

Designing a Conceptual Model of Teacher Education Based on the Teachings of Islamic Spiritual Wayfaring Using an Integrative Qualitative Content Analysis

Asadollah Asadi Garmarudi*¹ 

1. **Corresponding author**, Department of Islamic Ma'aref, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: a.Garmaroudi@cfu.ac.ir.

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Keywords:
Directed Qualitative
Content Analysis; Islamic
Education; Islamic Spiritual
Wayfaring; Teacher
Education; Teacher
Professional Identity

Background and Objectives: In recent decades, teacher education systems have emphasized professional competencies and instructional skills, while the identity, ethical, and spiritual dimensions of teachers have received less attention within coherent theoretical frameworks. This study aimed to design a conceptual model of teacher education based on the teachings of Islamic spiritual conduct. **Methods:** This qualitative study employed directed content analysis. Data were collected from Islamic sources including the Quran, Tafsir al-Mizan, and prominent ethical and educational works, and analyzed through repeated reading, theme extraction, and conceptual categorization. The findings were reviewed by experts in Islamic education. **Findings:** Spiritual conduct serves as the core of teacher education, forming the foundation of professional identity and integrating five domains: spiritual, ethical, scientific, communicative, and social. **Conclusion:** The proposed model can inform the revision of teacher education programs and strengthen the identity and ethical dimensions of the teaching profession. Empirical validation of the model at Farhangian University is recommended.

Cite this Article: Asadi Garmarudi, Asadolla,. (2026). Designing a Conceptual Model of Teacher Education Based on the Teachings of Islamic Spiritual Wayfaring Using an Integrative Qualitative Content Analysis. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, x(x), -. <https://doi.org/10>

Extended Abstract

Introduction

In recent decades, teacher education systems worldwide have predominantly focused on professional competencies, instructional skills, and measurable learning outcomes. This technocratic orientation, while contributing to the improvement of teaching quality, has largely neglected the identity, ethical, and spiritual dimensions of the teaching profession. In the Iranian educational system, despite the emphasis of upstream documents on cultivating committed and specialized teachers, the absence of a coherent theoretical framework that integrates spiritual and ethical dimensions with professional competencies remains a significant gap. Previous research has primarily addressed behavioral and skill-based components, paying insufficient attention to the identity and spiritual foundations of teachers. This study, therefore, aimed to design a conceptual model of teacher education grounded in the teachings of Islamic spiritual wayfaring, providing a theoretical framework for integrating spiritual, ethical, and

Question(s)

How can the teachings of Islamic spiritual wayfaring be utilized to design a conceptual model of teacher education in which spiritual conduct plays the role of the central core, and other dimensions of teacher education are organized in interaction with it?

Literature Review

Teacher education research has evolved through several paradigmatic shifts. Early approaches emphasized subject-matter knowledge, followed by a focus on pedagogical skills and reflective practice. More recently, scholars have highlighted the importance of teacher identity and professional ethics. However, within the Islamic educational tradition, the concept of suluk (spiritual wayfaring) offers a distinctive perspective that integrates knowledge, practice, and spiritual growth. Islamic sources, particularly the Quran and the exegetical works such as Tafsir al-Mizan, present a holistic view of human development in which self-knowledge, purification of the soul, and devotion to God constitute the foundation of all virtuous action. Despite the richness of this tradition, its application to teacher education has remained largely unexplored. This study addresses this gap by systematically analyzing Islamic sources to derive a conceptual model for teacher education.

Methodology

This qualitative study employed directed content analysis, a method suitable for extending existing theoretical frameworks or deriving concepts from foundational texts. The source materials included the Quran, Tafsir al-Mizan, and prominent ethical and educational works within the Islamic tradition. Sampling was purposive, selecting texts with direct relevance to spiritual wayfaring and teacher education. Data were analyzed through repeated reading, theme extraction, and conceptual categorization, following a three-stage process of open, axial, and selective coding. To ensure the trustworthiness of the findings, the emerging model was reviewed by experts in Islamic education, and their corrective feedback was incorporated into the final framework.

Results

The analysis revealed that spiritual wayfaring serves as the core of teacher education, forming the foundation of the teacher's professional identity. The components of spiritual wayfaring include self-knowledge, knowledge of God, purification of the soul, self-observation and self-accounting, trust in God, and devotion. These components are integrated within five main domains of teacher education: (1) the spiritual domain, encompassing the relationship with God, meaning-making, and purposefulness; (2) the ethical domain, including moral virtues, honesty, trustworthiness, and justice; (3) the scientific domain, comprising specialized knowledge, pedagogical knowledge, and critical thinking; (4) the communicative domain, involving effective communication skills, empathy, and positive interaction with students, colleagues, and families; and (5) the social domain, encompassing social responsibility, the teacher's exemplary role in society, and commitment to social transformation. The findings indicate that spiritual wayfaring is not a separate domain but rather the unifying axis that integrates all other domains. Without it, teacher education becomes a collection of fragmented skills lacking identity coherence. Furthermore, the professional identity of the teacher emerges from the continuous interaction between spiritual wayfaring and the five domains, developing through a dynamic and gradual process.

Discussion

The proposed model offers a holistic alternative to technocratic approaches in teacher education. By placing spiritual wayfaring at the center, the model addresses the identity and ethical dimensions that have been largely neglected in contemporary teacher education discourse. The five domains provide a comprehensive framework that balances spiritual, ethical, scientific, communicative, and social competencies. This integrative approach aligns with the holistic vision of human development found in Islamic sources while remaining responsive to the practical demands of the teaching profession. The model also has implications for curriculum design, assessment, and professional development in teacher education institutions.

Conclusion

The conceptual model presented in this study provides a theoretical framework for revising teacher education programs, strengthening the identity and ethical dimensions of the teaching profession alongside professional competencies. The model can be applied in the design and implementation of teacher education courses at Farhangian University and other teacher training centers. Empirical validation of the model through field research and pilot implementation at Farhangian University is recommended. Future studies may also explore measurable indicators for each of the five domains and develop appropriate assessment tools.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

The author has adhered to the principles of research ethics in conducting and publishing this scientific study, and confirms compliance with these principles.

Author Contributions

The author made an equal contribution to the development of the initial idea and the writing of the article, and bears full responsibility for the entire contribution. The author has read and approved the final published version of the article.

Data Availability Statement

The data are available from the author upon reasonable request.

The data cannot be publicly shared due to ethical restrictions.

Conflict of Interest

According to the author's declaration, there is no conflict of interest associated with this article.

Funding

This article was conducted without any financial support.

Acknowledgements

The author would like to express sincere gratitude to the esteemed reviewers for their valuable structural and scholarly comments.

طراحی مدل مفهومی تربیت معلم بر پایه آموزه‌های سلوک معنوی اسلامی با استفاده از تحلیل محتوای کیفی تلفیقی

اسدالله اسدی گرمارودی^{۱*}

۱. نویسنده مسئول، گروه معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: a.Garmaroudi@cfu.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: در دهه‌های اخیر، نظام‌های تربیت معلم بر شایستگی‌های حرفه‌ای و مهارت‌های آموزشی تأکید داشته‌اند، اما ابعاد هویتی، اخلاقی و معنوی معلم کمتر در قالب الگوهای نظری منسجم دیده شده است. این پژوهش با هدف طراحی مدل مفهومی تربیت معلم بر پایه آموزه‌های سلوک معنوی اسلامی انجام شد. **روش‌ها:** پژوهش کیفی و مبتنی بر تحلیل محتوای جهت‌دار بود. داده‌ها از منابع اسلامی شامل قرآن، تفسیر المیزان و آثار اخلاقی و تربیتی گردآوری و با مطالعه مکرر، استخراج مضامین و طبقه‌بندی مفهومی تحلیل شد. یافته‌ها توسط صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت اسلامی بازبینی شد. **یافته‌ها:** سلوک معنوی به عنوان هسته مرکزی تربیت معلم، زیربنای هویت حرفه‌ای و محور انسجام پنج ساحت معنوی، اخلاقی، علمی، ارتباطی و اجتماعی است. **نتیجه‌گیری:** الگوی ارائه شده می‌تواند در بازنگری برنامه‌های تربیت معلم و تقویت ابعاد هویتی و اخلاقی به کار رود. پیشنهاد می‌شود اعتباریابی تجربی مدل در دانشگاه فرهنگیان انجام شود.

نوع مقاله: پژوهشی

واژه‌های کلیدی:

تحلیل محتوای کیفی
جهت‌دار؛ تربیت معلم؛
تعلیم و تربیت اسلامی؛ سلوک
معنوی اسلامی؛ هویت
حرفه‌ای معلم

استناد به این مقاله: اسدی گرمارودی، اسدالله. (۱۴۰۵). طراحی مدل مفهومی تربیت معلم بر پایه آموزه‌های سلوک معنوی اسلامی با استفاده از تحلیل محتوای کیفی تلفیقی. *نظریه و عمل در تربیت معلم*، X(X)، -.

مقدمه

تحولات نظام‌های تربیت معلم در دهه‌های اخیر به‌طور گسترده تحت تأثیر رویکردهای شایستگی‌محور، استانداردسازی حرفه‌ای و توسعه مهارت‌های تکنیکی قرار گرفته است. در این چارچوب، معلم به‌عنوان کنشگر حرفه‌ای تعریف می‌شود که از توانایی‌هایی نظیر مدیریت کلاس، طراحی آموزشی، ارزشیابی یادگیری و به‌کارگیری روش‌های نوین تدریس برخوردار است. چنین رویکردی، که در بسیاری از سیاست‌های آموزشی معاصر و برنامه‌های تربیت معلم منعکس شده است، نقش مهمی در ارتقای کارآمدی آموزشی و بهبود کیفیت تدریس ایفا می‌کند. با این حال، تمرکز بیش از حد بر بعد فنی و مهارتی حرفه معلمی، گاه موجب کم‌رنگ شدن ابعاد عمیق‌تر هویتی، اخلاقی و معنوی معلم شده است؛ ابعدی که در شکل‌گیری شخصیت حرفه‌ای و جهت‌دهی به کنش‌های تربیتی او نقشی بنیادین دارند. در سال‌های اخیر، پژوهش‌های متعددی در حوزه «هویت حرفه‌ای معلم» نشان داده‌اند که پایداری و اصالت عملکرد حرفه‌ای معلمان صرفاً به مهارت‌های فنی وابسته نیست، بلکه ریشه در نظام ارزشی، باورهای شخصی و ساختار درونی شخصیت آنان دارد. پارکر پالمر در کتاب تأثیرگذار شهامت تدریس تصریح می‌کند که «تدریس خوب را نمی‌توان به تکنیک تقلیل داد؛ تدریس خوب از هویت و تمامیت معلم سرچشمه می‌گیرد (Palmer, 1998). «این دیدگاه بر آن است که کیفیت تدریس در پیوندی عمیق با خودآگاهی، صداقت درونی و انسجام شخصیت معلم شکل می‌گیرد. از سوی دیگر، دونالد شون با طرح مفهوم «بازاندیشی در عمل»، بر اهمیت تأمل مستمر معلمان بر تجربه‌های حرفه‌ای خود تأکید می‌کند و آن را یکی از مؤلفه‌های اساسی رشد حرفه‌ای می‌داند (Schon, 1983). با وجود اهمیت این رویکردها، چارچوب‌های نظری مذکور عمدتاً در بستر سنت‌های فکری غربی شکل گرفته‌اند و کمتر به بهره‌گیری از منابع غنی معنوی و تربیتی در سنت‌های بومی و دینی پرداخته‌اند. در سنت فکری و تربیتی اسلام، تعلیم و تربیت همواره در پیوندی وثیق با تزکیه نفس و خودسازی اخلاقی تعریف شده است. قرآن کریم در تبیین رسالت پیامبران، «تزکیه» را در کنار تعلیم کتاب و حکمت قرار می‌دهد: «يُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ» (جمعه: ۲). بسیاری از مفسران این تقدم را نشانه‌ای از اولویت اصلاح درونی و تربیت اخلاقی بر انتقال صرف دانش دانسته‌اند. علامه طباطبایی در تفسیر المیزان این نکته را بیانگر آن می‌داند که تعلیم حقیقی زمانی به ثمر می‌رسد که انسان از نظر درونی و اخلاقی آماده پذیرش و به‌کارگیری معرفت باشد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۹). بر این اساس، در اندیشه اسلامی، تعلیم و تزکیه دو فرآیند درهم‌تنیده‌اند که تحقق هر یک بدون دیگری ناقص خواهد بود. ادبیات اخلاقی و سلوکی اسلامی نیز به‌طور گسترده به تبیین مراحل و ابعاد خودسازی پرداخته است. آثاری همچون احیاء علوم‌الدین غزالی، تهذیب الاخلاق ابن‌مسکویه و جامع السعادات نراقی، تهذیب نفس، مراقبه، محاسبه و مجاهده را به‌عنوان عناصر بنیادین رشد اخلاقی و معنوی معرفی کرده‌اند. در این متون، انسان نه‌تنها به‌عنوان موجودی معرفت‌جو، بلکه به‌عنوان سالکی در مسیر کمال اخلاقی و معنوی تصویر

