

Challenges Faced By Farhangian University In Education Of Social Reformer Teachers From Student- T'''''''' Perspective

Morad Yari Dehnavi^{*1}, Sara Aasadpor²

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۲۰

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۷/۰۳

Accepted Date: 2022/03/11

Received Date: 2021/09/25

Abstract

One of the main missions of teacher training centers and Farhangian University is to train teachers and educators who are engaged in culturally and socially benevolent activities. Such teachers can engage in humanitarian work beyond their teaching practice, ideas, and character and transcend the boundaries of their classroom to influence the local and national community throughout history. The history of the educational system in each country is replete with practical and theoretical influences of such teachers. After many ups and downs, the Iranian teacher training system was finally handed over to Farhangian University in 2012, and all teacher training centers and educational campuses were integrated into Farhangian University. According to the Articles of Association of Farhangian University, it can be argued that Farhangian University seeks to train a generation of future teachers and educators in Iran whose mission is beyond mere daily teaching to include transformation, philanthropic activities, and social activism in the classroom, school, and local community at both national and international domains. In other words, teachers with their unique characteristics (knowledge, attitudes, and skills) are the most important factor for conducting reforms in the education system, which act as the heart of the system and specify and guarantee the movement and direction of other components. Thus, the realization of any cultural and social reforms and, consequently, educational reforms depends on the engagement of teachers in implementing the reforms. It should be noted that teachers' reaction to any change to make reforms can be twofold; They can be the "source of inspiration and influence" or merely a "tool" for the performance of others' plans and ideas. Thus, the main mission of Farhangian University is to train a new generation of teachers and educators who are thoughtful, active, and social

1. Assistant Professor of Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran.

* Corresponding Author:

Email: Myaridehnavi@uk.ac.ir

2. Assistant Professor of Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran.

reformists. To this end, following theoretical frameworks such as social reconstruction theory and critical theory about the mission of teachers and educators, the present study seeks to explore the main challenges faced by Farhangian University in training benevolent and philanthropist teachers based on the lived experience of student-teachers at Farhangian University. The insights from this study can induce collective reflection on identifying and solving these challenges. Using a phenomenological approach, the present study tried to explore and elucidate the lived experiences of student-teachers about the challenges facing Farhangian University in training socially active teachers. The participants in this qualitative study were 70 male student-teachers of Farhangian University, Khajeh Nasir al-Din Tusi Campus in Kerman. The participants were selected using purposive sampling from students in different fields including mathematics education, biology education, and primary education, who had completed at least three to four semesters of their academic program. The collected data were analyzed according to Cozzzzzzz (1978) method (1) Reading a the descriptions and return to them to get a general understanding of them, (2) Returning to each of the narratives and specifying significant statements in line with the objectives of the study, (3) Formulating the themes underlying the significant statements identified in the previous stage, (4) Condensing and merging the meaning units and organizing them into main categories and subcategories. The findings of the study were reviewed and confirmed through peer checking (by the members of the research teams) and member checking (by the participants). Analysis of lived experiences of the student-teachers revealed 9 main challenges and 37 sub-challenges facing Farhangian University. The results of the phenomenological analysis of the lived experience of student-teachers during their academic studies at Farhangian University indicated that the university has not been able to have a lasting impact on students in line with this basic mission. Problems in the recruitment system, training and employment of student-teachers in Farhangian University, the failure to role model benevolent and philanthropist teachers in formal and informal education, the lack of a social and cultural critique atmosphere, the lack of authentic training in most educational programs, the dominance of trivial issues over important matters during academic studies, underestimation of teaching specialized knowledge in different teacher training fields, the gap between theory and practice in the teaching-learning process, individual ontological and psychological factors, lack of facilities and the decline of students' dreams and motivations in the dormitory and university were found as the most important challenges faced by Farhangian University in training benevolent and philanthropist teachers from the perspective of student-teachers.

Following the findings of the study, the challenges highlighted in student-teachers' narratives can be summarized in 9 main (organizing) themes and 37 (basic) subthemes. Alternatively, these challenges can be addressed based on the grounded-theory framework. Analysis of the challenges based on the second approach shows that these challenges do not have the same position, weight, and significance in creating problems in training benevolent and philanthropist teachers at Farhangian University. Accordingly,

the challenges in the recruitment system, problems related to the training and employment of student-teachers, and lack of facilities are among the underlying and fundamental challenges lowering the quality of teacher training courses in this university. Thus, these challenges must be addressed fundamentally and review and overcome the problems faced by Farhangian University in training benevolent and philanthropist teachers. Moreover, the lack of authentic training in most cultural and educational programs and the failure to role model benevolent and philanthropist teachers in formal and informal education are regarded as contextual and intervening issues in training philanthropist teachers. In other words, these challenges are related to the contextual and educational conditions of students in Farhangian University, which indirectly and negatively affect their capacities to develop so vvvssss and reformiss. Th quttty of ecchrrs' cccding prceees, underestimation of teaching specialized knowledge in different teacher training fields, and the gap between theory and practice in the teaching-learning process are challenges related to procedures and mechanisms involved in the transformational development of student-ccchrrs rrr hangnnnUnivrstty. ii nllly, th dccnnn of sudnns' draams and movvvoos in the dormitory and university and individual ontological and psychological factors are some of the challenges that affect the outcomes of teacher development in the philanthropic domain. Such a holistic and situation-oriented perspective in depicting the challenges facing Farhangian University in training philanthropist teachers who are transformative and active in the community can reflect a pathological approach to the university's shortcomings in this area and lead to effective policymaking measures to overcome them. Besides, this perspective can contribute to reviewing and improving the university's formal and informal curricula in some respects.

Keywords: teacher, education of social reformer, challenges, Farhangian University, kerman

چالش‌های پیش‌پای دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان مصلح اجتماع از منظر دانشجومعلم

مراد یاری دهنوی^{۱*}، سارا اسدپور^۲

چکیده

یکی از رسالت‌های اساسی دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلمان و مربیان مصلح اجتماع و فرهنگ می‌باشد. کسانی که دامنه تأثیرگذاری عمل تدریس، اندیشه و منش معلمی آن‌ها، مرزهای کلاس درس‌شان را درنوردد و اجتماع محلی و ملی زیست‌بوم تربیتی‌شان، را متأثر سازد. تاریخ نهاد تعلیم و تربیت در هر کشوری، از ردپای قلم و قدم چنین معلمان، پر است. به نظر می‌رسد دانشگاه نوپای فرهنگیان در ایران، برای تربیت چنین معلمان و مربیانی، با چالش‌های زیرساختی و روساختی جدی مواجه است. هدف این پژوهش کیفی پدیدارشناسانه، ارزیابی نقش و عملکرد دانشگاه فرهنگیان در تحقق این رسالت مهم و چالش‌های پیش‌روی آن از منظر دانشجومعلمان بوده است. بدین منظور تجارب زیسته ۷۰ دانشجومعلم دانشگاه فرهنگیان کرمان، با روش پدیدارشناسی، مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج پژوهش در این مورد حکایت از وجود ۹ چالش اصلی و ۳۷ چالش فرعی پیش‌روی دانشگاه دارد. عدم الگوپردازی معلمان مصلح و کنشگر ایران در تربیت رسمی و غیررسمی دوران دانشجویی، حضور کم‌رنگ فضای نقد سازنده اجتماعی و فرهنگی، شبه تربیت بودن اغلب برنامه‌های تربیتی، پراهمیت بودن «حاشیه» نسبت به «متن» در دوران دانشجویی، سهل‌انگاری نسبت به اهمیت آموزش دانش تخصصی در رشته‌های مختلف معلمی و دبیری، انگیزه‌زدایی از دانشجویان و... برخی از مهم‌ترین چالش‌های فراروی دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان و مربیان مصلح از نگاه دانشجومعلمان می‌باشد. براین اساس، ضرورت دارد که متولیان دانشگاه فرهنگیان، نسبت به رفع این موانع و چالش‌ها، اهتمام ویژه‌ای بکار ببندند.

کلمات کلیدی: معلم، مصلح اجتماع، دوران دانشجویی، چالش‌ها، دانشگاه فرهنگیان (تربیت‌معلم) کرمان

۱. استادیار بخش علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

Email: myaridehnavi@uk.ac.ir

*نویسنده مسئول:

۲. استادیار بخش علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

مقدمه

آموزش و نهادهای آموزشی ابزاری مهم برای پیشرفت اجتماعی و اقتصادی کشورها هستند و به همین دلیل اولویت اصلی و حساس حکمرانی محسوب می‌شوند (Soltani Sarvestani, 2018). یکی از مهم‌ترین عناصر یک نظام تعلیم و تربیت، معلمان و مربیان آن نظام می‌باشند. در این راستا، پیازمه معتقد است که: «زیباترین طرح اصلاح و بازسازی آموزش و پرورش در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نباشد، با شکست روبه‌رو خواهد شد» (Piaget, 1992: 15) از همین روست که تربیت معلمان شایسته و کارآمد یکی از دغدغه‌های مهم و همیشگی هر جامعه‌ای می‌باشد. نظام تربیت معلم در ایران نیز بعد از طی فراز و فرودهای بسیار، سرانجام در سال ۱۳۹۱ به دانشگاه فرهنگیان سپرده شد و هم‌اکنون مراکز تربیت معلم و پردیس‌های آموزشی در دانشگاه فرهنگیان تجمیع شدند. در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان آمده است: «دانشگاه فرهنگیان با برخوردار بودن از هیئت‌علمی و مدیران مؤمن، آراسته به فضائل اخلاق اسلامی، عامل به عمل صالح، تعالی جو و تحول‌آفرین، باورمند به جامعه عدل جهانی (جامعه مهدوی)، برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع موردنیاز آموزش و پرورش، سرآمد در آموزش و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی تربیت محور، 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 دانشجو معلمان شکل گرفته است...» (Articles of association of Farhangian University, 2012). به نظر می‌رسد از تحلیل مضامین این سند می‌توان استدلال نمود که دانشگاه فرهنگیان به دنبال تربیت نسلی از معلمان و مربیان آینده ایران است که رسالت آن‌ها فراتر از فعالیت صرف تدریس روزانه، تحول‌آفرینی، اصلاحگری و کنشگری اجتماعی در حیطه کلاس درس، مدرسه، اجتماع محلی، ملی و بین‌المللی باشد.

