Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.16 (8); 2021, 267-300

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال هشتم، شمارهٔ ۱۶، پاییز و زمستان ۱۳۹۹، ۳۰۰-۲۶۷

اقدامات جاری در تربیت اخلاقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان

ارائه یک الگو با رویکرد نظریه داده بنیاد[۱]

Current Initiatives in Educating Morally Prospective Teachers of Farhangian University
Providing a Model with a Grounded Theory Approach

میثم غلام‌پور[۲]، دکتر هادی پور شافعی[۳]، دکتر مقصود فراستخواه[۴]، دکتر محسن آیتی[۵]

چکیده: هدف پژوهش حاضر بررسی وضع موجود برنامه درسی تربیت اخلاقی دانشجو معلمان است. این پژوهش با رویکرد کیفی و با روش داده بنیاد انجام گرفت. جامعه‌ی آماری شامل کلیه کارگزاران دخیل در برنامه درسی تربیت اخلاقی دانشجو معلمان هستند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاک محور انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته با ده نفر از دانشجو معلمان، سه نفر از دانش‌آموختگان این دانشگاه، هشت نفر از اساتید دروس تربیت اخلاقی دانشگاه، چهار نفر از معلمان راهنما و سه نفر از معاونین و مسئولان امور فرهنگی دانشگاه فرهنگیان شهر بیرجند جمع‌آوری شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری باز، محوری و گزینشی استفاده شد. برای تأمین روایی و پایایی از معیارهای لینکن و کوبا استفاده شد. نتایج پژوهش نشان‌دهنده‌ی سی مفهوم محوری و یازده مقوله منتخب است که در قالب مدل پارادیمی شامل گسست آموزشی در برنامه تربیت‌اخلاقی به عنوان مقوله‌ی محوری و شرایط علی (رویکرد حاکم بر برنامه‌ریزی، عوامل رفتاری و برنامه‌درسی پنهان)، عوامل زمینه‌ای (عوامل محیطی)، شرایط مداخله‌ای تسهیل‌گر(برنامه‌های غیررسمی، نیازسنجی و آموزش)، شرایط مداخله‌گر محدودکننده(چالش‌های سازمانی، محیطی و سیاسی)، راهبردها (عملکرد سلیقه‌ای، دیدگاه سنتی به آموزش، راهبردهای تربیتی و واقع‌گرایی) و پیامد (کاهش اثربخشی و کارایی برنامه‌درسی) سازمان یافت.

واژگان کلیدی: تربیت اخلاقی، برنامه‌درسی، دانشجومعلمان، دانشگاه فرهنگیان

M. GholamPour, H. AssPourShafei (Ph.D) , M. Farasatkhah(Ph.D),M. Ayati(Ph.D)

Abstract: The purpose of this study is to investigate the current status of the curriculum for prospective teachers' moral education. This research was conducted implementing a qualitative approach and using grounded theory. The statistical population includes all the agents involved in designing the curriculum of moral education of prospective teachers who were selected through criterion based purposive sampling. Data were obtained through semi-structured interviews with ten would-be teachers, three graduate students of the university, eight professors of moral education courses, four supervisors and three deputies and cultural affairs officials of Farhangian University. The city of Birjand was collected. In order to analyze the data, open, axial and selective coding methods were used. Lincoln and Cuban criteria were used to ensure validity and reliability. The results of the research show thirty central concepts and eleven selected categories in the form of a paradigm model and were organized including educational break in the program of moral education as a central category and causal conditions (approach to planning, behavioral factors and hidden curriculum), contextual factors (environmental factors), facilitator intervention conditions (informal programs, needs assessment and training), restrictive intervention conditions (organizational, environmental and political challenges), strategies (subjective performance, traditional views on education, training strategies and realism) and outcome (curriculum effectiveness and efficiency).

Keywords: Moral Education, Curriculum, Prospective Teachers, Farhangian University

---

۱. این مقاله از رسالهٔ دکتری تحت عنوان: « اقدامات جاری در تربیت اخلاقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان(ارائه یک الگو با رویکرد نظریه داده بنیاد)» استخراج شده است. – تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۸/۰۲، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۶

۲. دانشجوی دکتری برنامه درسی، دانشگاه بیرجند، ایران. رایانامه : Meysam.gholampoor@birjand.ac.ir
۳. دانشیار گروه علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه بیرجند. (نویسنده مسئول)رایانامه : Hpourshafei@birjand.ac.ir
۴. استاد، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی ، رایانامه : M-farasatkhah@yahoo.com
۵. دانشیار گروه علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه بیرجند، رایانامه : M.ayati@birjand.ac.ir

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

مقدمه

معلمان مهم‌ترین کنش‌گران نظام‌های آموزشی شناخته شده و عنصر اصلی در فرآیند اجرای برنامه‌های درسی می‌باشند. به عبارتی هیچ نظام آموزشی نمی‌تواند فراتر از سطح توان حرفه‌ای معلمان خود پیشرفت کند(پورشافعی و غلام پور، ۱۳۹۸) لذا توجه به آموزش معلمان و مراکز تربیت معلم از اهمیّت برخوردار است. به همین اعتبار بدیهی است که باید سیاست‌گذاران آموزشی فرآیند تربیت معلم را مورد نظر قرار داده و با آسیب شناسی آن زمینهٔ کیفیت افزایی نظام تعلیم و تربیت را فراهم آورند. در ایران با توجه به اسناد نظام آموزش و پرورش، وظیفه تربیت معلم بر عهده دانشگاه فرهنگیان می‌باشد. این دانشگاه با توجه به تحولات ساختاری و برنامه‌ای که در آن به وجود آمده به عنوان رکن اصلی تربیت نیرو برای نظام آموزش و پرورش شناخته می‌شود. در دانشگاه فرهنگیان برنامه‌های زیادی جهت تربیت نیروی انسانی متناسب با ساختار نظام تعلیم و تربیت دنبال می‌شود. در میان برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان برنامه تربیت-اخلاقی دانشجویان از اهمیت فزآینده‌ای برخوردار است(بازنگری سرفصل دروس دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۶). به اعتقاد مکس ول و اسچمر[1](۲۰۱۶) آموزش اخلاق و تربیت اخلاقی معلمان به عنوان قلب آموزش حرفه‌ای معلمان شناخته می‌شود.

