



A Comparative Study of the Design Document for the Macro-Curricular Architecture of Teacher Training with Upstream Documents in the Field of Educational Affairs

Ainollah Abedi*¹ , Ali Sohbato ² 

1. **Corresponding author**, Department of Educational Science, Farhangian University, Tehran, Iran.

Email: abedinet.ir@gmail.com

2. Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail:

Alisohbatlo@cfu.ac.ir

ORCID

First author's full name



<http://orcid.org/0009-0006-1753-3956>

Second author's full name



<http://orcid.org/0000-0002-6181-7722>

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Keywords:

Education
Cultural-Educational Domain
Student Teachers
Curriculum
Upstream Documents
Teacher Education

Background and Objectives: Past experiences suggest that the cultural and educational activities of student teachers have generally failed to achieve significant success. This shortcoming can be attributed to a lack of research within the field of cultural-educational activities. Therefore, the present study aims to conduct a comparative analysis of the "Macro-Curriculum Design Document for Teacher Training" with relevant "Upstream Documents" regarding the cultural and educational aspects of student teachers. The readers understand why the study has been carried out.

Methods: To achieve this objective, a descriptive study employing document analysis and comparative methods was utilized. Two comprehensive upstream documents related to the Farhangian University—the "Basic Education Transformation Document" and the "Comprehensive University Management Regulations"—were compared with the internal "Macro-Curriculum Design Document for Teacher Training".

Findings: The qualitative data analysis indicates that the Macro-Curriculum design document primarily focuses on a competency-based, education-oriented, and pragmatic approach, covering religious, educational, and scientific competencies. However, in comparison with the Basic Education Transformation Document and the Comprehensive University Management Regulations, it overlooks several educational and nurturing components, such as the attraction and retention of top talents, the enhancement of educators' social status, cooperation with cultural and revolutionary institutions, extracurricular activity planning, and the development of students' personal and social skills. These deficiencies may pose challenges to the effective implementation of cultural-educational programs.

Conclusion: Overall, the findings demonstrate that the upstream documents of the teacher training system regarding the cultural-educational domain of student teachers face both theoretical and practical challenges, exhibiting a gap between the intended and the ideal status. Consequently, it is recommended that the teacher training curriculum for cultural-educational programs be developed using a localization approach, grounded in Iranian-Islamic pedagogy.

بررسی تطبیقی سند طراحی معماری کلان درسی تربیت معلم با اسناد بالادستی در حوزه

فرهنگی-تربیتی دانشجومعلم

عین اله عابدی^{۱*}، علی صحبت لو^۲

۱. نویسنده مسئول، دانش آموخته رشته فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه:

abedinet.ir@gmail.com

۲. گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: Alisohbatlo@cfu.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: تجارب سال‌های گذشته گویای آن است که در مجموع، فعالیت‌های فرهنگی-تربیتی دانشجومعلم نتوانسته به موفقیت‌های چشمگیری دست یابد. علت این ناکامی را باید سستی در فقدان انجام مطالعات در حوزه فعالیت‌های فرهنگی-تربیتی جست‌وجو کرد. پژوهش حاضر با هدف بررسی تطبیقی سند طراحی معماری کلان درسی تربیت معلم با اسناد بالادستی در حوزه فرهنگی-تربیتی دانشجومعلم انجام گرفت. **روش‌ها:** برای دستیابی به این هدف، از روش مطالعه توصیفی و تحلیل اسنادی و تطبیقی بهره گرفته شده است. دو سند جامع بالادستی مرتبط با دانشگاه فرهنگیان (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و آئین نامه جامع مدیریت دانشگاه‌ها) با سند کلان داخلی طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم مورد مقایسه قرار گرفت. **یافته‌ها:** براساس نتایج حاصله از تحلیل داده‌های کیفی می‌توان گفت سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم به‌طور کلی بر شایستگی محوری، تربیت محوری و عمل‌گرایی تمرکز دارد و مولفه‌هایی مانند شایستگی‌های دینی، تربیتی و علمی را پوشش می‌دهد. اما در مقایسه با سند تحول بنیادین و آئین نامه جامع مدیریت دانشگاه‌ها، به بسیاری از مولفه‌های تربیتی و پرورشی مانند جذب و نگهداشت استعدادها، برتر ارتقای جایگاه اجتماعی مربیان، همکاری با نهادهای فرهنگی و انقلابی، برنامه‌ریزی برای فعالیت‌های فوق برنامه و توسعه مهارت‌های فردی و اجتماعی دانشجویان توجه نکرده است. این نقاط ضعف می‌تواند چالش‌هایی در اجرای اثربخش برنامه‌های فرهنگی-تربیتی ایجاد کند. **نتیجه‌گیری:** به‌طور کلی نتایج پژوهش نشان داد که اسناد بالادستی نظام تربیت معلم در حوزه فرهنگی-تربیتی دانشجومعلم، هم به لحاظ نظری و هم به لحاظ عملی، با چالش‌هایی روبرو هستند و با وضعیت قصد شده و مطلوب فاصله دارند. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود که برنامه درسی تربیت معلم در زمینه برنامه‌های فرهنگی-تربیتی دانشجومعلم با رویکرد بومی سازی و مبتنی بر تعلیم و تربیت ایرانی-اسلامی تدوین شود. و همین‌طور در بازنگری سند طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم مولفه‌های فرهنگی-تربیتی بدست آمده از هر دو سند (سند تحول بنیادین و آئین نامه جامع مدیریت) مورد توجه قرار گیرد.

نوع مقاله: پژوهشی

واژه‌های کلیدی:

تربیت
حوزه فرهنگی-تربیتی
دانشجومعلم
برنامه درسی
اسناد بالادستی
تربیت معلم

مقدمه

دانشگاه، نهادی توسعه‌دهنده منابع انسانی متخصص در مسیر دستیابی به توسعه پایدار در عرصه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی است. دانشگاه‌ها برای تحقق رسالت‌های چندگانه و کارآمدی در ابعاد آموزشی و پژوهشی، نیازمند برخورداری از مهارت‌های متنوعی در حوزه‌های ارتباطات اثربخش، توسعه فرهنگی، رهبری فعالیت‌های اجتماعی و مدیریت برنامه‌های فوق‌برنامه هستند. علاوه بر این، داشتن نگرش مثبت نسبت به اخلاق حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری اجتماعی برای آن‌ها ضروری است؛ رسالتی که بر عهده کارگزاران حوزه فرهنگی-اجتماعی دانشگاه نهاده شده است (هددی، ۱۳۹۸).

مهارت‌های مورد نیاز دوران دانشجویی، به‌ویژه در هزاره سوم، در دانشگاه‌های مأموریت‌گرا همچون دانشگاه فرهنگیان، نسبت به سالیان گذشته دارای ظرایف و ابعاد متفاوتی است. دنیای امروز، دنیای هفت مؤلفه «قدرت، سرعت، فرصت، ثروت، اطلاعات، ارتباطات و مجازی‌سازی» است؛ جهانی که جوانان جویای نقش باید به دانش، روش، منش، کوشش، بینش، جستجو، مهارت و طهارت نفس مجهز باشند (خنifer، ۱۳۹۷).

دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک نهاد مأموریت‌گرا و تربیت‌محور که مربیان نسل‌های آینده را پرورش می‌دهد، در پی آن است تا علاوه بر رعایت استانداردهای علمی، برنامه‌ای تربیتی و شایسته طراحی کند. این اقدام با هدف تحقق مطالبات مقام معظم رهبری و حرکت در مسیر ایجاد دولت، جامعه و تمدن اسلامی (مطابق با بیانیه گام دوم انقلاب) صورت می‌گیرد (کوثری و جعفری، ۱۴۰۲).

برای تربیت معلمان تراز جمهوری اسلامی، تدوین و اجرای نظامی جامع در حوزه فرهنگی-تربیتی و تحول مهارت‌های دانشجوی-معلمان در راستای سیاست‌های راهبردی دانشگاه ضروری است. در این میان، دانشجو-معلم در کانون تحول برنامه‌های فرهنگی و تربیتی قرار دارد. غایت نظام تربیتی در ایران، با الهاله ارزش‌های دینی و اجتماعی، پرورش «عبد صالح» و دستیابی به «حیات طیبه» است (اسناد پشتیبان بخش آموزش، ۱۳۸۴). هدف اصلی فعالیت‌های فرهنگی-تربیتی در نظام تربیت معلم، تحقق مراتب حیات طیبه در تمامی ابعاد است؛ هدفی که در حقیقت، غایت مشترک تمامی نهادها و مقصد نهایی حرکت انسان در مسیر کمال و قرب الی‌الله محسوب می‌شود.

تحقق حیات طیبه مستلزم پذیرش آزادانه و آگاهانه دین اسلام، ارتقای ابعاد معنوی، خودشناسی، اصلاح خود و دیگران، و به‌کارگیری مؤثر دین و اخلاق در ابعاد فردی و اجتماعی است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). از آنجا که دانشجو-معلمان برای ایفای رسالت خود در حوزه تربیت فرهنگی، خود باید تربیت‌شده باشند، آماده‌سازی آن‌ها از طریق نظام تربیت معلم، کلید موفقیت نظام آموزش و پرورش در تحقق هویت‌یافتگی فرهنگی است (شمشیری، ۱۳۹۶). با توجه به تحولات عصر حاضر، تعریف از معلم و برنامه آموزشی نظام تربیت معلم باید بر مبنای اولویت‌بخشی به فرهنگ‌سازی و پرورش عقلانیت (شامل تفکر منطقی، تحلیلی، نقاد و خلاق) بازنگری شود (همان). بررسی مطالعات پژوهشی ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۵ نشان می‌دهد هوش مصنوعی می‌تواند در تربیت معلم، به‌طور ویژه در تقویت تربیت فرهنگی نقش مؤثری داشته باشد؛ از جمله از طریق نظام‌های آموزشی هوشمند، ارزیابی و بازخورد خودکار، تحلیل داده‌های یادگیری، یادگیری شخصی‌سازی‌شده و نیز واقعیت مجازی/واقعیت افزوده برای تمرین و بازنمایی موقعیت‌های فرهنگی. در عین حال، چالش‌های اخلاقی و امنیتی، نگرانی‌های فرهنگی و اجتماعی، مسائل آموزشی و زیرساختی، و همچنین ملاحظات فنی و سازمانی، از مهم‌ترین موانع بهره‌گیری از این فناوری‌اند (خدیدی و یزدانی، ۱۴۰۴).