به عبارتی مهم‌ترین عامل اصلاحات در نظام آموزش و پرورش، که به مثابه قلب آن نظام عمل کرده و حرکت و جهت سایر ارکان را تعیین و تضمین می‌کند، معلم با تمام ویژگی‌های منحصر به فرد خود (دانش، نگرش و مهارت‌ها) است، از این رو، تحقق هرگونه اصلاحات فرهنگی و اجتماعی و به تبع، آموزشی در گرو عاملیت وجودی معلمان در عرصه اجرای اصلاحات است. باید توجه داشت که واکنش معلمان در برابر هرگونه تغییر با هدف انجام اصلاحات دو گونه می‌تواند باشد؛ معلم می‌تواند "منشأ

اثر " بوده و یا صرفاً "بازیچه" ای برای اجرای برنامه‌های دیگران باشد (Sergiewani & Start, 2014). یکی از نظریه‌های تربیتی مدافع چنین نگاهی به رسالت معلمان در گفتمان تربیت معلم، نظریه بازسازی اجتماعی^۱ می‌باشد. مبدعان و مدافعان این نظریه تربیتی معتقدند که معلمان و مربیان باید برای اصلاح جامعه پیش قدم باشند و برای این منظور، سیاست‌ها و برنامه‌هایی را ابداع نمایند. آن‌ها بر این باورند که معلمان باید از قدرت خود به منظور رهبری شاگردان در برنامه‌های مهندسی و اصلاح اجتماعی بهره بگیرند (Gutek, 2005). بازسازی گرایی مربیان را درباره نقشی که در تعلیم و تربیت به عهده دارند، به تفکر مجدد واداشته است. آنان، طلایه‌داران تلاش‌هایی هستند که تعلیم و تربیت را به نیروی اجتماعی فعال تر تبدیل می‌کند و از نقش مربیان به عنوان عوامل صف نخست تحول، دفاع نموده و تلاش کرده‌اند مدارس را به گونه‌ای تغییر دهند که به ایجاد جامعه نو و بهتر کمک کند (Ozman & Craver, 2001).

"تعلیم و تربیت مبتنی بر بازسازی اجتماعی به رهبری معلمان، متعهد به انجام این امور می‌باشد: ۱- بررسی نقادانه میراث فرهنگی ۲- تعهد نسبت به کوشش برای انجام اصلاحات اجتماعی عامدانه ۳- نگرشی نسبت به برنامه‌ریزی به نحوی که بتوان مسیر تجدیدنظر فرهنگی را ترسیم نمود ۴- آزمون طرح‌های فرهنگی از طریق اجرای برنامه‌های اصلاح اجتماعی عامدانه" (Gutek, 2005: 454)

"وحدت جهانی"، "برادری" و "آزادی" سه ایده‌آلی هستند که بازسازی‌گرایان به آن عقیده دارند و علاقه‌مندند در مدارس و جامعه به انجام برسد. مدارس باید این ایده‌آل‌ها را از طریق برنامه‌های درسی، اداری و فعالیت‌های زیربنایی پرورش دهند (Ozman & Craver, 2001). در واقع آنان مدارس را به عنوان مراکز و نهادهایی می‌بینند که در آن‌ها معلمان و دانش‌آموزان با مسائل حاد و اساسی جامعه- نه صرفاً بخاطر انجام پژوهش‌های آکادمیک- بخاطر پژوهش و مشکل‌گشایی عمل و اقدام- محورانه، دست‌وپنجه نرم می‌کنند. در چنین مدارس پژوهش‌مدار و عمل‌پیشه، مسائل بزرگ اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و تربیتی در کانون توجه قرار می‌گیرد (Gutek, 2005). بدیهی است که برای هدایت چنین مدارس مصلح و بازسازی‌گر اجتماع، معلمان و مربیان توانمند در عرصه اندیشه و عمل اصلاح‌گر، ضروری است. یکی دیگر از رویکردهای حامی نقش اصلاح‌گری معلمان و مربیان مدارس، رویکرد و دیدگاه انتقادی^۲ می‌باشد. نظریه انتقادی رسالت مدرسه را فراتر از انتقال صرف فرهنگ و جامعه‌پذیری دانش‌آموزان می‌داند. مدافعان و مروجان این نظریه معتقد که مدارس سنتی

1. Social Reconstruction

2. Critical Theory

یکی از مهم‌ترین ابزارهای بازتولید نظم اجتماعی حاکم در جامعه می‌باشند. نظم اجتماعی حاکم از نگاه آن‌ها، آغشته با سلطه، ایجاد نابرابری‌ها، عدم آزادی، سرکوب صداهای متفاوت و اصلاح‌گر در پوشش برنامه درسی پنهان است. از این‌رو، معلمان و مربیان وظیفه دارند که با این نظم اجتماعی حاکم سلطه‌زا، به مبارزه فرهنگی برخیزند (Bolotin Joseph, et al, 2011). در واقع نظریه‌پردازان نقادی از نقش معلم تصویری نو عرضه می‌دارند به گونه‌ای که معلمان بتوانند به "روشنفکران عامل و دگرگون آفرین" تبدیل شوند (Gutek, 2005).

هنری ژيرو^۱ یکی از فیلسوفان تعلیم و تربیت مدافع این نوع نگاه به رسالت معلمان و مربیان می‌باشد. در نگاه او، معلم به‌منزله نقاد فعال و روشنفکر تحول‌ساز است نه یک تکنسین ساده. ژيرو با طرح این شعار معتقد است که «معلمان نباید به‌عنوان تکنسین‌های دور از مسائل روزمره و واقعی اجتماع در کلاس درس در نظر گرفته شوند. آن‌ها می‌توانند و باید نواندیشان تحول‌ساز^۲ و نقادانی فعال^۳ باشند که در شکل‌دهی و اجرای برنامه درسی نقشی فعال ایفا نمایند» (Sajadieh, 2018: 2).

نمونه بارز معلم و مربی که در آموزش خود رویکرد انتقادی را به کار بست، پائولو فریره^۴ می‌باشد. فریره تلاش‌های خود را برای برنامه آموزش بزرگسالان به طبقه کارگر طی سال‌های ۱۹۶۲ تا ۱۹۸۶ در کشورهای آمریکای لاتین انجام داد. در شیوه انتقادی آموزش او «کارگران با تشکیل حلقه‌های فرهنگی، به بحث‌های انتقادی در مورد مسائل روز اجتماع می‌پرداختند. او کوشید تا با انتخاب موضوع‌های روز، آموزش را به زندگی آن‌ها پیوند زند (Marjani, 2008) و شکاف میان نظر و عمل را پر کند. فریره هدف این برنامه‌ها را آگاهی از قدرت، سواد انتقادی-تحلیلی، عدم هم‌نوایی کورکورانه با جامعه و خودسامان‌دهی/خودآموزی می‌دانست. (Marjani, 2008:3) مجموعه این اندیشه‌ها و اقدام‌های تربیتی انتقادی و اصلاح‌گر باعث شد تا فریره به‌عنوان یکی از صاحب‌نظران اندیشه و عمل اصلاح‌گرایانه در عرصه تعلیم و تربیت، مورد استقبال جهانی قرار بگیرد. اینک از یک‌سو با نظر به رسالت دانشگاه فرهنگیان در تربیت نسل جدیدی از معلمان و مربیان فکور، کنشگر و مصلح اجتماع و از سوی دیگر با تکیه بر مبانی نظری چون نظریه بازسازی اجتماعی و نظریه انتقادی در مورد رسالت معلمان و مربیان، این پژوهش به دنبال آن است تا براساس تجربه زیسته دانشجومعلم در دانشگاه فرهنگیان،

1. Giroux, H.
 2. Transformative Intellectuals
 3. Engaged Critics
 4. Freire, P

چالش‌های پیش‌پای این دانشگاه در تربیت‌معلمان و مربیان مصلح و کنشگر اجتماع را روایت کند، تا از این رهگذر زمینه تأمل جمعی در مورد گره‌گشایی از آن‌ها را فراهم سازد.

پژوهش‌های متعددی در زمینه ویژگی‌های معلمان اثربخش و کنشگر اجتماع صورت گرفته است (Garaian & Sen, 2021) به بررسی یکی از معلمان زن برجسته هند که یک مصلح اجتماعی هم بوده (به نام فوله) (Phule) پرداخته‌اند. این معلم مصلح، در قرن نوزدهم به‌عنوان یکی از کانون‌های قدرت آموزش زنان و توانمندسازی آن‌ها بوده است. ایشان اولین مدرسه دخترانه در این کشور را تأسیس کرده است. علاوه بر این، وی منتقد ازدواج کودکان و تبعیض بر اساس طبقه و جنسیت در کشور خود بوده‌اند. (Williams, 2017) در پژوهشی تحت عنوان "جان دیویی در قرن ۲۱" دیویی را به‌عنوان یک فیلسوف و مصلح اجتماعی می‌داند و به‌عنوان یکی از فیلسوفان تربیتی تأثیرگذاری نام می‌برد که تا به امروز شناخته شده است. در این پژوهش به بررسی کلاس‌های مبتنی بر پرسش و پاسخ، مدارس مونته سوری، آموزش موقعیت محور و فلسفه برای کودکان (PC4) می‌پردازد که همه این موارد از نظریات جان دیویی بهره برده‌اند.

