

The Relationship Between Common Conceptions of Teaching in Curriculum Planning and the Ideal Teacher's Conception and Competencies from Ayatollah Khamenei's Perspective

Somayyeh Ram ^{1*} 

1. Corresponding author, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.
E-mail: ram_somayyeh@cfu.ac.ir

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Received: 2024/10/18
Reviewed: 2025/05/07
Accepted: 2025/06/15
Published Online:
2025/11/05
Pages: 253-272

Keywords:
Teacher education
Conceptions of teaching
Teacher competencies
Teacher identity
Ayatollah Khamenei
Teacher qualifications

Background and Objectives: This study aimed to elucidate the conception and competencies of the ideal teacher from the perspective of Ayatollah Khamenei and to analyze their relationship with common conceptions of teaching in the field of curriculum planning. **Methods:** The research adopted a qualitative approach, utilizing thematic analysis to examine Ayatollah Khamenei's statements addressing teachers from 1989 to 2024. **Findings:** The findings of this study indicate that, according to Ayatollah Khamenei's perspective—which views the teacher as a prophet-like figure—the competency model of the ideal teacher emphasizes five dimensions: mastery of specialized knowledge, proficiency in performing the instructional role, proficiency in performing the educational (moral-formative) role, proficiency in performing the cultural-social role, and, finally, the teacher's character and disposition. **Conclusion:** Prevailing perspectives in curriculum planning, generally influenced by an emphasis on the instructional role, have prioritized the conception of the teacher as an instructor. Consequently, they have particularly focused on the first two of the aforementioned five dimensions. However, within these perspectives, competencies related to the educational and social roles are also gradually receiving attention, albeit on different foundations. On this basis, there is an increasing emphasis on the necessity of addressing the three largely neglected competencies in policymaking and planning within the field of teacher education. This includes the teacher education curriculum, the comprehensive cultural charter for teacher education, in-service training, professional development pathways, and teacher ranking systems.

Cite this Article: Ram, S. (2025). The Relationship Between Common Conceptions of Teaching in Curriculum Planning and the Ideal Teacher's Conception and Competencies from Ayatollah Khamenei's Perspective. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 11(20), 253-272. <https://doi.org/10.48310/itt.2025.17247.1001>



© the authors
Publisher: Farhangian University



نسبت انگاره‌های رایج از معلمی در حوزه برنامه‌ریزی درسی با انگاره و شایستگی‌های معلم مطلوب از منظر آیت‌الله خامنه‌ای

سمیه رام^{*۱}

۱. نویسنده مسئول، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: ram_somayyeh@cfu.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف پژوهش حاضر تبیین انگاره و شایستگی‌های معلم مطلوب از منظر آیت‌الله خامنه‌ای و تحلیل نسبت آن با انگاره‌های رایج از معلمی، در حوزه برنامه‌ریزی درسی است **روش‌ها:** رویکرد پژوهش، کیفی و روش تحلیل مضمون، برای تحلیل بیانات ایشان از سال ۱۳۶۸ تا ۱۴۰۳ در جمع معلمان مورد استفاده قرار گرفته است. **یافته‌ها:** یافته‌های این پژوهش، نشان می‌دهد مدل شایستگی‌های معلم مطلوب در نگاه آیت‌الله خامنه‌ای با انگاره معلم به‌مثابه نبی، در پنج بعد تبحر در دانش تخصصی، تبحر در ایفای نقش تعلیمی، تبحر در ایفای نقش تربیتی، تبحر در ایفای نقش فرهنگی - اجتماعی و در نهایت شخصیت و منش معلمی مورد تأکید است. **نتیجه‌گیری:** دیدگاه‌های رایج، عموماً متأثر از ایفای نقش تعلیمی، انگاره معلم به‌مثابه مدرس را مورد توجه قرار داده و در نتیجه از میان پنج بعد پیش‌گفته دو بعد اول را مورد عنایت ویژه قرار داده‌اند هرچند در این دیدگاه‌ها نیز بعضاً و تدریجاً شایستگی‌های ایفای نقش تربیتی و اجتماعی و البته با مبانی متفاوت در حال مورد توجه قرار گرفتن است. بر این مبنا ضرورت پرداختن به سه شایستگی عمده مغفول در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی حوزه تربیت معلم اعم از برنامه درسی تربیت معلم، نظام‌نامه جامع فرهنگی تربیت معلم، آموزش‌های ضمن خدمت و مسیر رشد معلمی و نیز رتبه‌بندی معلمان بیش‌ازپیش مورد تأکید است.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۲۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۲/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۲۵

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۸/۱۵

شماره صفحات: ۲۷۲-۲۵۳

واژه‌های کلیدی:

تربیت معلم

انگاره‌های معلمی

شایستگی‌های معلم

هویت معلم

آیت‌الله خامنه‌ای

صلاحیت معلم

Homepage: <https://itt.cfu.ac.ir/>

۱. **استناد به این مقاله:** رام، سمیه. (۱۴۰۴). نسبت انگاره‌های رایج از معلمی در حوزه برنامه‌ریزی درسی با انگاره و شایستگی‌های

معلم مطلوب از منظر آیت‌الله خامنه‌ای. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۱(۲۰)، ۲۷۲-۲۵۳.

<https://doi.org/10.48310/itt.2025.17247.1001>



© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

بی شک یکی از اساسی ترین مبانی لازم در نظام تصمیم گیری و سیاست گذاری تربیت معلم که موضوعات مختلف آن، از برنامه ریزی درسی تا برنامه ریزی فرهنگی، پژوهشی، آموزش های ضمن خدمت و حتی رتبه بندی معلمان را جهت دهی و ساماندهی خواهد کرد تبیین معنای مختار از معلم مطلوب است. تلاش های پژوهشی متعددی به منظور احصاء ویژگی های معلم مطلوب مبتنی بر آموزه های اسلامی و تحت عناوین مختلف صورت گرفته است و هر یک به نحوی و از منظری به این موضوع پرداخته اند: ترکاشوند و همکاران (۱۴۰۰)، جعفری و رحیمی (۱۴۰۲)، حلاجی (۱۳۹۹)، خروشی و همکاران (۱۳۹۹)، مقدسی و کشاورز (۱۳۹۷)، ریاضی و همکاران (۱۳۹۷) همگی با تأکید بر سند تحول بنیادین، اصفهانی و شاهی (۱۴۰۰) با تأکید بر نهج البلاغه، پاپی و حسین پناهی (۱۴۰۲) با تأکید بر دیدگاه شهید مطهری و توکلی (۱۳۹۷) بر اساس آموزه های قرآن کریم به این مهم پرداخته اند. همان طور که عناوین این پژوهش ها نشان می دهد اکثر این پژوهش ها بر اخلاق حرفه ای یا اخلاق تدریس متمرکز بوده اند. در آخرین تلاش ها رحمانی (۱۴۰۳)، با فراترکیب ۳۸ پژوهش صورت گرفته در این زمینه، سه مؤلفه محوری در توانمندسازی معلم تراز انقلاب را تعهد، تخصص و تعلق معرفی می نماید. رضایی (۱۴۰۳)، مؤلفه های معلم تحول آفرین مبتنی بر اسناد بالادستی و اندیشه های تربیتی آیت الله خامنه ای و نیز محمدزاده بنی طریفی و همکاران (۱۴۰۰) شاخصه های تربیتی معلم تراز از منظر رهبر انقلاب را بررسی نموده اند. مرور این پژوهش ها نشان می دهد، هیچ یک از این پژوهش ها به موضوع استخراج انگاره معلم مطلوب و شایستگی های متناسب با آن - و نه صرفاً اخلاق تدریس یا شایستگی های تربیتی و تحول آفرینی - از منظر رهبر معظم انقلاب نپرداخته اند و نیز با مبنا قراردادن این منظر، به واکاوی نقادانه دیدگاه های رایج که نظام تربیت معلم به شدت از آنها متأثر است را در دستور کار قرار نداده اند تا خلأهای موجود، شناسایی و امکان بهبود و اصلاح وضع فعلی را فراهم آورند؛ این در حالی است که در نظرورزی های صورت گرفته در حوزه های مختلف علوم تربیتی به ویژه برنامه ریزی درسی، رد پای منظرها و انگاره های مختلف درباره معلم و در نتیجه شایستگی های معلم مطلوب قابل شناسایی است؛ اما مساله این است که اغلب این منظرها و انگاره ها هرچند لازم و نشان دهنده بعدی مهم از معلمی هستند؛ اما هیچ کدام انگاره ای جامع به حساب نمی آیند؛ گویی با گذر زمان و تربیت معلم بر اساس آن نگاه، ابعاد مغفول به چشم آمده و برجسته شده، اما به جای تکمیل انگاره ناقص قبلی، انگاره ای جدید و بدیل جایگزین گردیده که آن هم از ناکافی بودن و عدم جامعیت رنج می برد؛ لذا واکاوی و باهم نگری دیدگاه ها تا رسیدن به یک انگاره جامع و مدلی دقیق تر از شایستگی های متناسب ضروری می نماید؛ از سویی اختلاف در مبانی هستی شناختی، انسان شناختی، ارزش شناختی و معرفت شناختی، قطعاً گونه ها و انگاره های مختلفی از معلم مطلوب را سبب خواهد شد که به رغم شباهت در برخی وجوه، تفاوت معنادار در برخی وجوه دیگر را در پی خواهد داشت. در این میان پرداختن به دیدگاه اندیشمندانی چون آیت الله خامنه ای که همواره نگاه هایی دگراندیشانه، آشنانادایانه و نو به مفاهیم مختلف دینی ارائه کرده اند^۱ که حاصل خیزی لازم برای مبنا قرار گرفتن در میدان عمل را دارند می تواند راهگشا باشد.

پیشینه پژوهش

در بدنه دانش علوم تربیتی به موضوع معلم از وجوه و در زمینه های مختلفی پرداخته شده؛ گاه دیدگاه های فلسفی و فیلسوفان تعلیم و تربیت گریزی به معلمی و معنای معلمی داشته اند و گاه نظرورزان حوزه تربیت معلم بدان پرداخته اند؛ اما اگر حوزه مطالعات برنامه درسی را حوزه مطالعه درباره عمل تعلیم و تربیت بدانیم و در عمل تعلیم و تربیت، معلم را یکی از عناصر اساسی در طراحی برنامه های درسی در نظر بگیریم (Akker, 2010; Klein, 1985; Taba, 1962;)

^۱. برای مثال نگاه کنید به تبیین های صورت گرفته از مفاهیم اتفاق، ولایت، مغفرت، رحمت و... در کتاب طرح کلی اندیشه اسلامی یا مفهوم شناسی خویشتن بانی (تقوا) در رام، سمیه. (۱۳۹۶). طراحی و اعتباریابی برنامه درسی آموزش ارزش خویشتن بانی به دانش آموزان سنین ۷ تا ۱۴ سال. رساله دکتری. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

1983, 1971, 1969, Schwab)، اذعان خواهیم کرد که برای شناخت دیدگاه های رایج شاید بهترین راه، مراجعه به ادبیات موضوع در این حوزه است؛ به ویژه که این حوزه به شدت میان رشته ای و متأثر از فلسفه تربیت، روان شناسی تربیتی، جامعه شناسی تربیتی و ... بوده و محل تلاقی این دیدگاه ها نیز هست. در مبحث ایدئولوژی های برنامه درسی، تلقی از معلم، به وضوح یکی از مؤلفه های تعیین کننده بوده و طبقه بندی های صورت گرفته از ایدئولوژی های برنامه درسی، گونه های مختلف از رویکردها نسبت به معلم و انگاره های معلمی را نشان می دهد (Eisner, 1979; Miller, 2011; Bloutin Joseph, 2010).