تربیت فرهنگی به عنوان ابزاری حیاتی برای پرورش انسان مطلوب، نظامی است که با هدف انتقال آداب، رسوم و ارزش‌ها جهت افزایش آگاهی و التزام افراد به فرهنگ صورت می‌گیرد تا تداوم پیشرفت فرهنگی تضمین شود (فرمehینی‌فراهانی، ۱۳۹۳). تربیت فرهنگی را می‌توان رشد فرد از طریق یادگیری مستمر میراث‌های فرهنگی و برخورد مؤثر با دیگران دانست. ارلی و آنگ (Ang & Early, 2011) آن را توانایی یادگیری الگوهای جدید در تعاملات و ارائه پاسخ‌های رفتاری صحیح تعریف کرده‌اند. همچنین، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ارتقای هوش فرهنگی و سازگاری شغلی به کارکنان کمک می‌کند تا در سازمان‌های چالش‌برانگیز، تعامل مناسبی با افراد دارای فرهنگ‌های مختلف برقرار کنند (کاملی و همکاران، ۱۳۹۷).

تربیت فرهنگی با ایجاد انگیزه‌های درونی، زمینه‌ساز پایبندی رفتاری به ارزش‌های فرهنگی و شکل‌گیری سبک زندگی مطلوب است. شناخت مبانی و زمینه‌های تربیت فرهنگی، نقشی اساسی در تحول این سبک زندگی ایفا می‌کند

(خدابخشی، صفری و ناطقی، ۱۴۰۱). در این راستا، فعالیت‌های فرهنگی با هدف شناسایی و پرورش استعدادهای نهفته‌ی دانشجو-معلمان صورت می‌گیرد که معمولاً با اشتیاق و تمایل درونی همراه است.

فعالیت‌های فرهنگی-تربیتی، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌گیری شخصیت و هویت دانشجو-معلمان دارند. از آنجا که مربیان، اساسی‌ترین عنصر در نظام آموزش و پرورش و الگوهای هدایت‌گر فرایند تعلیم و تربیت هستند، برخورداری از ویژگی‌های ظاهری، رفتاری، مهارتی و شخصیتی برای آن‌ها ضرورت دارد. در واقع، موفقیت در جذب متربیان مستلزم تحقق سه رکن «مقبولیت عقلی»، «محبوبیت قلبی» و «مهارت در برقراری ارتباط» است (زارع‌پور، ۱۳۹۸). لذا، تدوین و اجرای برنامه‌های فرهنگی در دانشگاه فرهنگیان، بستری مناسب برای توسعه این ابعاد در دانشجو-معلمان فراهم می‌آورد.

بر اساس دروس فصل‌های مصوب دانشگاه فرهنگیان، بر رشد مهارت‌های شخصی، حرفه‌ای و تربیتی مربیان تأکید ویژه‌ای شده است؛ به‌گونه‌ای که برنامه‌ها، با بهره‌گیری از رویکرد تلفیقی، اصول تربیت اسلامی را به یافته‌های علمی و روش‌های اثربخش در کلاس درس و سایر فضاهای تربیتی پیوند می‌دهند (گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم، ۱۴۰۰). با این حال، تجربه‌های گذشته نشان می‌دهد که فعالیت‌های فرهنگی-تربیتی همواره با موفقیت‌های چشمگیر همراه نبوده است. صاحب‌نظران، این ناکامی را ناشی از فقدان تبیین مبانی نظری، کمبود الگوهای مناسب و همچنین نبود برنامه‌های روشن و منسجم و شکاف نظر و عمل دانسته‌اند (شمشیری، ۱۳۸۵).

نتایج پژوهش معروفی و غلامی (۱۴۰۵) با عنوان «مطالعه پدیدارشناختی تجربه دانشجومعلمان از شکاف انتظار-تجربه در دانشگاه فرهنگیان» نشان می‌دهد که شکاف انتظار-تجربه می‌تواند با کاهش انگیزش و رضایت همراه باشد؛ اما مواجهه میدانی برای برخی دانشجومعلمان به بازتعریف نقش حرفه‌ای آنان نیز منجر شده است. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود در جهت مدیریت واقع‌بینانه انتظارات، بازآرایی برنامه درسی و ارائه حمایت‌های آموزشی و رفاهی در سال نخست اقدام شود تا پیامدهای منفی شکاف انتظار-تجربه بر رشد حرفه‌ای دانشجومعلمان کاهش یابد.

در مطالعه دیگر، سعیدی (۱۴۰۵) با عنوان «بررسی چگونگی ارتقای صلاحیت حرفه‌ای معلمان از دیدگاه معلمان و مدیران دوره ابتدایی» گزارش می‌کند که یافته‌ها، ضمن توان بالقوه برای ایجاد زمینه‌های آگاهی‌بخشی جهت شکل‌دهی تغییر مطلوب، می‌تواند با توسعه و تکامل پژوهشی، به ارائه الگویی کاربردی برای ارتقای صلاحیت حرفه‌ای معلمان منجر شود. از این رو، برای تحقق «چرخش تحول‌آفرین» در مسیر بهبود و ارتقای کیفیت توسعه حرفه‌ای معلمان، لازم است زمینه‌های تغییر از نگاه ایستا، گسسته، یک‌سویه و کم‌اثر از بالا به پایین به سمت رویکردی پویا، جامع، مشارکتی، مداوم و اثربخش فراهم گردد.

همچنین صابر (۱۴۰۴) در پژوهشی با عنوان «آسیب‌شناسی برنامه‌های فرهنگی مهارت‌آموزان دانشگاه فرهنگیان: چیرستی ادراک مهارت‌آموزان دانشگاه فرهنگیان کرمان از اجرای دوره فرهنگی» نشان می‌دهد که برنامه فرهنگی اجراشده را می‌توان در هشت محور شامل دانش فرهنگی، نگرش فرهنگی، فرایند اجرا، هویت دینی، سواد هنری و زیباشناختی، مشاهده و تأمل فرهنگی، چشم‌انداز فرهنگی و راهبرد فرهنگی دسته‌بندی کرد. بر اساس تجربه مهارت‌آموزان، در چهار محور (سواد فرهنگی، نگرش فرهنگی، هویت دینی و مشاهده و تأمل فرهنگی) رضایت نسبی و در چهار محور دیگر (فرایند اجرا، سواد هنری و زیباشناختی، چشم‌انداز فرهنگی و راهبرد فرهنگی) رضایت کمی مشاهده شده است. این نتایج می‌تواند دلالت کند که برای ارتقای شایستگی‌های فرهنگی مهارت‌آموزان، تقویت سواد هنری، اجرای برنامه‌ها و نیز آینده‌گزینی فرهنگی ضروری است.

علاوه بر این، شکاف میان نظر و عمل در عرصه‌های فرهنگی، تنها محدود به هزینه‌های نهادی (نیروی انسانی، زمان و بودجه) نیست؛ بلکه در قالب برگزاری مراسم‌های مذهبی و مسابقات قرآنی در مدارس نیز مشاهده می‌شود (مزیدی، ایران‌پور و خوشبخت، ۱۳۹۲). به نظر می‌رسد اگر فعالیت‌های فرهنگی، با اسناد بالادستی همسو شوند، می‌توان این شکاف را تا حد قابل توجهی کاهش داد.

بررسی مطالعات پیشین نشان می‌دهد پژوهش‌های انجام‌شده عمدتاً بر آسیب‌شناسی فعالیت‌های فرهنگی، ارائه مدل‌های جامع تربیت فرهنگی، تقویت صلاحیت‌های بین‌فرهنگی و همچنین چالش‌های موجود تمرکز داشته‌اند. برای نمونه، خدابخشی و همکاران (۱۴۰۱) با ارائه «مدل جامع تربیت فرهنگی برای دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان»، بر مزایای اجرای این مدل نظیر تقویت مسئولیت‌پذیری، مقابله با فرهنگ‌های مهاجم و انتقال میراث فرهنگی تأکید کردند.

همچنین، حجازی (۱۴۰۰) در پژوهشی پیرامون آسیب‌شناسی فعالیت‌های فرهنگی در دوران کرونا، ابعاد مختلف اجرای برنامه‌ها (از جمله میزان رضایت، ضرورت، آگاهی و مشارکت) را مورد ارزیابی قرار داد. علاوه بر این، یوسف‌زاده و همکاران (۱۳۹۸) با ساخت و اعتباریابی پرسشنامه‌ای بر پایه دیدگاه‌های امام خمینی^(ره) و مقام معظم رهبری^(مد ظله العالی)، مؤلفه‌های پنج‌گانه‌ی علم‌طلبی، استقلال فکری، خودباوری ملی، عدالت فرهنگی و تفکر انتقادی را به‌عنوان ارکان اصلی تربیت فرهنگی معرفی کردند که در شکل‌گیری تمدن اسلامی نقش کلیدی دارند.

نتایج پژوهش شمشیری (۱۳۹۶) با عنوان «نقش و جایگاه تربیت فرهنگی در نظام تربیت معلم؛ دانشگاه فرهنگیان» بیانگر آن است که عمده‌ترین اهداف در قلمرو تربیت فرهنگی معلمان عبارتند از: ارج نهادن به میراث فرهنگی گذشتگان و انتقال آن به معلمان، و همچنین نقد، ارزیابی و بازسازی فرهنگی. علاوه بر این، مهم‌ترین اقتضائات این حوزه شامل تغییر نگرش به نظام تربیت معلم، بازتعریف مفهوم معلم و معلمی در نظام تعلیم و تربیت، و به دنبال آن، تغییر در برنامه‌های درسی با اولویت‌بخشی به فرهنگ و تربیت فرهنگی است. همچنین، براساس نتایج کاوسی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «ارزیابی جایگاه مؤلفه‌های حقوق فرهنگی در نظام توسعه فرهنگی کشور»، ارتباط معنادار و مستقیمی میان مؤلفه‌های حقوق فرهنگی و توسعه فرهنگی کشور وجود دارد.