به اعتقاد کانت[2] عمیق‌ترین بخش تعلیم و تربیت؛ تربیت اخلاقی است وی تربیت اخلاقی را آخرین و عالی‌ترین سطح تربیت می‌دانست و معتقد بود که با انجام آن کار تعلیم و تربیت به پایان می‌رسد(حیدرزاده و همکاران، ۱۳۹۷). تعریف تربیت اخلاقی دشوار است زیرا که شامل یک مجموعه بسیار وسیعی از اهداف، راهکارهای آموزشی و جهت‌گیری‌های فلسفی می‌باشد(الثوف و برکوویتز[3]، ۲۰۰۶) تربیت اخلاقی شامل رهبری فراگیر از یک حالت انحرافی به سطحی است که در آن فراگیر ارزش خود را کشف کرده و تبدیل به یک عضو کامل جامعه می‌شود(کان استنزاک[4]، ۲۰۱۶) در تربیت

[1] . Maxwell & Schwimmer
[2] .Kant
[3] . Althof & Berkowitz
[4]. Konstańczak

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

اخلاقی روی رشد استدلال عادلانه و منطقی در مورد روابط بین شخصی توجه می-شود(الثوف و برکوویتز، ۲۰۰۶). در این میان برنامه درسی تربیت اخلاقی؛ نوعی برنامه‌ریزی جهت چگونگی به کارگیری و پرورش استعدادها و قوای درونی، قابلیّت-های اخلاقی و همچنین توسعه و تثبیت صفات و رفتارهای پسندیده اخلاقی، به منظور نیل به فضائل عالی اخلاقی و دوری از رذیلت‌ها است(شاملی و همکاران،۱۳۹۰).

انسان در عصر حاضر درگیر بزرگ‌ترین بحران‌ها از قبیل بحران آیین اخلاق و آداب شده است(نجفی و همکاران، ۱۳۹۴) پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد نظام‌های آموزشی کشور در سطوح مختلف؛ به زعم تلاش در جهت تربیت اخلاقی فراگیران خود ؛ در این زمینه موفق عمل نکرده و عملکردهای اخلاقی فراگیران مناسب نمی‌باشد (طالبی، ۱۳۸۰، اسماعیلی، ۱۳۷۹، بروجنی و همکاران ۱۳۹۵و فراستخواه، ۲۰۱۸) از طرفی نواقص زیادی در برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی نظام آموزشی کشور گزارش شده است(عبدالحسینی و همکاران، ۱۳۹۴). این مهم نشان دهنده عدم تناسب و موفقیت آموزش‌های انجام شده می‌باشد.

تربیت اخلاقی دانشجو معلمان با توجه به نقشی که آنان در آینده نظام‌های آموزشی دارند از اهداف مهم مراکز تربیت معلم کشورهای جهان می‌باشد به عنوان نمونه در برنامه درسی تربیت معلم ایالات متحده؛ هیأت دولت مراکز آموزش معلم را ملزم می-نماید که در برنامه‌های درسی‌شان، ضوابط اخلاقی را برای دانشجو معلمان بگنجانند(برنامه آماده‌سازی معلمان اصل ۱۹۹۹؛۲۲۸/۳ نقل در داونپورت و همکاران، ۲۰۱۵). با این حال رشد و پیشرفت اخلاقی دانشجو معلمان در مراکز این کشور هنوز به صورت جانبی در برنامه‌های تربیت معلم در نظر گرفته می‌شود(کیم، ۲۰۱۲ و کیم و سنکی[1]، ۲۰۰۹). نتایج بررسی‌ها در برنامه درسی مراکز تربیت معلم ایالات متحده نشان داد که شکاف زیادی بین آنچه در برنامه تربیت اخلاقی دانشجو معلمان ارائه شده و آنچه اجرا می‌شود وجود دارد(داونپورت و همکاران، ۲۰۱۵).

[1] . Kim & Sankey

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

دانشگاه فرهنگیان ایران نیز در برنامه‌های درسی خود برای تمام گروه‌ها ۵ واحد نظری جهت تربیت اخلاقی دانشجو معلمان در نظر گرفته است که به صورت ۲ واحد نظری – عمومی تحت عنوان اخلاق اسلامی و ۳ واحد نظری – تخصصی تحت عنوان اخلاق‌حرفه‌ای که در برنامه پیشنهادی باید در ترم هشتم ارائه شود(بازنگری سرفصل دروس دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۶).

یک انتظار عمومی در میان والدین، سیاست‌گذاران و اساتید تربیت معلم وجود دارد که دوره‌های مراکز تربیت معلم، تضمین نمایند که معلمان اصول اخلاق‌حرفه‌ای را با توجه به رفتارشان و رفتار سایرین کسب نموده(کیم، ۲۰۱۲) و رعایت این اصول را به عنوان تعهدحرفه‌ای خود در نظر بگیرند(داگ و ارسلان تاس[1]، ۲۰۱۵). بنیادی(۱۳۹۷) یکی از چالش‌های دانشگاه فرهنگیان تازه تأسیس ایران را ضعف در تربیت اخلاقی دانشجویان بیان داشت. همچنین پژوهش‌های مختلف نشان‌دهنده ضعف‌های برنامه‌های درسی و تربیتی این دانشگاه می‌باشد(خدیوی و همکاران، ۱۳۹۷ و ترک‌زاده و همکاران ، ۱۳۹۸).

سلیمی و همکاران(۱۳۹۷) برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان و سرفصل‌های آن را مهم‌ترین آسیب و چالش این دانشگاه تازه تأسیس دانسته‌اند. همچنین بادله و ساکی(۱۳۹۷) در پژوهش خود لزوم توجه به بهبود رفتارهای اخلاقی دانشجو معلمان و اساتید را مورد تأکید قرار دادند.

گودرزی (۱۳۹۸) در پایان‌نامه خود با عنوان" چالش‌های حرفه‌ای معلمان تازه استخدام(مورد: فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان)" یکی از چالش‌های معلمان تازه کار را مدیریت معضلات اخلاقی کلاس درس می‌داند.

کمپل[2](۲۰۰۸) در پژوهش خود با عنوان" *آماده‌سازی متخصصین اخلاق به عنوان چالشی برای آموزش معلمان*" وی براساس تحلیلی از مدارک مستند که دوره‌ها و برنامه‌های مربوط به آموزش معلمان را در چندین دانشگاه کانادا بررسی کرده بود و مصاحبه با دانشجو معلمان و اساتید آن‌ها به این نتیجه رسید که وقتی اخلاق به عنوان

[1] . Dağ & Arslantaş
[2] . Campbell

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

برنامه درسی یکپارچه تدریس می‌شود باعث تحول در نتایج دوره‌ها می‌شود و برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی کارایی لازم را ندارد.

بون[1](۲۰۱۱) در پژوهش خود با عنوان *"از بین بردن یک مانع: آموزش اصول اخلاقی برای معلمان"* به این نتیجه دست یافت که نیاز به گنجاندن برنامه‌های تربیت اخلاقی در دروه‌های آموزش معلمان وجود دارد و در دوره کارشناسی(دوره چهار ساله آموزش معلمان) چالش‌هایی در زمینه طراحی برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی وجود دارد.