در طبقه بندی مشهور Schiro (2008) که به یک معنا طبقه بندی نسبتاً جامع و حاوی هسته مشترک همه دیگر طبقه بندی ها نیز هست با چهار ایدئولوژی برنامه درسی روبرو هستیم که هر کدام حامل معنای خاصی از معلم مطلوب هستند:

ایدئولوژی دانش پژوهی علمی، معلم را به مثابه عامل انتقال دانش و تا حدی خوش بینانه تر متکفل رشد شناختی مرتبی می بیند. این ایدئولوژی حاوی سنتی ترین نگاه به معلم است که معلم را به مثابه دانای کل موظف به انتقال دانش دیسیپلین ها و رشته های مختلف علمی به مرتبیان فاقد آن دانش می داند.

ایدئولوژی کارایی اجتماعی، محصول دوره اتخاذ رویکرد علمی (ساینسیفیک)، به تربیت و معلمی است و برنامه ریزی آموزشی را در خدمت به توسعه جامعه دانسته لذا معلم را به یک مهندس ناظر خط تولید تقلیل داده و با تکنیک زدگی حداکثری به دنبال ارتقا آموزش و یادگیری با حداکثر بهره وری است و معلم به مثابه یک تکنسین، ناظر اجرای دقیق طراحی آموزشی به منظور حصول یادگیری حداکثری با رویکردهای علمی است.

ایدئولوژی یادگیرنده محور، با برجسته کردن اهمیت و نقش علایق و نیازهای مرتبیان در یادگیری، معلمی را به مثابه تسهیلگری می داند که با زمینه سازی و ایجاد محیطی غنی برای تجربه کردن و درگیر شدن، امکان خلق معنا و معنا سازی را برای مرتبی فراهم می سازد.

نهایتاً ایدئولوژی بازسازی اجتماعی، معلم را در قالب مصلح اجتماعی صورت بندی می کند که با ایجاد زمینه های لازم برای درک مسائل و مشکلات جامعه توسط یادگیرندگان، بستر را برای تفکر برای حل آن مشکلات و تغییر و ساخت جامعه بهتر ترغیب می کند.

به این ترتیب بر اساس فراتحلیل صورت گرفته توسط Schiro (2008)، از رویکردها و ایدئولوژی های برنامه درسی، چهار انگاره معلم به مثابه عالم تعلیم دهنده، مهندس ناظر (تکنسین)، تسهیلگر و نهایتاً مصلح اجتماعی قابل صورت بندی و مشاهده است.

البته آنچه قابل توجه است این که سه ایدئولوژی اول، با آغاز از مفهوم یادگیری (در تناظر با مفهوم آموزش و تدریس و نه لزوماً تربیت) - هرچند با تعاریفی متفاوت - به انگاره ای از معلم و نقش آن در عمل تعلیم و تربیت می رسند که در آن، نقش تعلیمی معلم، مرکزیت و محوریت دارد؛ در این سه انگاره، اصلی ترین مأموریت و شایستگی لازم برای معلم، شایستگی تعلیم یا تدریس است. البته در هر کدام، این مأموریت به شیوه ای متفاوت رقم می خورد که سبب تجویزهای گوناگونی در حوزه تربیت معلم گردیده؛ از تربیت معلم با تأکید بر تسلط معلم بر دانش تخصصی^۱ و دیسیپلینی حوزه یادگیری ای که بناست بعدها آموزش دهنده آن باشد تا تربیت معلم با تأکید بر تسلط بر دانش آموزش و تدریس^۲ (روش های تدریس، طراحی آموزشی و الگوهای آن و به یک معنا تکنولوژی آموزش) و نیز تربیت معلم با تأکید بر دانش آموزش محتوای تخصصی^۳ (Schulman, 1986).

به بیانی دیگر در عصر حاضر، با تعاریفی از تعلیم و تربیت مواجه می شویم که برخی از جنبه های آن را نادیده می گیرند و تعریفی از تعلیم و تربیت را اشاعه می دهند که گرت بیستا از آن به عنوان احاله به یادگیری یا فروکاهش تعلیم و

1. Ck(content knowledge)

2. Pk(pedagogical knowledge)

3. Pck(pedagogical content knowledge)

تربیت به یادگیری، یاد می‌کند (Azadmanesh et al., 2019). هرچند به‌زعم بیستا، می‌توان از ناپدیدشدن تدریس و معلم در این دیدگاه سخن به میان آورد اما شواهد نشان می‌دهد در همه این نگاه‌ها تعلیم (تدریس)، جوهره معلمی است و لذا نگاه حرفه‌ای تخصصی به معلمی ایجاب می‌کند هویت حرفه‌ای معلم با توانمندی ویژه در تعلیم و تدریس رقم بخورد؛ خواه از طریق تسلط بر دانش تخصصی، خواه از طریق تبحر در تدریس و تعلیم، خواه از طریق تلفیق این دو در قالب دانش‌آموزش محتوای رشته‌های مختلف علمی (شولمن، ۱۹۸۶) و نیز تلفیق هر سه با تکنولوژی^۱ (Hughes, 2000; Mishara and Koehler, 2006; and Roblyer and Doering, 2014). گاه تدریس به‌مثابه علم و مهارت و با رویکرد مکانیکی، الگوریتمیک و تکنیک‌زده (Eisner, 1979, Schone, 1987) و گاه تدریس به‌مثابه هنر و با رویکرد هیوریستیک و کاوشگرانه (Eisner, 1979) و مبتنی بر عمل فکورانه و تأملی (Dewey, 1904; Schwab, 1969, 1971; Connelly, 1984; Connelly and Clandinin, 1988, 1990, 1994; Clandinin, 1992, 2010; Schon, 1987, 1983)؛ اما نهایتاً آنچه مهم است ایجاد تبحر در عمل آموزش و تدریس است.

ردپای غلبه این انگاره به‌وضوح در برنامه کارورزی دانشجویان در نظام‌های تربیت معلم دنیا قابل مشاهده است؛ در کارورزی دانشجویان در کشورهای کانادا، استرالیا و سنگاپور آنچه به جد و عمدتاً مورد تأکید است عبارت است از: توسعه تدریجی در توان تدریس شامل توسعه تدریجی در طراحی تدریس، توسعه تدریجی در اجرای تدریس، توسعه تدریجی در ایجاد محیط یادگیری امن و توأم با احترام (مدیریت کلاس)، توسعه تدریجی در نحوه بازخورد دادن و ارزشیابی و نیز توسعه تدریجی در ویژگی‌های حرفه‌ای (مانند توسعه تأمل و عمل تأملی، یادگیری مداوم، مشارکت در انواع پژوهش‌های عملی و...) (ملکی و همکاران، ۱۳۹۹).

رویکرد کارورزی تأملی یا فکورانه نیز که امروزه در بسیاری از کشورها مانند آلمان، فنلاند، نروژ، کانادا، استرالیا، سنگاپور، ایران و... رواج دارد مبتنی بر این پیش‌فرض اساسی است که دنیای تدریس، دنیایی پر از شرایط نامعین و پیچیده است که برای مسائل متعدد آن، راه‌حل‌های از پیش تعیین‌شده وجود ندارد. در این دنیای سرشار از مسائل معماگونه، موقعیت‌های تصمیم‌گیری بسیار است و لازمه تصمیمات منطقی و اخلاقی، تأمل و تفکر تأملی است (Alwick and Smith, 2011). به نقل از احمدی و همکاران (۱۳۹۸)؛ لذاست که همان‌طور که ملاحظه می‌شود تأکید بر عمل تأملی، عمل فکورانه، معلم فکور، دانش شخصی عملی^۲، حل مسئله در موقعیت مسئله‌دار و گفتگو با موقعیت، وجه تصمیم‌گیری هیوریستیک در موقعیت‌های معلمی و جنبه‌های هنری و زیبایی‌شناختی آن نیز به نحوی عمیق و بارز صرفاً با تدریس^۳ گره خورده است؛ نه تربیت^۴؛ به نحوی که احمدی و همکاران (۱۳۹۸)، بزرگ‌ترین رویداد صدساله اخیر تربیت معلم در ایران را اتخاذ رویکرد تأملی که ناشی از فهم درست از ماهیت تدریس است می‌دانند.

اما انگاره چهارم، چرخشی از نقش معلم به‌مثابه مدرس و تعلیم‌دهنده به نقش اجتماعی معلم به‌مثابه مصلح اجتماعی است و البته مانند سایر دیدگاه‌های انتقادی، رویکرد یا الگوی خاصی را برای تربیت معلم واجد این ویژگی ارائه نمی‌دهد؛ باین‌حال به واسطه مطرح‌شدن چنین انگاره‌هایی، توانمندی عمل تأملی و موضوع تأمل، صرفاً به موقعیت‌های چالشی فرآیند تدریس محدود نشده و ارتقاء سطوح تأمل تا تأمل تحولی و تأمل انتقادی، تلاشی برای تحقق انگاره معلم به‌مثابه مصلح اجتماعی به نظر می‌رسد؛ ملکی و همکاران (۱۳۹۹)، معتقد هستند با اینکه پژوهش‌های بسیاری نشان می‌دهد که دانشجویان اندکی، به سطح تأمل تحولی آن هم تنها به سطوح اولیه این سطح می‌رسند، اما دانستن ویژگی‌های این سطح کمک می‌کند اقدامات، نه به طور کامل که حداقل در حرکت به سمت این سطح باشد. در این سطح دانشجویان معلم تأثیرات اخلاقی تصمیمات و اقداماتشان را مورد تحلیل قرار می‌دهند. آنها عمل خود را در گستره اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و تاریخی می‌بینند و پیامدهای اقداماتشان را با توجه به آینده دانش‌آموزان مورد بررسی قرار می‌دهند. در سطوح

1. Tpk(technological pedagogical content knowledge)

2. Ppk

3. Teaching

4. Education

بالا تر تأمل انتقادی، معلم خود را نجات دهنده بشریت می داند؛ کسی که بهبودی زندگی افراد محروم هدف اصلی او می شود. پیامد اصلی این سطح، رشد شخصیتی، بهبود کیفیت زندگی افراد محروم در جامعه (کلاس، مدرسه، کشور و حتی جهان)، تعهد به پژوهش و جستجوگری، خودپژوهی عمیق و اقدام اجتماعی در سطح کلاس، منطقه و ... است. از سویی علاوه بر مبحث ایدئولوژی های برنامه درسی که نقش معلم و در نتیجه شایستگی های معلم مطلوب را در فرآیند تدریس صورت بندی می کند و مفصلاً به آن پرداخته شد یکی از مباحث حائز اهمیت در حوزه مطالعات برنامه درسی، تبیین نقش معلم در فرآیند برنامه ریزی درسی یا برنامه ریزی برای عمل تعلیم و تربیت است که به یک معنا با شایستگی عمل تأملی نیز ربطی وثیق دارد. البته آنچه در اینجا مهم است این است که در این منظر مفهوم برنامه ریزی درسی مفهومی گسترده تر از تدریس بوده (Eisner, 1979) و اگر نسبت معلم و برنامه ریزی درسی تبیین شود جنبه های دیگر از شایستگی های لازم برای معلمی قابل احصا می گردد؛ اجمالاً توضیح آن که سه رویکرد معلم به مثابه مجری دست بسته، معلم به مثابه مجری فعال و معلم به مثابه طراح در این زمینه مطرح است (مهرمحمدی، ۱۳۸۹) و به نظر می رسد یکی از شایستگی های جدی معلم بودن، توان طراحی و پیاده سازی برنامه های درسی است. چیزی که سالیان سال نظام های آموزشی متمرکز با انگاره معلم مجری (مهرمحمدی، ۱۳۸۹) و برنامه های درسی مقاوم در برابر معلم (Eisner, 1979) در مقابل آن مقاومت کردند و لذا معلمان مجریان دست بسته ای بیش نبودند اما امروزه بر این شایستگی بیش از پیش تأکید می گردد.