در پژوهش بهروزی (۱۳۹۵) با عنوان «بررسی فعالیت نهادهای فرهنگی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان-معلمان»، مشخص شد که میزان مشارکت دانشجویان-معلمان در برنامه‌های فرهنگی دانشگاه کمتر از حد متوسط است؛ هرچند میزان علاقه آنان نسبت به این برنامه‌ها در سطح خوبی قرار دارد. همچنین، بررسی میزان آگاهی دانشجویان-معلمان از برنامه‌های فرهنگی نشان داد که سطح آگاهی آنان پایین است. در نهایت، مقایسه ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که میان علاقه، آگاهی، ضرورت کسب اطلاع و میزان مشارکت در فعالیت‌های نهادهای فرهنگی دانشگاه، همبستگی معناداری وجود دارد.

در حوزه بین‌المللی، هاس (Haas, 2019) در پژوهشی بیان می‌کند که تقویت صلاحیت‌های بین‌فرهنگی دانشجویان، چارچوبی برای درک فرآیند یادگیری بین‌فرهنگی فراهم کرده و تکنیک‌های تدریس خاصی را برای تقویت این صلاحیت‌ها ارائه می‌دهد. همچنین، نتایج تحقیق وگنر و همکاران (Wagner et al., 2017) نشان داد که یادگیری بین‌فرهنگی، فرآیند کسب مهارت‌ها و دانش لازم برای عملکرد مؤثر در موقعیت‌های بین‌فرهنگی است. علاوه بر این، وارنوم و گروسمن (Grossman, 2017 & Varnum) در خصوص چگونگی تغییر فرهنگی از دیدگاه روان‌شناسی نشان دادند که از طریق بحث در مورد هنجارها و ارزش‌های نسل‌های گذشته در مقایسه با ارزش‌های معاصر، می‌توان به افشای نمونه‌های خاصی پرداخت که نشان می‌دهند نگرش‌ها و گرایش‌های رفتاری در طول یک نسل، تمایل به تغییر دارند.

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که تاکنون مطالعه‌ای جامع و ژرف‌نگرانه در زمینه «تحلیل تطبیقی سند طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم با اسناد بالادستی در حوزه فرهنگی-تربیتی» انجام نشده است. وجود این خلأ پژوهشی، ضرورت انجام تحقیق حاضر را دوچندان می‌کند.

انتخاب «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» و «آئین‌نامه جامع مدیریت دانشگاه‌ها» به‌عنوان اسناد مرجع برای بررسی تطبیقی، مبتنی بر استدلال‌های زیر است:

نخست، در «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، بر استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه‌اندازی دانشگاهی ویژه با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه‌ای تأکید شده است (راهکار ۱۱-۱). همچنین، در راهکار ۱۱-۱۰، بر ضرورت جلب مشارکت دانشگاه‌های برتر در امر تربیت تخصصی، حرفه‌ای و دینی معلمان و مدیران تأکید شده و در راهبرد کلان ۱۳ نیز، توسعه مستمر شایستگی‌های اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان (در راستای اهداف کلان ۴، ۵، ۶ و ۷) مدنظر قرار گرفته است.

دوم، بر اساس اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، «آئین‌نامه جامع مدیریت دانشگاه‌ها» به‌عنوان یکی از اسناد بالادستی شناخته می‌شود. به عنوان نمونه، ماده ۱۳ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، وظایف هیأت رئیسه را شامل بررسی، تصویب و نظارت بر فعالیت‌های تربیتی، فرهنگی و دانشجویی با هماهنگی دستگاه‌های ذی‌صلاح و بر اساس مصوبات مراجع بالادستی (نظیر وزارتخانه مربوطه و وزارت علوم) تعریف می‌کند. اگرچه در این ماده مستقیماً به نام دانشگاه فرهنگیان اشاره نشده، اما از آنجا که این ماده خطاب به کلیه دانشگاه‌ها تنظیم شده است، بر ضرورت انطباق با مقررات جامع

مدیریت دانشگاهی دلالت دارد. علاوه بر این، ماده ۱۵ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، شورای دانشگاه را به عنوان رکن سیاست گذار (پس از هیأت امناء) معرفی می کند که وظیفه تنظیم سیاست های جاری را بر مبنای سیاست های کلان مصوب و اسناد بالادستی (وزارت و وزارت علوم) بر عهده دارد. همچنین، ماده ۱۷ بر ضرورت انطباق شوراهای تخصصی با آئین نامه جامع مدیریت دانشگاه ها تأکید می کند.

با توجه به مراتب فوق، پژوهش حاضر با هدف تولید دانش نو در حوزه تعلیم و تربیت، بر بررسی ابعاد فرهنگی-تربیتی دانشجوی-معلم در تمامی رشته ها تمرکز دارد. در این راستا، تلاش می شود ضمن تحلیل مولفه های کلیدی اسناد بالادستی (سند تحول بنیادین^۱ و آئین نامه جامع مدیریت دانشگاه ها^۲) و مقایسه آن ها با سند داخلی دانشگاه (سند طراحی کلان یا معماری برنامه درسی تربیت معلم)، خلاءها و نقاط قوت و ضعف موجود شناسایی و پیشنهادهای اصلاحی ارائه گردد. بر این اساس، سوالات پژوهش را می توان چنین تبیین کرد:

۱. مهم ترین مولفه های تربیتی و پرورشی در «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» به عنوان سند بالادستی تربیت معلم چیست؟

۲. مهم ترین مولفه های تربیتی و پرورشی در «آئین نامه جامع مدیریت دانشگاه ها» به عنوان سند بالادستی تربیت معلم چیست؟

۳. اشتراکات و افتراقات تربیتی میان «سند تحول بنیادین» و «آئین نامه جامع مدیریت دانشگاه ها» کدامند؟

۴. «سند طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم» دارای چه مولفه های تربیتی و پرورشی است و چه نوع رابطه ای با دو سند بالادستی مذکور دارد؟

روش

با توجه به هدف پژوهش حاضر مبنی بر بررسی تطبیقی «سند طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم» با اسناد بالادستی در حوزه فرهنگی-تربیتی دانشجوی-معلم، در این مطالعه از روش توصیفی-تحلیلی با رویکرد اسنادنگاری و تطبیقی استفاده شده است. بدین منظور، دو سند جامع بالادستی مرتبط با دانشگاه فرهنگیان، یعنی «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» (به عنوان سند راهبردی نظام آموزش و پرورش کشور) و «آئین نامه جامع مدیریت دانشگاه ها»، با «سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم» مورد مقایسه قرار گرفته اند. انتخاب این اسناد بر مبنای کلیدی بودن آن ها و همسویی کامل محتوای آن ها با اهداف و پرسش های پژوهش صورت گرفته است.

یافته ها

امور تربیتی به عنوان نهادی استراتژیک، با تأسیس در وزارت آموزش و پرورش (از طریق مهندسی شهیدان رجایی و باهنر)، نقش محوری در حفاظت از ارزش های نظام داشته است. این نهاد با مأموریت هایی نظیر هدایت نسل جوان در دوران دفاع مقدس، فضا سازی فرهنگی برای صیانت از ارزش های انقلاب، ترویج فرهنگ انسان سازی جهت تربیت مدیران آینده و مقابله با چالش های فرهنگی، از مؤلفه های کلیدی در تأمین سرمایه های انسانی کشور به شمار می رود (سواری و دیگران، ۱۴۰۳).

در این میان، فعالیت های فرهنگی و تربیتی در دانشگاه ها، نقشی تعیین کننده در همسویی دانشجویان با الزامات اجتماعی و فرهنگی جامعه ایفا می کند. با توجه به تحولات پرشتاب فرهنگی در عصر حاضر، ضرورت تعالی و غنابخشی به فعالیت های دانشجویی دوچندان شده است. دانشگاه به عنوان پویاترین نهاد فرهنگی، مسئولیت ارتقای ارزش های انسانی، هنر و فرهنگ را بر عهده دارد. توجه به نیازها و تمایلات فرهنگی قشر جوان دانشجویی نه تنها از بروز چالش های

^۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش یکی از اسناد بالادستی است که در سال ۱۳۹۰ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده است.

^۲ سند آئین نامه مدیریت دانشگاه ها به طور مطلق همه دانشگاه ها از جمله دانشگاه فرهنگیان را مخاطب می داند.

اجتماعی در سایر حوزه‌ها جلوگیری می‌کند، بلکه پیش‌شرط پاسخگویی مناسب به نیازهای روانی-اجتماعی آنان است (یوسفی چنگیزیان، باقری و اویسی، ۱۴۰۳).

در نظام تربیت معلم، فعالیت‌های فرهنگی و تربیتی به‌عنوان یک راهکار غیرمستقیم اما کارآمد، دانشجو-معلم را برای ورود به زیست اجتماعی و مشارکت در فعالیت‌های جمعی آماده می‌سازد. این فعالیت‌ها که در قالب برنامه‌های فوق‌برنامه (مانند هنر و ورزش) اجرا می‌شوند، بستری برای ابراز استعدادها و بروز شایستگی‌های همه جانبه فراهم می‌آورند که گاه در چارچوب آموزش‌های رسمی و کلاس‌های درسی محدود می‌ماند (گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم، ۱۴۰۰).