می‌شود. خواجه عبدالله انصاری نیز در منازل السائرین «محاسبه» را یکی از منازل اساسی سلوک می‌داند که در آن سالک با بازنگری مداوم در افعال و نیت‌های خود، مسیر رشد و اصلاح خویش را پیگیری می‌کند (انصاری، ۱۳۷۲). این مفهوم، از منظر تربیتی، قرابت قابل توجهی با مفهوم بازاندیشی حرفه‌ای در نظریه‌های معاصر تعلیم و تربیت دارد و می‌تواند مبنایی برای فهم عمیق‌تر فرآیند رشد حرفه‌ای معلمان فراهم آورد.

با وجود غنای نظری این میراث فکری، بهره‌گیری از آن در حوزه تربیت معلم هنوز به‌صورت نظام‌مند و مدل‌مند صورت نگرفته است. بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که مطالعات مرتبط با تربیت معلم در بستر اسلامی غالباً به بیان ارزش‌های اخلاقی، تحلیل‌های مفهومی یا توصیه‌های هنجاری محدود شده‌اند و کمتر تلاش کرده‌اند تا این مفاهیم را در قالب یک الگوی ساختاری و قابل اجرا در برنامه‌های تربیت معلم صورت‌بندی کنند. به بیان دیگر، اگرچه منابع اسلامی ظرفیت نظری گسترده‌ای برای تبیین ابعاد هویتی و معنوی معلم دارند، اما این ظرفیت هنوز به یک چارچوب مفهومی منسجم که بتواند در طراحی برنامه‌های آموزشی و تربیتی به‌کار گرفته شود، تبدیل نشده است.

از این منظر، خلأ اصلی در ادبیات موجود، فقدان الگویی مفهومی و هسته‌محور است که بتواند آموزه‌های سلوک معنوی اسلامی را به مؤلفه‌های تربیت معلم ترجمه کرده و میان این سنت فکری و نظریه‌های معاصر تربیت حرفه‌ای معلم پیوندی نظام‌مند برقرار سازد. اگرچه در پژوهش‌های پیشین به مؤلفه‌هایی همچون هویت حرفه‌ای، اخلاق معلمی، شایستگی‌های حرفه‌ای و تربیت ارزشی توجه شده است، اما کمتر پژوهشی کوشیده است این عناصر را در پرتو سنت سلوک معنوی اسلامی در قالب یک چارچوب منسجم بازسازی کند. از سوی دیگر، گستردگی منابع اسلامی و پراکندگی آموزه‌های مرتبط با تربیت در متون مختلف، ضرورت بهره‌گیری از رویکردی نظام‌مند برای شناسایی و سازمان‌دهی این مضامین را آشکار می‌سازد. بر این اساس، پژوهش حاضر با استفاده از تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار و از طریق بررسی هدفمند متون اسلامی مرتبط با تربیت و سلوک معنوی، در پی پاسخ به این پرسش است که چگونه می‌توان از آموزه‌های سلوکی اسلامی برای طراحی یک مدل مفهومی تربیت معلم بهره گرفت؛ مدلی که در آن سلوک معنوی نقش هسته مرکزی را ایفا کند و سایر ابعاد تربیت معلم در تعامل با آن سامان یابند.

پیشینه پژوهش

مروری بر یافته‌های مطالعات دیگر که مرتبط با مسأله و موضوع پژوهش باشد (پیشینه تجربی) و تبیین خلأ یا شکاف موجود درباره مسأله مورد پژوهش در راستای ضرورت انجام مطالعه حاضر.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی و مبتنی بر روش تحلیل محتوای جهت‌دار است. انتخاب این روش به دلیل وجود چارچوب‌های نظری نسبتاً مشخص در حوزه تربیت معلم و امکان بهره‌گیری از آن‌ها برای هدایت فرآیند تحلیل متون اسلامی صورت گرفت. هدف پژوهش نه استخراج نظریه‌ای جدید از طریق نظریه داده‌بنیاد، بلکه شناسایی، سازمان‌دهی و صورت‌بندی مفاهیم مرتبط با تربیت معلم در منابع اسلامی و تبیین روابط میان آن‌ها بود.

جامعه مورد مطالعه و نمونه‌گیری

جامعه مورد مطالعه شامل متون اسلامی مرتبط با سلوک معنوی، اخلاق و تربیت بود. از میان این منابع، نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شد. ملاک انتخاب منابع، ارتباط مستقیم آن‌ها با مفاهیمی همچون تهذیب نفس، خودسازی، اخلاق، تعلیم، تربیت، مسئولیت‌پذیری، رشد معنوی و ویژگی‌های مربی بود. بر این اساس، آیات منتخب قرآن کریم، بخش‌های مرتبط از تفسیر المیزان و آثار برجسته اخلاقی و تربیتی اسلامی از جمله احیاء علوم‌الدین، تهذیب‌الاخلاق، جامع‌السعادات و منازل السائرین به عنوان منابع اصلی تحلیل انتخاب شدند. واحد تحلیل در این پژوهش، کل متون نبود؛ بلکه گزاره‌ها، مفاهیم و مضامینی بود که ارتباط مستقیم با مسئله تربیت معلم داشتند.

فرآیند تحلیل داده‌های پژوهش

تحلیل داده‌ها در چهار مرحله انجام شد: در مرحله نخست، منابع منتخب بررسی و مطالعه شدند و بخش‌های مرتبط با تربیت، خودسازی، ویژگی‌های مربی و رشد معنوی مشخص گردید. در مرحله دوم، مضامین مرتبط استخراج و در قالب واحدهای معنایی ثبت شد. در این مرحله تمرکز بر شناسایی مفاهیم کلیدی و مضامین مکرر مرتبط با مسئله پژوهش بود. در مرحله سوم، واحدهای معنایی مشابه از طریق مقایسه مستمر دسته‌بندی و در قالب مقوله‌های مفهومی سازمان‌دهی شدند. طی این فرآیند، مضامین هم‌معنا ادغام و مرزهای مفهومی مقوله‌ها بازبینی شد. در مرحله چهارم، روابط میان مقوله‌های به‌دست‌آمده تحلیل و چارچوب نهایی پژوهش تدوین شد. حاصل این مرحله، الگویی مفهومی بود که در آن سلوک معنوی به عنوان هسته مرکزی تربیت معلم و سایر ابعاد در قالب ساحت‌های معنوی، اخلاقی، علمی، ارتباطی و اجتماعی صورت‌بندی شدند.

اعتبار و اعتمادپذیری یافته‌ها

به منظور افزایش اعتبار و اعتمادپذیری یافته‌ها، فرآیند تحلیل به صورت مستمر مستندسازی شد و تمامی مراحل انتخاب منابع، استخراج مضامین و تشکیل مقوله‌ها ثبت گردید. همچنین پژوهشگر با بازخوانی مکرر متون و تطبیق مستمر مقوله‌ها با داده‌های اولیه، از انسجام و دقت تحلیل اطمینان حاصل کرد. علاوه بر این، چارچوب مفهومی حاصل در اختیار تعدادی از صاحب‌نظران حوزه تعلیم و

تربیت اسلامی قرار گرفت و دیدگاه‌های اصلاحی آنان در بازبینی نهایی لحاظ شد. این اقدامات به افزایش باورپذیری، تأییدپذیری و اطمینان‌پذیری یافته‌ها کمک کرد.

پیشینه پژوهش

در دهه‌های اخیر، در ادبیات علوم تربیتی ایران، توجه به ابعاد معنوی، اخلاقی و هویتی حرفه معلم به تدریج افزایش یافته است. بخش قابل توجهی از این ادبیات به تبیین نقش مؤلفه‌های معنوی و اخلاقی در کیفیت عمل تربیتی معلمان، شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنان و ارتقای سرمایه اخلاقی نظام آموزشی اختصاص یافته است؛ با این حال، تمرکز بر سلوک معنوی اسلامی به مثابه یک چارچوب نظام‌مند برای طراحی «الگوی تربیت معلم» هنوز به‌طور جدی توسعه نیافته است. از جمله :

