل ۶۲)

در همین راستا، عطار بانگ برمی‌آورد که:

چه داند آن که نداند که چیست لذت عشق      از آنکه لذت عاشق، و رای لذات است  
 (عطار نیشابوری، ۱۳۸۹: غزل ۴۳)

خواجه حافظ شیرازی نیز در جبروت کلامی خویش، مقامی والا را به تصویر می‌کشد

که:

لذت داغ غمت بر دل ما باد حرام      اگر از جور غم عشق تو دادی طلیبم  
 (حافظ شیرازی، ۱۳۷۹: غزل ۳۶۸)

و اقبال لاهوری همه لذت زندگی را در سوز و گداز جستجوی حقیقت متعالی بلا شریک

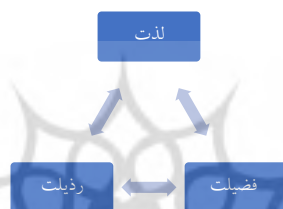
می‌داند:

سوزوگداز زندگی لذت جستجوی تو راه چو مار می گزد گر نروم به سوی تو  
(اقبال لاهوری، ۱۳۹۴)

### دو انواع لذتها

با التفات به آیات و روایات، لذتها متنوع و تقسیم پذیرند و می توان آنها را از جهات متعدد از جمله نمونه ذیل، تقسیم کرد.

**لذت فضیلت و لذت رذیلت:** یکی از جهات تقسیم می تواند مبتنی بر مبنای فضایل و رذایل باشد و ما آن را لذت فضیلت و لذت رذیلت می نامیم؛ از آن جهت که آنچه می تواند مطابق فضایل انسانی، الهی یا ذاتی رذیلت گونه داشته باشد.



### نمودار ۱

رویکردهای اخلاقی در بسیاری از آیات و روایات، مبتنی بر انذار لذتهای غیر انسانی و نیز بشارتها بر رویکرد تشویق و ترغیب بر لذتهای ممدوح و فضیلت آفرین است. یکی از سنجه های تشخیص لذتهای رذیلت گونه از لذتهای فضیلتی در روایتی از امیرالمؤمنین (ع)، تن دادن به لذتهایی است که معصیت خدا را پدید آورد: «مَنْ تَلَدَّ بِمِ عَاصِي اللَّهِ أَوْ رَثَّهُ اللَّهُ ذُلًّا» (تمیمی آمدی، ۱۳۸۲، ج ۳۵۶۵)؛ هر که از معصیتهای خدا لذت برد، خداوند او را خوار گرداند. بر همین مبنا، آنچه عصیان و سرکشی و عبور از خطوط قرمز اوامر و نواهی الهی تلقی نشده و در ملاک حسن و قبح ذاتی فعل و در عداد صبغة فضیلتهاى انسانی و الهی به شمار آید، لذتهای فضیلتی می نامیم. همچنین می توان بر مبنای سطوح مختلف ادراکات بشری، لذتها را بر چهار قسم برشمرد:

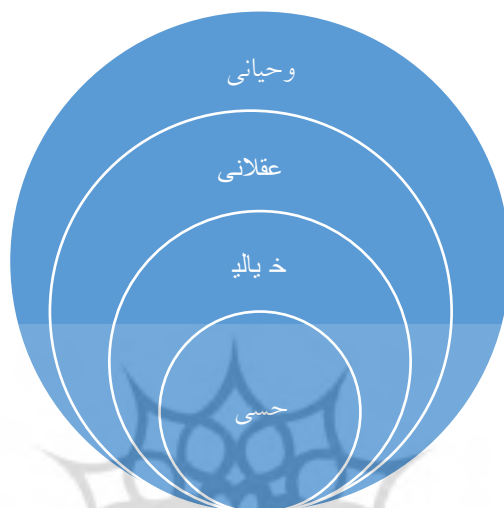
- لذت حسی: حاصل از اعضای بدن و حواس پنج گانه ظاهری؛
- لذت خیالی: برآمده از قوه خیال، همچون لذتهای برآمده از خواب دیدن؛
- لذت عقلی: از قوه عقل حاصل می شود، مثل لذت بردن از درک حقایق عقلی و

علمی؛



تبیین ضرورت بهسازی ساختار دوره کارشناسی تربیت معلم ... ۱۴۱

- لذت معنوی و روحی: لذتهایی که مبنای لُبی و کشف و شهودی دارند مثل توفیق عبودیت و تقرب الی الله را یافتن.



## نمودار ۲

در سنجۀ لذتهای فضیلتی و رذیلتی و اینکه کدام لذتها فضیلت و سعادت و کدام یک در شمار رذیلت و شقاوت اند، نیازمند معرفت‌شناسی و درک درست از نظام هستی و تبیین و تعیین جایگاه انسان در منظومۀ «خود و خلق و خلقت» در سایه‌سار «خالق هستی» بر مبنای معرفت برآمده از «کتاب» و «سنت» و «عقل» خواهد بود و در این میان، یکی از سهل‌الوصول‌ترین راه‌ها در نیل به این هدف و مقصد، التفات به خود و خویش‌شناسی است که به فرمایش پیامبر اسلام (ص) و نیز امیرالمؤمنین علی (ع): «مَنْ عَرَفَ نَفْسَهُ فَقَدْ عَرَفَ رَبَّهُ»؛ کسی که خود را بشناسد، تحقیقاً پروردگارش را می‌شناسد. (مجلسی، ۱۳۶۴، ج ۲: ۳۱)

در مکتب سودمندگرایی یا اصالت سود و نفع<sup>۱</sup> فایده‌گرایان غایت اخلاقی را در اعمال آدمیان عبارت از آن می‌دانند که بیشترین رویکرد غلبه خیر بر شر و کمترین غلبه شر بر خیر در کل هستی داشته باشد. جرمی بنتام و جان استوارت میل، از مهم‌ترین متفکران این مکتب به شمار می‌روند. (پورحسینی، ۱۳۵۵: ۵۱)

در رسائل و مکتوبات مختلف سه‌روردی، تعاریف مختلفی برای لذت ملاحظه می‌شود: «این تعاریف از نظر کمیت و کیفیت و قیودی که در آن به کار رفته، با یکدیگر متفاوت

---

1. Utilitarianism

هستند. وی معتقد است میان لذت و نور، ارتباط وثیقی وجود دارد. سهروردی در برخی آثارش، لذت را به حسی (جسمانی) و روحانی و در برخی مکتوبات دیگرش، آن را به بدنی و قدسی تقسیم می‌کند و در برخی مواضع دیگر، از لذت سرمدی سخن می‌گوید. او از جهت دیگر، لذت را به حسی و عقلی و لذت حسی را به ظاهری و باطنی تقسیم می‌کند و معتقد است لذات باطنی بر لذات ظاهری و در نهایت، لذات عقلی بر لذات حسی برتری دارند و این وجوه برتری را با دو شیوهٔ مشایی و اشراقی تبیین کرده است. همچنین معتقد است لذت امری متواطی نیست، بلکه مشکک است». (خادمی، ۱۳۹۲: ۲۹)

جان استوارت میل، متفکر بریتانیایی سده نوزدهم (۱۸۷۳-۱۸۰۶) در پاسخ به این سؤال که اگر از من پرسیده شود مقصودم از تفاوت در کیفیت لذات چیست یا چه چیز باعث می‌شود که لذت، صرفاً از این حیث که لذت است و صرف نظر از بزرگ‌تر بودن در مقدار، ارجمندتر از لذت دیگر باشد؛ جواب می‌دهم: اگر یکی از آن دو لذت به وسیلهٔ کسانی که با هر دو سابقهٔ آشنایی کامل دارند، حتی وقتی که می‌دانند با تحمل میزان بیشتری از سختی به آن نایل خواهند شد، بسیار بالاتر از لذت دیگر قرار داده شود و حاضر نشوند آن را با هیچ میزانی از آن لذت دیگر که طبعشان مستعد آن است، عوض کنند. آن‌گاه ما محق خواهیم بود که ترجیح را در کیفیت برتر بشماریم؛ کیفیتی که چنان بر کمیت غلبه دارد که در مقام مقایسه آن را ناچیز می‌نماید. (میل، ۱۳۹۴: ۵۱)

و اما در خصوص ابعاد و ماهیت لذت در آموزش و یادگیری، چنین بیان می‌شود که بر اساس الگوی معرفی شده در این پژوهش برای بهسازی برنامهٔ درسی تربیت معلم از سویی و غلغل لذتهای حسی و خیالی زودگر در سنین جوانی دانشجومعلم از سوی دیگر، اگر در آغازین ترمهای تحصیلی به ارائهٔ دروس تربیتی و اخلاقی پرداخته شود، بی‌شک با گذر از مراحل لذت حسی و خیالی و ورود به لذتهای عقلی و معنوی، شوق یادگیری، علم‌آموزی و مهارت‌آموزی که از جنس لذتهای عقلی و معنوی‌اند، در دانشجویان دو چندان می‌شود. روشن است که پدیدار شدن این نوع لذت در دانشجومعلم، منجر به پایداری و یادگیری مستمر و البته عمیق دانش، نگرش و مهارتهای حرفه‌ای می‌شود. بدون شک این نوع رشدیافتگی، آثار ارزشمندی را در شکل‌گیری شخصیت معلمان و ارتقای سطح علمی نظام آموزشی بر جای خواهد گذاشت که با کیفیت‌بخشی نظام آموزشی خاتمه می‌یابد. بنابراین، رویکرد عقلانی و معنوی‌محور به رشد لذتها در فرد، نوع نگاه به یادگیری را در نظام آموزشی برای فرد، تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. این نوع لذت، محصول یافته‌های این

پژوهش و برآمده از الگوی مطرح شده است.