علاوه بر این، از آنجا که «فطرت‌گرایی توحیدی» روح حاکم بر برنامه درسی ملی است، تمامی برنامه‌های آموزشی در تمامی پایه‌های تحصیلی باید بر پایه پنج عنصر «تفکر و اندیشه»، «ایمان و باور»، «علم و معرفت»، «عمل و تلاش» و «اخلاق و تزکیه» هدف‌گذاری شوند (زارع‌پور، ۱۳۹۸). در این راستا، تدوین متون آموزشی با رویکردهای نوین و جذاب، که مریبان بتوانند از طریق آن انتقال باکیفیت مفاهیم را میسر کنند، از چالش‌های بنیادین نظام آموزشی است. در «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان رکن اصلی تحول نظام آموزشی، مأموریت‌ها و رسالت‌های ویژه‌ای را بر عهده دارد؛ همچنین «آئین‌نامه جامع مدیریت دانشگاه‌ها» با رویکردی کلی، تمامی دانشگاه‌ها از جمله دانشگاه فرهنگیان را مخاطب خود قرار داده است. با توجه به ضرورت انطباق سیاست‌های داخلی با این اسناد بالادستی، پژوهش حاضر به بررسی تطبیقی دو سند جامع بالادستی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و آئین‌نامه جامع مدیریت دانشگاه‌ها) و یک سند داخلی (سند طراحی کلان یا معماری برنامه درسی تربیت معلم) در حوزه فرهنگی-تربیتی دانشجو-معلم می‌پردازد.

۱-۳. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

در «سند تحول بنیادین»، نقش مربی از یک انتقال‌دهنده صرف اطلاعات — که از بدو تأسیس نظام تربیت معلم در ایران رایج بوده و به‌ویژه از دهه شصت هجری بر آن غالب بود — به «تسهیل‌کننده جریان تکوین و تعالی مستمر هویت یکپارچه متربیان» تغییر یافته است. بر این اساس، مربی در نقش «زمینه‌ساز و راهنما» مسئول هدایت جریان تربیت در راستای دستیابی متربیان به «مراتبی از حیات طیب» تعریف می‌شود (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). این تغییر پارادایم، از یک سو مستلزم بازنگری بنیادین در ساختارها و رویکردهای تربیت معلم است و از سوی دیگر، نیازمند تأثیرگذاری عمیق بر باورها و پیش‌فرض‌های ذهنی داوطلبان حرفه معلمی است تا از طریق تعهد به این نقش جدید، به شکوفایی ظرفیت‌های تربیتی متربیان یاری رسانند (صفرنواده و همکاران، ۱۳۹۸).

بر پایه این دیدگاه، سند تحول (۱۳۹۰) تحقق هدف غایی تربیت (حیات طیب) را در گرو تحقق شش ساحت بنیادین می‌داند: ۱) تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ ۲) زیبایی‌شناسی هنری؛ ۳) زیستی-بدنی؛ ۴) علمی-فناورانه؛ ۵) اجتماعی-سیاسی؛ و ۶) اقتصادی-حرفه‌ای. از این رو، تدوین و اجرای برنامه‌های فرهنگی و تربیتی در دانشگاه فرهنگیان، نقشی اساسی در تحقق این ساحت‌های شش‌گانه و دستیابی به اهداف غایی سند ایفا می‌کند

جدول ۱. مولفه تربیتی و پرورشی در سند تحول بنیادین

ردیف	مولفه تربیتی و پرورشی	سند تحول بنیادین
۱	تربیت معلم با رویکرد اسلامی و انقلابی	راهکار ۱/۱۱: استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه‌اندازی دانشگاه ویژه فرهنگیان
۲	تقویت شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی و حرفه‌ای	راهکار ۲/۲: تقویت شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی و حرفه‌ای مدیران و معلمان
۳	جذب و نگهداشت استعدادها برتر در رشته‌های تربیت معلم	راهکار ۳/۱۱: ایجاد سازوکارهای لازم برای جذب و نگهداشت استعدادها برتر

۴	استقرار نظام رتبه‌بندی معلمان بر اساس شایستگی‌ها	راهکار ۲/۱۰: استقرار نظام سنجش صلاحیت‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای معلمان
۵	توسعه فرهنگ پژوهش و نوآوری در بین معلمان	راهکار ۷/۱۱: توسعه زمینه پژوهشگری و افزایش توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان
۶	تقویت نقش الگویی معلمان در فرایند تعلیم و تربیت	راهکار ۲/۲: تقویت نقش الگویی معلمان و تحکیم نقش آنان در برنامه‌های تربیتی
۷	ارتقای جایگاه و منزلت اجتماعی معلمان	راهکار ۱/۱۰: برنامه‌ریزی برای اعتلای فرهنگ عمومی در تکریم و پاسداشت مقام معلم
۸	توسعه مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی و تربیتی	راهکار ۶/۱۱: استقرار سازوکارهای ارتقای توانمندی‌های معلمان برای مشارکت در برنامه‌ریزی درسی
۹	استفاده از ظرفیت حوزه‌های علمیه و دانشگاه‌ها در تربیت معلمان	راهکار ۱/۱۱: جلب مشارکت دانشگاه‌ها و حوزه‌های علمیه در تربیت معلمان
۱۰	توسعه نظام کارورزی و کارآموزی برای دانشجو معلمان	راهکار ۱/۱۸: برنامه‌ریزی برای کارآموزی و کارورزی دانشجو معلمان
۱۱	ارتقای توانمندی‌های معلمان در مواجهه با تحولات علمی و تربیتی	راهکار ۵/۱۱: ایجاد انعطاف در برنامه‌های درسی تربیت معلم متناسب با تحولات علمی
۱۲	توسعه نظام ارزشیابی صلاحیت معلمان	راهکار ۴/۱۱: ایجاد نظام ارزیابی صلاحیت معلمان شامل شایستگی‌های اخلاقی، اعتقادی و حرفه‌ای
۱۳	توسعه مشارکت معلمان در فعالیت‌های پژوهشی و نوآوری	راهکار ۷/۱۱: توسعه زمینه پژوهشگری و افزایش توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان
۱۴	تقویت هویت حرفه‌ای معلمان و افزایش نقش آنان در مدیریت مدرسه	راهکار ۶/۱۱: استقرار سازوکارهای ارتقای توانمندی‌های معلمان برای مشارکت در برنامه‌ریزی درسی
۱۵	توسعه نظام مشاوره و راهنمایی تربیتی برای معلمان	راهکار ۴/۲۱: استقرار نظام راهنمایی و مشاوره تربیتی مبتنی بر مبانی اسلامی
۱۶	توسعه نظام مدیریت منابع انسانی بر اساس شایسته‌سالاری	راهکار ۶/۲۲: گزینش مدیران و معلمان بر اساس شایسته‌سالاری و پیشگامی در ارزش‌های الهی

این مؤلفه‌ها بیانگر تأکید ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر ارتقای کیفیت تربیت معلم و توسعه منابع انسانی، به‌عنوان محورهای اصلی تحول در نظام آموزشی است. بر مبنای این رویکرد، مربی به‌عنوان مؤثرترین رکن در نظام تعلیم و تربیت، مسئولیت اصلی اجرای این تحولات را بر عهده دارد. در واقع، مربیان در مقام پیشوایان تربیتی، نقشی راهبردی در شکل‌گیری و تعالی ابعاد شخصیتی و اخلاقی متربیان ایفا می‌کنند که زیربنای توسعه انسانی در نسل‌های آینده محسوب می‌شود.

۳-۲. آیین‌نامه جامع مدیریت دانشگاه‌ها

آیین‌نامه جامع مدیریت دانشگاه‌ها با تأکید بر هم‌افزایی ابعاد تربیتی، پرورشی و آموزش علمی، مسئولیت‌های کلیدی را میان نهادهای دانشگاهی بازتعریف کرده است. در این چارچوب، معاونت فرهنگی و اجتماعی با تمرکز بر برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های تربیتی-پرورشی، شورای فرهنگی و اجتماعی با هدف سیاست‌گذاری، آسیب‌شناسی و ارزیابی برنامه‌ها، و معاونت دانشجویی با محوریت تأمین رفاه، سلامت و خدمات مشاوره‌ای، به‌صورت هماهنگ در مسیر پرورش همه‌جانبه دانشجویان گام برمی‌دارند. این ساختار، نشان‌دهنده رویکرد یکپارچه آیین‌نامه به مقوله تربیت دانشگاهی است؛ رویکردی که در آن آموزش تخصصی با تقویت هویت فرهنگی-اجتماعی دانشجویان پیوند می‌خورد.