مقاله مهدی تنده و همکاران (۱۴۰۴) با عنوان «تحلیل و تبیین فلسفی هویت حرفه‌ای معلم براساس فلسفه تربیت اسلامی»، با هدف تحلیل و تبیین هویت حرفه‌ای معلم براساس فلسفه تربیت اسلامی، با تأکید بر یافته‌های مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران و نظریه عاملیت انسان انجام شده است. مسئله اصلی پژوهش آن است که هویت حرفه‌ای معلم در منظومه فلسفه تربیت اسلامی چگونه معنا یافته و چه مؤلفه‌ها و سازوکارهایی در تکوین و تعالی آن نقش‌آفرین هستند؟ روش پژوهش، کیفی و مبتنی بر رویکرد فلسفی-تحلیلی است. در پاسخ به مسئله پژوهش، ابتدا مؤلفه‌های کلیدی چون هویت، عاملیت، هویت جمعی و حرفه از منظر فلسفه تربیت اسلامی تحلیل شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که معلم براساس فلسفه تربیت اسلامی، فردی هویت‌مدار و تحول‌گرا در بستر موقعیت با توجه به ارزش‌های اصیل فرهنگی جامعه است. هویت حرفه‌ای معلم، به عنوان یکی از اقسام هویت جمعی ناظر به عمل معلمی، امری پویا، چند مؤلفه‌ای و ترکیبی از عناصر معرفتی، انگیزشی، ارادی و عملی است که در بستر موقعیت و در پی تلاش آگاهانه فرد شکل می‌گیرد که در آن، «حرفه» عملی است پیوندخورده با مبادی شناختی، میلی (گرایشی) و ارادی. تکوین و تعالی هویت حرفه‌ای معلم، ضمن رعایت اصل عاملیت معلم، براساس کسب شایستگی‌های مورد نیاز برای درک وی از موقعیت خویش و دیگران و تلاش برای اصلاح و ارتقاء آن در طول زندگی حرفه‌ای براساس نظام معیار اسلامی شکل می‌گیرد. همچنین مؤلفه‌های هویت حرفه‌ای معلم، شامل سه دسته عمومی، عام و خاص است. مؤلفه‌های عمومی شامل آن دسته از صفات و توانمندی‌ها است که به حرفه معلمی اختصاص نداشته و شایسته است عموم افراد جامعه واجد آنها باشند، هرچند احرار این مؤلفه‌ها را می‌توان و باید به عنوان پیش‌نیاز لازم برای ورود به حرفه معلمی دانست. مؤلفه‌های عام، ناظر به صفات و مهارت‌هایی است که همه معلمان لازم است در امر تربیت دارا باشند. مؤلفه‌های اختصاصی هویت حرفه‌ای معلم نیز شامل دانش و مهارت محتوایی معلمان در رشته تخصصی خاص خویش است. از ویژگی‌های تعریف حاضر، تأکید بر «هویت‌مداری»، «موقعیت‌مندی» و «عاملیت» معلم در عین تعامل ناهم‌تراز با متریبان و نیز گرانباری هویت حرفه‌ای معلم از میراث فرهنگی جامعه است.

که او را از صرفاً انتقال‌دهنده محتوای علمی، به کنشگری آگاه، اخلاقی و تحول‌آفرین در هویت‌متریان، متناسب با موقعیت مبدل می‌سازد.

در مقاله‌ی اعظم اسکندری و همکاران (۱۳۹۹) تحت عنوان «تدوین مدل مفهومی سلامت معنوی مبتنی بر متون اسلامی مرتبط: یک مطالعه کیفی»، یکی از مهم‌ترین جنبه‌های سلامت انسان، سلامت معنوی است که بر دیگر ابعاد آن، تأثیر به‌سزایی دارد. با توجه به لزوم ارائه تعریفی جامع از سلامت معنوی و تعیین مؤلفه‌های آن منطبق با فرهنگ و دین جامعه ایرانی، این پژوهش با هدف تدوین مدل مفهومی سلامت معنوی مبتنی بر متون اسلامی انجام شده است. روش پژوهش، تحلیل محتوای کیفی و گردآوری اطلاعات، مبتنی بر مطالعه و تحلیل محتوای متون اسلامی مرتبط بود. حوزه مورد مطالعه، متون تخصصی اسلامی و روش نمونه‌گیری از نوع هدفمند بوده است. ابزار گردآوری اطلاعات، جستجوی پیشرفته در بانک‌های اطلاعاتی علمی و تخصصی و روش تجزیه و تحلیل اطلاعات، تحلیل محتوای کیفی با نظام مقوله‌بندی استقرایی بوده است. یافته‌ها، مؤلفه‌های سلامت معنوی در سه مقوله هسته‌ای مبدأشناسی، راهنماشناسی و معادشناسی طبقه‌بندی شدند. مؤلفه مبدأشناسی شامل ۶ مفهوم نگرش توحیدی، یقین، اخلاص، انقطاع، توکل و ذکر بود. مؤلفه راهنماشناسی، شامل دو مقوله اصلی ادب تطبیقی با قرآن کریم (الگوی نظری) و ادب تطبیقی با انبیا و چهارده معصوم (الگوی عملی) بود. مقوله اول شامل دو مفهوم انس با قرآن و عمل به قرآن؛ مقوله دوم شامل ۲۱ مفهوم تسلیم و رضا، صبر، عمل به واجبات، ترک محرمات، شکر، قناعت، لذت‌مادی، لذت معنوی، صدق‌الکلام، ادای امانت، حسن خلق، سخاوت، مروت، خدمت، عفو، عدالت، شجاعت، غیرت، حلم، حیا و کسب‌روزی حلال بود؛ آخرین مؤلفه سلامت معنوی، معادشناسی است که شامل سه مفهوم معادباوری، یاد مرگ و زهد می‌باشد. ملاحظات اخلاقی، در انتخاب، گزارش یافته‌ها و استناددهی متون، امانتداری رعایت شده است. در این مقاله، بانگاهی جامع به یک انسان کامل با هویت توحیدی ذکرشده در متون اسلامی، مؤلفه‌های سلامت معنوی استخراج شده و الگوی مفهومی آن طراحی شده است که در مجموع با مطالعات پیشین در این زمینه همسو است.

در مقاله‌ی یاسین توکلی (۱۳۹۷) تحت عنوان «تربیت معلم تراز نظام جمهوری اسلامی ایران براساس آموزه‌های قرآن کریم»، تربیت معلم تراز نظام جمهوری اسلامی ایران، از اهداف و آرمان‌های بزرگ نظام جمهوری اسلامی ایران می‌باشد. هدف این پژوهش، مطالعه تربیت معلم تراز نظام جمهوری اسلامی ایران بر اساس آموزه‌های قرآن می‌باشد. این پژوهش از نوع کیفی است و برای استخراج و تحلیل داده‌ها، از راهبرد نظریه داده‌بنیاد کلاسیک (گلیزر) استفاده شده است. نتایج تحلیل طی چند مرحله، کدگذاری باز، شناسایی گزاره‌ها و مفاهیم کلیدی، کدگذاری انتخابی، تحلیل مقوله‌های اصلی و فرعی و کدگذاری محوری و نظری با محوریت تربیت معلم تراز نظام جمهوری اسلامی ایران بر اساس آموزه‌های قرآن؛ تعداد ۵۷ مفهوم کلیدی استخراج شده است. این مفاهیم در تحلیل استقرایی به ۶ مقوله فرعی: ارزش‌ها، اهداف، مفاهیم، قلمروها، اصول و روش‌ها انعکاس یافته است. در ادامه ۶ مقوله

فرعی، ۳ مقوله اصلی: چرایی، چیستی و چگونگی، تحلیل شده است. این یافته ها می تواند به عنوان الگوی مفهومی تربیت معلم تراز نظام جمهوری اسلامی براساس آموزه های قرآن کریم، مورد بهره برداری قرار گیرد.

با وجود این تأکیدها بر هویت حرفه‌ای، اخلاق و تربیت معلم، هنوز پیوند نظام‌مند این مؤلفه‌ها با سلوک معنوی اسلامی و طراحی یک الگوی جامع تربیت معلم بر این اساس، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. از این رو، پژوهش حاضر می‌تواند با تمرکز بر سلوک معنوی اسلامی، بخشی از این خلأ را پوشش دهد.

یافته‌ها

تبیین مؤلفه‌های مدل هسته‌محور

مدل تربیت معلم مبتنی بر سنت سلوک معنوی اسلامی بر این مبنای معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی استوار است که فرآیند رشد و تعالی حرفه‌ای معلم، صرفاً از رهگذر کسب مهارت‌های آموزشی و شایستگی‌های فنی تحقق نمی‌یابد، بلکه مستلزم تحول در ساحت درونی، اخلاقی و معنوی شخصیت اوست؛ در این رویکرد، فرآیند رشد حرفه‌ای، صرفاً مجموعه‌ای از مهارت‌های آموزشی یا شایستگی‌های ابزاری نیست، بلکه «سیر و سلوکی انفس‌گونه» برای دستیابی به مرتبه‌ای از وجود است که بتواند حقیقت را در جان شاگرد متجلی سازد (صحبت لو، ۱۴۰۱). بر این اساس، پایداری و اثربخشی کنش تربیتی معلم در گرو شکل‌گیری نوعی خودسازی معنوی و تهذیب نفس است که بتواند منش، نگرش و رفتار حرفه‌ای وی را در مسیر تعالی هدایت کند. از این رو، در این الگو «سلوک معنوی» نه به‌عنوان مؤلفه‌ای حاشیه‌ای، بلکه به‌مثابه هسته مرکزی و بنیان سامان‌دهنده نظام تربیت معلم تلقی می‌شود؛ به‌گونه‌ای که سایر ابعاد تربیتی، اخلاقی، معرفتی و حرفه‌ای به‌صورت لایه‌هایی پیوسته و برآمده از آن معنا و انسجام می‌یابند. در این چارچوب، سلوک معنوی زمینه‌ساز شکل‌گیری هویت حرفه‌ای متعهد، اخلاق‌مدار و مسئولانه در معلم بوده و ظرفیت او را برای ایفای نقش تربیتی عمیق و اثرگذار در فرآیند تعلیم و تربیت افزایش می‌دهد :

سلوک معنوی؛ هسته وجودی و جهت‌دهنده مدل

سلوک معنوی در این پژوهش به‌مثابه فرآیندی آگاهانه، مستمر و تحول‌آفرین تعریف می‌شود که طی آن معلم از طریق خودسازی، تهذیب نفس، پالایش نیت و جهت‌دهی الهی به کنش‌های حرفه‌ای خویش، به سطحی از انسجام درونی و تعهد اخلاقی دست می‌یابد که رفتار تربیتی او را معنا و عمق می‌بخشد. در این تلقی، سلوک معنوی صرفاً مجموعه‌ای از اعمال عبادی یا توصیه‌های اخلاقی فردی نیست، بلکه نوعی سازوکار درونی برای تنظیم نگرش، انگیزش و کنش حرفه‌ای معلم در نسبت با غایت متعالی تعلیم و تربیت به شمار می‌آید. بر این اساس، کیفیت عمل تربیتی معلم نه تنها به دانش تخصصی و مهارت‌های آموزشی، بلکه به میزان تعالی معنوی، خلوص نیت و ظرفیت اخلاقی او وابسته است. این دیدگاه ریشه در مبانی قرآنی و سنت تربیتی اسلام دارد. قرآن کریم در تبیین رسالت پیامبران،

«تزکیه» را بر «تعلیم» مقدم می‌دارد: «يُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ» (جمعه: ۲). علامه طباطبایی (۱۳۷۴، ج ۱۹) در تفسیر المیزان، این تقدم را دلالت‌گر اولویت اصلاح و تربیت درونی انسان بر انتقال صرف دانش دانسته و بر این باور است که علم فاقد تزکیه، توان هدایت حقیقی انسان را نخواهد داشت. از این منظر، تعلیم زمانی واجد اثر تربیتی عمیق خواهد بود که بر بنیان پالایش درون و تعالی روحی استوار باشد. در سنت عرفانی و اخلاقی اسلام نیز سلوک معنوی به‌عنوان بنیان تحول انسانی مورد توجه قرار گرفته است. خواجه عبدالله انصاری (۱۳۷۲) «اراده» را نخستین منزل سلوک معرفی می‌کند؛ اراده‌ای که به معنای جهت‌دهی آگاهانه نیت و خواست انسان به سوی حق تعالی و رهایی از انگیزه‌های نفسانی است. این تلقی، بر نقش نیت در معنا بخشیدن به کنش انسانی تأکید دارد. در همین راستا، ابوحامد غزالی (۱۴۰۶ق، ج ۴) ارزش و حقیقت عمل را وابسته به نیت می‌داند و هشدار می‌دهد که علم و تعلیم، در صورت فقدان اخلاص، ممکن است به ابزاری برای خودبرتربینی، شهرت‌طلبی و تعلقات دنیوی تبدیل شود. ملامهدی نراقی نیز در جامع‌السعادات (۱۳۸۷، ج ۱) سلوک معنوی را فرآیندی تدریجی و مستمر می‌داند که از طریق مراقبه، محاسبه نفس، مجاهده درونی و کنترل امیال تحقق می‌یابد و زمینه شکل‌گیری فضایل اخلاقی پایدار را فراهم می‌سازد.