### سه) تبصره ۲ ماده ۲۳ دانشگاه

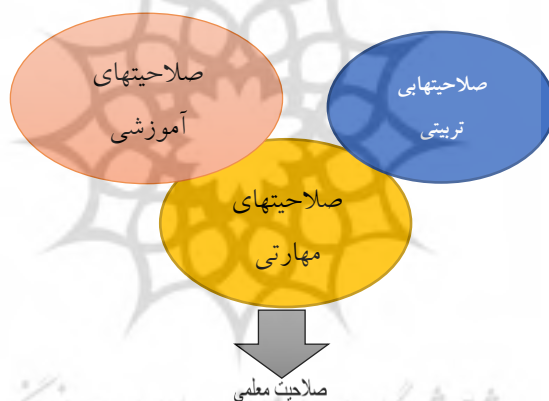
در مقدمه مقاله به این مسئله اشاره کردیم که شورای عالی انقلاب فرهنگی با ترسیم ساحت‌های شش‌گانه‌ای در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تحقق «حیات طیبه» را به عنوان چشم‌انداز این دستگاه در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان مد نظر قرار داده است؛ اما از آنجا که نقش معلمان در تحقق این چشم‌انداز، نقشی بی‌بدیل تلقی می‌شود؛ این شورا همزمان مطابق مصوبات سند تحول، ایجاد دانشگاه ویژه فرهنگیان را برای تربیت و تأمین و بهداشت معلمان در تراز سند، ضروری دانسته و به تهیه و تصویب اساسنامه این دانشگاه مبادرت کرده است. از جمله دقتها و درایت‌هایی که در این اساسنامه به چشم می‌خورد، تبصره ۲ ماده ۲۳ است که دانشگاه را ملزم به ارائه دروس معارف و تربیت اسلامی در سالهای آغازین اشتغال به تحصیل دانشجو معلمان می‌کند. در این بخش، ضروری به نظر می‌رسد که ابتدا تبصره ۲ ماده ۲۳ دانشگاه را مورد بررسی مفهوم‌شناختی قرار دهیم.

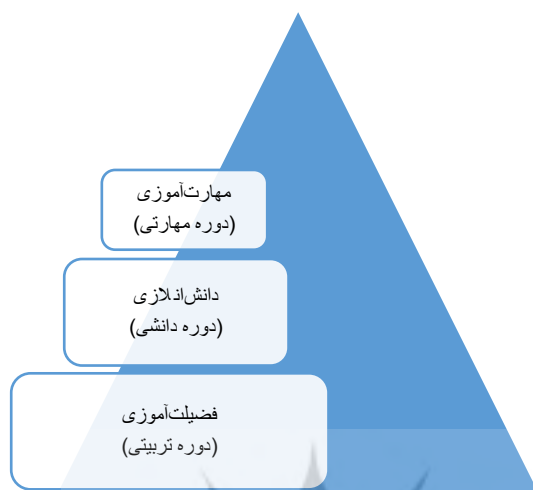
تبصره ۲ ماده ۲۳ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان که در جلسه ۷۵۱ مورخ ۱۳۹۳/۶/۱۱ شورای عالی انقلاب فرهنگی، با درایتی تام و تمام از سوی تهیه‌کنندگان پیش‌نویس اساسنامه، ملاحظه شد و توسط اعضای محترم شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب رسید؛ بیانگر آن است که دانشگاه فرهنگیان پیش و بیش از هر اقدام آموزشی باید با ارائه دروس معارف تربیت اسلامی در سالهای آغازین دانشجویی، غُلْغُلْ لذتها را با غلغلك ذائقه‌های دانشجویان، طبعی گوارا را برای ارتقای لذت‌جویی‌های برتر آنان پدید آورند. «با توجه به اهداف تربیتی دانشگاه، حداقل ۳۵ واحد درسی در دو سال اول تمام رشته‌ها، مشتمل بر دروس معارف دینی و تعلیم و تربیت اسلامی می‌باشد.» (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱: ۲۶)

در خصوص ضرورت و فلسفه وجودی ماده ۲۳ اساسنامه دانشگاه می‌توان گفت: بنای دانشگاه در تربیت دانشجو معلمان بر آن است تا به عنوان یک دانشگاه مأموریت‌گرا، معلمان و مربیانی را تربیت و در دستگاه آموزش و پرورش به عنوان معتمدترین و مؤثرترین عامل تحقق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به کار گمارد تا بر مبنای ساحت‌های شش‌گانه، با التفاتی جامع و همسو و همگرا، تحقق «حیات طیبه» را در زندگی فردی و اجتماعی این سرا و سعادت و کامیابی سرای آخرت فرزندان این مرزوبوم تحقق بخشند. تحقق اهداف برشمرده شده ذیل هر یک از این ساحتها در سند تحول بنیادین، تنها و تنها زمانی میسر و محقق خواهد شد که دانشجو معلمان قبل از دانش‌آموزان واجد این صفات شوند. از آنجا که

در سنین دانشجویی غلغل لذتهای حسی و خیالی زودگذر، بیش از دیگر سنین بروز دارد، ضرورت دارد در آغازین ترمهای دوره دانشجویی، معرفت و باورمندی و تقید به ایفای نقش انبیاپی معلم و ترجیح لذتهای عقلی و معنوی مافوق بر لذتهای مادون حاصل شود تا با اشتعال برخاسته از ایمان و بهره و حظ از لذت معنوی تعلیم و تربیت، در دیگر مراحل دروس تخصصی و مهارتی، مشتاقانه اهتمام ورزد. امیرالمؤمنین علی (ع) در وجوب و سزاواری این تقدّم می‌فرماید: «هر که خود را در مقام پیشوایی مردم قرار دهد، باید پیش از تعلیم دیگران، به تعلیم خود پردازد و پیش از آنکه به زبانش تربیت کند، با رفتار خود تربیت کند و کسی که آموزگار و مربی خود باشد، بیشتر سزاوار بزرگداشت است تا آن که آموزگار و مربی دیگران است.» (نهج البلاغه، حکمت ۱۷۳)

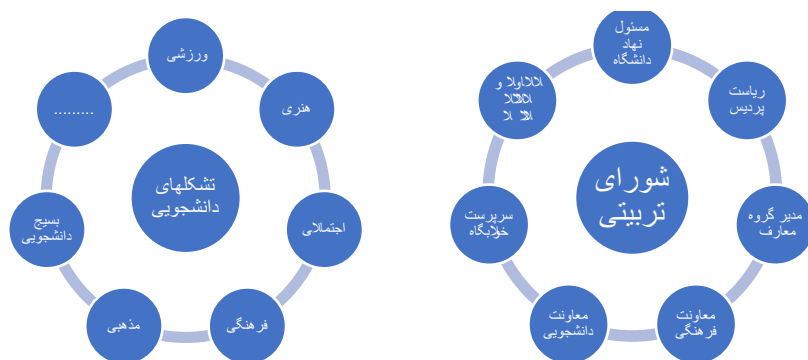
**چهار) الگوی مطلوب آموزشی، تربیتی و مهارتی (برآمده از مطالعات نظری)**





#### نمودار ۴

این الگو بر اساس صلاحیتهای حرفه‌ای معلمی در یک دوره سه ساله دانشجویی؛ یعنی شش ترم تحصیلی و دو ترم تابستانه به صورت آموزش ترکیبی الکترونیکی و حضوری تنظیم شده است. همچنین این الگو بر اساس سه نوع صلاحیت کسب توانمندی‌های تربیتی، دانش تخصصی و مهارتی در ابعاد گوناگون آموزشی، پژوهشی و فرهنگی - تربیتی تدوین و تنظیم شده است. برنامه درسی در بخش کسب توانمندی‌های تربیتی، دروس معارف و تربیت اسلامی در دو ترم سال اول به میزان ۳۵ واحد درسی به افزوده شدن ۱۳ واحد تربیتی تخصصی و در مجموع ۴۸ واحد درسی خواهد بود که در هر ترم، ۲۴ واحد اختصاص می‌یابد. در کنار این دروس تربیتی که توسط گروه معارف تربیت اسلامی دانشگاه ارائه می‌شود، یک پرونده یا کارپوشه رشد شخصیتی، تربیتی و علمی، در راستای کسب لذتهای حرفه معلمی برای هر یک از دانشجویان تشکیل می‌شود تا میزان رشد و تحقق اهداف را در سال اول ترسیم کند. آشنایی با انواع فعالیتهای دانشجویی در قالب تشکلهای مختلف طراحی شده در اساسنامه دانشگاه و همچنین شکل‌گیری شورای تربیتی متشکل از نهاد رهبری، معاونان فرهنگی و دانشجویی، مدیر گروه معارف و تعلیم و تربیت اسلامی، سرپرست خوابگاههای دانشجویی و یک استاد روان‌شناس منتخب، از دیگر بخشهای این الگو در بخش صلاحیتهای تربیتی معلمی است.