جدول ۲. مؤلفه تربیتی و پرورشی در آئین نامه جامع مدیریت دانشگاه ها

ردیف	مؤلفه تربیتی و پرورشی	آئین نامه جامع مدیریت دانشگاه ها
۱	برنامه ریزی برای توسعه فرهنگ اسلامی-ایرانی	وظایف معاونت فرهنگی و اجتماعی (ماده ۵، بند ۳)
۲	ترویج ارزش های اخلاقی و دینی	شرایط عمومی رئیس موسسه (ماده ۴، بند ج)
۳	ایجاد فضای مناسب برای رشد شخصیتی و اجتماعی دانشجویان	وظایف معاونت فرهنگی و اجتماعی (ماده ۵، بند ۳)
۴	تقویت روحیه انقلابی و مسئولیت پذیری در دانشجویان	وظایف شورای فرهنگی و اجتماعی (ماده ۱۲، بند ۴-۲)
۵	برگزاری کلاس های آموزشی، سمینارها و کارگاه های فرهنگی	وظایف معاونت فرهنگی و اجتماعی (ماده ۵، بند ۳)
۶	آسیب شناسی وضعیت فرهنگی دانشگاه	وظایف شورای فرهنگی و اجتماعی (ماده ۱۲، بند ۴-۲)
۷	همکاری با نهادهای فرهنگی و انقلابی	ترکیب شورای فرهنگی و اجتماعی (ماده ۱۲، بند ۴-۱)
۸	برنامه ریزی برای فعالیت های فوق برنامه دانشجویی	وظایف معاونت دانشجویی (ماده ۵، بند ۲)
۹	ایجاد پیوند بین دانشگاه و حوزه های علمیه	وظایف شورای فرهنگی و اجتماعی (ماده ۱۲، بند ۴-۲)
۱۰	تقویت هویت ملی و دینی دانشجویان	وظایف معاونت فرهنگی و اجتماعی (ماده ۵، بند ۳)
۱۱	ارزبایی مستمر فعالیت های فرهنگی و تربیتی	وظایف شورای فرهنگی و اجتماعی (ماده ۱۲، بند ۴-۲)
۱۲	توسعه مهارت های فردی و اجتماعی دانشجویان	وظایف معاونت فرهنگی و اجتماعی (ماده ۵، بند ۳)
۱۳	تشویق دانشجویان به مشارکت در فعالیت های اجتماعی و سیاسی	وظایف شورای فرهنگی و اجتماعی (ماده ۱۲، بند ۴-۲)
۱۴	برنامه ریزی برای تعامل سازنده با تشکلهای دانشجویی	ترکیب شورای فرهنگی و اجتماعی (ماده ۱۲، بند ۴-۱)
۱۵	ایجاد بانک اطلاعاتی از نیروهای متعهد و مستعد برای فعالیت های فرهنگی	وظایف شورای فرهنگی و اجتماعی (ماده ۱۲، بند ۴-۲)
۱۶	برنامه ریزی برای ترویج فرهنگ گفتگو و نقد روشمند	وظایف شورای فرهنگی و اجتماعی (ماده ۱۲، بند ۴-۲)
۱۷	توجه به ابعاد تربیتی در کنار آموزش علمی	وظایف معاونت فرهنگی و اجتماعی (ماده ۵، بند ۳)
۱۸	برنامه ریزی برای ارتقای سلامت روانی و اجتماعی دانشجویان	وظایف معاونت دانشجویی (ماده ۵، بند ۲)
۱۹	ایجاد فضای مناسب برای آزاداندیشی و بیان عقاید	وظایف شورای فرهنگی و اجتماعی (ماده ۱۲، بند ۴-۲)
۲۰	برنامه ریزی برای تقویت روحیه کار گروهی و همکاری در بین دانشجویان	وظایف معاونت فرهنگی و اجتماعی (ماده ۵، بند ۳)

بر اساس آیین نامه جامع مدیریت دانشگاه ها، تقویت ابعاد تربیتی و پرورشی در کنار آموزش های علمی، نقشی بنیادین در تکوین شخصیت دانشجویان ایفا می کند. هدف غایی این آیین نامه، تربیت نسلی مؤمن، شجاع، باسواد، متدین، دارای ابتکار، پیشگام، خودباور، بالنگیزه، غیور، هدفمند و آینده نگر است که از توانمندی های فکری و جسمی لازم برای حرکت در مسیر تعالی برخوردار باشند. به عبارت دیگر، آیین نامه جامع مدیریت دانشگاه ها با نگاهی جامع نگر، در پی پرورش انسان تمدن ساز و انقلابی است؛ انسانی که تمامی ابعاد وجودی او — اعم از جسمی، روحی-روانی، معنوی، اخلاقی، علمی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی — به طور متوازن رشد یافته باشد.

جدول شماره ۳. مقایسه شاخص‌های تربیتی و پرورشی بین آئین نامه جامع و سند تحول بنیادین

شاخص تربیتی/پرورشی	آیین‌نامه جامع مدیریت دانشگاه‌ها	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	وجه اشتراک	تمایزها
توسعه فرهنگ اسلامی-ایرانی	برنامه‌ریزی برای توسعه فرهنگ اسلامی-ایرانی (ماده ۵، بند ۳)	تربیت معلم با رویکرد اسلامی و انقلابی (راهکار ۱/۱۱)	هر دو اسناد بر توسعه فرهنگ اسلامی-ایرانی و انقلابی تأکید دارند.	سند تحول بنیادین بیشتر بر نقش معلم در تربیت اسلامی و انقلابی تمرکز دارد.
ارزش‌های اخلاقی و دینی	ترویج ارزش‌های اخلاقی و دینی (ماده ۴، بند ج)	تقویت شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی و حرفه‌ای معلمان (راهکار ۲/۲)	تأکید بر ترویج و تقویت ارزش‌های دینی و اخلاقی.	سند تحول بنیادین بر شایستگی‌های اعتقادی و اخلاقی معلمان تأکید ویژه دارد.
رشد شخصیتی و اجتماعی	ایجاد فضای مناسب برای رشد شخصیتی و اجتماعی دانشجویان (ماده ۵، بند ۳)	تقویت نقش الگویی معلمان در فرایند تعلیم و تربیت (راهکار ۲/۲)	تأکید بر رشد شخصیتی و اجتماعی دانشجویان و دانش‌آموزان از طریق فعالیت‌های تربیتی و پرورشی.	در آیین‌نامه جامع دانشگاه، بیشتر بر فضای اجتماعی و شخصیت‌سازی عمومی تأکید شده است.
مسئولیت‌پذیری و انقلابی‌گری	تقویت روحیه انقلابی و مسئولیت‌پذیری در دانشجویان (ماده ۱۲، بند ۴-۲)	تربیت معلم با شایستگی‌های انقلابی (راهکار ۱/۱۱)	توجه به تقویت روحیه انقلابی و مسئولیت‌پذیری در بین دانشجویان و معلمان.	سند تحول بنیادین تأکید بیشتری بر نقش معلم در انتقال این ارزش‌ها دارد.
فعالیت‌های فوق‌برنامه	برنامه‌ریزی برای فعالیت‌های فوق‌برنامه دانشجویی (ماده ۵، بند ۲)	توسعه نظام کارورزی و کارآموزی برای دانشجومعلمان (راهکار ۱/۱۸)	تأکید بر فعالیت‌های خارج از کلاس درس که باعث تقویت توانایی‌های فردی و حرفه‌ای می‌شود.	در آیین‌نامه جامع دانشگاه، بیشتر به فعالیت‌های فوق‌برنامه دانشجویان اشاره شده است، در حالی که سند تحول بر کارورزی معلمان متمرکز است.
مشارکت اجتماعی و سیاسی	تشویق دانشجویان به مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی (ماده ۱۲، بند ۴-۲)	توسعه مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی و تربیتی (راهکار ۶/۱۱)	هر دو اسناد به تقویت مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی تأکید دارند، یکی برای دانشجویان و دیگری برای معلمان.	سند تحول بنیادین بیشتر بر مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی و تربیتی تأکید دارد.
پژوهش و نوآوری	برنامه‌ریزی برای تعامل سازنده با تشکلهای دانشجویی و نهادهای علمی (ماده ۱۲، بند ۴-۱)	توسعه فرهنگ پژوهش و نوآوری در بین معلمان (راهکار ۷/۱۱)	توجه به اهمیت پژوهش و نوآوری در ارتقای کیفیت فعالیت‌های تربیتی و آموزشی.	سند تحول بنیادین به‌طور خاص بر پژوهش‌گری معلمان تأکید دارد.
هویت دینی و ملی	تقویت هویت ملی و دینی دانشجویان (ماده ۵، بند ۳)	تقویت شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی و حرفه‌ای معلمان (راهکار ۲/۲)	تأکید بر تقویت هویت دینی و ملی در هر دو سند، در سطوح دانشگاهی و مدارس.	سند تحول بنیادین بر معلمان و تربیت نسل بعدی با هویت دینی و ملی تمرکز دارد.

ارزیابی فعالیت‌های تربیتی	ارزیابی فعالیت‌های فرهنگی و تربیتی (ماده ۱۲، بند ۴-۲)	مستمر توسعه نظام ارزشیابی (راهکار معلم)	تأکید بر ضرورت ارزیابی مستمر فعالیت‌های تربیتی و فرهنگی.	سند تحول بنیادین بیشتر به ارزشیابی صلاحیت معلمان تمرکز دارد.
آموزش و پرورش توأم	توجه به ابعاد تربیتی در کنار آموزش علمی (ماده ۵، بند ۳)	استقرار نظام ملی تربیت معلم (راهکار ۱/۱۱)	تأکید بر اهمیت آموزش توأم با تربیت در هر دو سند. نظام جامع تربیت معلم و طراحی آن بر اساس معیارهای اسلامی تأکید بیشتری دارد.	سند تحول بنیادین به‌طور خاص بر تربیت معلمان در تعامل با حوزه‌های علمیه تأکید دارد.
تعامل حوزه‌های علمیه	ایجاد پیوند بین دانشگاه و حوزه‌های علمیه (ماده ۱۲، بند ۴-۲)	استفاده از ظرفیت حوزه‌های علمیه و دانشگاه‌ها در تربیت معلمان (راهکار ۱/۱۱۰)	تأکید بر تعامل با نهادهای علمی و مذهبی برای تقویت ابعاد تربیتی و دینی.	سند تحول بنیادین به‌طور خاص بر تربیت معلمان در تعامل با حوزه‌های علمیه تأکید دارد.

بنابراین، هر دو سند «آیین‌نامه جامع مدیریت دانشگاه‌ها» و «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، بر تقویت هویت دینی و ملی، ترویج ارزش‌های اخلاقی و ارتقای رشد شخصیتی تأکید ویژه‌ای دارند. با وجود این اشتراکات ماهوی، تفاوت‌های بنیادینی نیز در قلمرو و تمرکز این دو سند به چشم می‌خورد؛ بدین معنا که آیین‌نامه جامع مدیریت دانشگاه‌ها عمدتاً بر سازوکارهای مدیریتی و زیست فرهنگی دانشجویان در محیط دانشگاهی متمرکز است، در حالی که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، رسالت اصلی خود را بر نقش‌آفرینی معلمان در استقرار نظام تعلیم و تربیت اسلامی-انقلابی استوار کرده است.

۳-۳. سند طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران

در «سند طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم»، چشم‌انداز فعالیت‌های فرهنگی-تربیتی، رویکردهای کلان، و شایستگی‌های موردانتظار برای دانشجومعلمان به روشنی تبیین شده است. بر این اساس، تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی تربیت معلم بر پنج رویکرد بنیادین استوار است که عبارت‌اند از:

۱. شایستگی محوری: این رویکرد، راهبردی‌ترین مؤلفه در تعیین آرمان‌ها و اهداف کلان برنامه است و به عنوان رویکردی غالب، در سراسر طراحی برنامه جاری است.
۲. تربیت محوری: این رویکرد بر غایت‌انگاری تربیت و تلطیف فضای حاکم بر اجرای برنامه‌های درسی تمرکز دارد.
۳. تلفیقی بودن: این رویکرد، مبنای ساختار بندی و سازمان‌دهی عناوین برنامه‌ها و سرفصل‌های آموزشی قرار گرفته است.
۴. انعطاف‌پذیری: این رویکرد بر برقراری تعامل پویا و ارتباط ساختاری میان انواع دروس (پودمانی، تخصصی و تربیتی) تأکید دارد.