به نظر می رسد به رسمیت شناختن نقش معلم به مثابه طراح برنامه درسی مستلزم ارتقاء صلاحیت های مختلف در معلمان است. یکی از صلاحیت های مورد تأکید از منظر طرفداران این انگاره، عمل تأملی و تولید و بهره گیری از دانش شخصی عملی است: برای ارتقاء این شایستگی مسیر پیشنهاد شده از سوی طرفداران این رویکرد تأکید بر تأمل در تدریس از طریق شکل دهی و به رسمیت شناختن دانش عملی شخصی و توانمندسازی معلمان در پژوهش روایی است. در این منظر مطالعه جایگاه معلم در برنامه ریزی درسی نشان می دهد که معلمان اغلب به عنوان مجرای برای تحقق اهداف سایرین در نظر گرفته شده اند نه افرادی خلاق و مستقل که مداخلات آن ها در ایجاد تغییر مهم است (Connelly & Clandinin, 1994). تلاش کانلی در راستای فهم این نکته است که معلم است که بر اساس دانش و توانایی های خود باید سکان دار و هدایت کننده برنامه درسی باشد، نه برنامه درسی هدایت معلم را به دست بگیرد و او را به هر سمتی که از قبل از اجرا برنامه ریزی شده است، ببرد (بزرگ، ۱۳۹۸).

هنگامی که نگاه ما فراهم کردن دانش برای تدریس باشد به معلمان آموزش می دهیم که چطور یک طرح درس، یک واحد یا یک مضمون را برنامه ریزی کنند، اما بر اساس دیدگاه دانش معلمان، معلمان خود حامل دانشی هستند که از تجربه آن ها نشأت می گیرد. دل مشغولی چنین برنامه ای این است که معلمان پیش از خدمت چه می دانند به جای اینکه در مورد این فکر کنند که چه چیز باید به آن ها تدریس شود. این تغییر رویکرد، تفکر ما را هم تغییر می دهد، به جای اینکه آموزش معلمان را از نظریه شروع کنیم از عمل شروع می کنیم. به جای اینکه معلمان تشویق شوند که بپرسند که ما چه چیزهایی نمی دانیم که لازم است یاد بگیریم، تشویق می شوند که بپرسند ما در مورد یاددهی یادگیری چه می دانیم و چطور می توانیم از آن در تدریس استفاده کنیم. نکته مهم اینجا است که «نظریه ها» و «دانش برای معلمان» هم در این دیدگاه نقش دارند، اما به جای اینکه معلمان را با آن ها تغذیه کنیم آن ها را به عنوان منبعی در دسترس معلمان قرار می دهیم (بزرگ، ۱۳۹۸).

همان طور که ملاحظه می شود در این رویکرد نیز هویت اصلی معلمی با مفهوم تدریس هر چند قدری موسع تر گره خورده است و از این رو، بزرگ و همکاران (۱۳۹۸) معتقدند که امروز علاوه بر دانش موضوع درسی، دانش محتوایی تربیتی، دانش برنامه درسی و...، مضمون های عامی مثل مسائل جهانی و چند فرهنگی نیز در حوزه این تقاضا قرار می گیرند؛ بنابراین، برنامه های تربیت معلم دیگر نمی توانند محدود به توسعه صلاحیت های معلم برای تدریس موضوعات درسی باشند بلکه لازم است آگاهانه تر برنامه ریزی شوند و فهم جدیدتری از تدریس و معلم بودن را در نظر بگیرند. کما این که از

دید Zaqieh و همکاران (2024)، شایستگی‌های معلمی علاوه بر ابعاد حرفه‌ای و آموزشی، دارای ابعاد شخصیتی و اجتماعی نیز هست.

روش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و در بخش استخراج انگاره و شایستگی‌های معلم مطلوب از منظر رهبر معظم انقلاب با روش تحلیل مضمون و به کمک نرم‌افزار MAXQDA 18 صورت گرفت. روش تحلیل مضمون برای شناسایی، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی استفاده می‌گردد و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های تفصیلی و غنی تبدیل می‌کند (Braun & Clarke, 2006). به این ترتیب، کلیه بیانات ایشان در جمع معلمان از سال ۱۳۶۸ تا ۱۴۰۳ مورد بررسی و تحلیل محتوا و کدگذاری واقع گردید؛ به منظور اعتباربخشی به مضامین استخراج شده، با اتخاذ رویکرد سه سویه سازی، یافته‌ها جهت بررسی در اختیار صاحب‌نظران و نهایتاً مورد تأیید قرار گرفت. در بخش تحلیل و بررسی دیدگاه‌های رایج حوزه برنامه درسی نیز از روش توصیفی تحلیلی استفاده شد. در روش توصیفی-تحلیلی (سیف نراقی و نادری، ۱۴۰۰). در گام توصیف، وقایع و پدیده‌ها آن گونه که هستند و بدون دخل و تصرف پژوهشگر توصیف می‌شوند و در گام تحلیل، محقق با استفاده از ملاک‌هایی معتبر دست به استدلال زده و به چرایی وضعیت مسئله و ابعاد آن می‌پردازد. در این روش از سویی فرصت مطالعه دقیق و عمیق موضوع فراهم می‌شود و از سوی دیگر با ترکیب نظرات و دیدگاه‌های مختلف می‌توان به نتایج قابل تعمیم و معناداری دست یافت.

یافته‌ها

در ادامه و پس از بررسی تحلیلی انگاره‌ها و شایستگی‌های معلم مطلوب در دیدگاه‌های رایج برنامه‌ریزی درسی و در نتیجه تبعات و پیامدهای آن در برنامه‌های تربیت معلم، در بخش بعدی به یافته‌های پژوهش حاضر درباره انگاره و شایستگی‌های معلم مطلوب از دیدگاه آیت‌الله خامنه‌ای در این زمینه پرداخته می‌شود.

انگاره معلم به مثابه نبی

در تشریح شایستگی‌های معلم مطلوب، انگاره مختار و فهمی که از جوهره و هویت معلمی و به یک معنا حقیقت معنای معلمی مدنظر است (خامنه‌ای، ۱۳۸۴، ۱۴۰۳)، نقشی بسزا دارد؛ به نحوی که تغییر انگاره در نگرش معلمان از معلمی به مثابه شغل و کارمندی، معلمی به مثابه تدریس کتب درسی و امثال آن، می‌تواند در ایفای نقش معلمی و تربیت معلم و نتیجتاً تغییر و اصلاح وضعیت منزلت اجتماعی معلمان نیز مؤثر واقع گردد (خامنه‌ای، ۱۳۸۴ و ۱۳۸۶ و ۱۳۹۲ و ۱۳۹۳، ۱۳۹۶ و ۱۳۷۱).

به نظر می‌رسد در دیدگاه آیت‌الله خامنه‌ای، انگاره معلم به مثابه نبی، انگاره اصلی است. در این نگاه، معلمان ادامه سلسله پیامبران‌اند و معلمی شغل انبیاست و این یک شعار نیست؛ بلکه یک حقیقت قرآنی است (خامنه‌ای، ۱۳۸۶، ۱۳۹۴، ۱۳۹۷، ۱۳۹۹ پ)؛ تعلیم، نقش انبیا است؛ «یُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَ الْحِكْمَةَ»، بلکه نقش وجود مقدس باری تعالی است؛ «عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَم»- و در مرتبه‌ی نازل‌تر، افراد بشر هستند که به یکدیگر تعلیم می‌دهند: یکی معلم است، یکی متعلم است. هرکسی در هر نقطه‌ای کارش این باشد که به مردم چیزی یاد بدهد و حقیقت باارزشی را برای آن‌ها روشن کند او دارای شأن معلمی است (خامنه‌ای، ۱۳۸۶، ۱۴۰۱).

این نقل از پیامبر اکرم که فرمود: «إِنَّمَا بُعِثْتُ مُعَلِّمًا، بِالْأَتَرِینِ افْتِخَارِ است چرا که پیامبر خود را معلم می‌داند. هرچند سطح و محتوای تعلیم، متفاوت است، اما در تمام مراتب، حقیقت تعلیم یک چیز است (خامنه‌ای، ۱۳۹۳). معنای این تعبیر در این آیه نهفته است: «يُزَكِّيهِمْ وَ يُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَ الْحِكْمَةَ» که نشان می‌دهد کار انبیا نجات بشریت و ایجاد یک جامعه انسانی برتر و والاتر است. نظام اسلامی با همین هدف یعنی شکل‌گیری یک جامعه دینی عادلانه و آرمان‌خواه پدید آمد و طبیعی است که نظام آموزشی کشور نیز نمی‌تواند هدفی جز هدف کلی نظام داشته باشد (خامنه‌ای، ۱۳۹۴، ۱۳۹۹، ۱۳۹۷ پ).

در تبیین دقیق تر این انگاره باید گفت غالباً تصور از انبیا، تصور اشتباهی است؛ پیامبر برای تعلیم و تربیت، به تکامل رساندن و ساختن انسان ها می آید، اما از چه راهی و از چه وسیله ای استفاده می کند؟ تصور عموم این است که نبی مثل یک آدم حکیم فرزانه دانشمند، گوشه ای می نشیند تا مردم بیایند از خرمن فیض و دانش او استفاده کنند. اما نبوت این نیست؛ پیامبر برای ساختن انسان، کارخانه انسان سازی درست می کند که همان جامعه و نظام اسلامی است و این تفاوت نگاه بسیار حائز اهمیت است (خامنه ای، ۱۳۹۲ الف). در مدرسه نبوت ها، نسل های بشر با کتاب و حکمت، آموزش و پرورش می یابند و آنگاه زندگی عدالت محور بنا می کنند و بدین ترتیب جوامع بشری به هدف های آفرینش انسان نزدیک می شوند (خامنه ای، ۱۳۹۹ پ). به نظر می رسد این نوع نگاه در تربیت و رشد انسان، به خوبی حیثیت اجتماعی تربیت و نقش ساختارها و نظام اداره جامعه در تربیت و رشد انسان و به تبع آن، نقش اجتماعی معلم در جامعه پردازی را نیز نشان می دهد. آن چنانکه که در معرفی الگویی چون شهید مطهری به عنوان نقطه مطلوب از یک معلم کامل و مسئولیت پذیر، بر ویژگی هایی چون آمیخته بودن جنبه های فکری، علمی و حضور در میدان های اساسی زندگی از جمله زمینه های سیاسی و گسترش دایره تربیتی فراتر از کلاس درس تأکید می گردد (خامنه ای، ۱۳۸۹، ۱۴۰۰، ۱۳۸۰). در این منظر، جامعه اسلامی بر محور تعلیم و تربیت است و کل جامعه، مدرسه بوده و محیط یاددهی - یادگیری است. بر این اساس، در جامعه ای که بر محور تربیت می چرخد، معلم، محور حرکت و معیار کار درست در جامعه بوده و نقشی برجسته و بارز در اداره کشور و پیشرفت دنیای محیط خود دارد. از بدو ظهور اسلام نیز وقتی اسلام برای بار اول وارد جامعه ای می شده که آن جامعه را اداره کند، یکی از کارهای اساسی اش میدان دادن به معلمین در بین مردم بوده است (خامنه ای، ۱۳۷۱)¹.