نمودار ۶

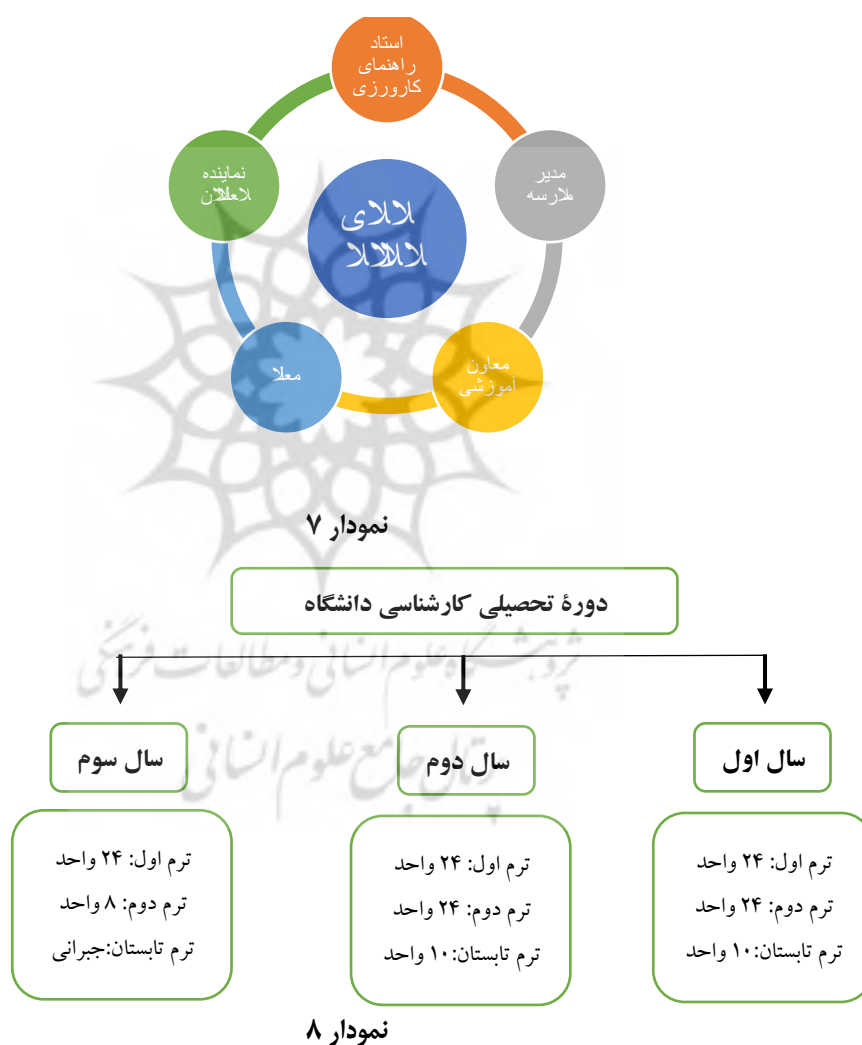
نمودار ۵

بنابر این، در دو ترم سال اول تحصیلی دانشگاه و آموزش دروس معارف و تربیت اسلامی، ایجاد تشکلهای دانشجویی و به عضویت در آوردن دانشجویان در یک یا چند تشکل به انتخاب خودشان، از دیگر برنامه‌های این دو ترم تحصیلی است. همچنین طبق این الگوی آموزشی، تابستان سال اول به ۱۰ واحد دروس تربیتی تخصصی اختصاص می‌یابد که مطابق با قوانین آموزشی ارائه خواهند شد. از این رو، ۵۸ واحد درسی در پایان تابستان سال اول به اتمام خواهد رسید.

در ادامه و سال دوم دانشجویی، با محاسبه ترم سوم و چهارم و ترم تابستانه، دانشجویان به کسب توانمندی‌ها و صلاحیتهای دانش تخصصی حرفه معلمی در کنار فعالیتهای تربیتی و فرهنگی اختصاص با برنامه‌ریزی گروه‌های آموزشی اختصاص می‌یابد. گفتنی است که تشکلهای دانشجویی و فرهنگی در سال دوم نیز با قوت بیشتر به فعالیتهای تربیتی فرهنگی خود ادامه داده، مورد ارزیابی مستمر شورای تربیتی قرار می‌گیرند و در نهایت، در پرونده دانشجویان ثبت و ضبط می‌شود. در تابستان سال دوم نیز دانشجویان با انتخاب ۱۰ واحد درسی و اتمام آن، در مجموع ۵۸ واحد درسی دیگر را به اتمام می‌رسانند. اما در سال سوم که سال پایانی دانشجویان است، به کسب صلاحیتهای و توانمندی‌های علمی با ۲۴ واحد در ترم اول و توانمندی‌های مهارتی یا گذراندن ۸ واحد درسی کارورزی در ترم دوم آن سال در قالب مهارتهای کارورزی معلمی می‌پردازند. در این بخش از الگو، کسب مهارتهای کارورزی معلمی در قالب یک پرونده یا کارپوشه کارورزی زیر نظر شورای مهارت‌آموزی مدرسه، شامل استاد کارورز دانشگاه، مدیر، معاون آموزشی، معلم و نماینده معلمان تشکیل شده و فعالیتهای دانشجویان ارزیابی می‌شود. جایگاه دانشجویان در مدرسه به مثابه کارورز همکار در مدرسه تلقی شده و به میزان ساعات موظف یک معلم در اختیار مدرسه خواهد

تبیین ضرورت بهسازی ساختار دوره کارشناسی تربیت معلم... ۱۴۷

بود. همچنین دانشجویان در این نقطه از آموزش و مهارت‌آموزی باید به دو فعالیت مهم اهتمام ورزند: نخست، ارائه یک طرح درس استاندارد و اجرای تدریس متناسب مورد تأیید دانشگاه در کلاس درس که با حضور شورای مهارت‌آموزی دانشگاه و مدرسه اجرا و مورد ارزیابی و قبول واقع شود؛ دوم، ارائه یک پژوهش پایانی پیرامون مسائل آموزشی و تربیتی مدرسه و دانش‌آموزان.



- در خصوص محاسن تبدیل دوره چهارساله به سه ساله، آن هم در درون یک الگوی آموزشی و تربیتی و در تقابل با طرح دو و چهارساله می توان به موارد ذیل اشاره کرد:
- جذب حداکثری دانشجویان با بهره هوشی بالا و نمرات برتر کنکور؛
  - تقلیل یک سال سنوات آموزشی و در نتیجه حضور یک سال زودتر در مدرسه در راستای تأمین نیروی انسانی آموزش و پرورش؛
  - کاهش یک سال بازنشستگی مطابق مصوبه از چهار به سه سال دوره آموزشی؛
  - مقرون به صرفه بودن آموزش در دانشگاه با کاهش یک سال آموزشی و کاهش بازنشستگی؛
  - استفاده حداکثری از اوقات دانشجویان در درون نظام آموزشی با مدیریت حداکثری زمان و عدم اتلاف وقت دانشجویان در پرداختن به فعالیتهای بیرونی خارج از دانشگاه.

## ۲. پیشینه پژوهش

پژوهشهای متعددی در ابعاد تربیت معلم و حرفه معلمی توسط پژوهشگران محترم صورت گرفته است؛ اما به صورت ویژه، پژوهشی در ارتباط با ساختار و برنامه های درسی دوره تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، آن هم بر اساس تبصره ۲ ماده ۲۳ اساسنامه دانشگاه صورت نگرفته است. اما در این میان به چند پژوهش مرتبط اشاره می شود.