(Huntly, 2008) با بررسی رفتارهای آموزشی معلمان اثربخش، شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را در سه حوزه دانش حرفه‌ای (دانش معلم در زمینه محتوای آموزشی، نظریه‌های یادگیری، شناخت دانش‌آموزان) عمل حرفه‌ای (شیوه طراحی فعالیت‌های یادگیری، شیوه تدریس و ارزشیابی) و تعهد حرفه‌ای (ارتباط با دانش‌آموزان و همکاران، مسئولیت‌پذیری در برابر دانش‌آموزان و مدرسه، رعایت اخلاق و رهبری دانش‌آموزان) مطرح می‌کند. (Walker, 2008) در پژوهشی کیفی با مطالعه ویژگی‌های معلمان و دانشجو معلم؛ دوازده ویژگی معلم اثربخش را آماده بودن، مثبت‌نگری، داشتن انتظار بالا از دانش‌آموزان، مشتاق و علاقه‌مند، شوخ‌طبعی، محترم شمردن دانش‌آموز، چشم‌پوشی کردن از اشتباه دانش‌آموز در مواقع لازم، صبوری و بخشش می‌داند. (Sobhani nejad & Zamanimanesh, 2012) در پژوهشی بیان داشتند که معلم اثربخش به ترتیب شامل ابعاد شخصیتی، ارزشیابی، تدریس و مدیریت کلاس درس می‌شود. (Seraji & paidar, 2018) در مقاله‌ای به بررسی و تبیین ابعاد صلاحیت‌های تدریس دبیران برگزیده دوره متوسطه شهر همدان پرداختند که این ابعاد حول چهار مضمون تسلط علمی، ویژگی‌های شخصیتی و روحیه علمی، تدریس و کلاس درس و صلاحیت در تلفیق فناوری طبقه‌بندی گردیده است. (Aslani, 2020) در مقاله‌ای تحت عنوان "مدیر به‌مثابه یک مصلح اجتماعی" ویژگی‌های یک مدیر مصلح را چنین برمی‌شمارد: باور به کرامت ذاتی انسان‌ها و پیشرفت جامعه،

رعایت معیارهای انسانی همچون عدالت و شرافت، مهارت در تحلیل مسائل مدرسه و جامعه، دغدغه خدمت به انسان‌ها و تعامل مداوم با دانش‌آموزان و خانواده‌هایشان و جهان خارج از مدرسه. (Khalkhali & et al, 2020) در پژوهشی به بررسی بسترهای مفهومی تحقق حکمرانی خوب در آموزش و پرورش عمومی ایران با رویکرد پدیدارشناسانه پرداختند. نتایج تحقیق نشان داد که تحقق حکمرانی خوب در نظام آموزش عمومی کشور در قالب سازه‌های شش‌گانه نتیجه‌گرایی، اثربخشی نقش‌ها و وظایف، ارتقای ارزش‌ها، شفاف‌سازی، ظرفیت‌سازی و پاسخگویی قابل مفهوم‌سازی است. (Bitarafan & Dehghani, 2021) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که معلم به‌عنوان محوری‌ترین عامل در اصلاحات آموزشی در عرصه خرد و به عبارتی به‌مثابه قلب جریان اصلاحی در آموزش و پرورش می‌باشد و از این‌رو بدون جلب اعتماد، حمایت و پذیرش معلم و بدون توجه به جایگاه اصیل وی و شأنیت ویژه معلمی در عرصه اجرای برنامه‌های اصلاحی، نمی‌توان انتظار به وقوع پیوستن اصلاحات را در سر پروراند. با بررسی پیشینه پژوهش در می‌یابیم که با وجود پژوهش‌های متعدد در رابطه با ویژگی‌های معلمان اثربخش تا به حال پژوهشی به بررسی چالش‌های دانشگاه فرهنگیان در تربیت مربیان و معلمان مصلح و کنشگر اجتماع نپرداخته است. بنابراین سؤال اصلی این پژوهش عبارت است از: دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم مصلح و کنشگر اجتماع از منظر دانشجو معلم با چه چالش‌هایی روبه‌روست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از بعد هدف، در زمره پژوهش‌های کاربردی است و از جمله تحقیقات کیفی و از نوع پدیدارشناسی محسوب می‌شود. پژوهش پدیدارشناسی، معنای تجارب زیسته افراد متعدد از یک مفهوم یا پدیده را توصیف می‌کند. پدیدارشناسان اشتراکات مشارکت‌کنندگان در تجربه یک پدیده را مدنظر قرار می‌دهند. هدف اصلی پدیدارشناسی تقلیل تجارب افراد از یک پدیده به توصیفی از ذات فراگیر آن پدیده است (Creswell, 2016). بر این اساس، در این پژوهش تلاش شده است تا فهم مشترک تجربه‌های زیسته دانشجومعلم در مورد چالش‌های پیش‌پای دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان مصلح اجتماع، بازیابی و روایت شود. نمونه آماری این پژوهش کیفی ۷۰ نفر از دانشجومعلم پسر دانشگاه فرهنگیان، پردیس خواجه‌نصیرالدین طوسی شهر کرمان می‌باشند که به‌صورت هدفمند انتخاب شده‌اند. این دانشجویان از رشته‌های مختلف، آموزش ریاضی، آموزش زیست-شناسی، آموزش ابتدایی بوده‌اند که حداقل سه الی چهار نیمسال تحصیلی از دوران دانشجویی خود را گذرانده‌اند. این دانشجویان پس از گذراندن واحد درسی «نقش اجتماعی معلم از دیدگاه اسلام» در

نیمسال نخست تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ که در آن با داستان زندگی، اندیشه و منش معلمی، اقدامات و اصلاحات معلمان و مربیان مصلح اجتماعی ایران چون میرزا احسن رشدیه، جبارباغچه‌بان، توران میرهادی، محمدبهمن بیگی، پرویز شهریاری، عطا احمدی، علامه کرباسچیان و ... آشنا شدند؛ از آن‌ها خواسته شده است تا با پرسش‌های باز- پاسخ، نقش و عملکرد دانشگاه فرهنگیان خود را، در تربیت معلمان مصلح اجتماع و کنشگر، مورد ارزیابی انتقادی قرار دهند و چالش‌های پیش‌روی آن را به صورت مکتوب روایت نمایند. در کنار این شیوه اصلی گردآوری داده‌ها، با ۲۰ نفر از این افراد، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق انجام شده و داده‌های تکمیلی، به دست آمده است. داده‌های پژوهش، براساس طرح کولایزی^۱ (۱۹۷۸) به این شیوه تحلیل شده‌اند: ۱- خوانش تمام توصیفات و داده‌های پژوهش به منظور دستیابی به احساسی درباره آن‌ها، ۲- بازگشت مجدد به هر یک از روایت‌ها و مشخص کردن عبارت‌های مهم آن‌ها متناظر با هدف پژوهش، ۳- فرموله‌بندی کردن معانی عبارت‌های مهم مرحله قبل، ۴- تقلیل و ترکیب عناصر معنایی و ساماندهی آن‌ها در قالب مقولات اصلی و فرعی. (Mohamadpor, 2014) پس از تحلیل داده‌ها، به منظور تأیید اعتبار یافته‌های پژوهش از روش‌های تحلیل گروهی (از جانب دو پژوهشگر نویسنده مقاله) و بازبینی (از جانب افراد مورد پژوهش) استفاده شده است تا اعتبار یافته‌ها تأمین شود.

یافته‌ها

داده‌های کیفی با استفاده از واژه‌ها به توصیف واقعیت می‌پردازند. این‌گونه از داده‌ها از طریق مشاهده، مصاحبه، گزارش خود نوشت، دفترچه خاطرات، استخراج از اسناد و مدارک و امثال آن گردآوری می‌شود. تنظیم و تحلیل داده‌های کیفی مستلزم انجام سه فعالیت است: ۱- تلخیص داده‌ها ۲- عرضه داده‌ها ۳- نتیجه‌گیری. منظور از تلخیص داده‌ها انتخاب، تمرکز، تنظیم و تبدیل داده‌ها به صورتی خلاصه‌تر است. مرحله تلخیص داده‌های کیفی، جزئی از فرایند تحلیل داده‌ها منظور می‌شود. این که پژوهشگر درباره نحوه رمزگذاری داده‌ها تصمیم‌گیری نماید، یا مشخص نماید که چه قسمتی از داده‌ها نمی‌تواند مورد استفاده باشد، یا اینکه به وسیله چه الگویی به خلاصه کردن داده‌ها بپردازد، به چگونگی تحلیل داده‌ها مربوط است؛ به عبارت دیگر، تلخیص داده‌های کیفی مرحله‌ای از تحلیل داده‌ها است که به پالودن و زدودن اضافات موجود در داده‌ها می‌پردازد تا بتوان آن‌ها را به نظم در آورده و سازمان داد و نتیجه‌گیری نهایی را به عمل آورد (Sarmad, Hejazi, Bazargan, 2008) در این

1. Colaizzi

قسمت، نتایج اولیه و نهایی حاصل از تحلیل و کدگذاری داده‌ها براساس طرح کولایزی (۱۹۷۸)، روایت دانشجومعلم از چالش‌های پیش‌پای دانشگاه در تربیت معلمان مصلح و کنشگر اجتماع، بیان می‌شوند و سپس مورد تبیین و بررسی قرار می‌گیرند.