تحلیل مشابه دیگری از آیت الله خامنه ای در ارتباط با نحوه عملکرد و انگیزه شهید بهشتی در تأسیس مدرسه دین و دانش قم در دوره پهلوی نیز مؤید اهمیت نقش اجتماعی - سیاسی معلم مطلوب از دیدگاه ایشان است (همتی فر و همکاران، ۱۴۰۳):

من خیال می کنم که همکاران ایشان در آن مدرسه (دین و دانش)، تفکرشان با آقای بهشتی فرق داشت. آن ها فکر می کردند که بچه ها وقتی به مدارس دیگر می روند، فاسد می شوند و لذا تصمیم گرفتند مدرسه ای درست کنند که بچه ها فاسد نشوند. [اما] آقای بهشتی فکر می کرد که بچه ها در مدارس دیگر، آن هایی که می خواستند، درست نمی شوند و آن راهی که باید شروع شود با آن ها شروع نمی شود؛ لذا باید مدرسه ای ساخت که بچه ها را آن طور که لازم است، تربیت کند. این همان فکری بود که آقای بهشتی را بعد از آنکه از آلمان برگشتند، به وزارت آموزش و پرورش کشاند و در برنامه ریزی کتاب های درسی گذاشت. این حاکی از این است که این آدم برای آنکه چند بچه را از چنگ معلم ناباب برهاند، مدرسه را درست نکرده بود؛ بلکه مدرسه حلقه ای از یک سلسله تفکر بنیادی در امر تربیت و آموزش بود. (خامنه ای به نقل از شعبانی، ۱۳۸۷، ص ۵۷ و ۵۸). شهید بهشتی خود نیز در مورد انگیزه و هدف از تأسیس این مدرسه چنین می گوید: «ما به هر حال بعد از کودتای ۲۸ مرداد (۱۳۳۲ ش) در یک جمع بندی به این نتیجه رسیدیم که در آن نهضت، ما کادرهای ساخته شده کم داشتیم؛ بنابراین تصمیم گرفتیم که یک حرکت فرهنگی ایجاد کنیم و در زیر پوشش آن، کادر بسازیم و تصمیم گرفتیم که این حرکت اصیل اسلامی و پیشرفته باشد و زمینه ای برای ساخت جوان ها» (شعبانی، ۱۳۸۷، ص ۵۷). «آن موقع این گونه به ذهنم رسید که برای ساختن کادرها باید یک واحد نمونه فرهنگی به وجود بیاوریم و در آنجا نوجوان ها را آن طور که فکر می کنیم بسازیم» (کردی، ۱۳۸۵)؛ لذا می توان خصلت بارز مدرسه دین و دانش را کادرسازی و تربیت نیرو برای برپایی نظام و حکومت اسلامی دانست که مورد عنایت و تأکید آیت الله خامنه ای نیز هست.

شایستگی های معلم متناسب با انگاره مختار

شایستگی های معلم مطلوب در نگاه آیت الله خامنه ای متناسب با انگاره معلم به مثابه نبی، در پنج بعد بحر در دانش

۱. وقتی که پیغمبر، «معاذین جیل» را برای اداره مردم یمن و پیاده کردن اسلام در بین آن ها به آن سرزمین می فرستاد، توصیه هایی به او کرد. از جمله توصیه های آن حضرت این بود که «و بس فی الناس المعلمین»: معلمین را در بین مردم منتشر کن؛ یعنی معلمین در میان مردم بروند و به آنان بیاموزند. این، جزء پایه های اولی است (۱۳۷۱):

تخصصی، تبحر در ایفای نقش تعلیمی، تبحر در ایفای نقش تربیتی، تبحر در ایفای نقش فرهنگی-اجتماعی و نهایتاً شایستگی‌های مرتبط با شخصیت و منش معلمی مورد تأکید است که در ادامه مشروح‌تر تبیین می‌شود:

متبحر در دانش تخصصی

در دیدگاه آیت‌الله خامنه‌ای (۱۳۸۶، ۱۳۸۵، ۱۴۰۲)، عالم‌بودن، تبحر، مطلع‌بودن از دانش و رشته علمی تخصصی و خبرویت در آن، از لوازم اساسی معلمی است.

متبحر در دانش تعلیم و لوازم آن

در نظر گرفتن معلم به‌عنوان آموزنده، آموزشگر و تعلیم‌دهنده ارزشی بزرگ است (خامنه‌ای، ۱۴۰۱) و یاد دادن دانش و محتوای علوم و کتاب‌ها یکی از کارهای معلم است (۱۳۹۳، ۱۴۰۰، ۱۴۰۳). کاربلدی و تبحر در شیوه تعلیم دانشی که تدریس آن بر عهده معلم است (خامنه‌ای، ۱۳۸۶) نیز از لوازم جدی معلم مطلوب است که با تعبیری چون کاردان و حرفه‌ای در کار خود (خامنه‌ای، ۱۳۸۶، ۱۳۹۷) و خوش‌بیان و خوش تدریس (۱۳۸۴) در این منظر مورد تأکید قرار گرفته است.

آنچه در این زمینه قابل توجه است این است که در این نگاه صرف تبحر در روش‌های تدریس مورد توجه نبوده بلکه آنچه امروزه تحت عنوان دانش آموزش محتوا^۱ مطرح است در این منظر نیز مورد عنایت ویژه است. دانش محتوایی-تربیتی حاصل تلفیق دانش محتوا و دانش تعلیم است. این دانش به این پرسش مدرس پاسخ می‌دهد که برای تدریس این محتوای خاص چه باید بکنم؟ در حقیقت، درست است که ممکن است یک مدرس بر دانش رشته خود تسلط داشته باشد و نیز از دانش تعلیم آگاه باشد اما این دانش‌ها در موقعیت عملی تدریس با یکدیگر به نحو تفکیک‌ناپذیری، تلفیق می‌شوند و دانشی را می‌سازند که نه از جنس تعلیم محض است و نه از جنس محتوای محض؛ بلکه دیگر ماهیت جدیدی دارد (خاکباز، ۱۳۹۰). دانش آموزش محتوا، تلفیق منحصربه‌فردی از دانش عام تربیتی (مثلاً روش تدریس) و دانش محتوای خاص (مثلاً ریاضی، تاریخ) است که مدرسان برای تدریس محتوای خاص (مثلاً آموزش ریاضی، آموزش تاریخ) باید آن را در اختیار داشته باشند (Shulman, 1986, 1987).

متبحر در ایفای نقش تربیتی و پرورشی

یکی از پرسامدترین تأکیدات و نقش‌هایی که در این منظر مورد توجه است، ایفای نقش تربیتی و پرورشی است که در قالب تعبیری چون شکل‌دهی شاکله اصلی وجود متربیان (خامنه‌ای، ۱۳۸۸)، تربیت کودک و نوجوان (۱۳۹۰)، تربیت انسان (۱۳۹۳، ۱۳۸۷، ۱۴۰۲، ۱۴۰۳)، تشکیل هویت انسان و هویت‌سازی (۱۳۸۴، ۱۴۰۳)، پرداخت و ساختن شخصیت انسان (۱۳۹۲، ۱۴۰۳)، انسان‌سازی (۱۳۷۷، ۱۳۷۸، ۱۳۸۲، ۱۳۸۳، ۱۳۸۴، ۱۳۸۷، ۱۳۸۹، ۱۳۹۰، ۱۳۹۱، ۱۳۹۴، ۱۳۹۵، ۱۳۹۹، ۱۴۰۳) مورد توجه قرار گرفته است.

در این منظر، معلم، غیر از هویت شخصی خود، یک هویت معلمی دارد که متعلق به همه کسانی است که می‌توانند از او بیاموزند و فراگیرند. ارزش معلم هم به خاطر همین هویت معلمی اوست و در منطق اسلام، مسئله تعلیم و تربیت، مسئله زندگی‌بخشیدن و ولادت‌بخشیدن به یک انسان است (۱۳۸۷)؛ لذا هویت معلمی با تربیت انسان گره خورده و تربیت، وظیفه همه معلمان - هرچه تدریس می‌کنند است که نباید مورد غفلت واقع شود (۱۳۸۷، ۱۴۰۲، ۱۴۰۳)؛ به بیان دیگر بافت، قالب و تراش انسان همواره در معرض تغییر و تبدیل و در نتیجه تشکیل هویت او، با تربیت حاصل می‌شود که در آن عوامل و عناصر مختلف از والدین، محیط اجتماعی، رسانه، دوستان، مدرسه و معلم ... دخیل‌اند اما عنصر اصلی، معلم است؛ زیرا تأثیر معلم، عمیق‌تر و ماندگارتر است (۱۳۸۴، ۱۳۹۳، ۱۴۰۱، ۱۴۰۳) معلم به معنای معلم آموزش و پرورش یک نقش استثنائی دارد که هیچ‌کدام از معلمان دیگر با او برابری نمی‌کنند؛ زیرا دوران دوازده سال طلایی فراگیری، یعنی از شش تا هجده سالگی و از پیش‌دبستانی تا انتهای دبیرستان - یک کارگاه عمومی آموزشی برای همه

افراد یک جامعه است و معلم، نقش آفرین این کارگاه عظیم و دوازده ساله است (۱۳۸۶، ۱۳۸۹). لذاست که سومین جنبه مورد تأکید رهبر معظم انقلاب، از معنای رایج و سنتی معلمی به معنای تدریس و علم آموزی فاصله گرفته و بعدی دیگر می افزاید که دیگر جنبه های تکوین هویت سالم متربی، یعنی زمینه سازی جهت کسب شایستگی ها (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰) از طریق ایفای نقش تربیتی را هدف قرار می دهد؛ منظور از شایستگی های پایه آن دسته از صفات، توانمندی ها و مهارت هایی است که همه افراد جامعه باید آن ها را کسب کنند تا برای زندگی مطلوب و باکیفیت متناسب با عصر خود آمادگی لازم را پیدا کنند (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰). ضرورت پرداختن به شایستگی های پایه در نظام تربیت رسمی عمومی آن است که یکی از مهم ترین اهداف نظام آموزش رسمی عمومی، آماده کردن متربیان برای زندگی شایسته فردی و اجتماعی در تمامی ساحت های تربیت (و نه صرفاً آموزش مجموعه ای از رشته های علمی یا موضوعات درسی) است (نظام واره شایستگی ها، ۱۴۰۳).