بون و مکس‌ول(۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان *"آموزش اخلاق در برنامه‌های آموزش معلمین استرالیا: یک ضرورت پنهان؟"* به این نتیجه دست یافتند که در برنامه‌های آموزشی برای معلمان به آموزش اخلاق توجه نامتوازن و کمی صورت گرفته است.

مکس‌ول و اسچمر(۲۰۱۷) در پژوهش خود با عنوان *"آموزش اخلاق حرفه‌ای برای معلمان آینده: مروری روایت‌نگارانه از نوشته های علمی"* بیان داشتند که برنامه تربیت اخلاقی برای داوطلبان معلمی(دانشجومعلمان) دارای چالش‌هایی از قبیل زمان آموزش اخلاق در برنامه‌درسی تربیت اخلاقی، نحوه ادغام تربیت اخلاقی با سایر برنامه‌های درسی می‌باشد و در برنامه‌درسی تربیت اخلاقی باید به رویکردهای فعال در تربیت اخلاقی توجه کرد.

به اعتقاد دکتر مهرمحمدی(۱۳۹۲) تعیین اجزا و ساختار برنامه درسی تربیت معلم پیش از خدمت با چالش‌های زیادی روبرو می‌باشد. گستردگی، پویایی و پیچیدگی موضوع تربیت اخلاقی باعث می‌شود که مؤلفه‌ها، اصول و بعضاً رویکردهای متفاوتی در نظام‌های تعلیم و تربیت با توجه به سطوح تحصیلی به وجود آید. وقتی بحث از تربیت و اخلاق در آن مطرح می‌شود پیچیدگی مضاعفی با توجه به ویژگی‌فرهنگی جوامع مختلف و سیاست‌های کلان ملی به وجود می‌آید. واضح است تربیت اخلاقی نقش مؤثری بر کیفیت آموزش‌های ارائه‌شده و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان دارد. به طوری که آگاسیا، پارادا و اُلیور[2](۲۰۰۷) بیان داشتند: "مراکز تربیت معلم

[1] . Boon
[2] . Agejas, Parada & Oliver

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

نمی‌توانند بدون توجه به صلاحیّت‌های اخلاقی، صلاحیّت‌های حرفه‌ای را در معلمان آینده بوجود آورند".

بررسی تحلیلی پیشینه پژوهشی در زمینه برنامه‌درسی تربیت اخلاقی و استدلال‌ها و بیانات متخصصان همان طور که در خلاصه تعریف مسئله بیان شده؛ نشان دهنده ضعف‌ها و چالش‌هایی در برنامه درسی تربیت اخلاقی دانشگاه فرهنگیان می‌باشد. نکته مهم این است که تاکنون پژوهشی به بررسی برنامه تربیت اخلاقی دانشگاه فرهنگیان نپرداخته است. توجه به ابعاد گوناگون برنامه‌درسی تربیت اخلاقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه تمام ذی‌نفعان اصلی و کارگزاران دخیل در برنامه با در نظر گرفتن بافت دانشگاه فرهنگیان و زمینه اجرایی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. لذا این پژوهش بر آن است با در نظر گرفتن واقعیت‌های اجرایی برنامه درسی تربیت اخلاقی در بافت و بستر دانشگاه فرهنگیان، با توجه به دیدگاه کارگزاران اصلی این برنامه، با بررسی وضع موجود برنامه تربیت‌اخلاقی دانشجو معلمان، الگوی حاکم بر برنامه‌درسیِ در حال اجرای تربیت اخلاقی دانشگاه فرهنگیان را شناسایی و صورت-بندی کند. بنابراین هدف اصلی پاسخ به این سؤال پژوهش است که فعالیت‌های جاری دانشگاه فرهنگیان برای تربیت اخلاقی دانشجومعلمان دارای چه الگوی است؟

روش شناسی پژوهش

از آنجایی که هدف پژوهش کشف اقدامات جاری دانشگاه فرهنگیان در برنامه‌درسی تربیت اخلاقی دانشجو معلمان بود، از این رو پژوهش حاضر ازنظر رویکرد جزو تحقیقات کیفی و ازلحاظ روش، مبتنی بر مطالعات داده بنیاد می‌باشد. در این پژوهش از رویکرد سیستماتیک اشتروس و کوربین برای نظریه داده بنیاد استفاده شده است. در رویکرد سیستماتیک محقق باید روش و فن مشخصی برای تحلیل در پیش بگیرد و کدگذاری مرحله‌مندی (باز، محوری و انتخابی) را به اجرا درآورد و کار نهایی خود را در الگوی پارادایمی یکسانی ارائه کند(فراستخواه، ۱۳۹۸). جامعه مورد مطالعه این پژوهش(مشارکت کنندگان) کلیه کارگزاران اصلی دخیل در برنامه‌درسی تربیت اخلاقی دانشگاه فرهنگیان استان خراسان جنوبی شامل؛ دانشجو معلمان، اعضای هیئت‌علمی

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

دانشگاه فرهنگیان، مدیران و مسئولان امور فرهنگی دانشگاه و معلمان راهنمای کاروزی بودند. که از طریق نمونه‌گیری هدفمند، از نوع ملاک‌محور، نمونه‌ی مورد نظر انتخاب و نمونه‌گیری تا رسیدن به حد اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت. از این رو مشارکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۱۰ نفر از دانشجو معلمان(با توجه به برنامه تربیت اخلاقی از ترم سوم به بالاتر از رشته‌های دایر این دانشگاه در استان شامل؛ آموزش ابتدایی، دبیری علوم اجتماعی و تاریخ بوده و تمرکز بیشتر بر دانشجو معلمانی که در شرف فارغ‌التحصیلی بود)، ۳ نفر از دانش‌آموختگان نظام جدید دانشگاه فرهنگیان، ۸ نفر از اساتید دانشگاه فرهنگیان و مدرسان دروس تربیت اخلاقی دانشگاه (ملاک ورود، حداقل دو ترم سابقه همکاری مستمر با دانشگاه فرهنگیان در زمینه دروس اخلاق)، ۴ نفر از معلمان راهنما(ملاک ورود: حداقل دو ترم کارورزی سابقه همکاری با دانشگاه فرهنگیان) و ۳ نفر از معاونین و مسئولان امور فرهنگی دانشگاه بودند. جهت محرمانه ماندن هر کدام از شرکت‌کنندگان در مراحل پژوهش و رعایت اخلاق پژوهشی به هرکدام از آن‌ها یک کد اختصاص داده شد. ابزار گردآوری داده‌ها در این تحقیق، مصاحبه نیمه ساختاریافته می‌باشد. فرایند تحلیل داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها نیز با توجه به اهمیت آن در رویکرد نظریه داده‌بنیاد، همزمان با جمع‌آوری داده‌ها طی سه مرحله: الف) کدگذاری باز؛ ب) کدگذاری محوری و ج) کدگذاری انتخابی انجام شد. برای تأمین روایی و پایایی(اطمینان‌پذیری) از روش گوبا و لینکلن[1] ۱۹۸۰ استفاده شد. آنها چهار معیار «قابلیت اعتبار[2] ، قابلیت انتقال[3]، قابلیت اتکا[4] و قابلیت تأیید[5]» را به‌منظور ارزیابی دقت علمی پژوهش بر شمردند (دانایی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۶). در زمینه‌ی قابلیت اعتبار، از روش کنترل اعضاء شرکت کننده استفاده شد. در زمینه‌ی قابلیت انتقال، یافته‌ها در اختیار متخصصین قرار داده شد. در زمینه‌ی قابلیت اتکا