جدول (۱): تحلیل نتایج اولیه روایت دانشجومعلم از چالش‌های پیش‌روی دانشگاه

ردیف	کدهای اولیه	نشانگان (کد اختصاص یافته به افراد مورد پژوهش)
۱	تحمیل معیارهای منسوخ‌شده ارزشی چون عدم پوشیدن لباس کوتاه هنگام خارج شده از خوابگاه حساسیت افراطی روی پوشش دانشجویان	کد (۱)، کد (۲۱)، کد (۶۶)
۲	از بین رفتن انگیزه‌ها و رویاها در محیط دانشگاه و خوابگاه (یکی از علت‌ها مخالفت محل خدمت دانشجومعلم با ادامه تحصیل) در انزوا قرار دادن تشک‌های خودجوش نادیده گرفتن امتیازهای فرهنگی دانشجویان پایین بودن شأن معلمی در کل جامعه	کد (۲)، کد (۵)، کد (۷)، کد (۸)، کد (۳۳)، کد (۳۴)، کد (۴۳)، کد (۵۱)، کد (۵۷)، کد (۵۸)، کد (۶۲)، کد (۶۳)، کد (۶۴)، کد (۶۶)
۳	ضعف علمی برخی مدرسان، کمبود استاد باسواد، حضور اجباری در کلاس‌های با بار آموزشی کم (به‌ویژه در رشته‌های علوم پایه)	کد (۲)، کد (۱۰)، کد (۱۲)، کد (۲۰)، کد (۲۱)، کد (۲۲)، کد (۲۹)، کد (۳۱)، کد (۳۴)، کد (۳۸)، کد (۴۱)، کد (۴۴)، کد (۴۷)، کد (۶۶)، کد (۶۷)
۴	ضعف علمی دانشجویان خروجی دانشگاه	کد (۲)، کد (۲۷)
۵	منفعل بارآمدن دانشجویان بخاطر عدم وجود فضای نقد و دعوت به سکوت و پذیرش/ ترس از حراست	کد (۳)، کد (۴)، کد (۱۱)، کد (۱۷)، کد (۲۵)، کد (۲۷)، کد (۳۷)، کد (۴۳)، کد (۴۵)، کد (۴۹)، کد (۵۰)، کد (۵۶)
۶	بی هدف بودن دانشجویان و عدم پویایی، بی‌رغبتی آن‌ها افسردگی و خمودگی دانشجویان	کد (۴)، کد (۶)، کد (۱۶)، کد (۲۶)، کد (۲۷)، کد (۳۱)، کد (۳۶)، کد (۴۰)، کد (۵۰)، کد (۵۸)
۷	عدم حضور اساتید و مسئولین مصلح در دانشگاه	کد (۵)، کد (۵۸)

۸	عدم آشنا کردن دانشجوی معلمان با اندیشه و منش معلمان مصلح ایران / عدم الگوپردازی معلمان مصلح ایران	کد (۵)، کد (۱۹)، کد (۲۳)، کد (۳۳)، کد (۴۶)، کد (۵۰)، کد (۵۶)، کد (۶۰)، کد (۶۴)
۹	کمبود امکانات آموزشی عدم آموزش با تکنولوژی‌های جدید	کد (۷)، کد (۱۰)، کد (۱۳)، کد (۱۶)، کد (۱۷)، کد (۲۲)، کد (۲۸)، کد (۳۴)، کد (۳۹)، کد (۴۲)، کد (۴۳)، کد (۴۴)، کد (۴۷)، کد (۵۴)، کد (۶۵)، کد (۶۶)، کد (۶۷)
۱۰	کمبود امکانات رفاهی (اینترنت خوابگاه)	کد (۱۰)، کد (۱۵)، کد (۱۷)، کد (۲۲)، کد (۲۸)، کد (۳۹)، کد (۴۲)، کد (۴۳)، کد (۴۴)، کد (۴۶)، کد (۴۷)، کد (۶۵)
۱۱	پرداختن به همه موضوعات غیر از آموزش تخصص مهم نبودن آموزش و دانش	کد (۱۲)، کد (۲۵)، کد (۳۲)، کد (۳۹)، کد (۴۵)، کد (۵۶)
۱۲	کمبود فضای رقابت سالم در بین دانشجویان	کد (۱۳)، کد (۶۷)
۱۳	بی/کم احترامی به شخصیت دانشجو، رفتار به‌منابۀ یک دانش-آموز	کد (۱۳)، کد (۲۲)، کد (۲۴)، کد (۳۳)، کد (۳۶)، کد (۳۹)، کد (۵۳)، کد (۵۸)، کد (۶۲)
۱۴	عدم قرار دادن دانشجو در موقعیت عملی (وجود درس‌های نظری زیاد) و تأکید حفظ طوطی‌وار مطالب عدم بیان تجربه‌های زیسته عملی مدرسان در امر تدریس عدم ارائه مباحث درسی با رویکرد انتقادی	کد (۱۴)، کد (۱۸)، کد (۲۲)، کد (۲۶)، کد (۲۹)، کد (۳۳)، کد (۳۵)، کد (۴۴)، کد (۴۵)، کد (۵۰)، کد (۵۱)، کد (۵۹)، کد (۶۰)، کد (۶۳)، کد (۶۷)
۱۵	مختلط نبودن دانشگاه و لذا عدم رشد و بلوغ شخصیتی دانشجویان	کد (۲۰)، کد (۳۱)، کد (۴۶)، کد (۶۶)
۱۶	عدم نظارت جدی بر کیفیت تدریس دروس	کد (۲۴)
۱۷	بی‌توجهی به امر پژوهش در تدریس	کد (۲۶)
۱۸	عدم وجود محتوای بومی - وجود محتوای غربی	کد (۲۷)
۱۹	کلاس‌های شلوغ و عدم برگزاری کلاس‌ها به‌صورت کارگاهی	کد (۳۵)
۲۰	عدم توجه عادلانه دولت به دانشگاه فرهنگیان همچون سایر دانشگاه‌ها	کد (۳۹)، کد (۶۱)

۲۳۶ چالش‌های پیش‌پای دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمانِ مصلح اجتماع از منظر دانشجومعلمان

کد(۳۸)، کد(۴۰) کد(۴۹)، کد(۶۰)، کد(۶۶)، کد(۶۷)	شبه تربیت بدون فعالیت‌های تربیتی دانشگاه	۲۱
کد(۴۱)، کد(۴۷)، کد(۴۸)، کد(۵۲)	نامناسب بدون دانشجویان ورودی دانشگاه برای معلم مصلح شدن داشتن انگیزه‌های صرفاً اقتصادی برای ورود به دانشگاه تا دغدغه معلمی و اصلاح‌گری -انتخاب صرفاً بخاطر ملاحظات عقیدتی و نه علمی	۲۲
کد(۴۵)، کد(۶۲)	به دلیل عدم وجود فضای نقد و خود بودن باعث دورنگی و ریا شدن ریاپروری دانشگاه	۲۴
کد(۶۲)	اطمینان دانشجویان از استخدام و عدم بها دادن به تحصیل و تهذیب/ تفاوتی میان درس خواندن و نخواندن نیست	۲۵

جدول (۲): نتایج تحلیل نهایی روایت دانشجومعلمان از چالش‌های پیش‌روی دانشگاه

مضمون سازمان‌دهنده(اصلی)	مضمون پایه(فرعی)	ردیف
کاستی نظام‌گزینش، تربیت و استخدام دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان	انتخاب دانشگاه فرهنگیان به دلیل نگاه اقتصادی	۱
	نداشتن دغدغه معلمی و اصلاح‌گری	
	گزینش برحسب ملاحظات عقیدتی و نه علمی	
	اطمینان از استخدام در بدو ورود به دانشگاه	
	تک‌جنسیتی بودن دانشگاه و لذا کم‌رنگ بودن فرصت رشد و بلوغ شخصیتی دانشجومعلمان	
	عدم نگاه عادلانه دولت به دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با سایر دانشگاه‌ها	
شبه‌تربیت بودن فعالیت‌های تربیتی و فرهنگی دانشگاه	تحمیل(اجبار) در نوع پوشش و رفتار دانشجومعلمان	۲
	تلقین آموزه‌های دینی، ایدئولوژی و سیاسی	
	دعوت به سکوت و پذیرش ایجاد گفتمان حراست‌هراسی	
عدم الگوبردازی معلمان و مربیان مصلح ایران و جهان در برنامه‌های درسی رسمی و ضمنی دانشگاه	نداشتن دغدغه و برنامه خاص دانشگاه برای معرفی معلمان و مربیان مصلح اجتماع	۳
	عدم آشنایی دانشجومعلمان با اندیشه و سلوک معلمان و مربیان مصلح اجتماع	
کمبود امکانات	امکانات و زیرساخت‌های آموزشی مانند کتابخانه، آزمایشگاه و کارگاه، مرکز رایانه و...	۴

امکانات و زیرساخت‌های رفاهی مانند خوابگاه، فضای سبز، تجهیزات ورزشی و ..		
کمبود استاد باسواد	کیفیت تدریس مدرسان	۵
ضعف علمی برخی مدرسان		
اجبار به مشارکت در کلاس‌های کم و بی‌محتوا		
ضعف نظارت جدی بر کیفیت تدریس		
در حاشیه بودن جایگاه آموزش تخصصی و در کانون بودن جایگاه مسائل فرعی	جایگاه آموزش دانش تخصصی	۶
جایگاه سست نظم و مقررات آموزشی؛ شروع و پایان ترم، حضور فعال در کلاس و ...		
بی‌توجهی به امر پژوهش در آموزش و تدریس		
عدم ارائه محتوای تخصصی با رویکرد انتقادی		
اولویت بر حفظ مباحث و پاس کردن دروس	حاکمیت سایه شکاف نظریه و عمل در فرایند یاددهی- یادگیری	۷
تأکید برنامه درسی بر مباحث نظری و انتزاعی		
قرار ندادن دانشجوی معلمان در موقعیت‌های عملی تدریس		
عدم ارائه دروس به صورت کارگاهی و آزمایشگاهی		
عدم بیان تجربه‌های زیسته و عملی توسط مدرسان در امر تدریس	عامل هستی‌شناختی و روان‌شناختی دانشجویی	۸
عدم آشنایی مقدماتی معلمان با فرهنگ و شرایط مناطق محروم و عشایری حوزه تدریس آینده آن‌ها		
بی‌هدف بودن دانشجوی معلمان		
افسردگی و بی‌انگیزگی دانشجوی معلمان		
عدم پویایی دانشجوی معلمان	از بین رفتن رویاها و انگیزه‌های در محیط خوابگاه و دانشگاه	۹
مخالفت محل خدمت دانشجوی معلمان با ادامه تحصیل آن‌ها		
در انزوا قرار دادن تشک‌های خودجوش دانشجویی		
نادیده گرفتن امتیازات فرهنگی دانشجوی معلمان		
عدم رعایت حرمت و شأن دانشجوی معلمان؛ رفتار با آن‌ها به مثابه یک دانش-آموز		
فقدان فضای گفت‌وگو و آزاداندیشی		
نبود فضای رقابت سالم علمی و فرهنگی میان دانشجوی معلمان		