در دو بعد پیش گفته آنچه عمدتاً مدنظر است تمرکز بر تعلیم دانش تخصصی در یک رشته علمی یا موضوع درسی است؛ اما در این بعد و با ایفای نقش تربیتی و پرورشی از سوی معلم، انتظار می رود شایستگی هایی در جنبه های فکری، معنوی، انقلابی و اخلاقی (۱۳۹۳، ۱۳۹۵)، در متربیان نضج یابد. در این منظر، تعلیم در یک معنای وسیع و بنیادین در نظر گرفته شده و در کنار تعلیم علم و دانش، عرصه آموزش تفکر و آموزش اخلاق را نیز در برمی گیرد (۱۳۹۳، ۱۴۰۱). در جنبه معنوی، تربیت انسان های متدین، دارای تفکر و انگیزش دینی و ایمان موحدانه متعهدانه (۱۳۸۴، ۱۳۸۱، ۱۳۸۷، ۱۳۹۸، ۱۳۹۶) به معنای دل داده به خدای متعال و متکی به قدرت الهی و دارای توکل (۱۳۹۰)، فقط کار معلم دینی نیست؛ معلمان ریاضی، فیزیک، فارسی و ادبیات گاهی حتی بیش از معلم دینی، با یک نکته گویی بجا و با یک تکمضرب می توانند تفکر دینی و نیز اخلاق را در اعماق دل مخاطب خود جا دهند (۱۳۸۴، ۱۳۸۱، ۱۳۸۷، ۱۳۹۸، ۱۳۹۶).

در جنبه آموزش تفکر و اندیشه ورزی (خامنه ای، ۱۳۸۴، ۱۳۹۳، ۱۳۸۹، ۱۳۹۹، ۱۳۹۶، ۱۴۰۰، ۱۳۹۰، ۱۴۰۱، ۱۴۰۲)، که از علم آموزی مهم تر است نیز، توانمندی آموزش تفکر منطقی (۱۳۹۳)، خلاقیت و ابتکار (خامنه ای، ۱۳۸۶) و ایجاد روحیه تحقیق و علاقه مندی به پژوهش (۱۴۰۱) مورد تأکید است.

در جنبه آموزش اخلاق (۱۳۹۳، ۱۳۹۶، ۱۳۸۷)، آموزش صفات اخلاقی برجسته و سبک زندگی (۱۳۹۳، ۱۳۹۹، ۱۴۰۱، ۱۴۰۲) مدنظر است و تربیت انسان های صبور و بردبار، عاقل، شجاع و اهل اقدام، دور از تنبلی، مهربان، عطوفت، دارای حلم، با رفتارهای مؤدبانه (۱۳۹۳) دارای استقلال رأی، عزم، باتقوا، پاکدامن، نظم پذیر، قانون پذیر، آرمان طلب، سخت کوش، خستگی ناپذیر و بانشاط، باراده، پایبند به تعهدات ملی، مسئولیت پذیر، آزاداندیش، بلندهمت، هدممند، دارای روحیه خودباوری و مقاومت (۱۴۰۱، ۱۳۹۹، ۱۳۹۶، ۱۳۹۰، ۱۴۰۲، ۱۳۹۷، ۱۳۹۸، ۱۴۰۳) مورد انتظار است.

البته آموزش اخلاق از قبیل آموختن دانش نیست و درس اخلاق را با کتاب نمی شود منتقل کرد؛ معلم بیش از زبان با رفتار خود درس می دهد و صادقانه بودن سخن را، رفتار انسان روشن می کند (خامنه ای، ۱۳۹۳)؛ لذاست که یکی از شایستگی های مهم معلمی، منش و شخصیت متناسب با این اقتضا است که در بخش بعدی بدان پرداخته شده است.

دارای منش و شخصیت متناسب با معلمی

در این منظر، معلم نه فقط با درس خود، بلکه با شخصیت خود روی دانش آموز اثر می گذارد (۱۳۸۴). علاوه بر گفتار، رفتار و حرکات، اخلاق و منش معلم به صورت مستقیم در مخاطب اثر می گذارد و او را شکل می دهد (۱۳۹۲، ۱۳۷۸، ۱۳۹۶، ۱۴۰۲، ۱۴۰۳) و نتیجتاً معلم اگر شخصیت خودش ساخته نباشد، نمی تواند به متعلم خود چیزی بدهد (۱۳۹۲)؛ از این روست که علم، تعهد و تدین و روحیه انقلابی به عنوان مؤلفه های اصلی شخصیت معلمین مورد تأکید قرار می گیرد (۱۳۸۶، ۱۴۰۱، ۱۳۹۸، ۱۴۰۲). همان طور که در بخش قبل نیز اشاره شد این خودساختگی به ویژه در ایفای نقش تربیتی معلم اهمیتی بی رقیب دارد چرا که آموزش اخلاق از طریق بیان نیست و منش و شخصیت معلم است که زمینه ساز شکل گیری ویژگی های برجسته مورد انتظار در متربی می شود؛ معلم با منش خود می تواند در متربیانش اعتماد به نفس،

امید، ورود به میدان عمل، روح دیانت، زیرکی، پرتلاش بودن، ابتکار و علاقه‌مندی به مصالح جمع و جامعه را به وجود آورد (۱۳۸۹). یک معلم عاقل، عالم، خویشتن‌دار، نافذ، خوش‌بین، با امید به آینده و اهل کار جمعی، دانش‌آموز خود را هم این‌گونه بار می‌آورد (۱۳۸۶).

از سویی متناسب با معنای تربیت و اقتضائات آن، معلمی کردن مستلزم داشتن ویژگی‌هایی است که در نگاه اول در مورد تمامی حرفه‌ها صادق است؛ اما اگر نیک نگریسته شود ضرورت آن‌ها برای معلم صدچندان است که در دیدگاه آیت‌الله خامنه‌ای نیز این بخش از ویژگی‌ها مورد توجه و تأکید قرار گرفته است: ایمان به کار معلمی به‌عنوان یک وظیفه مقدس و مسئولیت تاریخی نه صرفاً یک شغل و منبع درآمد (۱۳۹۵)، عشق به کار (۱۳۶۸، ۱۳۹۵، ۱۴۰۳)، دلسوزی و تعهد (۱۳۸۶، ۱۳۸۴، ۱۳۹۰، ۱۴۰۱، ۱۴۰۲)، مسئولیت‌پذیری (۱۳۹۵، ۱۳۸۴، ۱۴۰۰)، پرانگیزه و پر امید بودن (۱۳۹۰، ۱۳۸۴)، دارای وجدان کاری (۱۳۷۴)، اهل تفکر و ابتکار (۱۳۹۰، ۱۳۸۴)، فعال و پُرنشاط (۱۳۸۴)، نجابت و صبر (۱۳۹۱)، ملامت و تکریم متربی (۱۳۸۷)، خشن و بی‌حوصله نبودن (۱۳۸۶، ۱۳۹۰)، روحیه مجاهدت در مواجهه با دشواری‌ها، موانع و سختی‌ها (۱۳۷۰، ۱۳۸۶) از این جمله است. به نظر می‌رسد متولی ایجاد این بخش از شایستگی‌ها، نظام‌نامه فرهنگی-تربیتی دانشگاه فرهنگیان و نه برنامه درسی در معنای مصطلح آن است.

متبحر در ایفای نقش فرهنگی-اجتماعی

در این منظر حقیقت معنای معلمی عبارت است از تأثیرگذاری در روند تاریخی و مرزبندی فرهنگی یک ملت (۱۳۸۴)؛ برای یک ملت، استقلال سیاسی، استقلال اقتصادی و استقلال فرهنگی، مهم و به‌دست‌آوردن آن‌ها نیز مشکل است. از بین این سه، مبارزه برای استقلال فرهنگی، از همه انواع استقلال‌ها سخت‌تر بوده و این بر دوش معلمین است که ایمان به مبارزه و مقاومت برای کسب و حفظ استقلال را نهادینه کنند (۱۳۷۱) تا نوجوان و جوان بتواند در مقابل مطامع و تجاوز بیگانگان و سلطه‌گری امریکا، نفوذطلبی استعماری و استکباری مثل کوه محکم بایستد (۱۳۷۷، ۱۳۷۱). در این دیدگاه مهم‌ترین نیاز جوان، هویت است؛ جوان باید هویت و هدف خودش را بشناسد، باید بداند کیست و برای چه می‌خواهد کار و تلاش کند. دشمن می‌خواهد هویت و خودباوری جوان ایرانی را از او بگیرد و نتوانستن را به او بقبولاند (۱۳۸۰، ۱۴۰۱، ۱۳۸۳)؛ ما امروز با یک چنین حریفی مواجهیم: نظام سلطه بین‌المللی که می‌خواهد نسلی که آینده این کشور را می‌سازد، نسلی دنباله‌روی او و با شاکله‌ای تربیت بشود که برای او مفید باشد که فکر، زبان و فرهنگ و نگاه و سلیقه او را به مسائل جهانی داشته باشد؛ لذا اول چیزی که لازم است برای دانش‌آموز خودمان در نظر بگیریم، این است که در او هویت مستقل ملی و دینی و با عزت، به وجود بیاوریم که وابستگی و تکیه به دیگران در وجود او به‌عنوان یک روحیه رشد نکند و با هویت انقلابی و ایستادگی، به دنبال سیاست مستقل، اقتصاد مستقل و فرهنگ مستقل باشد (۱۳۸۳، ۱۳۹۵، ۱۴۰۱، ۱۳۹۸، ۱۳۹۷، ۱۴۰۲، ۱۴۰۳). توسعه سیاسی و توسعه فرهنگی را معلم پایه‌گذاری می‌کند. از هفت تا هجده‌سالگی اساسی‌ترین و مهم‌ترین دوران عمر کودک، با معلمان است لذاست که معلم باید استقلال رأی، ایستادگی در مقابل باطل و مجاهدت در راه حق را به کودک تعلیم دهد (۱۳۷۸). به این معنا، معلم نیروی جهاد فرهنگی برای کسب استقلال فرهنگی و سرباز نبرد فرهنگی در جبهه تقابل مستضعفین با مستکبرین است؛ نبرد و کارزاری که برای مقابله و دفاع، باید صحنه آن را شناخت (۱۳۶۹، ۱۴۰۰).