صحبت لو (۱۴۰۰) در پژوهش خود با هدف نقد و مقایسه برنامه مصوب شده دروس تربیت اسلامی در دانشگاه فرهنگیان با اسناد بالادستی، به این نتیجه دست یافت که برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران از منظر تربیت اسلامی، با وضعیت قصد شده اسناد بالادستی فاصله زیادی دارد و با وجود تأکید اسناد بالادستی نظام تربیت معلم به پرورش و توسعه شایستگی های پایه، فقدان الگوی مناسب تربیت معلم و نبود چارچوب مدونی از شایستگی های معلمان در برنامه درسی تربیت معلم، موجب بروز آشفتگی و سردرگمی است. یافته های حاضر می تواند در بازنگری و اصلاح برنامه درسی تربیت معلم، مبنی بر تربیت اسلامی استفاده شود.

صادق زاده (۱۴۰۰) در پژوهش خود با هدف تبیین فلسفی رویکرد تربیت معلم فکور و نقد آن از منظر تربیت اسلامی، نتیجه می گیرد که لازم است از منظر فلسفه تعلیم و تربیت نیز بررسی شود تا ابعاد فلسفی و میزان تطبیق آنها با مبانی بومی و اسلامی بیشتر واکاوی شود. در این نوشتار، ابتدا به توصیف رویکرد تربیت معلم فکور پرداخته می شود.



صفایی نسب (۱۳۹۲) در پژوهش خود به بررسی لذت و لذت‌جویی از دیدگاه آیات قرآن و روایات پرداخته، اظهار می‌دارد: «خداوند متعال میل لذت‌جویی را در وجود انسان قرار داده تا از زندگی خود لذت ببرد و از داشتن یک زندگی سراسر رنج و سختی که نتیجه آن افسردگی و غمگین بودن است نجات یابد. این نیاز فطری انسان است، اما رعایت دو شرط لازم و ضروری است؛ اول اینکه نباید پاسخ به این میل را هدف قرار دهیم، بلکه باید این لذات وسیله‌ای برای رسیدن به مطلوب و هدف ما باشند؛ دوم اینکه پاسخ‌دهی به این میل باید متعادل، منطقی، معقول و مشروع باشد و در حد نیاز جسم و روح به آنها توجه شود. در این صورت، انسان مؤمن را به لذت حقیقی و پایدار اخروی می‌رساند و به انسان کمک خواهد کرد تا در مسیر صراط مستقیم قرار گیرد. در غیر این صورت باید منتظر حوادث، درد و رنج و عذاب حاصل از انحراف این میل باشد». محقق در این تحقیق نتیجه‌گیری می‌کند که: «غیر معقول و غیر منطقی پاسخ دادن به میل لذت، به ویژه حالت افراط و تفریط آنها و عدم توجه به سطح نیاز انسان به این میل، می‌تواند باعث آسیب جدی برای لذات حقیقی و پایدار بوده، نیل به سعادت انسان را که هدف تربیت اوست، با خطر جدی مواجه سازد».

یافته‌های تحقیق خروشی و همکاران (۱۳۹۶) با محوریت تبیین دیدگاه‌های صاحب‌نظران درباره شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بود. یافته‌های پژوهش در قالب یک مدل مفهومی، چهار دسته اصلی شامل: شایستگی‌های دانش موضوعی، دانش تربیتی، دانش تربیتی موضوعی و دانش عمومی را نشان داد. همچنین یافته‌ها نشان داد که یک معلم شایسته باید بر دانش تخصصی لازم و کافی به منظور راهبری و استقرار تحول در زمینه آموزش مسلط باشد. او باید معلمی خردورز باشد که توانایی جستجوگری و پژوهشگری در رفع و حل مسائل را داشته باشد و به مثابه کنشگر اجتماعی و مجتهد تربیتی، در جریان تربیت فراگیران عمل کند.

پژوهش جمشیدی توانا (۴)، ما را به این نکته رهنمون می‌سازد که معلمان امروز، دانشجویان سالهای گذشته‌اند که در دوره‌های کارورزی به توسعه دانش حرفه‌ای خود اقدام کرده‌اند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد کارورزی با مشارکت و تعامل فعال بین مدارس و دانشگاه، همکاری اساتید و معلمان راهنمای مجرب، فعالیت دانشجو معلمان در مدرسه و کلاس درس، افزایش زمان حضور در کلاس درس و گذراندن پیش‌نیاز و واحدهای درسی مورد نیاز قبل از دوره کارورزی، به تدریج دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی و دانش عمل

تربیتی موضوعی دانشجوی معلمان را با بهره‌گیری از دانشگاه و مدرسه افزایش می‌دهد.

### پرسشها و اهداف پژوهش

**پرسش اصلی:** الگوی مطلوب ساختار تربیتی، آموزشی و مهارتی بر اساس تبصره ۲ ماده ۲۳ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان در راستای بهسازی ساختار آموزشی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان کدام است؟

### پرسشهای فرعی:

- ابعاد و ماهیت لذت در آموزش و یادگیری چیست؟
  - ابعاد الگوی برنامه درسی برای بهسازی ساختار نظام آموزشی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان کدام است؟
  - مقوله‌های محوری بهسازی ساختار نظام آموزشی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان کدام‌اند؟
  - راهبردها و راهکارهای اجرایی این الگو در دانشگاه چگونه است؟
- هدف اصلی:** ارائه الگوی مطلوب ساختار تربیتی، آموزشی و مهارتی بر اساس تبصره ۲ ماده ۲۳ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان در راستای بهسازی ساختار آموزشی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان.

### اهداف فرعی:

- شناسایی و تعیین ابعاد و ماهیت لذت در آموزش و یادگیری؛
- شناسایی و تعیین ابعاد الگوی برنامه درسی برای بهسازی ساختار نظام آموزشی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان؛
- شناسایی مقوله‌های محوری بهسازی ساختار نظام آموزشی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان؛
- ارائه راهبردها و راهکارهای اجرایی این الگو در دانشگاه.

### ب) روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش را می‌توان از لحاظ نوع گردآوری داده‌ها، کیفی و از منظر هدف، از نوع پژوهشهای کاربردی دانست؛ زیرا با توجه به هدف پژوهش که طراحی یک الگو و کاربست آن برای بهسازی دوره کارشناسی تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان است، جزء پژوهشهای

کاربردی به شمار می‌آید. از جنبه روشی، این پژوهش یک پژوهش کیفی به صورت توصیفی - تحلیلی در فاز اول مقاله و روش نظریه زمینه‌ای در بخش دوم مقاله است. در بخش اول پژوهش، پس از آماده‌سازی و تدوین مبانی نظری بحث، به اعتبارسنجی الگوی ارائه‌شده و مراحل عملیاتی‌سازی آن از منظر دانش برنامه‌دستی در فاز دوم پرداختیم. در گام دوم پژوهش و با توجه به هدف پژوهش (کاوش و کشف عناصر اصلی الگوی تربیتی، آموزشی و مهارتی نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان)؛ هدف پژوهشگران انتخاب افرادی شد که با توجه به هدف پژوهش سرشار از داده بودند. از این نظر، شیوه انتخاب آنان، هدفمند از نوع گلوله برفی بود تا بتوان از طریق افراد انتخاب‌شده، درک عمیقی از موضوع مورد مطالعه برای ساخت نظریه به دست آورد و این کار تا جایی ادامه یافت که طبقه‌بندی مربوط به داده‌ها، اشباع و نظریه مد نظر با تمام جزئیات و با دقت تشریح شد. بر این اساس، مشارکت‌کنندگان در مصاحبه به دو گروه تقسیم شدند؛ گروه نخست، اعضای هیئت علمی و کارشناسان متخصص در زمینه تربیت معلم و معارف دینی و گروه دوم، متخصصان برنامه‌ریزی درسی بودند.

برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختارمند استفاده شد. مصاحبه فردی تا زمان اشباع داده‌ها به تعداد ۱۷ نفر ادامه یافت. فرایند تحلیل داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها، همزمان با جمع‌آوری داده‌ها، طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. در کدگذاری باز، مصاحبه‌های ضبط‌شده به تعداد ۱۷ نفر، پس از پیاده‌سازی، با استفاده از روش تحلیل محتوا به صورت سطر به سطر بررسی، مفهوم‌پردازی و سپس بر اساس ارتباط مفهومی، مفاهیم و مقولات در قالب ۱۶ مقوله اصلی و ۳۳ مقوله فرعی مشخص شدند. در کدگذاری محوری، رابطه موجود میان طبقه‌ها، مقوله تعیین محتوا بر اساس ویژگی‌های مرتبط با سایر مقولات، محور بودن در پژوهش، تکرار در داده‌ها و انتزاعی بودن به عنوان مقوله محوری پژوهش حاضر، انتخاب و مطالعه شد و سایر مفاهیم نیز در قالب شرایط علی، مقوله محوری، راهبردها، زمینه، شرایط مداخله‌گر و پیامدها، طبقه‌بندی و به صورت نظری در قالب مدل پارادایم به هم مرتبط شدند. در کدگذاری انتخابی (مرحله نظریه‌پردازی)، با توجه به مفهومی‌های و کدهای شناسایی شده، گزینش نهایی انجام شد و پژوهشگر در پی خالص کردن تحلیلهای خود به منظور پدیداری مقوله اصلی برآمد.