تبیین و تفسیر یافته‌ها

تحلیل نخست نتایج حاصل از روایت دانشجومعلم از چالش‌های پیش‌روی دانشگاه در تربیت معلمان و مربیان مصلح و کنشگر اجتماع در جدول شماره (۱) بیان شده است. در این مرحله حدود ۴۴ کد اولیه از تحلیل روایت دانشجومعلم به دست آمد. در مرحله بعد، این کدهای اولیه مورد بازبینی و ترکیب قرار گرفتند. نتایج آن در جدول شماره (۲) تصویر شده است. مطابق این جدول می‌توان روایت دانشجومعلم از چالش‌های پیش‌روی دانشگاه را در ۹ مضمون اصلی (سازمان‌دهنده) و ۳۷ مضمون فرعی (پایه) بیان داشت. در ادامه پژوهش این ۹ چالش اصلی با مؤلفه‌های فرعی آن‌ها به تفکیک، بیان و تبیین می‌شوند.

جدول شماره (۳): چالش نخست و مؤلفه‌های آن:

چالش اصلی	مؤلفه‌های آن
کاستی نظام گزینش، تربیت و استخدام دانشجومعلم در دانشگاه فرهنگیان	انتخاب دانشگاه فرهنگیان به دلیل نگاه اقتصادی
	نداشتن دغدغه معلمی و اصلاح‌گری
	گزینش برحسب ملاحظات عقیدتی و نه علمی
	اطمینان از استخدام در بدو ورود به دانشگاه
	تک‌جنسیتی بودن دانشگاه و لذا کم‌رنگ بودن فرصت رشد و بلوغ شخصیتی دانشجومعلم
	عدم نگاه عادلانه دولت به دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با سایر دانشگاه‌ها

مطابق جدول شماره (۳)، بنابر روایت دانشجومعلم، کاستی‌های نظام گزینش، تربیت و استخدام دانشجومعلم در دانشگاه فرهنگیان، یکی از چالش‌های اصلی پیش‌روی دانشگاه در تربیت معلمان و مربیان دغدغه‌مند و کنشگر اجتماع می‌باشد. یکی از مؤلفه‌های این چالش، انتخاب دانشگاه فرهنگیان به دلیل نگاه اقتصادی و بازار کار آینده توسط متقاضیان فراوان عبور از سد کنکور و انتخاب شغل، است. بدیهی است دانشجویانی که با این نگاه موفق به ورود به دانشگاه فرهنگیان بشوند، از دغدغه‌های اصیل معلمی و اصلاح‌گری چندان برخوردار نباشند.

«... من که از نزدیک با دانشجویان زندگی می‌کنم متأسفانه می‌توانم بگویم ۷۰ درصد از روی علاقه و احساس مسئولیت به این دانشگاه نمی‌آیند و فقط بخاطر مزایای اقتصادی آن است... پس چگونه انتظار معلم مصلح می‌توان داشت؟» (کد ۴۶).

اما از سوی دیگر، اندیشه، منش و سیره معلمی مربیان و معلمان ماندگار تاریخ تعلیم و تربیت ایران در جلوه‌های معلمی جاویدان آن چون: عطا احمدی، حاج‌علی‌اکبر صنعتی‌زاده، توران میرهادی، میرزا احسن رشدیه، صمد بهمن بیگی، جبارباغچه‌بان (عسکرزاده)، علامه کرباسچیان و ... نشان می‌دهد که دغدغه اصلاح‌گری در عرصه تعلیم و تربیت، در تاروپود جان و هستی این معلمان ریشه‌دار بوده است. از این رو نمی‌توان انتظار داشت با دغدغه و بذری صرفاً اقتصادی، میوه و محصول تحول‌آفرینی برداشت کرد.

گزینش داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان با نگاه و دغدغه صرفاً عقیدتی و نه برخورداری از صلاحیت علمی، یکی دیگر از مؤلفه‌های چالش خودساخته دانشگاه فرهنگیان در پیش‌پای خود در تربیت معلمان و مربیان دغدغه‌مند و مصلح اجتماع می‌باشد. به نظر می‌رسد تأکید یک‌جانبه روی تعهد و نادیده گرفتن یا کم‌اهمیتی به بعد تخصص و صلاحیت علمی، نمی‌تواند منجر به پرورش معلمان مصلح شود. در این راستا، نگاه متعادل و متوازن به دو بال تعهد و تخصص می‌تواند زمینه رشد و تربیت معلمان دغدغه‌مند و تحول‌آفرین را فراهم سازد.

استخدام قطعی در شرایط بدو ورود به دانشگاه فرهنگیان، هم یکی دیگر از مؤلفه‌های چالش خودساخته دانشگاه فرهنگیان در پیش‌پای خود در تربیت معلمان و مربیان دغدغه‌مند و مصلح اجتماع می‌باشد. متأسفانه استخدام قطعی و اطمینان از آینده کاری در دانشگاه فرهنگیان، دارای کارکردی متناقض و وارونه شده است. به عبارتی دیگر، چنین رویه‌ای می‌بایست باعث امید، تحرک و پویایی، جویندگی دانش و تربیت، هویت‌سازی برای دانشجویان این دانشگاه در مقایسه با دانشجویان سایر دانشگاه‌ها شود، اما اینک خود انگیزه زدا و سکون‌آفرین شده است. روایت‌هایی از دانشجویان معلمان در این باره قابل تأمل است:

«... کشتن انگیزه‌ها... می‌گویند شما کارتان آماده است به فکر زندگی مالی خودتان باشید...» (کد ۵).
 «نامید کردن دانشجویان توسط برخی اساتید که اینکه برای آموزش و پرورش هر معدل، هر مدرک فرقی ندارد... گفتن این جمله که تو که درس می‌خوانی با کسی که درس نمی‌خواند هر دو معلم می‌شود و شاید او عاقبت به‌خیرتر بشود...» (۶۲).

به نظر می‌رسد لازم باشد که دانشگاه فرهنگیان برای این چالش بزرگ انگیزه زدا چاره‌ای بیاندیشد و آن را به فرصتی برای تربیت معلمان شایسته بکند.

از نظر برخی دانشجومعلمان، نظام تک‌جنسیتی آموزش و تحصیل در دانشگاه فرهنگیان یکی دیگر از مؤلفه‌های چالش سیستم دانشگاه در این باره باشد. استدلال این گروه از دانشجویان این می‌باشد که تک‌جنسیتی بودن تحصیل در این دانشگاه مانعی در راه فرایند رشد و بلوغ شخصیتی متعادل دانشجومعلمان در دوران دانشجویی آن‌ها می‌شود.

عدم نگاه عادلانه دولت به دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با سایر دانشگاه‌ها از منظر دانشجومعلمان، از دیگر مؤلفه‌های اساسی ساختار دانشگاه فرهنگیان می‌باشد. این امر پیامدهای منفی خود را در جنبه‌های گوناگون کیفیت تحصیل در دانشگاه فرهنگیان می‌گذارد.

جدول شماره (۴): چالش دوم و مؤلفه‌های آن:

چالش اصلی	مؤلفه‌های آن
شبه‌تربیت بودن فعالیت‌های تربیتی و فرهنگی دانشگاه	تحمیل (اجبار) در نوع پوشش و رفتار دانشجومعلمان
	تلقین آموزه‌های دینی، ایدئولوژی و سیاسی
	دعوت به سکوت و پذیرش
	ایجاد گفتمان حراست‌هراسی

جدول شماره (۴) دومین چالش و مؤلفه‌های آن را نشان می‌دهد. این چالش مربوط به درون سیستم دانشگاه فرهنگیان است که ناظر به فرایند و رویکرد تربیتی و فرهنگی دانشگاه می‌باشد. بنابر تجربه زیسته دانشجومعلمان، بر فعالیت‌های رسمی و غیررسمی تربیتی و فرهنگی دانشگاه نوعی رویکرد شبه‌تربیتی حاکم می‌باشد.