همان‌طور که ملاحظه می‌شود تحقق این شایستگی در معلمان استلزاماتی به شرح زیر دارد:

- آگاهی و بینش تاریخی از مواجهه جبهه مستضعفین با مستکبرین
- ایمان و اعتقاد معلم به مبارزه برای کسب استقلال فرهنگی
- شناخت صحنه نبرد فرهنگی و ابعاد تهاجم فرهنگی (هویت زدایی، دنباله‌روی، ازخودباختگی، ترویج فکر، فرهنگ و زبان مطلوب نظام سلطه)
- توانمندی رفع احساس ذلت تاریخی انسان ایرانی و نشان دادن روحیه اتکا به خود
- توانمندی ایجاد، حفظ و تداوم روحیه مقاومت و استکبارستیزی، ایستادگی در مقابل باطل و مجاهدت در راه حق

- توانمندی ایجاد عشق به میهن و مفاخر ملی خود نه دل بستگی به بیگانگان
- توانمندی ایجاد اعتماد به نفس و خودباوری نه بهت زدگی و دل باختگی نسبت به قدرت های علمی و غیر علمی دیگران
- آگاهی بخشی و ایمان به آرمان های انقلاب و خوش بینی و امیدواری

بحث و نتیجه گیری

همان طور که ملاحظه شد، یافته های این پژوهش نشان می دهد مدل شایستگی های معلم مطلوب در نگاه آیت الله خامنه ای با انگاره معلم به مثابه نبی، در پنج بعد تبحر در دانش تخصصی، تبحر در ایفای نقش تعلیمی، تبحر در ایفای نقش تربیتی، تبحر در ایفای نقش فرهنگی-اجتماعی و نهایتاً شخصیت و منش معلمی مورد تأکید است. همان طور که پیش تر تبیین شد دیدگاه های رایج عموماً با آغاز از مفهوم یادگیری و در تناظر با مفهوم تدریس و نه لزوماً تربیت، به انگاره ای از معلم و نقش آن در عمل تعلیم و تربیت می رسند که در آن نقش تعلیمی معلم و به یک معنا تدریس، مرکزیت و محوریت دارد؛ در این منظر اصلی ترین مأموریت معلم تدریس است که البته متناسب با معنای مختار از یادگیری و ماهیت تدریس، این مأموریت به شیوه های متفاوتی رقم می خورد که سبب تجویزهای گوناگونی در حوزه تربیت معلم نیز گردیده است. باین حال در مجموع و با تأکیدی چون نگاه های انتقادی، عمل تأملی تحولی، چند فرهنگی و امثال آن، انتظاراتی ناظر به این موضوع که برنامه های تربیت معلم دیگر نمی توانند محدود به صرف توسعه صلاحیت های معلم برای تدریس موضوعات درسی باشند مطرح است و لزوم برنامه ریزی آگاهانه تر بر اساس فهم جدیدتری از تدریس و معلم بودن بیش از گذشته آشکار گردیده است.

در دیدگاه آیت الله خامنه ای اما، نگاه موسع به حقیقت معنای معلمی کاملاً مشهود است و با توجه به کم و کیف تأکیدات صورت گرفته در این منظر، اهم شایستگی های معلمی، نه تدریس و دانش تخصصی بلکه ایفای نقش تربیتی به واسطه منش معلمی و نیز ایفای نقش فرهنگی-اجتماعی توسط معلمان است؛ شایستگی هایی که به وضوح و با غلبه انگاره معلم به مثابه مدرس و برجسته کردن تدریس در برنامه های تربیت معلم، به عنوان برنامه درسی مغفول تربیت معلم قابل اطلاق بوده و ضرورت برنامه ریزی جهت تحقق آن ها بیش از پیش باید مدنظر قرار گیرد.

در عین حال ممکن است این پرسش یا نقد مطرح شود که با اتخاذ رویکرد تأملی به تدریس، به نحو اکمل و با لحاظ تمام سطوح و موضوعاتی که می تواند موضوع تأمل واقع شود (امام جمعه و مهر محمدی، ۱۳۸۵)، تدریس معلم نمی تواند فارغ از ایفای نقش تربیتی یا حتی اجتماعی او صورت پذیرد و حتی اگر از سه عنصر فرآیند تدریس (یعنی موضوع تدریس، یاددهنده و یادگیرنده)، موضوع تدریس، یک موضوع آموزشی صرف و وابسته به دیسپلین های علمی باشد، در صورتی که نظریه یادگیری مبنایی، سازه گرایی و توجه به نیازها و علایق متربیان باشد، یا مدرس رویکرد انتقادی و بازسازی اجتماعی را در تدریسش لحاظ کند و محتوا و سطح تأملش را ارتقا بخشد، آنگاه تدریس، معنایی موسع تر یافته؛ لذا صرف تبحر در دانش تخصصی در کنار تبحر در دانش تعلیم و به یک معنا جوهره معلمی را، تدریس دانستن خالی از اشکال باشد. به عبارتی باید پذیرفت در آموزش معلمان، هسته مرکزی، آموزش تدریس است؛ اما ریشه مشکل در نوع نگاه به ماهیت تدریس و در نتیجه آموزش آن است؛ که برای حل این مشکل، بازتعریف ماهیت تدریس و در نتیجه دانش تدریس و نهایتاً آموزش دانش تدریس، به مثابه دانش یا حکمت عملی و نه معرفت نظری یا تکنیک صرف (خاکباز، ۱۳۹۰)، راه برون رفت و غنابخشی به برنامه های آموزش معلمان است. در پاسخ اما باید گفت در عمل، ظرفیت و کشش نظریه هایی چون سازه گرایی و عمل تأملی، محدود بوده و حداکثر، حساسیت هایی را در قبال کنشگری بیشتر متربیان در فرآیند یادگیری رقم خواهد زد و به نظر می رسد نمی تواند پوشش دهنده گستره و عمقی از ایفای نقش تربیتی و اجتماعی-فرهنگی مورد انتظار از معلم در منظر مختار پژوهش حاضر باشد و نهایتاً صرفاً منجر به بهینه سازی فرآیند و توان تدریس معلمان گردند کما اینکه پژوهش های بسیاری نشان می دهد که معلمان اندکی، به سطح تأمل تحولی آن هم تنها به سطوح اولیه این سطح می رسند (ملکی و همکاران، ۱۳۹۹) و به رغم آنکه آل مراد و همکاران (۱۳۹۶)، نیز غایت تدریس را، تربیت می دانند؛ اما جوهره اصلی تدریس را در تعامل دانشی بین معلم و دانش آموزان در نظر می گیرند و عنصر دانش

یا محتوا و موضوع آموزشی را بخش جدایی‌ناپذیر آن می‌دانند.

Mamon و همکاران (2024) نیز معتقدند خصلت نفولیب‌رال اصلاحات آموزشی در عصر کنونی و تقلیل یادگیری به موارد قابل‌مشاهده و اندازه‌گیری، هنر تدریس را به فن و تکنیک فروکاسته و این سبب شده تا در تربیت معلم با رویکرد اسلامی نیز، وجه مربی‌گری معلم، به‌مثابه جان‌پرور و تربیت‌کننده جان و روح انسان، درگیر دوگانه آرمان و واقعیت شود. Succari (2024) نیز معتقد است رویکردهای سکولار کنونی در تربیت معلم، شاید به معلمان مجوز و مدرک تدریس را اعطا کند اما از فقدان غایت‌مندی تدریس رنج می‌برد درحالی‌که رویکرد اسلامی به تربیت معلم، عملکرد حرفه‌ای مبتنی بر ایمان را در معلمان تقویت می‌کند. Mamon و همکاران (2024) نیز بر اساس تجربه تربیت معلم اسلامی در استرالیا اذعان می‌دارند تجربه زیسته معلمان حاضر در این برنامه نشان می‌دهد نقطه عطف این رویکرد، بازسازی مفهوم تربیت در سه بعد ذهن، بدن و روح انسان در دید معلمان شرکت‌کننده بوده و عمل معلمان مؤمنانه و اهمیت نقش معنویت در یادگیری و آموزش و ضرورت فراتر رفتن از مدل‌های مرسوم و سکولار از تربیت معلم، از دلالت‌های آشکار این مطالعه است. همچنین Carr (2006, 2011) با تأکید بر ماهیت اخلاقی تدریس و انگاره معلم به‌مثابه الگوی اخلاقی مؤثر، بر جنبه‌های ارزشی حرفه معلمی در قالب فضیلت‌های فکری، فضیلت‌های رویه‌ای و فضیلت‌های اخلاقی تأکید می‌نماید. از سویی با این‌که در دیدگاه‌های رایج، بعضاً و تدریجاً شایستگی‌های ایفای نقش تربیتی و اجتماعی در حال موردتوجه قرار گرفتن است اما تفاوت در مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی و معرفت‌شناختی قطعاً منجر به تعاریف متفاوتی از این شایستگی‌ها خواهد شد و ضرورت توجه به نظریات بومی در این زمینه را بیش‌ازپیش روشن می‌سازد.

بی‌شک گذر از انگاره معلم به‌مثابه مدرس، به انگاره معلم به‌مثابه نبی و برجسته‌سازی ایفای نقش تربیتی و نیز فرهنگی- اجتماعی معلم، مستلزم بازنگری برنامه درسی تربیت معلم و افزودن عناوین دروس، سرفصل‌ها و روش‌های جدید، بازنگری برنامه کارورزی، تغییر در برنامه‌های فرهنگی دانشگاه فرهنگیان، بازطراحی مسیر رشد معلمی به عنوان برنامه ویژه ضمن خدمت و نیز بازنگری در شاخص‌ها و سنجه‌ها و معیارهای رتبه‌بندی معلمان است تا هویت معلمی به تدریس تقلیل نیافته و امکان شکل‌گیری هویتی جامع و اصیل برای معلمان فراهم گردد. این موضوع به‌ویژه امروز که با رشد هوش مصنوعی، وجه آموزشگری معلمان و جانشین‌پذیری آن توسط هوش مصنوعی، در معرض چالش‌های جدی است از اهمیتی مضاعف برخوردار است.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است».