برای بررسی روایی و پایایی داده‌ها، از دو روش بازبینی به وسیله مشارکت کنندگان و مرور به وسیله خبرگان غیر شرکت‌کننده در پژوهش استفاده و پس از دریافت نظرات اصلاحی، ویرایش لازم انجام و مدل نهایی ارائه شد.

### ج) یافته‌های پژوهش نظریه زمینه‌ای

در پاسخ به سؤالهای پژوهش، داده‌های کیفی گردآوری شده از فرایند اجرای مصاحبه‌های نیمه ساختارمند با افراد نمونه پژوهش، به صورت کدگذاری باز تجزیه و تحلیل شد. اجرای فرایند کدگذاری باز روی داده‌های کیفی گردآوری شده، ابتدا به استخراج تعداد زیادی ویژگی و مفهوم منجر شد که با بررسی‌های مجدد و بازنگری‌های انجام شده و بر اساس مشابهت‌ها و اشتراکات مفهومی، این مفاهیم و ویژگی‌ها تقلیل یافته و دسته‌بندی شدند. در ادامه، این ویژگی‌ها و مفاهیم استخراج شده به ۳۳ مقوله فرعی تبدیل و در نهایت از این مقوله‌های فرعی، ۱۵ مقوله اصلی ایجاد شد. یافته‌های به دست آمده از فرایند اجرای کدگذاری، در جدول ۲ آمده است. بعد از فرایند کدگذاری باز، یافته‌های پژوهش در قالب ابعاد الگوی کدگذاری محوری طراحی شد (شکل ۱). الگو شامل شرایط علی، به عنوان عامل اصلی به وجود آورنده پدیده مطالعه شده؛ مقوله محوری، به عنوان اتفاق اصلی که یک سلسله کنشهای متقابل برای اداره کردن آن وجود دارد و به آن مربوط می‌شود؛ راهبردها، به عنوان کنشهای خاصی که از پدیده محوری منتج می‌شوند و روشهایی برای مواجهه با پدیده مورد مطالعه ارائه می‌کند؛ زمینه، به عنوان یک سری خصوصیات ویژه که در آن کنش متقابل برای کنترل و پاسخ به پدیده انجام می‌شود؛ شرایط مداخله‌گر، به عنوان شرایط زمینه‌ای عمومی که بر راهبردها تأثیر می‌گذارند؛ و پیامدها، به عنوان خروجی حاصل از به کارگیری راهبردها. با توجه به مقوله‌های اصلی و فرعی مربوط به هر قسمت، عناصر ضروری بازسازی نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان منعکس می‌شود؛ که این فرایند نیز همراه با جدول ۲، با عنوان کدگذاری محوری ارائه شده است.

جدول ۱: یافته‌ای مستخرج از فرایند کدگذاری باز و مقوله‌های کدگذاری محوری

کدگذاری باز		کدگذاری محوری
مقوله‌های فرعی	مقوله اصلی	

تبیین ضرورت بهسازی ساختار دوره کارشناسی تربیت معلم ... ۱۵۳

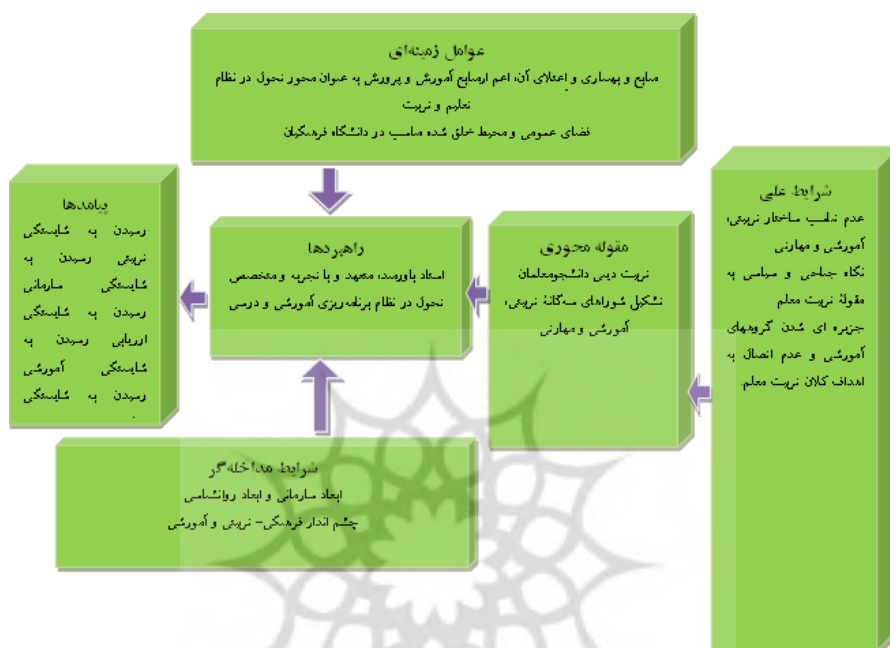
<p>۱.۱.۱. عدم وجود محیط مناسب برای تربیت دانشجویان، عدم باورمندی مسئولان، برنامه‌ریزان و سیاستگذاران دانشگاه، محدودیت در منابع مالی؛ ۱.۲. بومی بودن نیاز و نداشتن الگوی مناسب، فقدان محتوا و کتاب آموزشی مناسب در قالب برنامه درسی؛ ۱.۳. کمبود اعضای هیئت علمی و مدرس مناسب برای پاسخ به این نیاز در گروه‌های آموزشی؛ ۱.۴. عدم هماهنگی بین دستگاه‌های فرابخشی متناسب با نیاز.</p>	<p>۱. عدم تناسب ساختار نظام تربیتی، آموزشی و مهارتی؛ ۲. نگاه جناحی و سیاسی به مقوله تربیت معلم؛ ۳. جزیره‌ای شدن گروه‌های آموزشی و عدم اتصال به اهداف کلان تربیت معلم.</p>	<p>شرایط علی</p>
<p>۱.۴. اهتمام به تربیت و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و بالا بردن هوش معنوی دانشجومعلم؛ ۱.۵. پرورشی: ارائه ۳۵ واحد درسی در دو سال اول، مشتمل بر دروس معارف دینی و تربیت اسلامی؛ ۲.۵. مهارتی: ارائه واحدهای فرهنگی و مهارتی در شش ساحت؛ ۱.۴. نظارت شورای مهارتی؛ ۳.۵. طراحی کارپوشه تربیتی، آموزشی و مهارتی؛ ۴.۵. اقدام به تمرین و معلم‌پژوهی دانشجومعلم در دوره مهارت‌آموزی، نظارت شورای مهارتی به یادگیری سواد پژوهشی و مسئله‌یابی در قلمرو دانش‌آموز، کلاس، مدرسه و برنامه‌ریزی درسی.</p>	<p>۴. تربیت دینی دانشجومعلم؛ ۵. تشکیل شوراهای سه‌گانه تربیتی، آموزشی و مهارتی.</p>	<p>مقوله محوری</p>
<p>۱.۶. شاخصه‌های عضو هیئت علمی: آشنایی نسبت به مباحث تدریس‌شده و آگاهی علمی نسبت به آن؛ استفاده از ارزشیابی دانشجویان در سطح متعالی و نمره‌دهی منطقی؛ انتقال مهارت و نه دانش صرف به دانشجویان؛ ارائه رویکرد تربیتی در فرایند تدریس در تربیت معلم؛ شرح وظایف اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان کپی شده وزارت علوم است و معطوف به مأموریت آموزش محوری نه تربیت محوری. تربیت محوری از نظر وزارت علوم به رسمیت شناخته نشده نیست. ۱.۷. بازنگری در چینش دروس، واحدها، محتوا، برنامه‌ریزی درسی. ۲.۷. برنامه‌ریزی صحیح و مؤثر، استفاده از اساتید برتر برای آموزش همکاران، دادن گواهی معتبر به اساتیدی که مهارت لازم را داشته باشند.</p>	<p>۶. استاد باورمند، متخصص، متعهد و باتجربه؛ ۷. تحول در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی.</p>	<p>راهبردها</p>
<p>۱.۸. اصلاح محتوا، کارگروه جدی برای تهیه محتوای آموزشی، دوره‌های دانش‌افزایی برای استادان، التفات جدی به موضوع خوابگاه‌های دانشجویی، طراحی و تدوین برنامه جامع شبانه‌روزی و تربیتی دانشجویان و کارورزی در مدرسه خوب؛ ۲.۸. تأکید بر فعالیتهای معاونت فرهنگی و توجه به فعالیتهای فوق برنامه؛ ۱.۹. گسترش امکانات رفاهی برای حضور دانشجومعلم در طول هفته در پردیسه‌ها و مراکز آموزش عالی برای بهره‌مندی از امکانات غنی فعالیتهای فوق برنامه، بسیج، تشکلهای دانشجویی و فرهنگی برای</p>	<p>۸. منابع و بهسازی و اعتلای آن، اعم از منابع آموزش و پرورش به عنوان محور تحول در نظام تعلیم و تربیت فضای عمومی و محیط خلق شده مناسب در دانشگاه فرهنگیان.</p>	<p>عوامل زمینه‌ای</p>