[1] Guba & Lincoln
[2] . Credibility
[3] Transferability
[4] Dependability
[5] Conformability

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

(قابلیت اطمینان)، از روش توافق بین کدگذاران استفاده شد و در زمینه‌ی قابلیت تأیید مرور و بازخورد همتایان بکار برده شد.

یافته‌ها

محققان برای دستیابی به نظریه برآمده از خصوصیات واقعی تربیت اخلاقی با اطلاع‌رسان‌های کلیدی که تماس نظری و عملی ممتدی با موضوع پژوهش(برنامه درسی جاری تربیت اخلاقی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان) داشتند، گفتگو کردند و کوشیدند تا در ساختار درونی ارزش‌ها، نگرش‌ها و تجارب آن‌ها تعمق کنند. در اثنای مصاحبه‌ها مفاهیم ظهور می‌یافتند و از مقایسه مفاهیم مقوله‌ها عیان می‌شدند و ذهن پژوهشگران را به قضایا و گزاره‌های مختلفی درباره برنامه‌درسی تربیت اخلاقی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان سوق می‌دادند. مصاحبه‌های ضبط شده پس از پیاده سازی، به صورت سطر به سطر بررسی، مفهوم پردازی، مقوله‌بندی و سپس، براساس مشابهات، ارتباط مفهومی و ویژگی‌های مشترک کدهای باز، محوری و منتخب(طبقه‌ای از مفاهیم) مشخص شدند. برای این کار روش‌های تحلیل اشتروس و کوربین مورد استفاده قرار گرفت(اشتروس و کوربین، ۲۰۰۸). این الگو شامل ۷ محور می‌باشد که در ادامه گزارش شده است.

۱- شرایط محوری

مقوله محوری مضمون اصلی پژوهش است که اگرچه از درون پژوهش بیرون می‌آید اما یک مفهوم انتزاعی است (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر مرکز ثقل الگوی جاری برنامه درسی تربیت اخلاقی دانشگاه فرهنگیان گسست آموزشی برنامه درسی(طراحی نامتوازن برنامه قصد شده، اجرای معیوب و کسب ناقص برنامه‌درسی) می‌باشد. در این زمینه تحلیل مصاحبه‌ها به سه مقوله محوری؛ طراحی نامتوازن برنامه درسی قصدشده، اجرای معیوب برنامه درسی و کسب ناقص برنامه درسی منجر شد. نتایج در جدول ۱ نشان داده شده است.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

جدول۱.: شرایط محوری برنامه درسی جاری تربیت اخلاقی

نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان(کد باز)	کد محوری	کد منتخب
برنامه تربیت‌اخلاقی فقط به حیطه شناختی توجه دارد(استاد، ۶ و دانشجو، ۴)	طراحی نامتوازن برنامه قصد شده	گسست آموزشی در برنامه تربیت اخلاقی
برنامه درسی تربیت اخلاقی دانشگاه فرهنگیان بیشتر آموزش اخلاق فردی و عمومی هست و به اخلاق حرفه‌ای توجه کمتری دارد(استاد، ۱)		
با اینکه سال‌ها از ابلاغ برنامه‌درسی گذشته؛ ولی هنوز کتاب مناسب سرفصل نداریم(استاد، ۸).		
هماهنگی بین سرفصل‌های برنامه درسی دیده نمی‌شود(استاد،۴).		
داخل برنامه تربیت اخلاقی به ابعاد اخلاقی توجه متوازن نشده مثلاً ابعاد اجتماعی اخلاق حرفه‌ای کم رنگ هست(استاد، ۷).		
در نظر گرفتن رویکردهای غیرفعال برای اجرای برنامه‌درسی(استاد ۲ و ۵)		
الان برای ما اخلاق حرفه‌ای رو طبق سرفصل، ترم آخر و نزدیک فارغ التحصیلی ارئه می دهند بهتر بود همون ترم‌های اول و قبل کارورزی باشه(دانشجو، ۳ و دانش‌آموخته، ۱).	اجرای معیوب برنامه درسی	
اساتید فقط به حفظیات توجه دارند(استاد، ۴ و دانشجو، ۳).		
در تربیت اخلاقی برنامه درسی پنهان خیلی مهم هست ولی الان بهش توجه نمی کنند(استاد، ۷).		
دانشگاه اصلا بر اجرای برنامه تربیت اخلاقی نظارت نداره(استاد، ۳)		
داخل درس اخلاق حرفه‌ای باز اساتید همون مطالب اخلاق عمومی رو می-گن بهتر اخلاق حرفه‌ای رو در محیط کلاس کارورزی یاد بگیریم(دانشجو، ۷).		
عدم توجه به آموزش اخلاق حرفه‌ای در میدان عمل و کلاس درس		

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان(کد باز)	کد محوری	کد منتخب
واقعی(دانشجو، ۵)		
دانشجویان عملکرد اخلاقی ضعیفی در محیط دانشگاه و مدرسه نشون می-دهند(معلم راهنما، ۳ و استاد، ۴).	کسب ناقص برنامه	
ما از این کلاس‌های دانشگاه فرهنگیان هیچ چیز متوجه نشدیم(دانشجو، ۵)		

۱-۱ طراحی نامتوازن برنامه‌قصد شده

برنامه درسی قصدشده به آرمان‌ها، هدف‌ها، محتوا، روش‌های یاددهی یادگیری و شیوهٔ ارزشیابی پیشرفت یادگیری در یک برنامه درسی اشاره می‌کند(حاجی‌تبار فیروزجانی و همکاران، ۱۳۹۵). طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش برنامه درسی تربیت اخلاقی دانشگاه فرهنگیان از طراحی نامتوازن برخوردار می‌باشد و در این زمینه به عواملی چون؛ عدم توجه به تمام حیطه‌های آموزشی، نبود پشتیبانی مناسب از برنامه طراحی شده در زمینه کتاب درسی و محتوا مناسب سرفصل، نبود هماهنگی بین سرفصل‌های برنامه درسی، عدم توجه متوازن به ابعاد مختلف تربیت اخلاقی و عدم توجه به رویکردهای فعال اجرایی اشاره داشتند. در ادامه به برخی از بیانات مشارکت-کنندگان اشاره می‌شود:

"سال‌ها از ابلاغ برنامه‌های درسی جدید دانشگاه فرهنگیان می‌گذره؛ به اصطلاح خودشون تحول در دانشگاه فرهنگیان؛ اما هنوز بعد گذشت حدود ۸ سال ما برای همین برنامه درسی تربیت اخلاقی و اخلاق حرفه‌ای کتاب مناسب سرفصل نداریم، بیشتر کتاب‌های دکتر قراملکی رو تدریس می‌کنیم که اونم اخلاق در سازمان هست، بهتر بود برای این واحد درسی بعد طراحی برنامه به فکر محتوای مناسب سرفصل‌شون بودن" (استاد، ۸)

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

"به نظرم در برنامه درسی تربیت اخلاقی دانشجو معلمان به صورت متوازن به همه حیطه‌های اخلاقی توجه نشده مثلاً به حیطه اجتماعی اصلاً توجه خوبی نشده" (استاد، ۷).

۱-۲ اجرای معیوب برنامه درسی

برنامه درسی اجرا شده؛ کلیه فعالیت‌ها و تجربیات کلاس درس و برداشت معلمان از برنامه است که برای رسیدن به اهداف برنامه قصدشده انجام می‌دهند(احمدی، ۱۳۸۵). طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش و مشاهدات و استنباط‌های میدانی پژوهشگران یکی دیگر از عوامل محوری در برنامه درسی تربیت اخلاقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان اجرای معیوب برنامه درسی تربیت اخلاقی می‌باشد در این زمینه مشارکت‌کنندگان در بیانات خود به کدهایی از جمله؛ چیدمان نامناسب برنامه درسی تربیت اخلاقی در ترم‌های تحصیلی دانشجویان، توجه به حفظیات، عدم توجه به برنامه‌درسی پنهان، عدم نظارت دانشگاه بر اجرای برنامه درسی تربیت اخلاقی و تداخل زیاد برنامه درسی تربیت اخلاق عمومی و اخلاق حرفه‌ای اشاره داشتند. در این زمینه به عنوان نمونه به بخشی از بیانات مشارکت‌کنندگان اشاره می‌شود:

"الان دانشگاه فرهنگیان درس اخلاق حرفه‌ای رو ترم ۸ ارائه می‌ده یعنی همون ترم آخری که دانشجو داره فارغ التحصیل می‌شود؛ به نظرم بهتر بود این درس رو قبل کارورزی و ورود ما به مدارس ارائه می‌دادند و همین مؤلفه‌ها رو در مدارس با ما کار می‌کردند یعنی یه جنبه عملی هم داشت" (دانشجو، ۳).

"دانشگاه بر اجرای برنامه‌های درسی اصلا نظارت نداره همین که استاد بیاد سرکلاس براش کافی هست باید دانشگاه بر اجرای برنامه‌های درسی توسط اساتید نظارت داشته باشه" (دانشجو، ۳).

۱-۳ کسب ناقص برنامه‌درسی تربیت اخلاقی

برنامه درسی کسب شده، تغییرات یادگیری است که از طریق به اجرا درآمدن برنامه درسی در دانسته‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های فراگیران به وجود می‌آید(حاجی‌تبار

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

فیروزجانی و همکاران، ۱۳۹۵). در زمینه برنامه درسی کسب شده تربیت اخلاقی مشارکت‌کنندگان به عواملی چون؛ عدم رضایت دانشجویان از یادگیری خود و همچنین عملکرد اخلاقی ضعیف دانشجویان در محیط دانشگاه و مدارس کارورزی اشاره داشتند. به عنوان نمونه:

"متأسفانه الان عملکرد اخلاقی دانشجویان خیلی ضعیف شده است من به وضوح دارم این رو در مدرسه و کلاسم که دانشجوی کارورز می‌آید می‌بینم؛ زمان ما این طوری نبود درسته برنامه‌درسی و آموزش مدونی مثل این دانشجویان نداشتیم ولی واقعاً اگه بخواهیم نگاه کنیم اون زمان دانشجویان اخلاقی‌تر بودند" (استاد، ۴).

۲- شرایط علّی

شرایط علّی آن دسته از رویدادها و وقایع هستند که بر پدیده‌ها اثرگذارند (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۰). در این پژوهش شرایطی و عواملی را که عامل اصلی به وجود آورنده و موثر بر برنامه درسی تربیت اخلاقی دانشجو معلمان می‌باشد را در این گزاره سازمان دادیم. نتایج در جدول شماره۲ گزارش شده است.

جدول۲: عوامل و شرایط علی برنامه درسی تربیت اخلاقی دانشجو معلمان

نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان(کد باز)	کد محوری	کد منتخب
علت ضعف برنامه اینه که بدون نظر خواهی از اساتید و ذی‌نفعان طراحی شده (استاد، ۵ و ۷).	رویکرد جاری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه	رویکرد حاکم بر برنامه‌ریزی
اصلاً به مکانیزم‌های اصلاح برنامه توجه نمی‌شود و فقط اسماً نوشتن هر ۵ سال بازنگری(استاد، ۳).		
بهتر بود قبل ابلاغ برنامه تربیت اخلاقی به استادش یاد می‌دادند چطور ارائه کنه(استاد ۲ و ۵).		

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان(کد باز)	کد محوری	کد منتخب
حجم زیادی از برنامه‌های درسی رو به برنامه‌های تربیتی اختصاص دادن که همش تکرار هست و باعث دلزدگی دانشجویان می‌شود(استاد، ۴)	سرفصل برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان	
برنامه‌های تربیت اخلاقی(اخلاق عمومی و اخلاق حرفه‌ای) تداخل زیادی داره مثلا همون چیزی که در سیره تربیتی ارائه می‌شه همون با تغییر جزئی در اخلاق عمومی بیان می‌کنند(استاد، ۳ و دانشجو، ۸).		
بین برنامه‌های درسی ارتباط مناسبی نیست. نه بین برنامه‌های تربیت اخلاقی با هم و نه بین اون با سایر برنامه‌های دانشگاه(استاد، ۲).		
الان اصلاً به تقدم و تأخر دورس پیش نیاز و هم‌نیاز توجه نمی‌شود(استاد، ۶).		
محتوا برنامه درسی تربیت اخلاقی اون جذابیت که دانشجو رو راغب کنه نداره(استاد، ۴)		
اساتید درس اخلاق اصلاً به اهمیت و تأثیر درس توجه نمی‌کنند(دانشجو، ۱ و ۷).	مجریان برنامه درسی	**عوامل رفتاری**
اساتید کمتر به کارشون متعهد هستند(دانشجو، ۵).		
الان اساتید دروس اخلاق ما؛ اساتید تخصصی این رشته نیستن (دانشجو، ۹).		
اساتید اخلاق ما نمی‌تونند با دانشجو رابطه خوبی برقرار کنند بنابراین کلام‌شون در دانشجو اثر نمی‌کنه، استاد باید رفیق و همراه دانشجو باشه(دانشجو، ۷ و ۱۰).		
یکی از علت‌های ناکارآمدی این درس اینه که استاد هنوز نمی‌دونه که داره اخلاق حرفه‌ای معلمی رو درس می‌دهد(دانشجو، ۴ و		