منابع

- احمدی، غلامعلی، ملکی، صغری، و مهرمحمدی، محمود و امام جمعه، محمدرضا. (۱۳۹۸). سیر تحول برنامه کارورزی نظام تربیت معلم ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۳۹۸، ۶۱-۸۲.
- اصفهان، مریم، و شاهی، بتول. (۱۴۰۰). خوانشی بر اخلاق حرفه ای معلم در تراز نهج البلاغه. رویکردی نو در علوم تربیتی، ۱۰، ۵۹-۷۱. <https://doi.org/10.22034/naes.2021.284975.1125>
- امام جمعه، سید محمدرضا، و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. مطالعات برنامه درسی، ۱(۳)، ۳۰-۶۶. <https://sid.ir/paper/442571/fa>
- آزادمنش، سعید، باقری نوع پرست، خسرو، سفیدخوش، میثم، و سجادی، نرگس. (۱۳۹۸). تعلیم و تربیت به مثابه «بیلدونگ» در پدیدارشناسی هگل. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹(۱)، ۲۶-۴۷. <https://doi.org/10.2067/fedu.v9i1.79795>
- آل مراد، آسیه، فردانش، هاشم، مهرمحمدی، محمود و طلایی، ابراهیم. (۱۳۹۶). واکاوی ماهیت راهیابانه تدریس: رویکرد مطلوب در تبیین کنش معلمی مبتنی بر موقعیت عمل. تدریس پژوهی، ۵ (۲)، ۸۳-۱۰۷. <https://doi.org/20.1001.1.24765686.1396.5.2.6.2>
- بزرگ، حمیده. (۱۳۹۸). رویکرد برنامه درسی تربیت معلم مبتنی بر دیدگاه کانلی. تهران: دانشنامه ایرانی برنامه درسی.
- بزرگ، حمیده و همکاران. (۱۳۹۸). فهم دانش شخصی عملی؛ حرکت از آنچه معلمان باید بدانند به آنچه می دانند. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۷(۱۳)، ۵۳-۷۸. <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-2854-fa.html>
- بلوتین، ژوزف، پاملا. (۱۳۸۹). فرهنگ های برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: سمت.
- پاپی، مریم، و حسین پناهی، نگار. (۱۴۰۲). آموزه های نبوی در اخلاق حرفه ای معلم از دیدگاه شهید مطهری. رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی، ۱۲۱، ۲۰-۲۵.
- ترکاشوند، سینا، مرادیان محمدیه، وحیده، و کشاورز، سوسن (۱۴۰۰). تحلیل فلسفی اسناد تحولی آموزش و پرورش بر اساس مؤلفه های اخلاق حرفه ای معلمان و دلالت های تربیتی آن. اخلاق، ۱۱(۴۲)، ۹۷-۱۲۵.
- توکلی، یاسین. (۱۳۹۷). تربیت معلم تراز نظام جمهوری اسلامی بر اساس آموزه های قرآن کریم. توسعه حرفه ای معلم، ۳(۲)، ۷۵-۸۹.
- جعفری، مژگان، و رحیمی، لیلا. (۱۴۰۲). بررسی صلاحیت های حرفه ای و تخصصی معلمان مقطع ابتدایی باتکیه بر سند تحول بنیادی. مطالعات روان شناسی و علوم تربیتی، ۳۶، ۲۰۱-۲۱۴.
- حلاجی، محسن. (۱۳۹۹). واکاوی دلالت های اسناد بالادستی وزارت آموزش و پرورش بر ویژگی های معلم. نشریه خانواده و پژوهش، ۴۷، ۵۳-۷۶.
- خاکباز، عظیمه. (۱۳۹۰). تبیین دانش محتوایی - تربیتی در برنامه درسی آموزش عالی: مورد مطالعاتی رشته ریاضی. رساله دکتری. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- خامنه ای، سید علی. (۱۳۶۸/۱۰/۱۲). بیانات در دیدار اعضای شورای مرکزی جامعه اسلامی فرهنگیان در دسترس از <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=2240>
- خامنه ای، سید علی. (۱۳۶۹/۰۲/۱۲). بیانات در دیدار معلمان و کارگران در دسترس از <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=2304>
- خامنه ای، سید علی. (۱۳۷۰/۰۲/۱۱). بیانات در دیدار جمعی از کارگران و معلمان در دسترس از <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=2449>
- خامنه ای، سید علی. (۱۳۷۱/۰۲/۰۹). بیانات در دیدار جمعی از کارگران و معلمان در دسترس از <https://khl.ink/f/2611>
- خامنه ای، سید علی. (۱۳۷۲/۰۲/۱۵). بیانات در دیدار جمعی از کارگران و معلمان در دسترس از <https://khl.ink/f/2666>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۳/۰۲/۱۳۷۳). بیانات در دیدار جمعی از کارگران و معلمان در دسترس از <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=2711>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۳/۰۲/۱۳۷۴). بیانات در دیدار جمعی از کارگران و معلمان در دسترس از <https://khl.ink/f/2748>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۲/۰۲/۱۳۷۵). بیانات در دیدار جمعی از کارگران و معلمان کشور در دسترس از <https://khl.ink/f/2798>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۰/۰۲/۱۳۷۶). بیانات در دیدار جمعی از کارگران و معلمان در دسترس از <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=2835>

خامنه‌ای، سید علی. (۰۹/۰۲/۱۳۷۷). بیانات در دیدار جمعی از کارگران و معلمان در دسترس از <https://khl.ink/f/2885>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۵/۰۲/۱۳۷۸). بیانات در دیدار جمعی از کارگران و معلمان در دسترس از <https://khl.ink/f/2943>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۴/۰۲/۱۳۷۹). بیانات در دیدار کارگران و معلمان در دسترس از <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3004>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۲/۰۲/۱۳۸۰). بیانات در دیدار جوانان و فرهنگیان در مصالای رشت در دسترس از <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3064>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۱/۰۲/۱۳۸۱). بیانات در دیدار جمعی از کارگران و معلمان در دسترس از <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3117>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۰/۰۲/۱۳۸۲). بیانات در دیدار جمعی از کارگران و معلمان در دسترس از <https://khl.ink/f/3173>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۲/۰۲/۱۳۸۳). بیانات در دیدار جمعی از کارگران و معلمان در دسترس از <https://khl.ink/f/3229>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۲/۰۲/۱۳۸۴). بیانات در دیدار جمعی از معلمان استان کرمان در دسترس از <https://khl.ink/f/3281>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۲/۰۲/۱۳۸۵). بیانات در دیدار معلمان سراسر کشور در دسترس از <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3339>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۲/۰۲/۱۳۸۶). بیانات در دیدار معلمان در دسترس از <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3380>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۲/۰۲/۱۳۸۷). بیانات در دیدار معلمان استان فارس در دسترس از <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3428>

خامنه‌ای، سید علی. (۰۹/۰۲/۱۳۸۸). بیانات در دیدار جمعی از معلمان و پرستاران و کارگران در دسترس از <https://khl.ink/f/6386>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۵/۰۲/۱۳۸۹). بیانات در دیدار جمعی از معلمان سراسر کشور در دسترس از <https://khl.ink/f/9327>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۴/۰۲/۱۳۹۰). بیانات در دیدار جمعی از معلمان سراسر کشور در دسترس از <https://khl.ink/f/12400>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۳/۰۲/۱۳۹۱). بیانات در دیدار جمعی از معلمان سراسر کشور در دسترس از <https://khl.ink/f/19617>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۸/۰۲/۱۳۹۲). بیانات در دیدار جمعی از فرهنگیان در دسترس از <https://khl.ink/f/22515>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۷/۰۲/۱۳۹۳). بیانات در دیدار معلمان و فرهنگیان سراسر کشور در دسترس از <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=26342>

خامنه‌ای، سید علی. (۱۶/۰۲/۱۳۹۴). بیانات در دیدار جمعی از معلمان و فرهنگیان سراسر کشور در دسترس از <https://khl.ink/f/29639>

- خامنه ای، سید علی. (۱۳۹۵/۰۲/۱۳). بیانات در دیدار معلمان و فرهنگیان به مناسبت هفته معلم در دسترس از <https://khl.ink/f/32970>
- خامنه ای، سید علی. (۱۳۹۶/۰۲/۱۷). بیانات در دیدار معلمان و فرهنگیان به مناسبت هفته معلم در دسترس از <https://khl.ink/f/36415>
- خامنه ای، سید علی. (۱۳۹۷/۰۲/۱۹). بیانات در دانشگاه فرهنگیان به مناسبت هفته بزرگداشت مقام معلم در دسترس از <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=39542>
- خامنه ای، سید علی. (۱۳۹۸/۰۲/۱۱). بیانات در دیدار معلمان و فرهنگیان در دسترس از <https://khl.ink/f/42410>
- خامنه ای، سید علی. (۱۳۹۹/۰۲/۱۲). پیام رهبر انقلاب اسلامی به مناسبت روز معلم در دسترس از <https://www.leader.ir/fa/content/pdf/24440>
- خامنه ای، سید علی. (۱۳۹۹/۰۶/۱۱). بیانات در ارتباط تصویری با سی و چهارمین اجلاس رؤسا و مدیران آموزش و پرورش سراسر کشور در دسترس از <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=46388>
- خامنه ای، سید علی. (۱۴۰۰/۰۲/۱۲). سخنرانی تلویزیونی خطاب به ملت ایران در دسترس از <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=47776>
- خامنه ای، سید علی. (۱۴۰۱/۰۲/۲۱). بیانات در دیدار معلمان در دسترس از <https://khl.ink/f/50226>
- خامنه ای، سید علی. (۱۴۰۲/۰۲/۱۲). بیانات در دیدار معلمان به مناسبت هفته معلم در دسترس از <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=52723>
- خامنه ای، سید علی. (۱۴۰۳/۰۲/۱۲). بیانات در دیدار معلمان به مناسبت گرامیداشت روز معلم در دسترس از <https://khl.ink/f/56208>
- خامنه ای، سید علی. (۱۳۹۲ الف). طرح کلی اندیشه اسلامی در قرآن. تهران: مؤسسه ایمان جهادی.
- خروشی، پوران، نصر، احمد رضا، میر شاه جعفری، سید ابراهیم، و موسی پور، نعمت الله. (۱۳۹۶). بررسی رویکرد تربیت معلم شایسته بر اساس اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. راهبرد فرهنگ، ۱۰ (۳۷)، ۱۶-۱۸۶.
- رام، سمیه. (۱۳۹۶). طراحی و اعتباریابی برنامه درسی آموزش ارزش خویش بنی به دانش آموزان سنین ۷ تا ۱۴ سال. رساله دکتری. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- رام، سمیه، حسین پور، داود، و همتی فر، مجتبی. (۱۴۰۳). تجارب مدارس اسلامی معاصر. تهران: دانشگاه فرهنگیان و پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- رحمانی، نیره. (۱۴۰۳). الگوی توانمندسازی معلم تراز انقلاب اسلامی: یک مطالعه فراترکیب. علوم تربیتی / از دیدگاه اسلام، ۱۲ (۲۶)، ۵-۳۰. <https://doi.org/10.0497/esi.2024.245971.1753>
- رضایی، مهدی. (۱۴۰۳). ارائه مؤلفه های معلم تحول آفرین بر پایه اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش و اندیشه های تربیتی آیت الله خامنه ای. پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، ۵ (۲)، ۲۷-۴۰. <https://doi.org/10.202034/riet.2024.16255.1251>
- ریاضی، اعظم، میرزامحمدی، محمد حسن، و ایمانی، محسن. (۱۳۹۷). بررسی تحلیلی ویژگی های معلم در اسناد آموزش و پرورش کشور و نقد آن با استفاده از دیدگاه شهید ثانی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۷ (۴۳)، ۷۷-۹۵.
- کشاوری، سوسن، و مقدسی، زهره. (۱۳۹۷). تبیین مؤلفه های نظام تربیت معلم با توجه به اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی. نشریه خانواده و پژوهش، ۴۰، ۷-۲۹.
- مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- محمدزاده بنی طریفی، مهدی، شماخته، میلاد، و مشهدی، حمید رضا (۱۴۰۱). شاخصه های تربیتی معلم تراز انقلاب اسلامی از منظر مقام معظم رهبری. تربیت متعالی، ۱ (۲)، ۲۶-۴۵.

ملکی، صغری، احمدی، غلامعلی، مهرمحمدی، محمود و امام جمعه، محمدرضا. (۱۳۹۹). ارزیابی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان از منظر تجارب جهانی. *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۸(۱۵)، ۳۸۳-۴۲۴.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. مشهد: به نشر و تهران: سمت.

میلر، جان پی (۱۳۹۰). *نظریه‌های برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.

نادری، عزت‌الله، و سیف نراقی، مریم (۱۴۰۰). *روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی*. تهران: ارسباران.