<p>تقویت و نهادینه کردن تربیت انسانی و حیات طیبه، اصلاح فرایند انتخاب دانشجویان در راستای انگیزه مثبت در مصاحبه ورودی.</p>		
<p>۱۰،۱. وضعیت امکانات: کمبود امکانات مورد نیاز برای اساتید، کمبود بودجه و استفاده از منابع در دسترس؛ ۱۰،۲. اصلاح سیاست تشویق و تنبیه؛ ۱۰،۳. سیاست استخدام و جذب اصلاح شده در تربیت معلم آینده؛ ۱۰،۴. صلاحیت تحصیلی و حرفه‌ای: شایستگی تحصیلی کادر اداری، کارکنان، اساتید، شایستگی حرفه‌ای نیروهای جذب شده، جذب اساتید تخصصی تر رشته؛ ۱۰،۵. ابعاد روان‌شناسی: خودباوری و خودکارآمدی، افزایش انگیزه و مشارکت کافی؛ ۱۱،۱. «خردورز، آزاداندیش و خالق» و «با اعتماد به نفس علمی و ملی بالا و تأمین کننده استقلال علمی و خودکفایی کشور» و «برخوردار از هویت تمدن ساز اسلامی- ایرانی» و «الهام بخش در جهان اسلام» و «متعهد به آرمانهای انقلاب اسلامی و جمهوری اسلامی»، «پرورش دهنده نخبگانی، عالم، معتقد، متشّرع و متعلق و مهذب»، «تجلی بخش الگوی سبک زندگی اسلامی- ایرانی»؛ ۱۱،۲. برخوردار از اساتید عالم، متدین، انقلابی، محقق و موکد علم نافع، کارآمد و منطبق بر آموزه‌های دینی و وحیانی، عدالت خواه و آزاداندیش، تربیت یافته در مکتب اسلام و انقلاب، مسئولیت پذیر در عرصه‌های سیاسی.</p>	<p>۱۰. ابعاد سازمانی و ابعاد روان‌شناسی؛ ۱۱. چشم انداز فرهنگی- تربیتی و آموزشی</p>	<p>شرایط مداخله گر</p>
<p>۱۲،۱. مفهومی، زمینه‌ای، تبادلی؛ تأمین و توسعه مواد یاددهی- یادگیری؛ استفاده از به روزترین فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی- یادگیری؛ ۱۳،۱. تأمین منابع، مدیریت، تطابق و سازگاری، فعالیتهای سازماندهی و برنامه درسی مشارکتی، تعامل و کار با والدین، تعامل و کار با جامعه، روحیه مشارکت و تشریک مساعی؛ ۱۴،۱. خودارزیابی، تفسیر نتایج و کسب رویدادهای جدید ارزیابی؛ ۱۵،۱. تربیت اخلاقی- عاطفی؛ ۱۵،۲. سلامت روان؛ ۳،۱۲. تقویت اعتماد به نفس؛ ۴،۱۲. پرورش مؤلفه‌های دانشی دانشجومعلم؛ ۱۲،۵. یادگیری انگیزه در دانشجومعلم؛ ۱۲،۶. لذت بردن دانشجویان از تجربه‌های آموزشی، خلق محیط‌های یادگیری متنوع، توجه به تنوع تجربه‌های یادگیری؛ ۱۲،۷. دستیابی به هویت یابی معلمی دانشجومعلم در سالهای نخست؛ ۱۲،۸. رسیدن باورمند به مبانی دینی و اخلاقی دانشجومعلم.</p>	<p>۱۲. رسیدن به شایستگی آموزشی ۱۳. رسیدن به شایستگی سازمانی ۱۴. رسیدن به شایستگی ارزیابی ۱۵. رسیدن به شایستگی های تربیتی ۱۶. رسیدن به شایستگی های مهارتی</p>	<p>پیامدها</p>

پس از مصاحبه اعضا هیئت علمی و کارشناسان متخصص در زمینه تربیت معلم و انجام کدگذاری‌های باز، در مرحله کدگذاری محوری همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود،

تبیین ضرورت بهسازی ساختار دوره کارشناسی تربیت معلم ... ۱۵۵

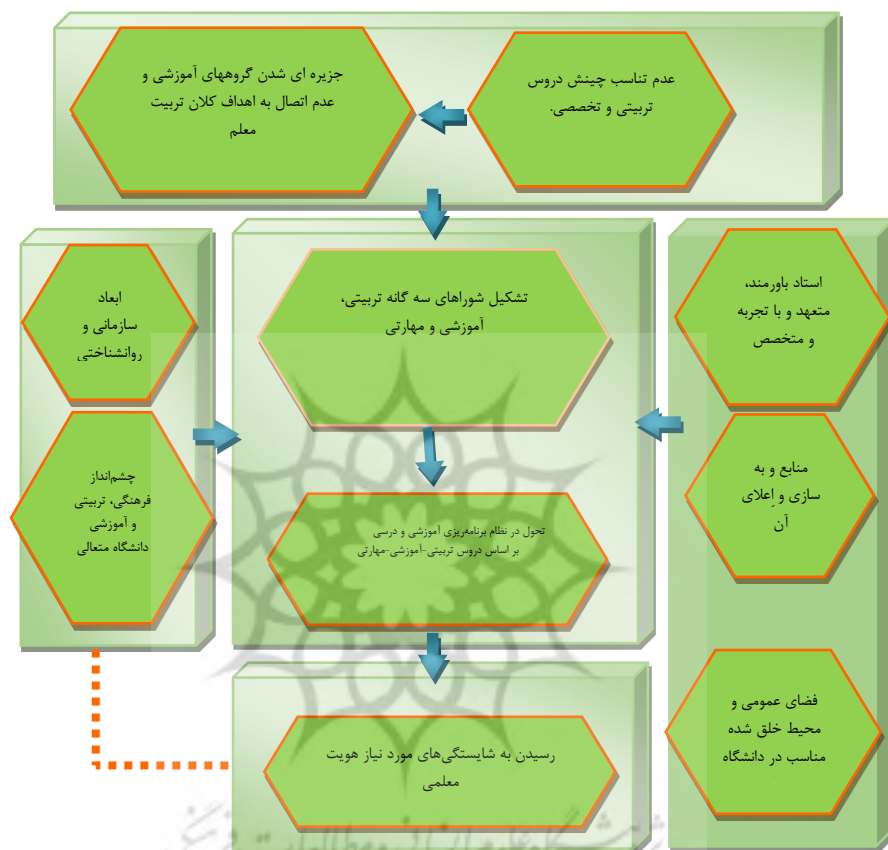
الگوی پارادایم ترسیم شد که در آن روابط بین شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، راهبردها و پیامدها مشهود است.



شکل ۱: عناصر الگوی پارادایم تربیتی، آموزشی، مهارتی نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان بر اساس نظریه داده‌بنیاد

در ادامه با استفاده از فرایند کد گذاری انتخابی، الگوی مفهومی نهایی تربیتی، آموزشی و مهارتی نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان طراحی شد. در این مرحله، نظریه پردازان داده‌بنیاد بر حسب فهم خود از متن پدیده مطالعه شده، در قالب پالایش مدل پارادایمی مرحله کد گذاری محوری و ارائه روابط مستتر در بین مقوله‌های موجود در مدل، نظریه خود را پیرامون پدیده محوری در قالب مجموعه‌ای از گزاره‌ها یا زیر گزاره‌ها ارائه دادند. در این راستا، پژوهشگران بر اساس تجارب و فهم خود از پدیده محوری مدل پارادایم کد گذاری محوری؛ یعنی الهام از ادبیات نظری موجود و مصاحبه‌های مجدد با آزمودنی‌های پژوهش و دریافت نظرهای اصلاحی متخصصان امر، الگوی مفهومی نهایی را ترسیم کردند. پس از تهیه الگوی نهایی و در راستای اعتبارسنجی آن، همچنان که اشاره شد، از نظرات ۱۰ تن از خبرگان استفاده شد که الگوی مذکور مورد تأیید این افراد نیز قرار گرفت. شکل ۲، مدل

مفهومی نهایی تربیتی، آموزشی، مهارتی نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان را بر اساس کدگذاری انتخابی نشان می‌دهد.



شکل ۲: الگوی مفهومی تربیتی، آموزشی، مهارتی نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان بر اساس نظریه داده‌بنیاد

در جدول ذیل، بخشی از تفاوت این دو روش احصا شده است.