در بحث‌های تربیتی، شبه‌تربیت به فرایندهایی گفته می‌شود که تلاش دارد تا تغییرات مثبت تربیتی را در مخاطبان ایجاد کند اما منطق ایجاد کردن این تغییرات، منطقی تربیتی نیست. در این دیدگاه، مؤلفه‌های منطق و زبان تربیت، تبیین دلیل ایجاد تغییرهای تربیتی، ارائه معیارهای درست درباره آن‌ها، ایجاد تحرک درونی در متریبان برای پذیرش تغییرها و زمینه‌سازی برای نقادی متربی از مری و فرهنگ در زمینه تغییرهای مورد نظر، می‌باشد. دو گونه از شبه‌تربیت‌های رایج در محیط‌های تربیتی، تحمیل و تلقین می‌باشند. بنیاد تحمیل بر اجبار در پذیرش تغییرات است و بنیان تلقین، پذیرش تغییرهای براساس هیبت و شکوه گوینده سخن و مروج تغییرها است نه منطق و دلیل موجه سخنان او. (Bagheri, 2006)

تغییرهای ایجاد شده توسط شبه‌تربیت‌ها چون منطبق بر منطق تربیت نیستند، دیر یا زود، از بین می‌روند. تغییرها و باورهای تلقینی در برخورد با شک‌ها، شبه‌ها و پرسش‌های سیل‌آسای دنیای مجازی امروزه، به چالش کشیده می‌شوند و به سرعت فرو می‌ریزند چنانکه باورها و تغییرهای مثبت اجباری هم با دور شدن از سایه اجبار، رخت برمی‌بندند. دانشجومعلمانی پیش از آشنایی دقیق و تحلیلی با مفهوم تربیت و مؤلفه‌های آن و مفاهیم شبه‌تربیت چون عادت، تحمیل و تلقین در درس نقش اجتماعی معلم، رویکرد تربیتی و فرهنگی حاکم بر محیط تحصیل خود را شبه‌تربیتی، ارزیابی کرده‌اند و آن را یکی از مهم‌ترین چالش‌های دانشگاه در تربیت مربیان و معلمان مصلح اجتماع قلمداد کرده‌اند. تحمیل در نوع پوشش دانشجویان، تلقین آموزه‌های و باورهای دینی، عقیدتی و سیاسی، دعوت به سکوت و پذیرش و دشوارتر، ایجاد گفتمان حراست‌هراسی از نشانه‌های شبه‌تربیتی بودن رویکرد تربیتی و فرهنگی دانشگاه از منظر دانشجومعلمانی می‌باشند. روایت‌هایی از آن‌ها در این باره بیان می‌شود:

«...در این دانشگاه از مؤلفه‌های شبه‌تربیت به‌طور تمام و کمال استفاده شده و فضای تربیتی در این جا حاکم نمی‌باشد...» (کد ۴۹). با همین مضمون: کد (۱)، کد (۲۱)، کد (۳۸)، کد (۴۹)، کد (۶۰)، کد (۶۶)، کد (۶۷)،

«... مهم‌ترین مانع، عدم آزادی دانشجویان در ارائه افکار خود است... چگونه انتظار مصلح‌شدن می‌توان داشت؟» (کد ۱۱).

به نظر می‌رسد با رویکرد شبه‌تربیتی نمی‌توان معلمان و مربیانی فکور، نقاد و مصلح اجتماع تربیت کرد. چنان‌که بیان شد تغییرهای تربیتی شکل گرفته با رویکرد شبه‌تربیتی دیر یا زود فروکش می‌کنند و سرمایه تربیتی برای فرد باقی نخواهد ماند. به‌علاوه در صورتی که دانشجومعلمانی در دوران دانشجویی - شان مهارت‌های تفکر انتقادی را نیاموزند و در خود نهادینه نکنند، فردا نمی‌توانند منتقد و مصلح رویه‌های نادرست تربیت و فرهنگ در محیط کاری آینده خود باشند.

جدول شماره (۵): چالش سوم و مؤلفه‌های آن:

چالش اصلی	مؤلفه‌های آن
عدم الگوپردازی معلمان و مربیان مصلح ایران و جهان در برنامه‌های درسی رسمی و ضمنی دانشگاه	نداشتن دغدغه و برنامه خاص دانشگاه برای معرفی معلمان و مربیان مصلح اجتماع
	حضور کم‌رنگ اساتید و مسئولین مصلح
	عدم آشنایی دانشجومعلمانی با اندیشه و سلوک معلمان و مربیان مصلح اجتماع

جدول شماره (۵) چالش سوم پیش‌پای دانشگاه و مؤلفه‌های آن را نشان می‌دهد. این چالش اصولاً ناظر به رویکرد کلی برنامه‌های درسی رسمی و ضمنی دانشگاه است که فاقد روح و نگاه الگوبردازی به مربیان و معلمان مصلح ایران و جهان در لابه‌لای برنامه درسی رسمی و ضمنی می‌باشد. چنان‌که در مؤلفه‌های این چالش بیان شده است، روایت دانشجومعلمان حکایت از آن دارد آن‌ها در دوران دانشجویی و تحصیل خود، با سیر زندگانی، منش و سلوک معلمی، اقدامات و اصلاحات تربیتی و آموزشی مربیان و معلمان مصلح ایران و جهان، آشنایی عمیق و تأثیرگذاری کسب نمی‌کنند. از این رو، چندان هویت معلم مصلح و کنشگر اجتماع را درک نمی‌کنند و آن را در خود پرورش نمی‌دهند. روایت‌های ذیل دانشجومعلمان، حضور پررنگ این چالش را روایت می‌کنند:

«... دانشگاه در زمینه تربیت معلمان مصلح هیچ برنامه راهبردی ندارد...» (کد ۱۲)

«اگر بخواهیم با صداقت با این موضوع مواجه شویم باید گفت که دانشگاه در این مورد هیچ کاری خاصی انجام نمی‌دهد که معلم را به‌عنوان یک مصلح اجتماعی معرفی کند یا پرورش دهد...» (کد ۲۱)

«در دانشگاه فرهنگیان در واقع ما این اولین درسی بود که در رابطه با نقش معلم و ویژگی‌های معلمان مصلح آشنا شدیم... دانشگاه برنامه خاصی ندارد...» (کد ۶۴).

«... نقش تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان در پرورش روحیه اصلاح‌گری در اجتماع کم‌رنگ بود. در واقع هر آنچه که در تربیت معلم جهت اصلاح‌گری آموختم، بر پایه کارهایی بود که نباید انجام دهم تا معلم خوبی باشم...» (کد ۱).

«... در دانشگاه فرهنگیان تقریباً فقط درس نقش اجتماعی بدون هیچ تعارفی در من برای معلم مصلح شدن ایجاد انگیزه کرد...» (کد ۹)

«... به‌جای مؤلفه‌های مصلح بودن و تدریس آن‌ها به ما، به دنبال طرز پوشش و رفتار ما هستند...» (کد ۵).

جدول شماره (۶): چالش چهارم و مؤلفه‌های آن:

چالش اصلی	مؤلفه‌های آن
کمبود امکانات	امکانات و زیرساخت‌های آموزشی مانند کتابخانه، آزمایشگاه و کارگاه، مرکز رایانه و...
	امکانات و زیرساخت‌های رفاهی مانند خوابگاه، فضای سبز، تجهیزات ورزشی و ..

کمبود امکانات و زیرساخت‌های اساسی آموزشی و رفاهی در دانشگاه فرهنگیان یکی دیگر از چالش‌های اساسی پیش‌روی دانشگاه در تربیت مربیان و معلمان مصلح اجتماع از دیدگاه دانشجومعلمانی می‌باشد. چنان‌که در جدول شماره (۱) در ابتدای یافته‌های پژوهش آمده است کمبود امکانات آموزشی و رفاهی با ۲۹ مورد فراوانی (نشانگان)، پراشاده‌ترین چالش بیان‌شده توسط دانشجومعلمانی می‌باشد.

جدول شماره (۷): چالش پنجم و مؤلفه‌های آن:

مؤلفه‌های آن	چالش اصلی
کمبود استاد باسواد	کیفیت تدریس مدرسان
ضعف علمی برخی مدرسان	
اجبار به مشارکت در کلاس‌های کم و بی‌محتوا	
ضعف نظارت جدی بر کیفیت تدریس	

مطابق جدول شماره (۷) کیفیت تدریس مدرسان و اساتید در دانشگاه فرهنگیان یکی دیگر از چالش‌های پیش‌روی دانشگاه در تربیت معلمان و مربیان تحول‌آفرین از نگاه دانشجومعلمانی می‌باشد. کمبود استادان متخصص و باسواد، ضعف علمی و عدم کارایی برخی مدرسان دانشگاه، اجبار به حضور در کلاس‌های دارای بار آموزشی کم و ضعف نظارت جدی بر چگونگی کیفیت تدریس از مؤلفه‌های این چالش آموزشی دانشگاه می‌باشند. انتظار اولیه دانشجویان ورودی این دانشگاه، حضور اساتید متخصص و باتجربه در سمت تدریس درس‌های تخصصی و عمومی است در حالی در عمل، اغلب مدرسان فعلی این دانشگاه، دبیران باسابقه یا بازنشسته آموزش و پرورش می‌باشند که سال‌های زیادی از تحصیلات رسمی و فارغ‌التحصیلی آن‌ها می‌گذرد. اگرچه حضور این مدرسان از جهت داشتن تجربه‌های عینی تدریس در مدارس مختلف می‌تواند فرصتی برای دانشجومعلمانی باشد، اما متأسفانه چنان‌که از روایت دانشجویان برمی‌آید، از این فرصت استفاده نمی‌شود.