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان(کد باز)
		دانش‌آموخته، ۲).
	دانشجویان	الان دانشجو احساس نیاز به درس اخلاق نمی‌کنه و درس رو مهم نمی‌دونه(استاد، ۸).
		دانشجو انگیزه نداره، فقط میاد سرکلاس که درس رو نمره بگیره(استاد، ۷ و معلم راهنما، ۱).
		سطح آمادگی دانشجویان خیلی کم هست(حیطه شناختی)(استاد، ۱).
		عوامل فردی چون؛ اهدافی که دانشجو برای خودش در نظر داره و جنسیت، مذهب بر تربیت اخلاقی مؤثر است(استاد، ۱ و دانشجو، ۸).
برنامه درسی پنهان	سرای دانشجویی	برنامه‌های فرهنگی- تربیتی خوابگاه بر هویت اخلاقی دانشجو مؤثر هست ولی بهش توجه نمی‌شه(دانشجو، ۱).
		خوابگاه، خونه دانشجو هست و تعاملات و مراوداتش در خوابگاه نقش مهمی در اخلاق دانشجو داره(استاد، ۶).
		دانشجو در خوابگاه مهارت زندگی یاد می‌گیره، اخلاق رو عملی درک می‌کنه، تواضع و نظم رو یاد می‌گیره(استاد، ۶)
	بافت فرهنگی- مدیریتی دانشگاه	رویکرد مدیریتی حاکم بر دانشگاه، نقش مهمی بر اخلاقیات در محیط دانشگاه داره(مسئول امور فرهنگی، ۱).
		فرهنگی که بر دانشگاه غالب هست بر جو اخلاقی دانشگاه مؤثر هست(دانش‌آموخته، ۲).
	تعاملات	تعاملات و مراودات در گروه‌های دوستی دانشجویان تثبیت کننده اخلاقشون هستند(دانشجو، ۶).
		تعاملی که اینجا دانشجو با استاد، معلم و کارمند داره برای دانشجو

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان(کد باز)	کد محوری	کد منتخب
مثل محتوای اخلاق هست ولی نادیده گرفته می‌شود(معلم راهنما، ۲).		
تعاملات اجتماعی دانشجو خیلی بر منش اخلاقیش مؤثره(مدیرمدرسه، ۲).		

تحلیل و بررسی بیانات مشارکت‌کنندگان نشان داد که شرایط و عوامل علّی الگوی تربیت اخلاقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان ذیل سه محور، رویکردهای حاکم بر برنامه‌ریزی، عوامل رفتاری و برنامه‌درسی پنهان دانشگاه فرهنگیان سازمان می‌یابد. در زمینه رویکرد حاکم بر برنامه‌ریزی درسی تربیت اخلاقی مشارکت کنندگان دو محور رویکرد جاری دانشگاه فرهنگیان در برنامه‌ریزی درسی و ویژگی سرفصل برنامه‌درسی تربیت اخلاقی را مورد تأکید قرار دادند. همچنین طبق تحلیل مصاحبه‌ها و تعمق در آن-ها عامل رفتاری(مشتمل بر ویژگی‌های مجریان برنامه‌درسی تربیت اخلاقی دانشگاه و دانشجو معلمان) به عنوان یکی دیگر از عوامل مؤثر بر برنامه‌درسی تربیت اخلاقی دانشجو معلمان می‌باشد. مشارکت‌کنندگان برنامه‌درسی پنهان دانشگاه فرهنگیان را که خود مشتمل بر سرای دانشجویی(خوابگاه)، بافت فرهنگی- مدیریتی دانشگاه فرهنگیان و تعاملات می‌باشد را از عوامل علّی دیگر تربیت اخلاقی دانشجو معلمان بیان داشتند.

۳- شرایط راهبردی

راهبردها، استراتژی‌هایی هستند که با هدف خاصی برای اداره و کنترل پدیده مورد نظر صورت می‌پذیرد(اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر تحلیل مصاحبه‌ها نشان دهنده چهار راهبرد در مواجهه با برنامه‌درسی تربیت اخلاقی دانشجو معلمان صورت می‌گیرد. نتایج حاصل از تحلیل این بخش از پژوهش در جدول۳ گزارش شده است.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

جدول۳: شرایط راهبردی برنامه درسی تربیت اخلاقی دانشجو معلمان

نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان(کد باز)	کد محوری	کد منتخب
اساتید اصلا به سرفصل‌ها توجه نمی‌کنند(دانشجو، ۹).	عملکرد سلیقه‌ای	راهبردهای جاری
اساتید با توجه به دیدگاه شخصی خود برنامه تربیت اخلاقی رو پیش می‌برند(دانشجو، ۴).		
الان استادها هر کدوم یه منبع معرفی می‌کنند. مثلا استاد اخلاق حرفه‌ای زمان ما یه جزوه ۴۰ صفحه‌ای داد(دانش‌آموخته، ۲).		
استاد ما از چند فصل کتاب قراملکی کلاً پنج فصلش رو کار کرد(دانش‌آموخته، ۱).		
برخی همکاران از بین مطالب گزینشی انتخاب و بدون برنامه عمل می‌کنند(استاد، ۸).		
استادها بیشتر اخلاق حرفه‌ای رو به شیوه‌های سنتی چون سخنرانی تدریس می‌کنند(دانشجو، ۴).	دیدگاه سنتی در آموزش	
استاد الان میاد و فصول کتاب رو بین دانشجویان تقسیم می‌کنه و میگه دانشجو بیاد ارائه کنه(دانشجو، ۲).		
همکاران من الان از همون رویکردهای سنتی ارزشیابی استفاده می‌کنند(استاد، ۵).		
الان همکار داریم که همون جزوه‌ای که شش سال پیش تدریس می‌کرد داره تدریس می‌کنه(استاد، ۳).		
من محبت رو کلید تربیت اخلاقی دانشجو در کلاسم می‌دونم(استاد، ۱).	راهبردهای تربیتی	
من با دانشجو رابطه صمیمی برقرار می‌کنم(استاد، ۳).		
برخی از استادهای ما که قبلا معلم بودن یا معلم هستن تجارب اخلاقی کلاس خودشون رو میگن این خیلی خوب هست(تجربه نگاری اساتید از معلمی خود)(دانشجو، ۲).		