اندیشمندان معاصر جهان اسلام نیز بر پیوند وثیق میان معنویت و تربیت معلم تأکید کرده‌اند. امام خمینی در تبیین جایگاه معلم، او را معمار شخصیت و هویت جامعه معرفی کرده و شرط اساسی اثرگذاری تربیتی معلم را برخورداری از ایمان، اخلاص و تهذیب نفس می‌دانند. ایشان تصریح می‌کنند: «معلمی شغل انبیاست و شرط اول آن، تهذیب نفس و خودسازی است تا بتواند نسلی شایسته تربیت کند» (امام خمینی، صحیفه نور، ج ۲۱). در این نگاه، معلم پیش از آنکه انتقال‌دهنده دانش باشد، الگوی زیسته ارزش‌های اخلاقی و معنوی است و نفوذ تربیتی او از کیفیت شخصیت و ساحت درونی‌اش سرچشمه می‌گیرد. آیت‌الله خامنه‌ای نیز بر ضرورت برخورداری معلم از منش معنوی و اخلاقی تأکید کرده و آن را شرط تأثیرگذاری واقعی بر دانش‌آموزان دانسته‌اند (بیانات در دیدار با معلمان، ۱۳۹۶/۰۲/۱۲). در ادبیات تربیتی معاصر جهان نیز، هرچند با ادبیاتی متفاوت، بر ابعاد معنوی حرفه معلمی تأکید شده است. بل هوکس تعلیم را صرف انتقال اطلاعات نمی‌داند، بلکه آن را مشارکت در رشد فکری، انسانی و معنوی یادگیرندگان تلقی می‌کند و معتقد است که در حرفه معلمی نوعی قداست و مسئولیت وجودی نهفته است (hooks, 1994). همچنین اولین آندرهیل با تأکید بر «حیات معنوی معلم»، تربیت را فرآیندی می‌داند که در آن معلم از طریق تعالی درونی خویش، در تحقق غایات والای انسانی و الهی مشارکت می‌کند. بر این اساس، در مدل حاضر، سلوک معنوی نه یک مؤلفه فرعی یا انتزاعی، بلکه زیربنای معرفتی، انگیزشی و اخلاقی نظام تربیت معلم تلقی می‌شو (Underhill, 1949)؛ سازوکاری که جهت‌گیری سایر مؤلفه‌های تربیتی را تنظیم کرده و به آن‌ها انسجام، معنا و پایداری می‌بخشد. سلوک معنوی از طریق تقویت خودآگاهی، تعهد اخلاقی، اخلاص حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری تربیتی، زمینه شکل‌گیری هویت حرفه‌ای متعهد و اثرگذار را در معلم فراهم می‌سازد و او را قادر

می‌کند تا فراتر از انتقال دانش، در فرآیند رشد همه‌جانبه و تعالی انسانی دانش‌آموزان ایفای نقش کند. در راستای رسیدن به چنین ویژگی‌هایی در اساتید تربیت معلم، رسیدن به خبرگی، کشف روش‌های جدید با تجربه مستقیم، ایجاد رغبت و انگیزه یادگیری، ارتقا قابلیت‌های شخصی و گروهی موجب تحقق اهداف و بسط مفاهیم آموزشی و اصول تعلیم و تربیت، تمایل به نشر دانش و تجربه معلمی، ساخت دانش جدید و همسویی با علوم انسانی و اخلاق موجب تحقق دانش نظری و ایجاد توانایی‌های فردی در کنار همکاری‌های گروهی، عضویت در تشکلهای نامتجانس، تحلیل موقعیت تربیتی و بسط تفکر در عمل موجب تحقق دانش عملی و ارزشیابی برای یادگیری بجای ارزشیابی از یادگیری، بازخورد ارزشیابی، نگاه به چند جوابی بودن مسائل برنامه درسی و ارزشیابی متمرکز بر موقعیت و بر پایه مبانی اخلاقی و ارزشی موجب تحقق روش ارزشیابی خواهد شد (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۷).

سلوک اخلاقی؛ تجلی عملی خودسازی در رفتار حرفه‌ای

سلوک اخلاقی در این پژوهش به منزله فرآیندی چندبعدی و نظام‌مند تبیین می‌شود که در آن فضایل رفتاری و ملکات نفسانی مطلوب، به عنوان ثمره‌ی تهذیب نفس، ترکیه درون و پالایش انگیزه‌ها در شخصیت انسان متجلی می‌گردند. در این معنا، سلوک اخلاقی نه مجموعه‌ای از رفتارهای آموخته‌شده یا هنجارهای بیرونی، بلکه نتیجه‌ی درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی و تبدیل آن‌ها به عادات پایدار رفتاری است. این نوع سلوک، پیوند مستقیمی با تعالی معنوی دارد و به مثابه نمود عینی سیر درونی انسان در میدان عمل تلقی می‌شود؛ از این رو، شاخص‌ترین نشانه‌ی بلوغ معنوی و معرفتی در معلم، تجلی فضایل اخلاقی در رفتار آموزشی، ارتباطی و حرفه‌ای اوست. در سنت اخلاق اسلامی، سلوک اخلاقی بر پایه‌ی فضایل اصلی مانند عدالت، صبر، تواضع، صداقت و امانت‌داری شکل می‌گیرد که نخستین بار به صورت منسجم در آثار فیلسوفانی چون ابن‌مسکویه و اخلاق‌پژوهانی چون ملا مهدی نراقی صورت‌بندی نظری یافته است. ابن‌مسکویه (۱۹۶۶) در تهذیب‌الاخلاق و تطهیر‌الاعراق عدالت را «حالتی از اعتدال و هماهنگی میان قوای سه‌گانه‌ی نفس (عقل، غضب و شهوت)» می‌داند که تعادل اخلاقی و اجتماعی رفتار انسان را تضمین می‌کند. این تعریف با آموزه قرآنی «إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ» (نحل: ۹۰) هم‌ساز است و تأکید دارد که عدالت نه فقط یک ارزش بیرونی، بلکه مبنای نظم روانی و اجتماعی است. در همین راستا، نراقی (۱۳۸۷، ج ۲) در جامع‌السعادات، تواضع را یکی از ارکان اساسی اخلاق معلم می‌داند و آن را «ثمره‌ی علم و نشانه‌ی حلم» معرفی می‌کند؛ زیرا علم بدون تواضع، منشأ استکبار و خودپسندی می‌گردد و مانع از تحقق رابطه‌ی صادقانه و تربیت‌گر میان معلم و متعلم می‌شود. همچنین غزالی (۱۴۰۶، ج ۳) در احیاء علوم‌الدین، فضیلت صبر را زیربنای پایداری انسان در مسیر تعلیم و تربیت معرفی می‌کند و آن را شرط ضروری تحمل دشواری‌های رسالت تربیتی می‌شمارد. بعد عرفانی و تربیتی این رویکرد در آثار امام خمینی نیز به وضوح مشاهده می‌شود. ایشان در آداب‌الصلاة (۱۳۷۸: ۲۳۴) تهذیب اخلاق و تطهیر نفس را «مقدمه‌ی ورود به ساحت تعلیم و هدایت

دیگران» می‌دانند و بر این باورند که تربیت حقیقی بدون پالایش درونی معلم امکان‌پذیر نیست. به بیان دیگر، در دستگاه معرفتی امام خمینی، اخلاق حرفه‌ای معلم از درون سلوک معنوی او زاده می‌شود و نه از بیرون به او تحمیل. آیت‌الله خامنه‌ای نیز همین مضمون را در بیانات خود (۱۶/۰۲/۱۳۹۴) چنین تبیین کرده‌اند: «اخلاق معلم، مهم‌ترین سرمایه‌ی او برای تأثیرگذاری بر دانش‌آموز است؛ دانش‌آموز، گفتار معلم را می‌شنود، اما اخلاق او را زندگی می‌کند». در سطح کاربردی، سلوک اخلاقی در محیط آموزشی به‌صورت رفتار عادلانه، رعایت انصاف در ارزشیابی، حفظ کرامت و حریم شخصی دانش‌آموز، پرهیز از تبعیض و ایجاد فضای احترام متقابل جلوه می‌یابد. چنین سلوکی، نه تنها کیفیت روابط تربیتی را ارتقا می‌دهد، بلکه اعتماد، انگیزش و احساس امنیت روانی در یادگیرندگان را نیز تقویت می‌کند. یافته‌های پژوهش‌های معاصر در حوزه‌ی اخلاق حرفه‌ای معلمان تأیید می‌کنند که میان خودآگاهی اخلاقی و اثربخشی آموزشی رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد؛ به گونه‌ای که معلمان با بصیرت اخلاقی بالاتر، روابطی سازنده‌تر و فرآیند یاددهی-یادگیری موفق‌تری برقرار می‌کنند (Hansen, 2001). بدین ترتیب، سلوک اخلاقی را می‌توان صورت عینی و تربیتی سلوک معنوی دانست؛ یعنی مرحله‌ای که در آن پالایش باطنی معلم در عرصه‌ی تعامل اجتماعی و حرفه‌ای تجلی می‌یابد. این سلوک، با نفوذی آرام و مستمر، نظام رفتاری معلم را از درون متحول می‌سازد و او را از یک «انتقال‌دهنده‌ی دانش» به یک «الگوی اخلاقی زنده» بدل می‌کند. معلمی که به چنین مرتبه‌ای دست یافته، نه تنها آگاهی می‌آموزد بلکه با وجود خویش، فضیلت را تعلیم می‌دهد.