جدول شماره (۸): چالش ششم و مؤلفه‌های آن:

مؤلفه‌های آن	چالش اصلی
در حاشیه بودن جایگاه آموزش تخصصی و در کانون بودن جایگاه مسائل فرعی	جایگاه آموزش دانش تخصصی
جایگاه سست نظم و مقررات آموزشی: شروع و پایان ترم، حضور فعال در کلاس و ...	
بی‌توجهی به امر پژوهش در آموزش و تدریس	
عدم ارائه محتوای تخصصی با رویکرد انتقادی	
اولویت بر حفظ مباحث و پاس کردن دروس	

جدول شماره (۸) چالش ششم پیش‌روی دانشگاه و مؤلفه‌های آن را در تربیت معلمان و مربیان دغدغه‌مند و مصلح فرهنگ و اجتماع را بر اساس تجربه زیسته دانشجومعلمیان روایت می‌کند. این چالش ناظر به جایگاه ضعیف آموزش دانش تخصص در فرایند تحصیل دانشجومعلمیان در فرهنگ‌سازمانی و آموزشی دانشگاه می‌باشد. چنان‌که در مؤلفه‌های این چالش روایت شده است، جایگاه آموزش دانش تخصصی نسبت به مسائل فرعی دیگر، در حاشیه و سایه قرار دارد. براساس تجربه دانشجویان و نویسندگان این مقاله که خود از مدرسان مدعو دانشگاه می‌باشند، جایگاه نظم و اقتدار علمی و آموزشی در شروع و پایان ترم، جدیت در حضور فعال در کلاس‌ها، جویندگی دانش از سوی دانشجویان در حد نامطلوب و سست می‌باشد. بی‌توجهی به امر پژوهش در آموزش و یادگیری از سوی مدرسان و دانشجویان، عدم ارائه محتوای دروس با رویکرد گفت‌وگومحور و انتقادی و اکتفا به حفظ مطالب و پاس کردن دروس از نشانگان ضعف جایگاه مطلوب آموزش دانش تخصصی در دوران دانشجویی دانشجویان می‌باشد. روایت‌هایی از تجربه زیسته دانشجومعلمیان در این زمینه، تأییدکننده وجود این چالش می‌باشد:

«... در دانشگاه فرهنگیان همه چیز مهم است غیر از آموزش دانش تخصصی...» (کد ۱۲) با

مضامین مشابه: (کد ۲۵)، (کد ۳۲)، (کد ۳۹)، (کد ۴۵)، (کد ۵۶).

«دانشگاه فرهنگیان از کیفیت خوبی در زمینه آموزش برای من نداشت. در این جا، هر روز ضعیف‌تر تنبل‌تر شدم، جو خوبی ندارد. از امکانات کافی برخوردار نیست. اما با حضور اساتید باسواد و کارآمد انگیزه خوبی گرفتم...» (کد ۶۶).

«.. دانشگاه در راه تربیت معلم مصلح تلاش می‌کند اما آن‌چنان به این مهم نزدیک نشده است...»

مهم‌ترین چالش فرمالیته شدن است...» (کد ۲۳).

جدول شماره (۹): چالش هفتم و مؤلفه‌های آن:

مؤلفه‌های آن	چالش اصلی
تأکید برنامه درسی بر مباحث نظری و انتزاعی	حاکمیت سایه شکاف نظریه و عمل در فرایند یاددهی- یادگیری
قرار ندادن دانشجومعلمیان در موقعیت‌های عملی تدریس	
عدم ارائه دروس به صورت کارگاهی و آزمایشگاهی	
عدم بیان تجربه‌های زیسته و عملی توسط مدرسان در امر تدریس	
عدم آشنایی مقدماتی معلمان با فرهنگ و شرایط مناطق محروم و عشایری حوزه تدریس آینده آن‌ها	

طبق جدول شماره (۹)، حاکمیت سایه شکاف میان نظریه و عمل در فرایند یاددهی- یادگیری، یکی دیگر از چالش‌های اساسی آموزشی پیش روی دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان و مربیان ساختارشکن و تحول‌آفرین می‌باشد. اغلب دانشجویان معلمان از صبغه پورنگ درس‌های نظری و حضور کم‌رنگ واحدهای عملی در فرایند تحصیل و آموزش خود گله‌دارند و آن را چالش جدی در پیش‌پای خود برای کسب هویت و مهارت در تحول‌آفرینی و اصلاح‌گری می‌دانند. در این راستا، بسیاری از دانشجویان تنها از خاطره و یادگیری‌های ضمنی واحدهای کارورزی رضایت داشته‌اند. مضمون این چالش با فراوانی ۱۵ مورد در جدول شماره (۱)، یکی دیگر از پر تأکیدترین چالش‌های بیان شده توسط دانشجویان معلمان می‌باشد. از این رو به نظر می‌رسد این چالش اساسی است که متولیان دانشگاه باید برای حل آن چاره‌ای اساسی، بیاندیشند.

جدول شماره (۱۰): چالش هشتم و مؤلفه‌های آن:

مؤلفه‌های آن	چالش اصلی
بی‌هدف بودن دانشجویان معلمان	عامل هستی‌شناختی و روان‌شناختی دانشجویی
افسردگی و بی‌انگیزگی دانشجویان معلمان	
عدم پویایی دانشجویان معلمان	

جدول شماره (۱۰) یکی از اساسی‌ترین چالش‌های فردی دانشجویان در فرایند تربیت و مصلح‌شدن آن‌ها را بیان می‌کند. این چالش ناظر به عامل‌های هستی‌شناختی و روان‌شناختی دنیای درون دانشجویان معلمان می‌باشد. چنان‌که در مؤلفه‌های این چالش آمده است نداشتن هدف خودآگاهانه، رنج بردن از افسردگی و بی‌انگیزگی و عدم نشاط و پویایی از مهم‌ترین ابعاد این چالش هستی‌شناختی و روان‌شناختی دانشجویان معلمان می‌باشند. این چالش خود می‌تواند در سایه سایر چالش‌های بیان‌شده ایجاد شده باشد و بعلاوه خود باعث تقویت آن‌ها بشود. روایت‌هایی از تجربه زیسته دانشجویان در این باره، شاهدی بر وجود این چالش در دوران دانشجویی دانشجویان می‌باشد:

«... به نظر من دانشگاه فرهنگیان در این زمینه موفق نبوده است. چون دانشجویان دارای روحیه بسیار ضعیف می‌باشند، هیچ هدفی ندارند، در قبال کارهایشان نظم، مسئولیت و تعهد ندارد...» (۳۱).
 با مضامین مشابه: کد (۴)، کد (۶)، کد (۱۶)، کد (۲۶)، کد (۲۷)، کد (۳۶)، کد (۴۰)، کد (۵۰)، کد (۵۸)،
 «...اکثر دانشجویان این دانشگاه افسردگی دارند و از خود و دانشگاه بیزارند...» (کد ۳۶)

جدول شماره (۱۱): چالش نهم و مؤلفه‌های آن:

چالش اصلی	مؤلفه‌های آن
از بین رفتن رویاها و انگیزه‌های در محیط خوابگاه و دانشگاه	عدم رعایت حرمت و شأن دانشجومعلمیان؛ رفتار با آن‌ها به‌مثابه یک دانش‌آموز
	فقدان فضای گفت‌وگو و آزاداندیشی
	در انزوا قرار دادن تشکل‌های خودجوش دانشجویی
	نادیده گرفتن امتیازات فرهنگی دانشجومعلمیان
	نبود فضای رقابت سالم علمی و فرهنگی میان دانشجومعلمیان
مخالفت محل خدمت دانشجومعلمیان با ادامه تحصیل آن‌ها	

جدول شماره (۱۱)، یکی دیگر از چالش‌های اساسی فراروی دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان و مربیان مصلح اجتماع و فرهنگ را روایت می‌کند. این چالش ناظر به از بین رفتن رویاها و انگیزه‌های در محیط دانشگاه و خوابگاه در دانشگاه فرهنگیان می‌باشد. به نظر می‌رسد این چالش در نتیجه شرایط محیطی گوناگون و چالش‌های پیشین حاصل می‌شود چنان‌که در آن بوجود آمدن آن محیط دانشگاه و ساختار آن سهمیم است و هم خود دانشجومعلمیان. روایت‌هایی از تجربه زیسته دانشجویان در این باره محل تأمل می‌باشد:

«... دیگر حس خلاقیت که در ابتدای تحصیل داشتیم که به‌عنوان یک معلم تراز جمهوری اسلامی باشیم، به‌سرعت فروکش کرد...» (کد ۳۴).

«...متأسفانه چیزی که امروزه در دانشگاه فرهنگیان شاهد آن هستیم این است که این دانشگاه نه‌تنها هیچ حرکت جدی و تأثیرگذاری در راستای تربیت معلم مصلح بر نداشته است بلکه شرایطی را فراهم کرده است که معلمانی منفعل، بی‌دغدغه، و گاهی بی‌سواد را تحویل جامعه می‌دهد...» (کد ۲۷).

«به نظرم دانشگاه ما را آماده نکرده که هیچ، بدتر می‌کند. چون تازه بعد از چهار سال داره یک شرایطی را برای بقیه دانشجویان جدیدالورود انجام می‌دهد که بشه اون به‌عنوان یک معلم مصلح معرفی کرد...» (کد ۱۶).

«...باید برخورد مسئولین دانشگاه با دانشجویان مثل معلمان باشد و نه این که فقط در جشن‌ها و عیدها از دانشجویان به‌عنوان معلم یاد کنند و بعد از تمام شدن این‌ها، مثل بچه یا دانش‌آموز با آن‌ها رفتار بکنند...» (کد ۳۶). با مضامین مشابه: کد (۱۳)، کد (۲۲)، کد (۲۴)، کد (۳۳)، کد (۳۹)، کد (۵۳)، کد (۵۸)، کد (۶۲).

«...با قاطعیت و اطمینان می‌گوییم که دانشگاه فرهنگیان در جهت عکس تربیت یک معلم مصلح حرکت می‌کند که این خود تحت تأثیر هم دانشگاه و هم خود دانشجومعلمان است...» (کد ۶۷).

«متأسفانه در دانشگاه فرهنگیان به‌هیچ‌عنوان معلم اصلاح‌گر تربیت نخواهد شد...» (کد ۳۳).