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان(کد باز)	کد محوری	کد منتخب
من به تعداد دانشجوی کلاسم توجه می‌کنم(استاد، ۷).	واقع‌گرایی	
در تدریسم امکانات و تجهیزات محیط دانشگاه و کلاس رو می‌بینم(استاد، ۴).		

تحلیل مصاحبه‌ها و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان می‌دهد اساتید در مواجهه با برنامه‌درسی تربیت اخلاقی دانشجو معلمان راهبردهای مختلفی را اتخاذ می‌کنند. با بررسی عمیق نظرات مشارکت‌کنندگان این راهبردها را می‌توان ذیل چهار مولفه محوری شامل، عملکرد سلیقه‌ای، دیدگاه سنتی نسبت به آموزش، توجه به راهبردهای تربیتی و واقع‌گرایی سازمان داد.

عملکرد سلیقه‌ای: یکی از راهبردهای محسوس جاری برنامه‌درسی تربیت اخلاقی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان عملکرد سلیقه‌ای اساتید در مواجهه با این برنامه درسی می‌باشد در این زمینه مشارکت کنندگان به مواردی چون؛ عدم توجه اساتید به سرفصل‌ها، دخالت دادن دیدگاه‌های شخصی در برنامه‌درسی، عدم رویه مشخص در انتخاب منبع درسی و انتخاب گزینشی اساتید در زمینه محتوای آموزشی و سرفصل کلاسی اشاره داشتند.

دیدگاه سنتی به آموزش: تحلیل نظرات مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان دهنده این نکته می‌باشد که در تدریس برنامه‌های درسی تربیت‌اخلاقی به دانشجو معلمان از دیدگاه‌های سنتی آموزش استفاده می‌شود در این زمینه مشارکت‌کنندگان در پژوهش به مواردی چون؛ تدریس به روش‌های آموزش سنتی و غیرفعال، استفاده از رویکردهای سنتی در ارزشیابی و عدم توجه به روزآمدی و بروزکردن مطالب اشاره داشتند.

راهبردهای تربیتی: تحلیل و بررسی نظرات مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان می‌دهد اساتید در تدریس برنامه‌های تربیت اخلاقی دانشجو معلمان از برخی راهبردهای تربیتی استفاده می‌کنند در این زمینه مشارکت‌کنندگان به راهبردهایی چون، برقراری رابطه

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

صمیمانه با فراگیران، محبت به فراگیران و تجربه‌نگاری اساتید از معلمی خود اشاره داشتند. به عنوان نمونه دانشجو(۲) بیان داشت:" *برخی از اساتید ما که قبلاً خودشون معلم بودن و ادامه تحصیل دادن؛ تجربیات خوبی از دوران معلمی خود دارند که برای دانشجویان بیان می‌کنند از چالش‌های اخلاقی که در کلاس خودشون داشتند و نحوه حل کردن اون چالش و معضل؛ به نظرم این رویکرد در تدریس اخلاق حرفه‌ای خیلی خوب هست که ما ملموس با تجارب و راه‌حلش آشنا بشویم.*"

واقع‌گرایی: تحلیل مصاحبه‌ها و نظرات مشارکت‌کنندگان نشان داد که اساتید در تدریس تربیت اخلاقی با در نظر گرفتن شرایط و امکانات و تجهیزات کلاس خود دست به اتخاذ تصمیم برای تدریس می‌زنند در این زمینه مشارکت‌کنندگان توجه به عواملی چون تعداد دانشجو در کلاس و امکانات و تجهیزات محیط کلاس و دانشگاه را مد نظر قرار می‌دادند.

۴- عوامل زمینه‌ای

عوامل زمینه‌ای نشان دهنده یکسری خصوصیات ویژه است که به پدیدهای دلالت می‌کند و محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیدهای در طول یک بُعد است که پدیده در آن نهفته است(اشتروس و کوربین، ۱۳۹۰). نتایج حاصل از تحلیل این بخش از پژوهش در جدول۴ گزارش شده است.

جدول۴: عوامل زمینه‌ای برنامه درسی تربیت اخلاقی دانشجو معلمان

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان(کد باز)
عوامل محیطی -زمینه ای	خانواده	رفتار والدین و خانواده زمینه ساز هویت اخلاقی آدم هست(دانشجو، ۲ و ۶).
		سطح اجتماعی- اقتصادی خانواده دانشجو خیلی مهم است(دانشجو، ۶).
		فرهنگ خانوادگی دانشجو در تربیت اخلاقی و رفتار اخلاقیش مؤثر هست(استاد، ۸).

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان(کد باز)	کد محوری	کد منتخب
ارزش‌های اجتماعی جامعه‌ای که دانشجو در اون زیست می‌کنه خیلی مهم هست(استاد، ۲).	جامعه	
تعاملات و مناسبات اجتماعی در تکوین منش اخلاقی نقش اساسی داره(مدیر مدرسه، ۱).		
من الان به دانشجو نکات اخلاقی رو بگم ولی وقتی دانشجو میره داخل جامعه عکس گفته من رو می‌بینه، حرف من تأثیر نداره(استاد، ۸).		
تلویزیون و رسانه خودشون تریبون تربیت اخلاقی هستند(استاد، ۵).	رسانه‌ها	
الان این شبکه‌های اجتماعی و پیام‌رسان‌ها خیلی بر اخلاقیات بچه‌ها مؤثر هستند(معلم‌راهنما، ۱).		
رفتار استاد در کلاس و بیرون خودش بهترین برنامه درسی تربیت اخلاقی هست(استاد، ۲).	بُعد رفتاری محیط دانشگاه	
دانشجو از استادش الگو برداری می‌کنه(دانش‌آموخته، ۱).		
رفتار مدیران و مسئولین دانشگاه در تربیت اخلاقی دانشجو نقش مهمی داره(دانشجو، ۹).		
تعاملات و هنجارهای گروه‌های دوستی دانشجویان در اخلاقشون مؤثر هست(استاد، ۷).		
معلم‌راهنمای کارورزی خودش الگوی اخلاق حرفه‌ای دانشجو هست(مدیر مدرسه، ۲).	مدارس کارورزی	
جو اخلاقی مدارس ما خیلی در آینده اخلاقی دانشجو نقش داره(استاد، ۲ و معلم راهنما، ۳).		
حتی رفتار آبدارچی مدرسه بر اخلاق دانشجو اثر گذار هست(معلم، ۱).		