سلوک علمی؛ تعهد به توسعه معرفت و امانت‌داری دانش

سلوک علمی در این پژوهش به مثابه نوعی منش معرفتی، فرآیندی پویا و مستمر در حیات حرفه‌ای معلم تعریف می‌شود که بر پایه‌ی یادگیری مادام‌العمر، پژوهش‌محوری، تفکر انتقادی، بازاندیشی مستمر و امانت‌داری علمی استوار است. در این تلقی، سلوک علمی صرفاً به انباشت اطلاعات تخصصی یا تسلط بر مهارت‌های آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه بیانگر نحوه‌ی مواجهه‌ی معلم با حقیقت، دانش و فرآیند فهم است. معلم برخوردار از سلوک علمی، نه یک انتقال‌دهنده‌ی منفعل اطلاعات، بلکه جستجوگری فعال، متفکری نقاد و پژوهشگری متعهد است که همواره در مسیر گسترش افق‌های معرفتی خویش حرکت می‌کند و دانش را در چارچوب مسئولیت اخلاقی و تربیتی به کار می‌گیرد. این رویکرد، ریشه‌ای عمیق در جهان‌بینی اسلامی دارد. قرآن کریم در آیه‌ی «وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا» (طه: ۱۱۴)، پیامبر اکرم (ص) را - با وجود برخورداری از عالی‌ترین مراتب معرفت - به طلب فزونی علم فرمان می‌دهد. این آیه، بر نامتناهی بودن حقیقت و پایان‌ناپذیری مسیر رشد معرفتی دلالت دارد و نشان می‌دهد که علم در نگرش اسلامی، امری ایستا و نهایی نیست، بلکه حقیقتی سیال و رو به گسترش است. علامه طباطبایی (۱۳۷۴، ج ۱۴) در تفسیر این آیه بیان می‌کند که انسان، در هر مرتبه‌ای از دانش که قرار گیرد، باید به محدودیت معرفتی خویش آگاه باشد و با روحیه‌ی فروتنی علمی، پیوسته در طلب افزایش آگاهی و فهم عمیق‌تر برآید. از این منظر، «تواضع علمی» یکی از ارکان بنیادین سلوک علمی به شمار

می‌آید؛ زیرا احساس بی‌نیازی معرفتی، زمینه‌ساز رکود فکری و توقف رشد علمی خواهد بود. در سنت فکری اسلام، علم همواره با مسئولیت اخلاقی و نیت الهی پیوند خورده است. ابوحامد غزالی (۱۴۰۶ق، ج ۱) در احیاء علوم‌الدین، ضمن تحلیل آسیب‌شناسانه‌ی حیات علمی، هشدار می‌دهد که علم، اگر در خدمت انگیزه‌های دنیوی، شهرت‌طلبی یا برتری‌جویی قرار گیرد، کارکرد هدایت‌گر و تربیتی خود را از دست می‌دهد و حتی می‌تواند به ابزاری برای انحراف و فساد تبدیل شود. از نگاه او، ارزش حقیقی دانش نه صرفاً در «دانستن»، بلکه در «جهت‌گیری وجودی» و غایت اخلاقی آن نهفته است. بر این اساس، سلوک علمی مستلزم پالایش انگیزه‌های معرفتی، اخلاص در طلب حقیقت و امانت‌داری در انتقال دانش است؛ بدین معنا که معلم باید دانش را نه در جهت منافع شخصی، بلکه در خدمت رشد انسان، تعالی جامعه و گسترش حقیقت به کار گیرد. این تلقی، در اندیشه‌ی معاصر اسلامی نیز استمرار یافته است. آیت‌الله خامنه‌ای در تبیین ویژگی‌های معلم اثرگذار، بر سه عنصر «مطالعه، تحقیق و تفکر» تأکید می‌کنند و می‌فرمایند: «معلم باید اهل مطالعه، اهل تحقیق و اهل تفکر باشد. معلمی که خود اهل فکر و تحقیق نباشد، نمی‌تواند نسلی اهل فکر و تحقیق تربیت کند» (بیانات در دیدار با فرهنگیان، ۱۳۹۴/۰۲/۱۶). در این بیان، معلم نه صرفاً مصرف‌کننده‌ی دانش، بلکه تولیدکننده و بازآفریننده‌ی معرفت تلقی می‌شود. تأکید بر «تفکر» و «تحقیق» همچنین با مفهوم «بازاندیشی در عمل» که توسط دونالد شون (Schön, 1983) مطرح شده، هم‌خوانی دارد. شون معتقد است که حرفه‌مندان اثربخش، به‌طور مداوم تجربه‌های عملی خویش را مورد تأمل و ارزیابی قرار می‌دهند و از طریق نقد عملکرد خود، به بازسازی دانش حرفه‌ای و بهبود مستمر کنش‌هایشان می‌پردازند. در حوزه تعلیم و تربیت، این بازاندیشی به معلم امکان می‌دهد تا فراتر از اجرای مکانیکی روش‌های آموزشی، نسبت به پیامدهای تربیتی، نقاط ضعف و ظرفیت‌های تحول‌آفرین عملکرد خویش آگاهی یابد. از منظر تربیتی، سلوک علمی در رفتار حرفه‌ای معلم در قالب‌هایی چون به‌روز نگه‌داشتن دانش تخصصی، بهره‌گیری از روش‌های پژوهش‌محور، دقت و صداقت در ارائه‌ی محتوا، پرهیز از تحریف یا سطحی‌نگری علمی، و ایجاد روحیه‌ی پرسشگری و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان متجلی می‌شود. چنین معلمی، فضای آموزشی را از محیطی مبتنی بر حفظ و تکرار، به بستری برای کشف، تأمل، تحلیل و تولید معنا تبدیل می‌کند. در این چارچوب، یادگیری نه فرآیندی پایان‌یافته، بلکه تجربه‌ای مستمر و تحول‌آفرین تلقی می‌شود که معلم و متعلم هر دو در آن مشارکت فعال دارند.

پژوهش‌های معاصر در حوزه‌ی رشد حرفه‌ای معلمان نیز نشان می‌دهد که میان «یادگیری مستمر معلم»، «بازاندیشی حرفه‌ای» و «اثربخشی آموزشی» رابطه‌ای مستقیم وجود دارد. معلمانی که از روحیه‌ی پژوهشگری و خودارزیابی برخوردارند، توانایی بیشتری در سازگاری با تحولات علمی، پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع یادگیرندگان و خلق محیط‌های یادگیری عمیق و خلاق دارند. از این‌رو،

سلوک علمی را می‌توان یکی از بنیادی‌ترین مؤلفه‌های هویت حرفه‌ای معلم دانست؛ مؤلفه‌ای که نه تنها صلاحیت علمی او را ارتقا می‌دهد، بلکه به کنش تربیتی وی معنا، اصالت و پویایی می‌بخشد. بر این اساس، سلوک علمی در مدل حاضر، فرآیندی جامع و چندلایه است که ابعادی همچون: یادگیری مستمر و مادام‌العمر؛ روحیه‌ی پژوهشگری و حقیقت‌جویی؛ فروتنی و تواضع علمی؛ صداقت و امانت‌داری معرفتی؛ پالایش نیت و جهت‌دهی اخلاقی به علم؛ بازاندیشی و نقد مستمر عملکرد حرفه‌ای را دربرمی‌گیرد. مجموعه‌ی این ابعاد، معلم را به شخصیتی پویا، اندیشمند، مسئول و الهام‌بخش تبدیل می‌کند که نه تنها دانش می‌آموزد و آموزش می‌دهد، بلکه فرهنگ تفکر، پرسشگری و حقیقت‌طلبی را در نسل آینده نهادینه می‌سازد.

سلوک ارتباطی؛ تربیت مبتنی بر رحمت و تعامل انسانی

سلوک ارتباطی در این پژوهش به کیفیت، چگونگی و ماهیت تعاملات انسانی معلم در بستر تعلیم و تربیت اشاره دارد؛ تعاملی که نه تنها روابط معلم با دانش‌آموزان، بلکه مناسبات او با همکاران، اولیا، محیط آموزشی و کلیت فضای تربیتی را دربرمی‌گیرد. در این تلقی، ارتباط صرفاً ابزاری برای انتقال اطلاعات یا مدیریت کلاس درس نیست، بلکه بستری برای شکل‌گیری اعتماد، رشد عاطفی، تأثیرگذاری تربیتی و هدایت انسانی به شمار می‌آید. از این‌رو، سلوک ارتباطی را می‌توان یکی از بنیادی‌ترین ابعاد هویت حرفه‌ای معلم دانست که کیفیت آن، به‌طور مستقیم بر عمق یادگیری، امنیت روانی، انگیزش تحصیلی و شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. مبنای این رویکرد را می‌توان در آموزه‌های قرآنی جست‌وجو کرد. قرآن کریم در توصیف شیوه تعامل پیامبر اکرم (ص) با مردم می‌فرماید: «فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ» (آل عمران: ۱۵۹)؛ یعنی نرم‌خویی و ملاطفت پیامبر، عامل جذب دل‌ها و تداوم ارتباط تربیتی با مردم بوده است. این آیه به‌روشنی نشان می‌دهد که اثربخشی تربیتی، صرفاً به محتوای آموزش وابسته نیست، بلکه به کیفیت رابطه انسانی و عاطفی میان مربی و متربی نیز بستگی دارد. علامه طباطبایی (۱۳۷۴، ج ۴) در تفسیر المیزان، این رحمت و نرم‌خویی را برخاسته از ایمان، توکل و صفای درونی پیامبر می‌داند؛ ویژگی‌ای که موجب جاذبه اخلاقی و نفوذ معنوی ایشان در قلوب انسان‌ها شده است. بر این اساس، ارتباط تربیتی مؤثر، پیش از آنکه یک مهارت تکنیکی باشد، ریشه در کیفیت ساحت درونی و منش اخلاقی معلم دارد. در سنت اخلاق اسلامی نیز «محبت»، «شفقت» و «حسن معاشرت» از ارکان اساسی تعامل تربیتی شمرده شده‌اند. اندیشمندان اخلاق اسلامی بر این باورند که تعلیم و تربیت بدون پیوند عاطفی و رابطه انسانی پایدار، فاقد عمق و ماندگاری خواهد بود. ملا مهدی نراقی (۱۳۸۷، ج ۲) در جامع‌السعادات، شفقت بر متعلم را از وظایف بنیادین معلم معرفی می‌کند و معتقد است که معلم باید با نگاه خیرخواهانه، صبورانه و دلسوزانه با شاگردان رفتار کند؛ زیرا تأثیر تربیتی زمانی محقق می‌شود که متعلم، محبت و امنیت روانی را در رابطه با معلم تجربه کند. در این نگاه، رابطه آموزشی از سطح یک

تعامل رسمی فراتر رفته و به نوعی «رابطه هدایت‌گرانه» تبدیل می‌شود که در آن معلم، رشد همه‌جانبه متعلم را غایت عمل خویش می‌داند.