نظام‌واره شایستگی‌های پایه و عمومی نظام تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۴۰۳). تهران: شورای هماهنگی علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

References

- Akker, J. van den, Fasoglio, D., & Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual education*. Council of Europe. <https://www.coe.int/lang>
- Azadmanesh, S., Bagheri Noe-parast, K., Sefidkhosh, M., & Sajadieh, N. (2019). Education as "Bildung" in Hegel's Phenomenology. *Journal of Educational Foundations*, 9(1), 26–47. <https://doi.org/10.22067/fedu.v9i1.79795> [In Persian]
- Blount, J. P. (2010). *Curriculum cultures* (M. MehrMohammadi et al., Trans.). Samt Publications. (Original work published 2002)
- Bozorg, H. (2019). Teacher education curriculum based on Connelly's perspective. *Iranian Journal of Curriculum Studies*, 14(2), 5–24. [In Persian]
- Bozorg, H., Ahmadi, G., Karimi, A., & Mohammadi, M. (2019). Understanding practical personal knowledge; Moving from what teachers should know to what they know. *Theory and Practice in Curriculum Studies*, 7(13), 53–78. [In Persian]
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171–183. <http://www.jstor.org/stable/4618652>
- Carr, D. (2011). Values, virtues and professional development in education and teaching. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 171–176. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.05.001>
- Clandinin, D. J. (1992). Narrative and story in teacher education. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 124–137). Falmer Press.
- Clandinin, D. J. (2010). Learning to teach: A question of knowledge. *Education Canada*, 50(4), 28–30.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Teachers College Press.
- Connelly, F. M. (1984). *The role of teachers' personal practical knowledge in effecting broad policy* [Paper presentation]. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Canada.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 145–158.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In *The relation of theory to practice in the education of teachers* (Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, Part I, pp. 9–30). Public School Publishing Company. <https://pdfs.semanticscholar.org/ddc7/a4ae856235b719c8ae9b5211c8991baa2fed.pdf>
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan.
- Esfahani, M., & Shahi, B. (2021). A reading on professional ethics of teachers in the context of Nahj al-Balagha. *A New Approach in Educational Sciences*, 10, 59–71. [In Persian]
- Fundamental Theoretical Foundations of the Comprehensive Transformation Document in the Official Education System of the Islamic Republic of Iran. (2011). Tehran: Supreme Council of the Cultural Revolution. [In Persian]

- Hojaji, M. (2020). Analyzing the implications of high-level documents of the Ministry of Education on teacher characteristics. *Family and Research Journal*, 47, 53–76. [In Persian]
- Hughes, J. E. (2000). *Teaching English with technology: Exploring teacher learning and practice* [Unpublished doctoral dissertation]. Michigan State University.
- Imam Jom'eh, S. M., & MehrMohammadi, M. (2006). Critique and review of critical teaching approaches for offering a teacher education curriculum. *Curriculum Studies*, 1(3), 30–66. [In Persian]
- Jafari, M., & Rahimi, L. (2023). Analysis of the professional and specialized qualifications of elementary school teachers based on the fundamental transformation document. *Studies in Psychology and Educational Sciences*, 36, 201–214. [In Persian]
- Keshavarz, S., & Moghadassi, Z. (2018). Explanation of the components of the teacher education system based on the transformation documents of the official and public education system. *Family and Research Journal*, 40, 7–29. [In Persian]
- Khakbaz, A. (2011). *Explaining content-pedagogical knowledge in higher education curricula: A case study in mathematics* [Doctoral dissertation, Shahid Beheshti University]. [In Persian]
- Khamenei, S. A. (1989/12/05). Statements during a meeting with members of the central council of the Islamic Teachers' Association. Available at <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=2240> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (1990/05/12). Statements in a meeting with teachers and workers. Available at <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=2304> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (1991/05/10). Statements in a meeting with teachers and workers. Available at <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=2449> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (1992/05/11). Statements in a meeting with teachers and workers. Available at <https://khl.ink/f/2611> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (1993/05/14). Statements in a meeting with workers and teachers. Available at <https://khl.ink/f/2666> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (1994/05/13). Statements in a meeting with workers and teachers. Available at <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=2711> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (1995/05/15). Statements in a meeting with workers and teachers. Available at <https://khl.ink/f/2748> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (1996/05/14). Statements in a meeting with workers and teachers. Available at <https://khl.ink/f/2798> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (1997/05/12). Statements in a meeting with workers and teachers. Available at <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=2835> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (1998/05/11). Statements in a meeting with workers and teachers. Available at <https://khl.ink/f/2885> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (1999/05/10). Statements in a meeting with workers and teachers. Available at <https://khl.ink/f/2943> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2000/05/09). Statements during a meeting with workers and teachers. Available at <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3004> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2001/05/07). Statements in a meeting with youth and educators in Rasht. Available at <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3064> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2002/05/06). Statements in a meeting with workers and teachers. Available at <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3117> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2003/05/05). Statements in a meeting with workers and teachers. Available at <https://khl.ink/f/3173> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2004/05/05). Statements in a meeting with workers and teachers. Available at <https://khl.ink/f/3229> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2005/05/06). Statements during a meeting with teachers from Kerman province. Available at <https://khl.ink/f/3281> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2006/05/04). Statements in a meeting with teachers across the country. Available at <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3339> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2007/05/03). Statements in a meeting with teachers. Available at <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3380> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2008/05/06). Statements in a meeting with teachers in Fars province. Available at <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3428> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2009/05/05). Statements in a meeting with teachers, nurses, and workers. Available at <https://khl.ink/f/6386> [In Persian]

- Khamenei, S. A. (2010/05/06). Statements during a meeting with teachers from all over the country. Available at <https://khl.ink/f/9327> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2011/05/05). Statements in a meeting with teachers from all over the country. Available at <https://khl.ink/f/12400> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2012/05/03). Statements in a meeting with teachers from all over the country. Available at <https://khl.ink/f/19617> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2013A). A General Plan for Islamic Thought in the Quran. Tehran: Imam Jihadi Institute. [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2013B/04/07). Statements in a meeting with educators. Available at <https://khl.ink/f/22515> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2014/04/06). Statements in a meeting with teachers and educators across the country. Available at <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=26342> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2015/05/06). Statements during a meeting with teachers from all over the country. Available at <https://khl.ink/f/29639> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2016/05/02). Statements during Teacher's Week meeting. Available at <https://khl.ink/f/32970> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2017/05/07). Statements during Teacher's Week meeting. Available at <https://khl.ink/f/36415> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2018/05/09). Statements at the University of Teacher Education during Teacher Appreciation Week. Available at <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=39542> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2019/04/01). Statements in a meeting with teachers and educators. Available at <https://khl.ink/f/42410> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2020/09/02). Statements during a visual communication meeting with the 34th conference of education managers. Available at <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=46388> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2020A/04/02). Message to commemorate Teachers' Day. Available at <https://www.leader.ir/fa/content/pdf/24440> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2021/05/12). TV speech to the Iranian nation. Available at <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=47776> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2022/05/21). Statements during a meeting with teachers. Available at <https://khl.ink/f/50226> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2023/05/02). Statements on meeting with teachers on Teacher's Week. Available at <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=52723> [In Persian]
- Khamenei, S. A. (2024/03/12). Statements on meeting with teachers on Teachers' Day. Available at <https://khl.ink/f/56208> [In Persian]
- Khoroushi, P., Nasr, A., Mirshah Jafari, S. E., & Mousipour, N. (2017). Examining the approach of competent teacher education based on the transformative documents of the Islamic Republic of Iran's education system. *Culture Strategy*, 10(37), 161–186. [In Persian]
- Klein, F. L. (2009). *Curriculum design models* (M. MehrMohammadi, Trans.). Samt Publications. (Original work published 1985)
- Maleki, S., Bagheri, N., & Akbari, A. (2019). Approaches to teacher internships from 1297 to 1397: The evolution of the teacher training internship program in Iran. *Journal of Education and Training*, 15(2), 87–110. [In Persian]
- Maleki, S., Khorshidi, A., & Asadzadeh, H. (2020). Evaluation of the University of Teacher Education's internship program from the perspective of global experiences. *Theory and Practice in Curriculum*, 8(15), 45–72. [In Persian]
- Memon, M., Abdalla, D., & Chown, D. (2024). Laying foundations for Islamic teacher education. *Education Sciences*, 14(10), 1046. <https://doi.org/10.3390/educsci14101046>
- Memon, N., Brifkani, I., & Chown, D. (2024). Fostering faithful praxis: Tracing educators' affective turning points in an Australian Islamic teacher education program. *Education Sciences*, 14(10), 1110. <https://doi.org/10.3390/educsci14101110>
- Miller, J. P. (2010). *Curriculum theories* (M. MehrMohammadi, Trans.). Samt Publications. (Original work published 2005)
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

- Mohammadzadeh Banitrifi, M., Shomakhteh, M., & Mashhadi, H. R. (2022). Educational characteristics of the teacher in line with the Islamic Revolution, based on the views of the Supreme Leader. *Exalted Education*, 1(2), 26–45. [In Persian]
- Naderi, E., & Seif-Naraqi, M. (2021). *Research methods and how to evaluate them in the humanities*. Arasbaran Publications. [In Persian]
- Papi, M., & Hosseinpanahi, N. (2023). Prophetic teachings on the professional ethics of teachers from the perspective of Martyr Motehari. *Growth of Quranic Education and Islamic Teachings*, 121, 20–25. [In Persian]
- Rahmani, N. (2024). Empowering teacher model in line with the Islamic Revolution: A meta-synthesis study. *Educational Sciences from an Islamic Perspective*, 12(26), 5–30. <https://doi.org/10.30497/esi.2024.245971.1753> [In Persian]
- Ram, S. (2017). Designing and validating the curriculum of self-regulation education for students aged 7 to 14 [Doctoral dissertation, Tarbiat Modares University]. [In Persian]
- Ram, S., Hosseinpour, D., & Hematifar, M. (2024). *Experiences of contemporary Islamic schools*. University of Teacher Education and Research Institute of the Seminary and University. [In Persian]
- Rezai, M. (2024). Presentation of the components of a transformative teacher based on the higher-level documents of the education system and the educational thoughts of Ayatollah Khamenei. *Research in Islamic Education and Training*, 5(2), 27–40. <https://doi.org/10.22034/riet.2024.16255.1251> [In Persian]
- Riazi, A., Mirzamohammadi, M. H., & Eimani, M. (2018). Analytical review of the characteristics of teachers in the education documents of the country and its critique using the views of Martyr Sani. *Research in Islamic Education Issues*, 27(43), 77–95. [In Persian]
- Roblyer, M. D., & Doering, A. H. (2014). *Integrating educational technology into teaching* (6th ed.). Pearson.
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Sage Publications.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1–23.
- Schwab, J. J. (1971). The practical: Arts of eclectic. *The School Review*, 79(4), 493–542.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239–265.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard University Press.
- Succarie, A. (2024). Examining the implications of Islamic teacher education and professional learning: Towards professional identity renewal in Islamic schools. *Education Sciences*, 14(11), 1192. <https://doi.org/10.3390/educsci14111192>
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tavakoli, Y. (2018). Teacher education based on Islamic Republic of Iran's system through Quranic teachings. *Professional Development of Teachers*, 3(2), 75–89. [In Persian]
- Torkashvand, S., Moradian Mohamadiyeh, V., & Kashavarz, S. (2021). Philosophical analysis of transformation documents in education based on the professional ethics components of teachers and its educational implications. *Ethics*, 11(42), 97–125. [In Persian]
- Zaqiah, Q. Y., Hasanah, A., Heryati, Y., & Rohmatulloh, R. (2024). The impact of in-service teacher education program on competency improvement among Islamic religious education teachers using self-assessment. *Education Sciences*, 14(11), 1257. <https://doi.org/10.3390/educsci14111257>