۵. عمل‌گرایی (کاربست محوری): این رویکرد، ناظر به تعیین نوع فعالیت‌ها و چگونگی پیاده‌سازی عملی برنامه‌های درسی در محیط یادگیری است (موسی‌پور، ۱۳۹۵، ص ۱۴).

شایستگی و نقش آن در برنامه درسی تربیت معلم

در بخش دیگری از «برنامه درسی ملی تربیت معلم»، به مفهوم شایستگی و نقش آن در برنامه درسی تربیت معلم پرداخته شده است. شایستگی به مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌ها اطلاق می‌شود که همه ابعاد هویت را در بر می‌گیرد و متریان را قادر می‌سازد تا موقعیت خود و دیگران را درک کنند و به صورت فردی یا جمعی، بر پایه نظام معیار اسلامی، برای دستیابی به مراتب حیات طیبیه اقدام نمایند (همان، ص ۱۵). از جمله ویژگی‌های شایستگی می‌توان

به توصیف فرایند یادگیری در اشکال مختلف آن، تلفیق حیطه‌ها و سطوح یادگیری، برخورداری از وحدت و یکپارچگی در سطوح مختلف یادگیری، انعطاف‌پذیری و پویایی، و توجه به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی اشاره کرد. بر این اساس، شایستگی معلمی به‌عنوان پدیده‌ای واحد و مبتنی بر شایستگی‌محوری، از دو دسته شایستگی تشکیل می‌شود: شایستگی‌های کلیدی^۱ و شایستگی‌های اساسی^۲.

الف) شایستگی‌های کلیدی

شایستگی‌های کلیدی عبارت‌اند از:

- **شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی**^۳: برخورداری از دانش رشته‌ای و توانایی پژوهش در آن رشته.
- **شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی**^۴: آشنایی با دانش تربیتی، تسلط بر خویشتن، توانایی تحلیل موقعیت‌های تربیتی، و مهارت در برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی.
- **شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی**^۵: توانایی آموزش در رشته تخصصی.
- **شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی**^۶: شامل سواد دینی، سواد زبانی، سواد سلامت و حفظ محیط‌زیست.

ب) شایستگی‌های اساسی

شایستگی‌های کلیدی، دربرگیرنده شایستگی‌های اساسی هستند که خود شامل اهداف و پیامدهای یادگیری می‌شوند. ابعاد شایستگی‌های اساسی به شرح زیر است:

- **شایستگی علمی**: تسلط بر دانش موضوعی و توانایی به‌کارگیری روش‌های علمی مرتبط.
- **شایستگی تربیتی**: درک ماهیت و روش‌های تربیت مبتنی بر دیدگاه اسلامی، توانایی تحلیل موقعیت‌های تربیتی، و تشخیص فرصت‌ها و آثار تربیتی.
- **شایستگی عمل تربیتی موضوعی**: آگاهی از دانش‌های تلفیقی رشته، تسلط بر برنامه‌ریزی درسی، توانایی آموزش رشته، و ایجاد موقعیت‌های تربیتی اثربخش.
- **شایستگی عمومی**: آگاهی از دانش دینی، تسلط بر زبان ملی، توانایی تحلیل پدیده‌های فرهنگی-سیاسی، علاقه‌مندی به حفظ سلامت و محیط‌زیست، و توانایی استفاده از زبان بین‌المللی (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۵، صص ۱۴-۲۶).

تحلیل طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم

بررسی معماری برنامه درسی تربیت معلم در حوزه فعالیت‌های فرهنگی و تربیتی حاکی از آن است که تدوین این برنامه بر پنج رویکرد بنیادین شامل شایستگی‌محوری، تربیت‌محوری، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری و عمل‌گرایی استوار است. این رویکردها در کنار یکدیگر، زیرساختی لازم برای تحقق اهداف تربیتی و فرهنگی فراهم می‌آورند. با این حال، با توجه به ماهیت پیچیده نقش مربی، رویکرد «تلفیقی» به عنوان رویکردی مطلوب و کارآمد بازشناخته می‌شود که می‌تواند به شکلی جامع‌تر به نیازهای تربیتی پاسخ دهد. با این وجود، باید توجه داشت که صرف تدوین برنامه‌های تربیتی (حتی با رویکرد تلفیقی)، به تنهایی برای دستیابی به اهداف غایی نظام تربیتی کفایت نمی‌کند؛ بلکه تحقق کامل این اهداف مستلزم ایجاد هم‌افزایی و هماهنگی ساختاری میان این برنامه‌ها و سایر مؤلفه‌های کلان نظام تربیتی است.

¹ Key competency

² Basic competency

³ Content Knowledge(CK)

⁴ content knowledge(CK)

⁵ Pedagogical content knowledge(PCK)

⁶ General Knowledge (G k)

جدول ۴. مؤلفه تربیتی و پرورشی در سند طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم

سند طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم

ردیف مؤلفه تربیتی و پرورشی

1	شایستگی‌های کلیدی	شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی، دانش تربیتی، عمل تربیتی موضوعی و دانش عمومی
2	شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی	تسلط بر دانش رشته‌ای و توانایی تحقیق در آن رشته
3	شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی	آشنایی با دانش تربیتی، تسلط بر خویش، تحلیل موقعیت‌های تربیتی، برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی
4	شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی	توانایی آموزش در رشته و خلق موقعیت‌های تربیتی اثربخش موضوعی
5	شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی	سواد دینی، سواد زبانی، سواد سلامت و حفظ محیط‌زیست
6	شایستگی‌های اساسی	شایستگی علمی، شایستگی تربیتی، شایستگی عمل تربیتی موضوعی، شایستگی عمومی
7	ابعاد اساسی شایستگی علمی (CK)	تسلط بر دانش موضوعی و توانایی به‌کارگیری دانش روشی
8	ابعاد اساسی شایستگی تربیتی (PK)	فهم ماهیت و روش‌های تربیت بر اساس دیدگاه اسلام، تحلیل موقعیت‌های تربیتی و تشخیص فرصت‌های تربیتی
9	ابعاد اساسی شایستگی عمل تربیتی موضوعی (PCK)	آشنایی با دانش‌های ترکیبی رشته، تسلط بر برنامه‌ریزی درسی رشته، توانایی آموزش رشته و خلق موقعیت‌های تربیتی
10	ابعاد اساسی شایستگی عمومی (GK)	آگاهی از دانش دینی، تسلط بر زبان ملی، تحلیل پدیده‌های فرهنگی-سیاسی، حفظ سلامت و محیط‌زیست
11	رویکرد شایستگی محوری	تأکید بر تدوین آرمان‌ها و اهداف برنامه درسی بر اساس شایستگی‌ها
12	رویکرد تربیت محوری	تأکید بر اهداف و فضای حاکم بر اجرای برنامه درسی با محوریت تربیت
13	رویکرد تلفیقی بودن	تعریف و تعیین عناوین برنامه‌ها و سرفصل دروس با رویکرد تلفیقی
14	رویکرد انعطاف‌پذیری	ارتباط بین انواع دروس با تأکید بر انعطاف‌پذیری
15	رویکرد عمل‌گرایی	تعیین نوع و اجرای برنامه درسی با تأکید بر عمل‌گرایی
16	ویژگی‌های شایستگی	ناظر به عمل یادگیری، تلفیق حیطه‌ها و سطوح یادگیری، وحدت و یکپارچگی، انعطاف‌پذیری و پذیرش ویژگی‌های فردی
17	رویکرد تلفیقی در تربیت مربی پرورشی	تأکید بر رویکرد تلفیقی برای تحقق اهداف رشته امور تربیتی و فعالیت‌های پرورشی
18	تلفیق دانش‌های ترکیبی رشته	آشنایی با دانش‌های ترکیبی رشته و تسلط بر برنامه‌ریزی درسی رشته
19	توانایی خلق موقعیت‌های تربیتی اثربخش	قابلیت خلق موقعیت‌های تربیتی اثربخش در رشته
20	سواد دینی و تربیتی	آگاهی از دانش دینی و تسلط بر دانش تربیتی

مطابق با معماری برنامه درسی تربیت معلم، مفهوم شایستگی معلمی در دو سطح شایستگی‌های کلیدی و شایستگی‌های اساسی تبیین شده است. شایستگی‌های کلیدی مشتمل بر دانش موضوعی، دانش تربیتی، عمل تربیتی-موضوعی و دانش عمومی است، در حالی که شایستگی‌های اساسی شامل ابعاد علمی، تربیتی، موضوعی و عمومی می‌گردد.