این پیوند میان معنویت، اخلاق و ارتباط تربیتی در اندیشه امام خمینی نیز برجسته است. ایشان در آداب‌الصلاة (۱۳۷۸:۲۳۴) محبت و حسن خلق را از لوازم سلوک معنوی و تربیت الهی انسان برمی‌شمارند و معتقدند که تأثیرگذاری واقعی در هدایت دیگران، بدون برخورداری از روحیه رحمت، دلسوزی و ارتباط قلبی ممکن نیست. از این منظر، رابطه معلم و دانش‌آموز صرفاً رابطه‌ای آموزشی نیست، بلکه نوعی پیوند انسانی و اخلاقی است که در آن، شخصیت و منش معلم به اندازه دانش او اهمیت می‌یابد. این رویکرد، در نظریه‌های معاصر تربیتی نیز مورد توجه قرار گرفته است. نظریه «اخلاق مراقبت» نل نادینگز بر این اصل استوار است که جوهره تربیت، در «رابطه مراقبتی» میان معلم و یادگیرنده تحقق می‌یابد. نادینگز معتقد است که هرگونه تربیت اخلاقی و انسانی، مبتنی بر تجربه‌ی رابطه‌ای است که در آن فرد احساس دیده‌شدن، فهمیده‌شدن و مورد توجه قرار گرفتن می‌کند. (Noddings, 1984). در این چارچوب، معلم موفق کسی نیست که صرفاً اطلاعات بیشتری منتقل کند، بلکه کسی است که بتواند فضایی از اعتماد، احترام متقابل، همدلی و پذیرش ایجاد نماید. از منظر کاربردی، سلوک ارتباطی در محیط آموزشی در قالب رفتارهایی چون گوش‌دادن فعال، احترام به کرامت انسانی دانش‌آموز، همدلی، رعایت عدالت در تعاملات، انعطاف‌پذیری، پرهیز از تحقیر و خشونت کلامی، توانایی گفت‌وگوی سازنده و ایجاد فضای امن روانی متجلی می‌شود. چنین ارتباطی، احساس تعلق و اعتماد را در دانش‌آموزان تقویت کرده و زمینه مشارکت فعال، جرئت‌ورزی فکری و رشد اجتماعی آنان را فراهم می‌آورد. افزون بر این، کیفیت روابط حرفه‌ای معلم با همکاران و سایر ارکان مدرسه نیز در شکل‌گیری فرهنگ سازمانی سالم و فضای تربیتی اثربخش نقش تعیین‌کننده‌ای دارد.

پژوهش‌های جدید در حوزه روان‌شناسی تربیتی و تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز، یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی، انگیزش درونی، سلامت روان و رشد اجتماعی یادگیرندگان است. محیط‌های آموزشی مبتنی بر احترام، همدلی و حمایت عاطفی، نه‌تنها یادگیری عمیق‌تر را تسهیل می‌کنند، بلکه احساس امنیت روانی و هویت مثبت را نیز در دانش‌آموزان افزایش می‌دهند. از این رو، سلوک ارتباطی را نمی‌توان امری حاشیه‌ای یا صرفاً مهارتی دانست، بلکه باید آن را یکی از ارکان بنیادین کنش تربیتی معلم تلقی کرد. بر این اساس، سلوک ارتباطی در مدل حاضر، فرآیندی مبتنی بر رحمت، شفقت، همدلی و مسئولیت‌پذیری اخلاقی است که از طریق آن، معلم قادر می‌شود رابطه‌ای انسانی، الهام‌بخش و رشددهنده با متعلمان برقرار کند. چنین سلوکی، فضای آموزشی را از محیطی صرفاً آموزشی به عرصه‌ای برای تجربه‌ی احترام، اعتماد، معنا و رشد انسانی تبدیل می‌کند و معلم را به الگویی از ارتباط اخلاقی و تربیتی در حیات اجتماعی دانش‌آموزان بدل می‌سازد.

سلوک اجتماعی؛ مسئولیت فرهنگی و کنشگری تربیتی

سلوک اجتماعی در این پژوهش به آن بُعد از هویت و کنش حرفه‌ای معلم اشاره دارد که فراتر از قلمرو کلاس درس، در عرصه حیات اجتماعی، فرهنگی و تمدنی جامعه معنا می‌یابد. در این تلقی، معلم صرفاً کارگزار انتقال دانش یا مدیر فرآیند یادگیری نیست، بلکه کنشگری اجتماعی و فرهنگی است که از طریق تربیت نسل آینده، در شکل‌دهی به سرمایه انسانی، هویت جمعی، انسجام اخلاقی و مسیر تحولات اجتماعی ایفای نقش می‌کند. از این رو، سلوک اجتماعی معلم بیانگر نوعی احساس مسئولیت آگاهانه نسبت به سرنوشت جامعه، مسائل انسانی و آینده فرهنگی و اخلاقی امت است؛ مسئولیتی که ریشه در خودآگاهی تربیتی و تعهد ارزشی او دارد. مبانی این رویکرد را می‌توان در آموزه‌های قرآنی جست‌وجو کرد. قرآن کریم امت اسلامی را با تعبیر «خَيْرَ أُمَّةٍ» معرفی می‌کند و فلسفه این برتری را در نقش اجتماعی و اصلاح‌گرانه آن می‌داند: «كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ» (آل عمران: ۱۱۰). این آیه نشان می‌دهد که ارزش و هویت اجتماعی جامعه دینی، نه در امتیازات فردی، بلکه در میزان مسئولیت‌پذیری و مشارکت آن در هدایت، اصلاح و ارتقای حیات اجتماعی انسان‌ها تحقق می‌یابد. علامه طباطبائی (۱۳۷۴، ج ۳). در تفسیر المیزان، «خیریت» امت اسلامی را ناشی از ایفای نقش اصلاح‌گرانه، دعوت به خیر و تعهد نسبت به سلامت اخلاقی و اجتماعی جامعه می‌داند. بر این اساس، مسئولیت اجتماعی در اندیشه اسلامی، صرفاً امری سیاسی یا مدنی نیست، بلکه امتداد طبیعی ایمان، اخلاق و تعهد الهی انسان محسوب می‌شود.

در این چارچوب، معلم به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل شکل‌دهنده فرهنگ و شخصیت نسل آینده، واجد مسئولیتی مضاعف در قبال جامعه است. زیرا کنش تربیتی او، محدود به انتقال معلومات درسی باقی نمی‌ماند، بلکه در شکل‌دهی نگرش‌ها، ارزش‌ها، هویت اجتماعی و سبک زیست دانش‌آموزان اثرگذار است. از همین رو، اندیشمندان اخلاق اسلامی، اصلاح اجتماعی را وابسته به اصلاح فردی و تربیت اخلاقی انسان‌ها دانسته‌اند. ملا مهدی نراقی (۱۳۸۷، ج ۲) بر این باور است که جامعه سالم، محصول انسان‌های صالح است و هیچ تحول اجتماعی پایداری بدون خودسازی و تهذیب فردی تحقق نخواهد یافت. در این نگاه، سلوک اجتماعی، امتداد طبیعی سلوک معنوی و اخلاقی است؛ بدین معنا که انسان مذهب و متعهد، مسئولیت خویش را تنها در محدوده فردی تعریف نمی‌کند، بلکه خود را در برابر وضعیت فرهنگی و اخلاقی جامعه نیز پاسخ‌گو می‌داند.

این نگرش در اندیشه معاصر اسلامی نیز استمرار یافته است. آیت‌الله خامنه‌ای در تبیین رسالت اجتماعی معلم تأکید می‌کنند: «معلم باید نسبت به سرنوشت جامعه حساس باشد و دانش‌آموزان را برای ایفای نقش اجتماعی آماده کند» (بیانات در دیدار با معلمان، ۱۳۹۰/۰۲/۱۵). این بیان نشان می‌دهد که تعلیم و تربیت، صرفاً فرآیندی آموزشی نیست، بلکه بستری برای تربیت شهروندانی مسئول، آگاه، مشارکت‌جو و متعهد به خیر عمومی است. در همین راستا، امام خمینی نیز در وصیت‌نامه سیاسی -

الهی خود، معلمان را «سازندگان جامعه اسلامی» معرفی می‌کنند و نقش آنان را در هدایت فکری، اخلاقی و فرهنگی جامعه تعیین‌کننده می‌دانند. در این تلقی، آینده جامعه در گرو کیفیت تربیت نسلی است که توسط معلمان پرورش می‌یابد؛ از این رو، حرفه معلمی واجد شأنی تمدن‌ساز و تاریخی تلقی می‌شود. در ادبیات تربیتی معاصر نیز مفهوم «تعهد مدنی معلم» به‌طور گسترده مورد توجه قرار گرفته است. این مفهوم بر آن دلالت دارد که معلم، علاوه بر مسئولیت آموزشی، وظیفه دارد یادگیرندگان را برای مشارکت فعال، اخلاقی و آگاهانه در حیات اجتماعی آماده سازد. رویکردهای نوین تعلیم و تربیت بر این باورند که مدرسه صرفاً محل انتقال دانش نیست، بلکه نهادی اجتماعی برای پرورش شهروندانی مسئول، دارای حساسیت اجتماعی، توان گفت‌وگو، روحیه مشارکت و دغدغه عدالت اجتماعی است. در این چارچوب، معلم نقش واسطه‌ای میان دانش، فرهنگ و جامعه را ایفا می‌کند و از طریق تعاملات تربیتی، در بازتولید یا اصلاح ساختارهای فرهنگی و اجتماعی سهیم می‌شود. از منظر عملی، سلوک اجتماعی معلم در رفتارهایی چون مسئولیت‌پذیری اجتماعی، حساسیت نسبت به مسائل فرهنگی و اخلاقی جامعه، مشارکت در فعالیت‌های جمعی، ترویج روحیه تعاون و همبستگی، تقویت هویت اجتماعی دانش‌آموزان و تربیت آنان برای ایفای نقش فعال در جامعه متجلی می‌شود. همچنین معلمی که از سلوک اجتماعی برخوردار است، آموزش را از سطح محفوظات فردی فراتر برده و آن را با مسائل واقعی زندگی، نیازهای جامعه و دغدغه‌های انسانی پیوند می‌دهد. چنین معلمی می‌کوشد دانش‌آموز را نه صرفاً برای موفقیت فردی، بلکه برای مشارکت مسئولانه در ساختن جامعه‌ای عادلانه، اخلاقی و پویا آماده سازد.

پژوهش‌های معاصر در حوزه تعلیم و تربیت نیز نشان می‌دهد که معلمان دارای سطح بالایی تعهد اجتماعی، در پرورش حس تعلق اجتماعی، مسئولیت‌پذیری مدنی و مشارکت جمعی دانش‌آموزان موفق‌تر عمل می‌کنند. این معلمان، با ایجاد فضای گفت‌وگو، احترام به تفاوت‌ها و تشویق تفکر انتقادی، زمینه رشد اجتماعی و فرهنگی یادگیرندگان را فراهم می‌آورند. از این رو، سلوک اجتماعی را می‌توان یکی از ابعاد اساسی هویت حرفه‌ای معلم دانست که پیوند میان تربیت فردی و تحول اجتماعی را برقرار می‌سازد.

بر این اساس، سلوک اجتماعی در مدل حاضر، فرآیندی مبتنی بر تعهد، مسئولیت‌پذیری، حساسیت فرهنگی و مشارکت اخلاقی در حیات جمعی است؛ فرآیندی که طی آن، معلم از مرزهای نقش آموزشی صرف عبور کرده و به عاملی اثرگذار در اصلاح، تعالی و بازسازی فرهنگی جامعه تبدیل می‌شود. چنین سلوکی، معلم را به شخصیتی اجتماعی، آگاه و الهام‌بخش بدل می‌سازد که از طریق تربیت نسل آینده، در شکل‌دهی آینده اخلاقی و تمدنی جامعه مشارکت فعال دارد.