ذی‌ربطان	احصای برخی از آسیب‌شناسی وضع موجود در ارائه دروس تلفیقی	بهبود مورد انتظار در وضعیت مطابق با تبصره ۲ ماده ۲۳
دانشجو معلمان	عدم تحقق مورد انتظار در: معرفت‌یابی و ایجاد فضیلت‌گزینی‌های برتر و هویت‌یابی و عشق به مسئولیت‌پذیری و افتخار به معلم.	اولویت معرفت‌یابی و ایجاد فضیلت‌گزینی‌های برتر و هویت‌یابی و تأثیرگذار در آموزه‌های علمی و مهارتی آنان.



تبیین ضرورت بهسازی ساختار دوره کارشناسی تربیت معلم ... ۱۵۷

	شدن و اهتمام به علم‌جویی و مهارت‌طلبی.	
استادان	در حاشیه واقع شدن استادان دروس معارف و تربیتی. ساماندهی تدریس آنان تابع دروس تخصصی است. جایابی دروس معارف و تربیتی در ساعات غیرفعال.	تربیت معلم هدف اصلی واقع می‌شود. ارزیابی دقیق تراز نتایج کار صورت می‌پذیرد. احساس مسئولیت به وضوح دیده می‌شود
برنامه ریزان و مدیران گروه‌های درسی	مدیران دروس تخصصی محور و مدیران گروه معارف و تربیت اسلامی تابع برنامه‌ریزی آنان هستند.	گروه معارف و تربیت اسلامی همچون گروه‌های علمی و مهارتی مسئولیت جدی می‌یابند و در تهیه اسناد و ارائه دروس موفق‌تر نشان خواهند داد و ارزیابی از اساتید به کار گرفته بهتر صورت می‌گیرد و استقلال حاصله مشهودتر خواهد بود
دانشگاه	عدم التفات جدی به امور معرفی و تربیتی و با همه زحمات و خدمات نمی‌توان ادعا کرد خروجی دانشگاه نماد منویات اساسنامه است.	دانشجو معلم موفق‌تری را تربیت می‌کند. مطابق نمودار ۳ ارزیابی از بخش‌های تربیتی علمی مهارتی دقیق‌تر به انجام می‌رسد. قوام و دوام مقبولیت دانشگاهی مأموریت‌گرا و تربیت‌محور را شاهد خواهیم بود.
وزارت آموزش و پرورش	برآورده نشدن کامل توقعاتی که از دانشگاه در تربیت نیرو دارند و کاهش احساس مسئولیت و همکاری با دانشگاه	اعتماد و اطمینان افزون‌تر از معلمان خود در اجرای سند تحول و همکاری همه‌جانبه با دانشگاه و ملاحظه خدمات ارائه‌شده و قوام نیروی انسانی و کاهش جدی فرار نیرو از شغل معلمی به دلیل تعهد و عشق به کار
دانش آموزان	عدم رضایت دانش‌آموز از معلم آن‌گونه که شایسته اوست و الگوپذیری ضعیف از معلمان به دلیل ضعف الگویی معلم	احترام افزون‌تر به معلم والگو واقع شدن معلم در ابعاد شخصیتی- فردی، اجتماعی، علمی و فرهنگی
اولیا	عدم اطمینان کامل از کار معلم و کاهش تعامل انجمن اولیا و مربیان	آرامش بیشتر در واسیاری تربیت فرزندان به معلم و همکاری بیشتر انجمن اولیا و مربیان

(د) بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس مطالعات میدانی انجام‌شده، نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان نیازمند بازسازی بر مبنای تبصره ۲ ماده ۲۳ است تا در ساختاری منسجم و فراگیر (مطابق نمودار ۳) و با اتخاذ

روشهایی پرجاذبه و لذت‌بخش و متناسب، ابتدا به ارتقای معرفت با طعم و چشش فضیلت‌خواهی بپردازد. پیش‌نیاز چنین اهمی، ذائقه‌سازی خوشگوارانه از مجموع لذتهای فضیلتی خواهد بود تا با اجتناب از هرگونه اکراه و اجباری و بلکه با شوق و اشتیاق وافر و غلغلکهای تربیتی، از بین غلغله‌های لذت دوران جوانی، دانشجویان لذتهای فضیلتی را بر لذتهای لذت‌جویی ترجیح دهند و توان انتخاب لذتهای مانا و برتر و سرنوشت‌ساز را بر لذتهای ناپایدار و گذرا- هرچند در عداد فضیلت‌اند- دریابند. پس از حصول به این معرفت است که دانشجویان با تربیتی اسلامی و انسانی و با رغبت و لذت زایدالوصف، بر دیگر پله‌های تعالی نظام آموزشی؛ یعنی دانش‌افزایی و مهارت‌آموزی پانهاد و شوق پرواز خدمت در نظام تعلیم و تربیت را منزلتی آسمانی و فوق‌لذتها می‌یابند.

در بخش دوم این پژوهش سعی شده است تا الگوی مفهومی تربیتی، آموزشی، مهارتی نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان با استفاده از نظریه داده‌بنیاد، الگوسازی مفهومی شود. در این راستا، تحلیل یافته‌ها بیان‌کننده آن است که الگوی مفهومی تربیتی، آموزشی و مهارتی نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان بر مبنای شرایط علی (عدم تناسب ساختار تربیتی، آموزشی و مهارتی؛ نگاه جناحی و سیاسی به مقوله تربیت‌معلم و جزیره‌ای شدن گروه‌های آموزشی و عدم اتصال به اهداف کلان تربیت‌معلم)، مقوله‌های محوری (تربیت دینی دانشجویان و معلمان و تشکیل شوراهای سه‌گانه تربیتی، آموزشی و مهارتی)، راهبردها (استاد باورمند، متعهد، باتجربه و متخصص؛ تحول در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی)، عوامل زمینه‌ای (منابع و بهسازی و اعتلای آن) اعم از منابع آموزش و پرورش به عنوان محور تحول در نظام تعلیم و تربیت و فضای عمومی و محیط خلق‌شده مناسب در دانشگاه فرهنگیان، شرایط مداخله‌گر (ابعاد سازمانی و ابعاد روان‌شناسی، چشم‌انداز فرهنگی- تربیتی و آموزشی) و نتایج و پیامدها (رسیدن به شایستگی آموزشی، رسیدن به شایستگی سازمانی، رسیدن به شایستگی ارزیابی، شایستگی‌های تربیتی) شکل گرفت.

در این ارتباط و بر مبنای مدل مفهومی ارائه‌شده در بخش یافته‌های پژوهش، عدم تناسب چیش دروس تربیتی و تخصصی بر جزیره‌ای شدن گروه‌های آموزشی و عدم اتصال به اهداف کلان تربیت‌معلم تأثیرگذار بوده است. این امر مهم، احساس نیاز شدید به بهسازی ساختاری نظام آموزشی جدید بر مبنای تشکیل شوراهای سه‌گانه تربیتی، آموزشی و مهارتی را آشکار می‌سازد که خود، ضرورت تحول در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی را بر اساس دروس تربیتی، آموزشی، مهارتی به دنبال دارد. همچنین این موارد تحت تأثیر عواملی

چون: استاد باورمند، متخصص، متعهد و باتجربه؛ اصلاح منابع و بهسازی و اعتلای آن و وجود فضای عمومی و محیط خلق شده مناسب در دانشگاه فرهنگیان قرار دارد؛ هرچند تمامی این راهبردها و مقوله‌های محوری تحت تأثیر ابعاد سازمانی و روان‌شناختی و از همه مهم‌تر، چشم‌انداز فرهنگی - تربیتی، آموزشی دانشگاه فرهنگیان با اصول متعالی قرار می‌گیرد. در نهایت، راهبردهای مذکور نتایجی نظیر شایستگی تربیتی، آموزشی، سازمانی و ارزیابی در راستای رسیدن به هویت معلمی صحیح را در الگوی مطلوب تربیتی، آموزشی و مهارتی نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان به همراه دارند.

#### رهنمودها و پیشنهادها

در پایان با توجه به یافته‌های پژوهش، برای عمل به مؤلفه‌های الگوی مطلوب تربیتی، آموزشی، مهارتی نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان، رهنمودهایی ارائه شده است. کدهای استخراج شده در این مطالعه می‌تواند راهنمای خوبی برای مطالعات عمیق‌تر و تخصصی‌تر راجع به ابعاد جزئی این مدل به شمار آید.

نتایج این مطالعه شامل دو الگو است: الگوی پارادایم و مفهومی؛ که از آنها می‌توان به عنوان چارچوبی برای بازسازی نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان استفاده کرد. در این ارتباط، مدل مفهومی که بر اساس تجربه اکثر شرکت کنندگان در پژوهش و به عنوان مدل نهایی پژوهش طراحی شده است، می‌تواند معیار مناسبی برای شناخت عمیق‌تر مؤلفه‌های الگوی مطلوب تربیتی، آموزشی و مهارتی نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان در راستای بهبود، توسعه و امکان به کارگیری این مدل باشد.