نمودار چالش‌های پیش‌پای دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان مصلح اجتماع از منظر دانشجومعلمان

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش روایت فرازی از مشکلات و چالش‌های پیش‌روی دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان و مربیان دغدغه‌مند، کنشگر و مصلح اجتماع از منظر تجربه زیسته دوران دانشجویی گروهی از دانشجومعلم این دانشگاه بود. بدین منظور برداشت‌ها و تفسیرهای اولیه این دانشجویان از وجود چنین چالش‌ها و مشکلاتی در دوران دانشجویی آن‌ها، گردآوری شد و سپس مورد تأمل و تحلیل قرار گرفت. چنان در متن مقاله بیان شد می‌توان روایت دانشجومعلم از چالش‌های پیش‌پای دانشگاه را در ۹ مضمون اصلی (سازمان‌دهنده) و ۳۷ مضمون فرعی (پایه) بیانات. از یک منظر دیگر می‌توان این چالش‌ها را براساس چهارچوب نظری نظریه داده‌بنیاد (Creswell, 2016). مورد بحث قرارداد. چیدمان چالش‌های شناخته‌شده پیش‌پای دانشگاه در تربیت معلمان مصلح و کنشگر براساس ساختار این نظریه در نمودار ذیل بیان شده است:



نمودار شماره (۱). الگوی تبیین چالش‌های پیش پای دانشگاه در تربیت معلمان مصلح اجتماع



دلیل ارائه چالش براساس چهارچوب نظریه داده‌بنیاد از این‌روست که به نظر می‌رسد جایگاه، وزن و بار معنایی این چالش‌ها در ایجاد مشکل در تربیت معلمان مصلح در دانشگاه فرهنگیان به یک اندازه نمی‌باشد. براین اساس چالش کاستی نظام‌گزینش، تربیت و استخدام دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان و چالش کمبود امکانات، از چالش‌های علت‌ساز و اساسی در کیفیت تربیت معلمان مصلح

در این دانشگاه می‌باشند. از این رو لازم است برای بازبینی و اصلاح ناتوانی‌های دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان تحول‌آفرین، به این چالش‌ها و رفع آن‌ها، توجه اساسی بشود.

شبه تربیت بودن فعالیت‌های فرهنگی و تربیت دانشگاه و عدم الگوپردازی معلمان و مربیان مصلح ایران و جهان در برنامه‌های درسی رسمی و غیررسمی دانشگاه از چالش‌های بُعد زمینه‌ها و مداخله‌گرهای دخیل در فرایند تربیت معلمان مصلح می‌باشد. به عبارتی دیگر، این چالش‌ها ناظر به بافت و موقعیت تحصیل و زندگی دوران دانشجویی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان هستند که به‌طور ضمنی و غیرمستقیم، تربیت‌یافتگی برای اصلاح اجتماعی را تحت تأثیر منفی خود قرار می‌دهند. چیستی و چگونگی کیفیت تدریس مدرسان، جایگاه آموزش دانش تخصصی، حاکمیت سایه شکاف نظریه و عمل در فرایند یاددهی- یادگیری از چالش‌هایی هستند که مربوط به بُعد روندها و سازوکارهای دخیل در فرایند تربیت‌یافتگی تحول‌آفرین دانشجومعلم در دانشگاه فرهنگیان می‌باشند.

از بین رفتن رویاها و انگیزه‌ها در محیط خوابگاه و دانشگاه و عامل‌های فردی هستی‌شناختی و روان‌شناختی از چالش‌هایی هستند که ناظر به بُعد پیامدها و آثار چگونگی تربیت‌یافتگی در حوزه اصلاح‌گری می‌باشند.

چنین نگاه کل‌گرایانه و موقعیت‌شناسانه‌ای در ترسیم چالش‌های فراروی دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان و مربیان مصلح، تحول‌آفرین و کنشگر اجتماع، می‌تواند زمینه تأمل و آسیب‌شناسی کاستی‌های دانشگاه در این زمینه را فراهم نماید و باعث سیاست‌گذاری جهت اصلاح آن‌ها را فراهم نماید.

نتایج این پژوهش به‌طور ضمنی با پژوهش‌های Shafiee & Yari Dhnavi (2016), Ebrahimi Shahabadi & Yari Dhnavi (2016), Naderi & Yari Dhnavi (2016), Ebrahimi Shahabadi & Barzgar Hoseini (2017) از جهت‌هایی همسو می‌باشند. در این پژوهش‌های بیان شده، به‌طور ضمنی برخی از مشکلات و کاستی‌های آموزشی و تربیتی دانشگاه فرهنگیان از منظر دانشجومعلم بیان شده‌اند که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم با نتایج این پژوهش همسو می‌باشند. از آنجایی که همه این پژوهش‌ها و پژوهش فعلی در محیط پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در شهر کرمان انجام شده‌اند، از این رو، همسویی یافته‌هایشان موجه می‌نماید و علاوه بر این، به نظر می‌رسد نتایج آن‌ها می‌تواند مورد توجه جدی مسئولان و متولیان دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد و زمینه بازنگری در برنامه‌های درسی رسمی و غیررسمی این دانشگاه را از جنبه‌هایی، فراهم سازد و موجب بهبود آن‌ها بشود.

ملاحظات اخلاقی

در فرآیند انجام و اجرای پژوهش حاضر، اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده است.

حامی مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شده است.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده و صرفاً جهت بررسی و چاپ به فصلنامه تدریس پژوهی ارسال شده است.

سپاسگزاری

از تمامی اساتید و دانشجویان گرامی که ما را در انجام هر چه دقیق‌تر این پژوهش یاری رسانده‌اند، صمیمانه تشکر می‌کنیم.

References:

- Bagheri, KH. (2006). A New look at Islamic education. Tehran: Madreseh Publications, vol2. [In Persian]
- Bitarafan, F., & Dehghani, M. (2021). Teacher agency, perception of change and educational reform in the field of micro: Teacher as the heart of educational reform Study of life experiences of primary school teachers based on Fullen model. 10th Conference of the Iranian Philosophy of Education Association (Education Reform and Its Challenges in Iran: A Philosophical Explanation of Perspectives and Experiences), Tehran, Iran. [In Persian]
- Creswell, J. W. (2016). Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches. Danaeefar, H., Kazemi, H. translation, Tehran: Safar publishing. [In Persian]
- Ebrahimi, Sh. F., & Hoseini, B. F. (2017). Obstacles facing in education of thoughtful teacher from the perspective of student-teachers of Farhangian University of Kerman; Biographical research. Provincial Conference on Qualitative Research in Teacher Education, Kerman: Farhangian University. [In Persian]
- Ebrahimi, F., & Yari, D. M. (2016). The Voice of University Students: A Narration of the Implicit and Hidden Learning of the Student Period at Farhangian University of Kerman. First Student Conference: Challenges and Opportunities, Kerman: Farhangian University. [In Persian]

Garaian, S. C., & Sen, S. (2021). Savitribai Phule the First Lady Teacher and Social Reformer in Nineteenth Century of India. *EPR International Journal of Multidisciplinary Research*, 7(6): 326-329.

Gutek, G.L. (2005). *Philosophical Schools and Educational Ideas*. Pakseresht, M.J. translation, Teharn: Samt publishing. [In Persian]

Huntly, H. (2008). Teachers Work: Beginning Teachers Conceptions of Competence. *The Australian Educational Researcher*, 35 (1): 125-145.

Joseph, P. B. (Ed.). (2011). *Cultures of curriculum*. Mehrmohammadi, M. et al. Translations, Tehran: Samt publishing. [In Persian]

Khalkhali, A., NasirNateri, J., Shakibaei, Z., Solimanpoor, J., & Kazempour, S. (2020). Conceptualization of Good Governance in Iran's Public Education System by Phenomenological Approach. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 11(41): 191-208. [In Persian]

Mohamadpor, A. (2014). *Qualitative Method*, Tehran: Jamehshenasan [In Persian]

Naderi, E., & Yari D.M. (2017). Phenomenology of students' lived experience of internship at Farhangian University of Kerman. Provincial Conference on Qualitative Research in Teacher Education, Kerman: Farhangian University. [In Persian]

Ozman, H.A., & Craver, S. M. (2001). *Philosophical foundations of education*. Motaghifar, GH. Hoseinkhani, H., Zarabi, A., Mousavinasab, M.S., Razeghi, H. translation, Ghom: Imam Khomeini Educational and Research Institute Publishing. [In Persian]

Piaget, J. (1992). *Psychology and education Knowledge*. Kardan, A. M. translation, Tehran: University Tehran. [In Persian]

Sajadieh, N. (2018). Critical perspective on the curriculum, in the curriculum encyclopedia, Tehran, Curriculum Studies Association. [In Persian]

Shafiee, N., & Yari D.M. (2016). Exploration on the professional identity of students of Farhangian University of Kerman. First Student Conference: Challenges and Opportunities, Kerman: Farhangian University. [In Persian]

Seraji, F., & Paidar, H. (2018). Finding out of elected teachers live experiences from teaching in senior high school. *Journal of Research in Teaching*, 6(3): 64-82. [In Persian]

Sergiewani, T. G., & Start, R. G. (2014). *Supervision and educational supervision*. Taheri, A., Shabani, M. Translation, Tehran: Avaye noor. [In Persian]

Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi, E. (2008). Research Methods in Behavioral Sciences. Tehran: Agah. [In Persian]

Soltani Sarvestani, J., Salehi M., His eagle, A. H., & Nadi, MA. (2018). Confirmatory Factor Analysis of Spiritual Leadership Model in Higher Education. Journal of Research in New Approach in Educational Management, 8(4): 42-19. [In Persian]

Vice Chancellor for Education and Research. (2012). Articles of association of Farhangian University. Tehran: Farhangian University. [In Persian]

Walker, R. J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal, qualitative, quasi-research study on in-service and pre-service taacrrr ” oöi niss Educational Horizons, 87(1): 61-68.

Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st century. Journal of Inquiry and Action in Education. 9(1): 91-102.