جدول تطبیقی حرفه‌ای مدل هسته‌محور تربیت معلم

تطبیق نظری معاصر	مستند قرآنی/متنی	مبنای سنت سلوکی اسلامی	مؤلفه مدل
Palmer, هویت درونی معلم تدریس رهایی‌بخش (1998) شکل‌دهی (hooks, 1994) معنوی (Underhill, 1949)	يُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ (جمعه:۲): « منازل السائرین (انصاری، ۱۳۷۲)؛ وصیت‌نامه امام خمینی (صحیفه نور، ج ۲۱)	اخلاص، تزکیه نفس، مراقبه، اراده	سلوک معنوی (هسته مرکزی)
(Hansen, اخلاق حرفه‌ای معلم 2001)	إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ « (نحل:۹۰): « آداب الصلاة (امام خمینی، ۱۳۷۸، ص ۲۳۴)؛ نراقی (۱۳۸۷، ج ۲)	عدالت، صبر، تواضع	سلوک اخلاقی
(Schön, 1983) معلم بازاندیش	وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا « (طه:۱۱۴): « غزالی (۱۴۰۶ق، ج ۱)	طلب علم مستمر، امانت علمی	سلوک علمی
(Noddings, اخلاق مراقبت 1984)	فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ « (آل عمران:۱۵۹)؛ نراقی (۱۳۸۷، ج ۲)	رحمت، نرم‌خویی، محبت	سلوک ارتباطی
تعهد مدنی و حرفه‌مندی مدنی معلم (Wilkinson, 2007)؛ معلم به‌مثابه کنشگر مدنی و عامل مسئولیت اجتماعی (1991) (Beyer,	كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ « (آل عمران:۱۱۰): « بیانات آیت‌الله خامنه‌ای (۱۵/۰۲/۱۳۹۰)	مسئولیت فرهنگی، الگو بودن	سلوک اجتماعی

پیامدهای اجرایی مدل در برنامه تربیت معلم

مدل هسته‌محور مبتنی بر سنت سلوک معنوی اسلامی، افزون بر برخورداری از پشتوانه‌های نظری و معرفتی، دارای دلالت‌ها و پیامدهای عملی روشنی برای بازاندیشی در ساختار و کارکرد برنامه‌های تربیت معلم است. این مدل می‌تواند در سطوح مختلف نظام تربیت معلم - از طراحی برنامه‌های درسی گرفته تا سازوکارهای ارزشیابی و شیوه‌های پرورش حرفه‌ای معلمان - به‌عنوان چارچوبی راهنما مورد استفاده قرار گیرد. بر این اساس، تحقق عملی این الگو مستلزم بازطراحی برخی مؤلفه‌های اساسی در برنامه‌های تربیت معلم است که در ادامه به مهم‌ترین آن‌ها اشاره می‌شود.

بازطراحی برنامه درسی تربیت معلم

یکی از مهم‌ترین پیامدهای اجرایی این مدل، ضرورت بازنگری در ساختار و محتوای برنامه درسی تربیت معلم است. در این راستا، پیشنهاد می‌شود واحد درسی مستقلی با عنوان «سلوک حرفه‌ای و خودآگاهی تربیتی» در برنامه‌های آموزشی دانشجومعلمان گنجانده شود تا آنان با ابعاد معنوی، اخلاقی و هویتی حرفه معلمی آشنا شوند. همچنین محتوای دروس مرتبطی مانند فلسفه تعلیم و تربیت، اخلاق حرفه‌ای و روش‌های تدریس می‌تواند با مؤلفه‌های مدل هماهنگ و بازتنظیم گردد تا پیوند میان مبانی نظری تعلیم و تربیت و ساحت‌های سلوکی معلم تقویت شود. چنین رویکردی موجب می‌شود برنامه درسی تربیت معلم، علاوه بر انتقال دانش تخصصی، زمینه رشد درونی، خودآگاهی حرفه‌ای و تعهد اخلاقی دانشجومعلمان را نیز فراهم سازد.

ادغام مؤلفه‌های مدل در فرآیند کارورزی

کارورزی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بسترهای یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلمان، می‌تواند عرصه‌ای مناسب برای تحقق عملی مؤلفه‌های این مدل باشد. در این چارچوب، پیشنهاد می‌شود دانشجومعلمان در طول دوره‌های کارورزی، علاوه بر فعالیت‌های آموزشی معمول، گزارش‌هایی مبتنی بر بازاندیشی سلوکی ارائه دهند؛ گزارش‌هایی که در آن‌ها تجربه‌های تربیتی، چالش‌های اخلاقی، کیفیت تعامل با دانش‌آموزان و تأملات شخصی درباره رشد حرفه‌ای خود را تحلیل کنند. همچنین مربیان کارورزی، در کنار ارزیابی مهارت‌های آموزشی، شاخص‌هایی همچون نحوه تعامل اخلاقی با دانش‌آموزان، توانایی همدلی، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای و کیفیت ارتباطات تربیتی را نیز مورد توجه قرار دهند. چنین رویکردی می‌تواند به پیوند میان یادگیری عملی و رشد اخلاقی - معنوی معلمان آینده کمک کند.

طراحی نظام ارزشیابی دو بُعدی (حرفه‌ای و سلوکی)

از دیگر پیامدهای مهم این مدل، ضرورت بازنگری در نظام ارزیابی معلمان و دانشجومعلمان است. در این چارچوب، ارزشیابی حرفه‌ای نباید صرفاً بر مهارت‌های فنی تدریس متمرکز باشد، بلکه لازم است ابعاد سلوکی و اخلاقی حرفه معلمی نیز در آن مورد توجه قرار گیرد. بر این اساس، می‌توان نظامی دو بُعدی برای ارزیابی طراحی کرد که شامل ارزیابی حرفه‌ای (مانند مهارت‌های تدریس، طراحی آموزشی

و مدیریت کلاس) و ارزیابی سلوکی (مانند رشد اخلاقی، خودآگاهی معنوی، کیفیت ارتباط تربیتی و مسئولیت اجتماعی) باشد. چنین نظام ارزشیابی‌ای می‌تواند به شکل‌گیری تصویری جامع‌تر از صلاحیت حرفه‌ای معلم کمک کند و زمینه توجه همزمان به مهارت و منش تربیتی را فراهم آورد.

توانمندسازی مربیان و استادان تربیت معلم

اجرای اثربخش این مدل مستلزم آن است که مربیان و استادان فعال در حوزه تربیت معلم، خود با مبانی نظری و عملی سلوک معنوی و اخلاقی آشنا باشند. در واقع، تحقق این الگو تنها از طریق آموزش مفاهیم نظری ممکن نیست، بلکه نیازمند حضور مربیانی است که بتوانند به‌عنوان الگوهای عملی سلوک حرفه‌ای برای دانشجومعلمان ایفای نقش کنند. از این‌رو، طراحی دوره‌های توانمندسازی برای استادان و مربیان تربیت معلم، با هدف آشنایی آنان با مبانی اخلاقی و معنوی حرفه معلمی و تقویت مهارت‌های هدایت تربیتی، می‌تواند یکی از پیش‌نیازهای اساسی اجرای این مدل به شمار آید.

نهادینه‌سازی مدل در اسناد سیاست‌گذاری آموزشی

برای تحقق پایدار این الگو در نظام تربیت معلم، لازم است مؤلفه‌های آن در سطح سیاست‌گذاری آموزشی نیز مورد توجه قرار گیرد. در این راستا، پیشنهاد می‌شود مفهوم «سلوک حرفه‌ای معلم» در استانداردهای ملی صلاحیت حرفه‌ای معلمان گنجانده شود و شاخص‌های مرتبط با ابعاد اخلاقی، معنوی و اجتماعی حرفه معلمی در آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های ارزشیابی لحاظ گردد. نهادینه‌سازی چنین رویکردی در اسناد بالادستی می‌تواند به تثبیت جایگاه ابعاد سلوکی در کنار شایستگی‌های تخصصی کمک کند و زمینه شکل‌گیری نگاهی جامع به حرفه معلمی در نظام آموزشی را فراهم آورد. در مجموع، پیامدهای اجرایی این مدل نشان می‌دهد که تربیت معلم، فرآیندی صرفاً آموزشی و مهارتی نیست، بلکه فرآیندی چندساحتی است که رشد معرفتی، اخلاقی، معنوی و اجتماعی معلم را به‌طور همزمان مورد توجه قرار می‌دهد. بر این اساس، بازطراحی برنامه‌های تربیت معلم بر پایه چنین الگویی می‌تواند به پرورش معلمان منجر شود که علاوه بر توانمندی علمی و حرفه‌ای، از هویت اخلاقی، مسئولیت اجتماعی و خودآگاهی تربیتی نیز برخوردارند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که تربیت معلم را نمی‌توان صرفاً در سطح مهارت‌های فنی فهم کرد، بلکه این حوزه نیازمند تبیینی هویتی، اخلاقی و معنوی است. بر این اساس، مدل هسته‌محور مبتنی بر سلوک معنوی اسلامی نشان می‌دهد که هویت حرفه‌ای معلم از تعامل پنج ساحت معنوی، اخلاقی، علمی، ارتباطی و اجتماعی شکل می‌گیرد و این ساحت‌ها در پیوندی شبکه‌ای و درهم‌تنیده عمل می‌کنند. از منظر سیاستی، این یافته‌ها بر ضرورت بازنگری در برنامه‌های درسی، ادغام مؤلفه‌های سلوکی در کارورزی، طراحی نظام ارزشیابی چندبعدی و نهادینه‌سازی رویکرد تربیت‌محور در سیاست‌های تربیت معلم دلالت دارد.

همچنین یافته‌های پژوهش بر این نکته تمرکز دارد که سنت تربیتی و اخلاقی اسلام، ظرفیت نظری و عملی گسترده‌ای برای بازاندیشی در مفهوم معلم و فرآیند تربیت او در اختیار قرار می‌دهد. در این سنت، معلم تنها انتقال‌دهنده دانش نیست، بلکه شخصیتی هدایت‌گر، الگو و عامل رشد انسانی تلقی می‌شود که تأثیر تربیتی او پیش از هر چیز، از کیفیت سلوک فردی و اجتماعی‌اش ناشی می‌گردد. از این‌رو، مدل پیشنهادی پژوهش، با قرار دادن «سلوک معنوی» به‌عنوان هسته مرکزی، تلاش کرد ابعاد مختلف هویت حرفه‌ای معلم را در قالب پنج ساحت به‌هم‌پیوسته شامل سلوک معنوی، اخلاقی، علمی، ارتباطی و اجتماعی تبیین کند.

در ساحت سلوک معنوی، بر خودآگاهی، تهذیب نفس، اخلاص و جهت‌گیری الهی در کنش تربیتی تأکید شد و نشان داده شد که معنویت، زیربنای انسجام درونی و تعهد حرفه‌ای معلم است. در سلوک اخلاقی، فضایل بنیادینی همچون عدالت، صداقت، تواضع، صبر و مسئولیت‌پذیری به‌عنوان عناصر اساسی هویت تربیتی معلم مورد توجه قرار گرفت. سلوک علمی نیز بر یادگیری مستمر، پژوهش‌محوری، تفکر انتقادی و بازاندیشی در عمل استوار شد و معلم را به‌مثابه یادگیرنده‌ای دائمی تعریف کرد. در بعد ارتباطی، بر نقش رحمت، شفقت، همدلی و کیفیت روابط انسانی در اثربخشی تربیتی تأکید گردید و نشان داده شد که ارتباط تربیتی اصیل، بر پایه احترام، اعتماد و مراقبت شکل می‌گیرد. همچنین در ساحت اجتماعی، معلم به‌عنوان کنشگری مسئول در قبال جامعه و فرهنگ معرفی شد که رسالت او فراتر از کلاس درس، در تربیت شهروندانی مسئول و مشارکت‌جو امتداد می‌یابد.