گستره وسیعی از عوامل زمینه‌ای مدل در چارچوب وسیع اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در نظر گرفته شده است، که باید به آنها توجه خاص داشت. در این ارتباط، مهم‌ترین شرط در استقرار الگوی مطلوب تربیتی، آموزشی، مهارتی نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان، تبیین اهداف این مدل برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان به منظور اصلاح و تغییر نگرش آنان در خصوص مؤلفه‌های تربیت معلم مبتنی بر آینده است.

پیشنهاد می‌شود مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان به عنوان یکی از زیرنظامهای آموزش عالی کشور، برای بهبود مستمر فرایندها، به ویژه آموزش و آماده‌سازی دانشجو معلمان، فعالیتها و برنامه‌ریزی‌های هوشمندانه و خلاقانه‌ای برای بازسازی هویت‌یابی و تغییر دانش و باور دانشجو معلمان با توجه به الگوی ارائه شده در حین تحصیل در دانشگاه فرهنگیان طراحی کنند.

## منابع

- قرآن کریم.
- نهج البلاغه.
- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱). تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- ابن سینا، حسن بن عبدالله (۱۳۸۳). *الاشارات والتنبیها*. شرح خواجه نصیرالدین طوسی و قطب‌الدین رازی. محقق: کریم فیضی. قم: مؤسسه مطبوعات دینی.
- اقبال لاهوری (۱۳۹۴). *دیوان*. نشر طاقچه.
- پورحسینی، سید ابوالقاسم (۱۳۵۵). *فلسفه اخلاق؛ حکمت عملی*. تهران: سیمرخ.
- تمیمی آمدی (۱۳۸۲). *غرر الحکم و درر الکلم*. ترجمه هاشم رسولی محلاتی. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی، چ پنجم.
- حافظ شیرازی، شمس‌الدین محمد (۱۳۷۹). *دیوان اشعار*. بر اساس نسخه محمد قزوینی و قاسم غنی. تهران: هنرور.
- خادمی، عین‌الله (۱۳۹۲). «جستاری درباره چیستی لذت از منظر ابن‌سینا». *کلام و فلسفه اسلامی*، دوره ۴۳، ش ۱.
- خادمی، عین‌الله (۱۳۹۲). «چیستی و انواع لذت از منظر سهروردی». *پژوهشهای فلسفی کلامی*، قم: دانشگاه قم.
- خروشی، پوران و همکاران (۱۳۹۶). «مدل مفهومی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران». *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، دوره هفتم، ش ۱۸: ۱۹۹-۱۶۹.
- سعدی شیرازی، مصلح بن عبدالله (۱۳۹۳). *بوستان*. تصحیح عزیزالله علیزاده. تهران: فردوس.
- سهروردی، شهاب‌الدین (۱۳۷۳). *حکمه الاشراف*. تصحیح هانری کربن. تهران: مؤسسه مقالات و تحقیقات فرهنگی، چ دوم.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*.
- صفایی‌نسب، محمد (۱۳۹۲). *لذت و لذت‌جویی از دیدگاه آیات و روایات*. تهران: تدین.
- عطار، فریدالدین ابوحامد (۱۳۸۹). *دیوان اشعار*. تهران: شهرزاد.
- کیایی جمالی و همکاران (۱۳۹۷). «بررسی جهت‌گیری‌های برنامه درسی در دوره نمرکزگرایی در نظام آموزش عالی ایران». *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظامهای آموزشی*، ش ۱۱(۱): ۱۸۹-۱۸۴.
- محمدی ری‌شهری، محمد (بی‌تا). *میزان الحکمه*. [بی‌جا]: کتابخانه مدرسه فقاقت.
- مجلسی، محمدباقر (۱۳۶۴). *بحار الانوار*.

تبیین ضرورت بهسازی ساختار دوره کارشناسی تربیت معلم ... ۱۶۱

- ملایی نژاد، اعظم و علی ذکاوتی (۱۳۸۷). «بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران». *نوآوری‌های آموزشی*، ش ۲۶: ۳۵-۶۲.
- موسوی خمینی، سید روح‌الله (۱۳۶۸). *صحیفه امام*. تهران: مرکز تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
- میل. جان استوارت (۱۳۹۴). *فایده‌گرایی*. ترجمه مرتضی مردیها. تهران: نی.
- نوری، میرزا حسین (۱۴۰۸ ق). *مستدرک الوسائل و مستنبط الوسائل*، ج ۱۲. قم: آل‌البیته.
- Barış, Yaman & Aydemir Hasan (2018). "Teacher education in China, Japan and Turkey". *Educational Research and Reviews*, Vol. 14(2): 51-55.
- Hunker, Korkmaz (2017). "Turkish primary science teachers' perceptions of an ideal teacher education system". *Cypriot Journal of Educational Sciences*, Vol. 12, Issue 4: 193-201.
- Ofoego, O.C & I.E. Ebebe (2016). "Reforms in Education: The Need for Re-Engineering Teacher Education for Sustainable Development". *Journal of Education and Practice*, ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online) Vol. 7, No.29.
- Schuck, S. (2016). "Enhancing Teacher Education in Primary Mathematics with Mobile Technologies". *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3).
- ترجمه منابع فارسی
- **Holy Quran.**
- **Nahj al-Balagha.**
- **Articles of Association of Farhangian University** (2012). Tehran: Farhangian University.
- Attar, Fariduddin Abu Hamid (2010). **Divan Poems**. Tehan: Shahrazad Pub.
- Hafez Shirazi, Shamsuddin Mohammad. (2000). **Divan of Poems**. With the revised edition of Mohammad Qazvini and Qasim Ghani. Tehran: Honarvar.
- Ibn Sina, Hassan bin Abdullah (2004). **Alesharat and Altanbihat**. Description of Khwaja Nasir al-Din Tusi and Qutb al-Din Razi. Mohagheh Karim Faizi. Qom: Religious Press Institute.
- Khademi, Ainullah (2013). "An essay on what pleasure is from Ibn Sina's point of view". *Journal of Islamic Kalam and Philosophy*, Vol. 43. No. 1.
- Khademi, Ainullah (2013). "The nature and types of pleasure from the perspective of Suhrawardi". *Article. Journal of Theological Philosophical Researches*. Qom: Qom University.
- Khuroshi, Pouran and others (2017). "Conceptual model of competencies expected from student teachers in Farhangian University curriculum based on experts' point of view". *Educational measurement and evaluation studies*, Vol. 7, No. 18: 169-199.
- Kiaei Jamali et al. (2018). "Examining curriculum orientations during the period of centralization in Iran's higher education

- system"**. *Management and planning in educational systems*, 11(1): 184-189.
- Lahori, Iqbal (2015). **Diwan**. Taghcheh publication.
  - Majlesi, Mohammad Bagher. (1985). **Bahar Al-Anwar**. Vol. 2.
  - Mill, John Stuart (2015). **Utilitarianism**. Translated by Morteza Mardiha. Tehran: Nashr Ney.
  - Mohammadi Rishahri, Mohammed (No Date). **Mizan Al-Hekma**. Library of Faqahat School.
  - Molayinejad, Azam & Ali Zekavati (2008). "**Comparative study of the teacher training curriculum system in the countries of England, Japan, France, Malaysia and Iran**". *Educational Innovations Magazine*, No. 26: 35-62.
  - Mousavi Khomeini, Seyed Ruhollah (1989). **Sahifeh**. Tehran: The Center for Organizing and Publishing the Works of Imam Khomeini.
  - Nouri, Mirza Hossein (1987). **Mostadrak al-Usayl and Mustabt al-Usayl**. Vol. 12. Qom: Al-Al-Bait Publishing House.
  - Pour Hosseini, Seyyed Abolqasem (1976). **Ethical philosophy**. Practical wisdom. Tehran: Simorgh Publications.
  - Saadi Shirazi, Mosleh bin Abdullah (2014). **Bostan**. Edited by Azizullah Alizadeh. Tehran: Ferdous Publishing.
  - Safai Nasab, Mohammad. (2013). **Pleasure and seeking pleasure from the point of view of verses and narrations**. Tehran. Tadayyon.
  - Suhravardi, Shahabuddin (1994). **Hakmeh al-Ishraq**. Ch. 2. Edited by Henry Corbin. Tehran: Institute of Cultural Articles and Research.
  - Supreme Council of Cultural Revolution (2011). **Document of the fundamental transformation of education**.
  - Tamimi Amadi (2003). **Ghorar al-Hakam wa Dorar al-Kalam**. Translated by Rasoli Mahalati, Hashem. Tehran: Farhang Islamic Publishing House.