جدول ۵. مقایسه مولفه‌های تربیتی و پرورشی سند طراحی کلان نسبت به اسناد بالا دستی

ردیف	مولفه تربیتی و پرورشی	توجه در سند طراحی کلان	عدم توجه در سند طراحی کلان
1	تربیت معلم با رویکرد اسلامی و انقلابی	☑ شایستگی‌های دینی و تربیتی	-
2	تقویت شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی و حرفه‌ای معلمان	☑ شایستگی‌های تربیتی و عمومی	-
3	جذب و نگهداشت استعدادها برتر در رشته‌های تربیت معلم	✗	☑
4	استقرار نظام رتبه‌بندی معلمان بر اساس شایستگی‌ها	☑ شایستگی‌محوری	-
5	توسعه فرهنگ پژوهش و نوآوری در بین معلمان	☑ شایستگی‌های علمی و تربیتی	-
6	تقویت نقش الگویی معلمان در فرایند تعلیم و تربیت	☑ شایستگی‌های تربیتی	-
7	ارتقای جایگاه و منزلت اجتماعی معلمان	✗	☑
8	توسعه مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی و تربیتی	☑ شایستگی‌های تربیتی	-
9	استفاده از ظرفیت حوزه‌های علمیه و دانشگاه‌ها در تربیت معلمان	✗	☑
10	توسعه نظام کارورزی و کارآموزی برای دانشجو معلمان	☑ عمل‌گرایی	-
11	ارتقای توانمندی‌های معلمان در مواجهه با تحولات علمی و تربیتی	☑ شایستگی‌های علمی و تربیتی	-
12	توسعه نظام ارزشیابی صلاحیت معلمان	☑ شایستگی‌محوری	-
13	توسعه مشارکت معلمان در فعالیت‌های پژوهشی و نوآوری	☑ شایستگی‌های علمی	-
14	تقویت هویت حرفه‌ای معلمان و افزایش نقش آنان در مدیریت مدرسه	☑ شایستگی‌های تربیتی	-
15	توسعه نظام مشاوره و راهنمایی تربیتی برای معلمان	✗	☑
16	توسعه نظام مدیریت منابع انسانی بر اساس شایسته‌سالاری	✗	☑
17	برنامه‌ریزی برای توسعه فرهنگ اسلامی-ایرانی	☑ شایستگی‌های دینی و تربیتی	-
18	ترویج ارزش‌های اخلاقی و دینی	☑ شایستگی‌های دینی و تربیتی	-
19	ایجاد فضای مناسب برای رشد شخصیتی و اجتماعی دانشجویان	✗	☑
20	تقویت روحیه انقلابی و مسئولیت‌پذیری در دانشجویان	✗	☑
21	برگزاری کلاس‌های آموزشی، سمینارها و کارگاه‌های فرهنگی	✗	☑
22	آسیب‌شناسی وضعیت فرهنگی دانشگاه	✗	☑
23	همکاری با نهادهای فرهنگی و انقلابی	✗	☑
24	برنامه‌ریزی برای فعالیت‌های فوق‌برنامه دانشجویی	✗	☑
25	ایجاد پیوند بین دانشگاه و حوزه‌های علمیه	✗	☑

26	تقویت هویت ملی و دینی دانشجویان	✗	✓
27	ارزیابی مستمر فعالیت‌های فرهنگی و تربیتی	✗	✓
28	توسعه مهارت‌های فردی و اجتماعی دانشجویان	✗	✓
29	تشویق دانشجویان به مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی	✗	✓
30	برنامه‌ریزی برای تعامل سازنده با تشکلهای دانشجویی	✗	✓
31	ایجاد بانک اطلاعاتی از نیروهای متعهد و مستعد برای فعالیت‌های فرهنگی	✗	✓
32	برنامه‌ریزی برای ترویج فرهنگ گفتگو و نقد روشمند	✗	✓
33	توجه به ابعاد تربیتی در کنار آموزش علمی	✓	- تربیت‌محوری
34	برنامه‌ریزی برای ارتقای سلامت روانی و اجتماعی دانشجویان	✗	✓
35	ایجاد فضای مناسب برای آزاداندیشی و بیان عقاید	✗	✓
36	برنامه‌ریزی برای تقویت روحیه کار گروهی و همکاری در بین دانشجویان	✗	✓

تحلیل مؤلفه‌های طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم

با بررسی و تحلیل محتوای سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم، می‌توان مؤلفه‌های موجود و خلأهای موجود را در دو سطح «مؤلفه‌های مورد توجه» و «مؤلفه‌های مغفول (نادیده گرفته شده)» طبقه‌بندی نمود:

۱. مؤلفه‌های مورد توجه

- بر اساس یافته‌ها، مؤلفه‌های اصلی سند بر زیرساخت‌های شایستگی و رویکردهای آموزشی تمرکز دارند که عبارتند از:
- **ساختار شایستگی‌محور:** تأکید بر توسعه شایستگی‌های کلیدی و اساسی (شامل دانش موضوعی، تربیتی، عملی و عمومی).
 - **رویکردهای حاکم بر طراحی:** تمرکز بر رویکردهای تربیت‌محوری، تلفیقی بودن، عمل‌گرایی و انعطاف‌پذیری.
 - **آموزه‌های ارزشی و مهارتی:** تأکید بر سواد دینی، مهارت‌های تربیتی و توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان.

۲. مؤلفه‌های مغفول و خلأهای ساختاری

تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد که علی‌رغم تمرکز بر جنبه‌های آموزشی-شایستگی، طیف گسترده‌ای از ابعاد حیاتی در حوزه «زیست فرهنگی»، «مدیریت منابع انسانی» و «تعاملات اجتماعی» مورد توجه قرار نگرفته‌اند. این خلأها در چهار محور اصلی قابل دسته‌بندی هستند:

الف) محور مدیریت منابع انسانی و ارتقای جایگاه حرفه‌ای:

- عدم توجه به استراتژی‌های جذب و نگهداشت استعدادها برتر در رشته‌های تربیت‌معلم.
- غیبت سازوکارهای ارتقای منزلت اجتماعی و جایگاه حرفه‌ای معلمان در سطح کلان.

ب) محور زیست فرهنگی و سلامت دانشجویی:

- کم‌توجهی به آسیب‌شناسی فرهنگی محیط‌های دانشگاهی و ضرورت ارتقای سلامت روانی و اجتماعی دانشجویان.

- عدم برنامه‌ریزی مشخص برای ترویج فرهنگ گفتگو، نقد روشمند، آزاداندیشی و بیان عقاید.
- کم‌توجهی به توسعه مهارت‌های نرم (کار گروهی، مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های اجتماعی).

ج) محور تعاملات نهادی و مشارکت اجتماعی:

- عدم استفاده از ظرفیت‌های هم‌افزای نهادهایی نظیر حوزه‌های علمیه و سایر نهادهای فرهنگی-انقلابی.

- فقدان برنامه‌های مشخص برای تعامل سازنده با تشکلهای دانشجویی و مشارکت در فعالیتهای اجتماعی و سیاسی.
 - عدم توجه به ایجاد بانک اطلاعاتی از نیروهای متعهد و مستعد فرهنگی.
- (د) محور فعالیتهای جانبی و ارزیابی‌های فرهنگی:
- کم‌توجهی به برنامه‌ریزی برای فعالیتهای فوق‌برنامه و برگزاری سمینارها و کارگاه‌های فرهنگی.
 - فقدان سازوکارهای ارزیابی مستمر و نظام‌مند فعالیتهای فرهنگی و تربیتی.

بحث و نتیجه‌گیری

آنچه در اسناد مورد بررسی به دست آمد، نشان می‌دهد دانشگاه فرهنگیان—به‌عنوان یک دانشگاه مأموریت‌گرا—در اجرای درست برنامه‌های درسی مصوب در حوزه فعالیتهای فرهنگی-تربیتی، از حیث تناسب حجم کتب درسی با اهداف و سرفصل‌ها، به‌روز بودن، مخاطب‌محوری در محتوای آموزشی و نیز تغییر جهت برنامه‌های کتاب‌های درسی از «انتقال صرف محتوا» به «تقویت یادگیری»، با فاصله‌ای نسبت به وضعیت قصدشده و مطلوب مواجه است. همچنین، در این زمینه خلأها و نقاط ضعفی مشاهده شد.

همچنین نتایج تحلیل تطبیقی بیان می‌کند که اسناد بالادستی مرتبط با نظام تربیت معلم در حوزه فعالیتهای تربیتی-فرهنگی، از نظر سرفصل‌ها و محتوای دروس، نوع منابع، نوع تکالیف ارائه‌شده به دانشجویان، نوع درس (نظری/عملی)، تعداد واحد و ساعت، تخصص موردنیاز برای تدریس، کیفیت و منطق بحث، سابقه بحث، و وجود سازوکارهای ارائه دیدگاه‌های موافق و مخالف در مواجهه با محتوا نیازمند بازنگری اساسی است؛ به‌گونه‌ای که در وضعیت کنونی، انطباق کامل با اسناد بالادستی مشاهده نمی‌شود.

افزون بر این، شیوه ارائه محتوا، موضوعات موردبحث، اعتبار منابع و معیارهای انتخاب محتوا در فعالیتهای فرهنگی-تربیتی دانشجویان، هم‌سوایی اندکی با اسناد بالادستی از جمله سند تحول بنیادین و آیین‌نامه جامع مدیریت دانشگاه‌ها دارد. علاوه بر آن، اهداف کلی و رفتاری، حیطه‌های یادگیری در هر فصل، نحوه تنظیم محتوای کتاب و چگونگی ارتباط منطقی میان فصول و فرصتهای یادگیری و همچنین ساختار درس و میزان هم‌پوشانی آن با برنامه درسی تدوین و مصوب دانشگاه فرهنگیان با چارچوب فعالیتهای فرهنگی-تربیتی، از انطباق لازم و کافی برخوردار نیست.

در مجموع، می‌توان گفت اسناد مرتبط با نظام تربیت معلم در حوزه فعالیتهای فرهنگی-تربیتی، هم از منظر نظری و هم از منظر عملی با چالش‌هایی مواجه است. از منظر نظری، با توجه به نوپا بودن دانشگاه فرهنگیان، محتوای مربوطه با فعالیتهای فرهنگی-تربیتی در تراز جمهوری اسلامی ایران هم‌خوانی کافی ندارد. از منظر عملی نیز انتظار می‌رود دانشگاه فرهنگیان دانشجویان-معلمانی تربیت کند که در عمل، شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی، دانش تربیتی و دانش عمومی و نیز صلاحیت‌های اعتقادی، اخلاقی و حرفه‌ای را کسب کنند؛ اما شواهد و قرائن حاکی از فاصله قابل توجه با وضعیت مطلوب است. بدیهی است که تربیت دانشجویان-معلمان در چارچوب تربیت معلم، مبتنی بر مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌هاست و این پیش‌فرض‌ها باید با روح اسناد بالادستی و هدف غایی تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان سازگار باشد؛ انتظار نیز آن است که مربیانی در تراز نظام جمهوری اسلامی تربیت شوند.