بررسی ابعاد مختلف این مدل نشان داد که ساحت‌های پنج‌گانه آن، مستقل و منفک از یکدیگر نیستند، بلکه در رابطه‌ای تعاملی و درهم‌تنیده قرار دارند. سلوک معنوی، بنیان اخلاق حرفه‌ای را تقویت می‌کند؛ سلوک اخلاقی کیفیت روابط ارتباطی را ارتقا می‌دهد؛ سلوک علمی زمینه تعمیق فهم تربیتی را فراهم می‌آورد و سلوک اجتماعی، پیامد طبیعی تعهد اخلاقی و معنوی معلم در عرصه حیات جمعی است.

بدین ترتیب، هویت حرفه‌ای معلم در این مدل، هویتی چندبعدی و یکپارچه تلقی می‌شود که در آن، دانش، اخلاق، معنویت و مسئولیت اجتماعی به صورت همزمان حضور دارند. از منظر کاربردی نیز نتایج پژوهش نشان داد که این مدل می‌تواند مبنایی برای بازطراحی برنامه‌های تربیت معلم در سطوح مختلف قرار گیرد. بازنگری در برنامه‌های درسی، توجه به خودآگاهی تربیتی، ادغام مؤلفه‌های سلوکی در فرآیند کارورزی، طراحی نظام ارزشیابی دوبعدی و نهادینه‌سازی شاخص‌های اخلاقی و معنوی در سیاست‌های آموزشی، از جمله پیامدهای عملی این الگو به شمار می‌آید. در واقع، تحقق چنین مدلی مستلزم آن است که نظام تربیت معلم، از نگاه صرفاً مهارت‌محور عبور کرده و به تربیت معلم به عنوان فرآیندی هویتی، اخلاقی و تمدنی بنگرد.

در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که مدل هسته‌محور مبتنی بر سنت سلوک معنوی اسلامی، تلاشی برای ارائه چارچوبی بومی، جامع و معناگرا در حوزه تربیت معلم است؛ چارچوبی که می‌کوشد میان ابعاد معرفتی، اخلاقی، معنوی و اجتماعی حرفه معلمی پیوند برقرار کند. این مدل، معلم را نه صرفاً متخصص آموزش، بلکه انسانی در مسیر رشد و سلوک می‌داند که کیفیت وجودی او، اساس اثربخشی تربیتی‌اش را شکل می‌دهد. از این رو، توجه به ابعاد سلوکی و هویتی در برنامه‌های تربیت معلم، می‌تواند زمینه‌ساز پرورش معلمانی باشد که علاوه بر توانمندی علمی و حرفه‌ای، از تعهد اخلاقی، بلوغ معنوی و مسئولیت اجتماعی نیز برخوردارند و قادرند نقش مؤثری در تعالی انسانی و فرهنگی جامعه ایفا کنند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسنده اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید ایشان است.

مشارکت نویسندگان

نویسنده نقش یکسانی در طراحی ایده اولیه و نوشتن مقاله داشته است و تمام سهم از آن ایشان است. نویسنده نسخه منتشرشده مقاله را مطالعه و با آن موافقت کرده است.

دسترسی به داده‌ها

داده‌ها در صورت درخواست نویسنده در دسترس خواهند بود. داده‌ها به دلیل محدودیت‌های اخلاقی قابل اشتراک‌گذاری عمومی نیست.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسنده این مقاله تعارض منافع ندارد.

حامی مالی

مقاله حاضر بدون حمایت مالی انجام شده است.

سپاسگزاری

از داوران محترم به‌خاطر ارائه نظرهای ساختاری و علمی سپاسگزاری می‌شود.

ORCID

Asadollah Asadi Garmarudi



<http://orcid.org/0009-0004-8927-7715>

منابع

منابع فارسی

۱. قرآن کریم.
۲. ابن مسکویه، أ. (۱۹۶۶). *تهذیب الاخلاق و تطهیر الاعراق*. بیروت: دارمکتبه الحیاء.
۳. اسکندری، اعظم، وزیری، سعید، فلاح، محمدحسین، عاصی مذهب، ابوالقاسم (۱۳۹۹). *تدوین مدل مفهومی سلامت معنوی مبتنی بر متون اسلامی مرتبط: یک مطالعه کیفی، /خلاق پژوهشی، ۱۴ (۴۵)، ۱-۱۹*. <https://doi.org/10.22037/mej.v14i45.34388>
۴. انصاری، خواجه عبدالله. (۱۳۷۲). *منازل السائرین*. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۵. تنده، مهدی، صادق زاده قمصری علیرضا، باقری نوع پرست، خسرو، مهر محمدی، محمود (۱۴۰۴). *تحلیل و تبیین فلسفی هویت حرفه‌ای معلم براساس فلسفه تربیت اسلامی، مجله پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، ۶ (۲)، ۷-۲۸*. <https://doi.org/RIET.2025.19059.1410/۱۰/۴۸۳۱۰>
۶. توکلی، یاسین (۱۳۹۷). *تربیت معلم تراز نظام جمهوری اسلامی ایران براساس آموزه های قرآن کریم، توسعه حرفه ای معلم، ۳ (۲)، ۱-۱۹*.
۷. خامنه‌ای، س. ع. (۱۵/۰۲/۱۳۹۰). *بیانات در دیدار با معلمان*. قابل بازیابی از پایگاه اطلاع‌رسانی دفتر حفظ و نشر آثار آیت‌الله العظمی خامنه‌ای.
۸. خامنه‌ای، سید علی. (۱۶/۰۲/۱۳۹۴). *بیانات در دیدار با فرهنگیان*. قابل بازیابی از پایگاه اطلاع‌رسانی دفتر حفظ و نشر آثار آیت‌الله العظمی خامنه‌ای.
۹. خامنه‌ای، سید علی. (۱۲/۰۲/۱۳۹۶). *بیانات در دیدار با معلمان*. قابل بازیابی از پایگاه اطلاع‌رسانی دفتر حفظ و نشر آثار آیت‌الله العظمی خامنه‌ای.
۱۰. خمینی، سید روح الله. (۱۳۷۸). *آداب الصلاة*. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
۱۱. خمینی، سید روح الله. (۱۳۸۹). *صحیفه نور*، (ج ۲). تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
۱۲. صحبت لو، علی (۱۴۰۱). *نقد برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران از منظر تربیت اسلامی، پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، ۲ (۲)، ۲۷-۴۸*.
۱۳. طباطبایی، سید محمد حسن. (۱۳۷۴). *المیزان فی تفسیر القرآن*، (ج ۱ - ۱۲۰). قم: دفتر انتشارات اسلامی.
۱۴. غزالی، أبو حامد. (۱۴۰۶ق). *أحیاء علوم الدین*، (ج ۱). بیروت: دارالمعرفه.
۱۵. قاسمی، مریم، موسی پور، نعمت اله، حاجی حسین نژاد، غلامرضا، حسینی خواه علی (۱۳۹۷). *طراحی الگوی برنامه درسی تربیت استاد تربیت معلم مبتنی بر شایستگی عمل فکورانه، مطالعات برنامه درسی، ۱۳ (۵۰)، ۴۵-۷۲*.

۱۶. نراقی، ملا محمد. (۱۳۸۷). *جامع السعادات*، (ج. ۱-۲). قم: انتشارات اسلامی.

References

1. Beyer, L. E. (1991). Schooling, moral commitment, and the preparation of teachers. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 245–252. <https://doi.org/10.1177/002248719104200306>
2. Hansen, D. T. (2001). *Exploring the moral heart of teaching: Towards a teacher's creed*. New York, NY: Teachers College Press.
3. hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. London: Routledge.
4. Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
5. Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
6. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
7. Underhill, E. (1949). *The spiritual life of the teacher*. In L. Menzies (Ed.), *Collected papers of Evelyn Underhill*. London: Longmans Green & Co.
8. Wilkinson, G. (2007). Civic professionalism: Teacher education and professional ideals and values in a commercialised education world. *Journal of Education for Teaching*, 33(3), 379–395. <https://doi.org/10.1080/02607470701450593>

References in Persian

- Ibn Miskawayh, A. (1966). *Tahdhib al-Akhlaq wa Tathir al-A'raq*. Beirut: Dar Maktabat al-Hayat. [In Persian]
- Eskandari, A., Vaziri, S., Fallah, M. H., & Asi Mozaneb, A. (2020). Developing a conceptual model of spiritual health based on related Islamic texts: A qualitative study. *Medical Ethics*, 14(45), 1-19. [In Persian] <https://doi.org/10.22037/mej.v14i45.34388>
- Ansari, Khwaja Abdullah (1993). *Manazil al-Sa'irin*. Tehran: Elmi va Farhangi Publications. [In Persian]
- Imam Khomeini, S. R. (1999). *Adab al-Salat*. Tehran: The Institute for Compilation and Publication of Imam Khomeini's Works. [In Persian]
- Imam Khomeini, S. R. (2010). *Sahifeh-ye Nur* (Vol. 21). Tehran: The Institute for Compilation and Publication of Imam Khomeini's Works. [In Persian]
- Tandeh, M., Sadeqzadeh Qomsari, A., Bagheri No Parast, K., & Mehrmohammadi, M. (2025). Philosophical analysis and explanation of teacher professional identity based on the philosophy of Islamic education. *Journal of Research in Islamic Education and Training*, 6(2), 7-28. [In Persian] [10.48310/RIET.2025.19059.1410](https://doi.org/10.48310/RIET.2025.19059.1410)
- Tavakoli, Y. (2018). Teacher education in accordance with the Islamic Republic of Iran's system based on the teachings of the Holy Quran. *Teacher Professional Development*, 3(2), 1-19. [In Persian]

- Khamenei, S. A. (2011/05/05). Statements at the meeting with teachers. Retrieved from the official website of the Office for the Preservation and Publication of Ayatollah Khamenei's Works. [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2015/05/06). Statements at the meeting with educators. Retrieved from the official website of the Office for the Preservation and Publication of Ayatollah Khamenei's Works. [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2017/05/02). Statements at the meeting with teachers. Retrieved from the official website of the Office for the Preservation and Publication of Ayatollah Khamenei's Works. [In Persian]
- Sohbatloo, A. (2022). A critique of the teacher education curriculum of the Islamic Republic of Iran from the perspective of Islamic education. *Journal of Research in Islamic Education and Training*, 2(2), 27-48. [In Persian]
- Tabatabai, S. M. H. (1995). *Al-Mizan fi Tafsir al-Quran* (Vols. 1-120). Qom: Islamic Publications Office. [In Persian]
- Al-Ghazali, A. H. (1986 AH). *Ihya' Ulum al-Din* (Vols. 1-...). Beirut: Dar al-Ma'rifah. [In Persian]
- Ghasemi, M., Mousapour, N., Haji Hosseinnejad, G., & Hosseini Khah, A. (2018). Designing a curriculum model for teacher educator training based on reflective practice competency. *Curriculum Studies*, 13(50), 45-72. [In Persian]
- Naraqi, M. M. (2008). *Jami' al-Sa'adat* (Vols. 1-2). Qom: Islamic Publications. [In Persian]