همچنین، اسناد مرتبط با نظام تربیت معلم در حوزه فعالیتهای فرهنگی-تربیتی از وضعیت مطلوب و مورد انتظار فاصله دارد. با وجود تأکید اسناد بالادستی بر پرورش و توسعه شایستگی‌های پایه برای تعمیق هویت مشترک و حرفه‌ای مربیان در ابعاد فردی، انسانی، اسلامی و ایرانی، نبود الگوی جامع تربیت معلم و چارچوب مدون شایستگی‌های مربیان در برنامه درسی تربیت معلم، به آشفتگی و سردرگمی در فرایند تربیت و نیز در تأمین منابع انسانی نظام تعلیم و تربیت منجر شده است.

از سوی دیگر، سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم عمدتاً بر شایستگی‌محوری، تربیت‌محوری و عمل‌گرایی

متمركز است و مؤلفه‌هایی مانند شایستگی‌های دینی، تربیتی و علمی را پوشش می‌دهد. با این حال، مقایسه آن با سند تحول بنیادین و آیین‌نامه جامع مدیریت دانشگاه‌ها نشان می‌دهد که به مؤلفه‌های کلیدی تربیتی و پرورشی مانند جذب و نگهداشت استعدادها، برتر، ارتقای جایگاه اجتماعی مربیان، همکاری با نهادهای فرهنگی و انقلابی، برنامه‌ریزی برای فعالیت‌های فوق‌برنامه، و توسعه مهارت‌های فردی و اجتماعی دانشجویان توجه کافی نشده است. این کاستی‌ها می‌تواند چالش‌های جدی در اجرای اثربخش برنامه‌های تربیتی ایجاد کند.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان داد که انطباق سند طراحی معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم با اسناد بالادستی در حوزه فعالیت‌های فرهنگی-تربیتی، با کاستی‌هایی مواجه است. بر این اساس، بازنگری در محتوای برنامه درسی، هم‌راستاسازی سرفصل‌ها با اسناد بالادستی، و توجه به مؤلفه‌های تربیتی و پرورشی سند تحول بنیادین و آیین‌نامه جامع مدیریت، ضرورتی انکارناپذیر است.

مشارکت نویسندگان

تمامی فعالیت‌های مربوط به مقاله توسط نویسنده مسئول و همکار انجام شده است

تشکر و قدردانی

از کلیه اعضای هیات تحریریه نشریه و داوران محترم تقدیر و تشکر می‌گردد.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع فارسی

- بهروزی، محمد. (۱۳۹۵). بررسی فعالیت نهادهای فرهنگی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو معلمان (مطالعه موردی: مرکز آموزش عالی شهید مطهری فارس). *پویش در آموزش علوم انسانی*، ۲(۳)، ۳۱-۴۹.
- پور، اسماعیل. (۱۳۹۸). *اصول و مبانی تعلیم و تربیت (کودک و نوجوان)*. مشهد: نشر تمرین.
- حجازی، اسد. (۱۴۰۰). آسیب‌شناسی فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی دانشگاه فرهنگیان استان تهران در دوران کرونا و پسا کرونا؛ فرصت‌ها و تهدیدها. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۷(۱۲).
- خدابخشی، شکوفه؛ صفری، یحیی؛ و ناطقی، فائزه. (۱۴۰۱). مدل جامع تربیت فرهنگی برای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۱۲(۴۴)، ۵۱۳-۵۳۶.
- خنیفر، حسین. (۱۳۹۷). *مهارت‌های دوران دانشجویی و تربیت معلم (ویژه دانشجویان دانشگاه‌ها)*. تهران: راه‌دان.
- دانشگاه فرهنگیان. (۱۴۰۰). گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم.
- سعیدی، مهدی. (۱۴۰۵). بررسی چگونگی ارتقای صلاحیت حرفه‌ای معلمان از دیدگاه معلمان و مدیران دوره ابتدایی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۲(۲۱). <https://doi.org/10.48310/itt.2026.22352.1309>
- سواری، عزیز، و سواری، ناصر. (۱۴۰۳). شایستگی‌های حرفه‌ای مربیان امور تربیتی بر اساس اسناد بالادستی آموزش و پرورش. در *مجموعه مقالات دومین همایش ملی دانش موضوعی تربیتی در امور تربیتی دانشگاه فرهنگیان خوزستان*.
- شمشیری، بابک. (۱۳۸۵). ارائه الگویی نظری به منظور جهت‌دهی و سامان‌دهی فعالیت‌های امور تربیتی در نظام آموزش و پرورش ایران با اقتباس از آموزه‌های عرفان اسلامی. *علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۵(۴)، ۱۱۳-۱۳۴.
- شمشیری، بابک. (۱۳۹۶). نقش و جایگاه تربیت فرهنگی در نظام تربیت معلم؛ دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش در تربیت معلم*، ۱۱(۲)، ۱۱۰-۱۱۱.

- خدیی، اسدالله، و یزدانی، سهراب. (۱۴۰۴). پیاده‌سازی هوش مصنوعی در تربیت معلم: ابزارها و چالش‌ها. *مجله پژوهش‌های فلسفی*، ۱۹(۵۲)، ۴۰۵-۴۲۸. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2025.69864.4284>.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- شورای گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. (۱۳۹۹). *سرفصل‌های برنامه درسی بازنگری شده رشته‌های دانشگاه فرهنگیان*. تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- صابری، رضا. (۱۴۰۴). آسیب‌شناسی برنامه‌های فرهنگی مهارت‌آموزان دانشگاه فرهنگیان: چستی ادراک مهارت‌آموزان دانشگاه فرهنگیان کرمان از اجرای دوره فرهنگی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۱(۲۰)، ۹۱-۱۰۶. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.15013.800>.
- صفرنواده، مریم؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ اظهري، محبوبه؛ و محمدشفیعی، عبدالسعید. (۱۳۹۸). تجربه زیسته دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران. *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۰(۱۹)، ۱۴۹-۱۶۹.
- فرمehنی فراهانی، محسن. (۱۳۹۳). *فرهنگ توصیفی علوم تربیتی*. تهران: شباهنگ.
- کاملی، علیرضا؛ یزدانی، حمیدرضا؛ نجات، سهیل؛ و نیکخواه کیارمش، روح‌الله. (۱۳۹۷). طراحی مدل مفهومی مطلوب برای افزایش سازگاری شغلی و هوشی فرهنگی کارکنان. *پژوهش‌های مدیریت در ایران*، ۲۲(۱)، ۲۱۹-۲۴۰.
- کاوسی، اسماعیل. (۱۳۹۷). ارزیابی جایگاه مؤلفه‌های حقوق فرهنگی در نظام توسعه فرهنگی کشور. *حقوق/داری*، ۶(۱۶)، ۱۵۷-۱۸۰.
- کوثری، مجید، و جعفری، زینب. (۱۴۰۲). نقش نظام‌نامه فرهنگی در دانشگاه فرهنگیان. در *هشتمین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران* (تهران). <https://civilica.com/doc/1985457>.
- مزیدی، محمد؛ ایران‌پور، ماه‌منیر؛ و خوشبخت، فریبا. (۱۳۹۲). آسیب‌شناسی فعالیت پرورشی و امور تربیتی از دیدگاه مربیان پرورشی مقاطع مختلف تحصیلی شهر شیراز؛ ساخت و بررسی پرسشنامه آسیب‌شناسی. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۱۵(۱)، ۱۲۷.
- معاونت آموزش و تحصیلات تکمیلی. (۱۳۹۵). *سرفصل‌های مصوب برنامه درسی*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- معاونت آموزشی و پژوهشی. (۱۳۹۱). *اساسنامه دانشگاه فرهنگیان*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- معاونت آموزشی و پژوهشی. (۱۳۹۵). *برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- معروفی، یحیی، و غلامی، عرفان. (۱۴۰۵). مطالعه پدیدارشناختی تجربه دانشجومعلمان از شکاف انتظار-تجربه در دانشگاه فرهنگیان. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۲(۲۱)، ۱۴۹-۱۶۹. <https://doi.org/10.48310/itt.2026.21685.1250>.
- موسی‌پور، نعمت‌الله، و احمدی، آمنه. (۱۳۹۵). *طراحی کلان (معماری) برنامه‌ریزی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران)*. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- هددی، بهزاد. (۱۳۹۸). *الگوی جامع شایستگی، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و توانمندسازی مدیران و کارشناسان فرهنگی دانشگاه‌ها*. تهران: نشر آکادمیک.
- یوسف‌زاده چوسری، محمدرضا؛ افشینی، و رضوانیان، مریم. (۱۳۹۸). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه تربیت فرهنگی بر اساس دیدگاه امام خمینی (ره) و مقام معظم رهبری (مد ظله العالی). *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۹(۳) (پیاپی ۳۲)، ۳۴۱-۳۶۲. <https://sid.ir/paper/236985/fa>.
- یوسفی چنگیزیان، صغری؛ باقری، آتنا؛ و اویسی، مریم. (۱۴۰۳). نقش فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی غیردولتی بر میزان موفقیت دانشجویان و دانش‌آموختگان. در *اولین همایش ملی نقش دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی غیردولتی در تحول نظام آموزش عالی با تاکید بر دانشگاه حکمت بنیان و تمدن ساز* (تهران). <https://civilica.com/doc/2062495>.

References

- Earley, P. C., & Ang, S. (2011). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford Business Books.
- Haas, B. W. (2019). *Enhancing the intercultural competence of college students: A consideration of applied teaching techniques*. *International Journal of Multicultural Education*, 21(2), 81–96.
- Wagner, P., Strohmeier, D., & Grading, P. (2017). *Intercultural competence development among university students from a self-regulated learning perspective: Theoretical model and measurement*. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(1), 85–94.
- Varnum, M. E., & Grossmann, I. (2017). *Cultural change: The how and the why*. *Perspectives on Psychological Science*, 12(6), 956–972.