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

تربیت اخلاقی دانشجو معلمان نه در خلأ، بلکه در شرایط زمینه‌ای شکل می‌گیرد که بر آن اثرگذار است بنابراین توضیح برنامه‌تربیت اخلاقی دانشجومعلمان به فهم عوامل زمینه‌ای مؤثر بر آن نیازمند است. مقوله شرایط زمینه‌ای همان‌طور که در جدول۴ ملاحظه می‌شود، شامل عوامل محیطی- زمینه‌ای می‌شود که دانشجو را در برگرفته است.

عوامل محیطی – زمینه‌ای: این عوامل از مهم‌ترین عوامل مؤثر در تربیت اخلاقی افراد می‌باشد و بستر و زمینه‌ای برای بالندگی اخلاقی افراد فراهم می‌کند. با توجه به تحلیل نظرات مشارکت کنندگان سه بستر محیطی خانواده، جامعه و رسانه‌ها از عوامل زمینه ساز منش اخلاقی افراد هستند. به عنوان نمونه استاد(۸) بیان داشت: *"جامعه بستر مهمی برای اخلاقیات و نهادینه شدن اون در افراد هست بالاخره همه ما در این بستر هستیم و ازش تأثیر می‌پذیریم و بهش تأثیر می‌گذاریم، من الان به دانشجو نکات و موارد اخلاقی رو بگم ولی اون وقتی می‌رود داخل جامعه عکس گفته من رو می‌بینه، حرف من بهش تأثیر زیادی نداره"*. از دیگر عوامل محیطی، ابعاد رفتاری محیط دانشگاه که خود مشتمل بر تعاملات دانشجو با مدیران، دانشجویان، کارکنان و اساتید دانشگاه می‌باشد. طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان اخلاق دانشجو در تعامل با محیط اطرافش و افراد این محیط شکل می‌گیرد و بروز می‌یابد. از دیگر مؤلفه‌های این بُعد مدارس کارورزی و کارمندان و معلمان راهنمای این مدارس هستند که دانشجویان ۴ ترم تحصیلی را با آن‌ها در درس کارورزی در تعامل می‌باشند و به عبارت دیگر تمرین عملی معلمی را در این محیط فرا می‌گیرند.

۵- عوامل مداخله‌گر(تسهیل‌کننده)

شرایط میانجی/ تسهیل‌کننده‌ها، شامل شرایط ساختاری هستند که موجب تسهیل در زمینه پدیده و راهبردها می‌شوند (استراوس و کوربین، ۱۳۹۰). در جدول شماره۵ با توجه به دیدگاه مصاحبه شوندگان عواملی که موجب بهبود برنامه درسی تربیت اخلاقی فراگیران می‌شود ارائه گردید.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

جدول۵: عوامل تسهیل‌کننده تربیت اخلاقی دانشجو معلمان

نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان(کد باز)	کد محوری	کد منتخب
کلاس‌ها و دوره‌های بصیرت افزایی بر تربیت اخلاقی دانشجویان تأثیر خوبی داره(دانشجو، ۱۰)	برنامه‌های فرهنگی	برنامه‌های غیر رسمی
مناسبت‌های فرهنگی که در دانشگاه برگزار می‌شه نقش خوبی بر منش اخلاقی دانشجو داره(دانشجو، ۳)		
نظام نامه فرهنگی که در دانشگاه فرهنگیان برای دانشجویان هست زمینه اخلاقی خوبی رو دیده(مسئول نهاد رهبری، ۱).		
برنامه‌های معاونت دانشجویی هرچند کم هست ولی به نظرم تأثیر خوبی بر دانشجویان داشته است(دانشجو، ۵)		
طرح‌های بسیج دانشجویی مثل همین طرح هجرت خیلی بر اخلاق بچه‌ها تأثیرگذار هست(استاد، ۱).	تشکل‌ها	
راهیان نور که نهاد پیگیری می‌کنه واقعا من تأثیرش رو بر اخلاق دانشجو دیدم(مسئول نهاد رهبری، ۱).		
کانون‌ها و تشکل‌های دانشجویی محیط خوبی برای تربیت اخلاقی دانشجو فراهم می‌کنه(امور فرهنگی، ۱)		
هر جا که دانشگاه آمد و نیازها رو دید کار خوب پیش رفت(استاد، ۴)	نیازسنجی	نیازسنجی و آموزش
همین نظرخواهی که رئیس پردیس میاد خوابگاه و از نیازهای بچه‌ها می‌کنه خیلی در روحیه و اخلاق بچه‌ها نقش مثبتی داره(دانشجو، ۷)		
بهتره به دیدگاه و نظر دانشجو هم در برنامه‌ریزی و اجرا		

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

توجه بشه(دانشجو، ۳)		
گارگاه‌های آموزشی که برای اساتید می‌گذارند خیلی در کیفیت تدریس مؤثر هست(استاد، ۲).	**آموزش مجریان**	
همین دوره و کارگاه‌هایی که نهاد برای مدرسین اخلاق می‌گذارد خودش شروع خوبی برای تغییر هست(استاد، ۸).		
هم‌اندیشی‌ها و جلساتی که برای توجیه معلمان راهنما مدارس کارورزی می‌گذارند بهتر بیشتر و مستمر باشه(معلم راهنما، ۲).		

تربیت اخلاقی و نهادینه شدن اخلاق در افراد به عوامل مختلفی بستگی داشته و از آن تأثیر می‌پذیرد در میان نظرات مشارکت‌کنندگان وجود برخی عوامل موجب تسهیل فرآیند تربیت اخلاقی دانشجویان می‌شود؛ در این میان با توجه به نظرات مشارکت-کنندگان دو عامل منتخب برنامه‌های غیررسمی و نیازسنجی و آموزش منجر به تسهیل این امر می‌شود.

برنامه‌های غیررسمی: مشارکت‌کنندگان پژوهش دو عامل محوری برنامه‌های فرهنگی و تشکل‌ها را به عنوان عاملی تسهیل‌کننده در تربیت اخلاقی دانشجویان بیان داشتند. در زمینه عامل برنامه‌های فرهنگی و تشکل‌ها مؤلفه‌هایی چون، کلاس‌های بصیرت‌افزایی نهاد رهبری، تشکیل و توجه به مناسبت‌های فرهنگی در دانشگاه، توجه به نظام‌نامه فرهنگی دانشگاه و برنامه‌های معاونت دانشجویی، طرح‌های بسیج دانشجویی و کانون-های دانشجویی را تسهیل‌کننده تربیت اخلاقی دانشجویان می‌دانستند که به تفصیل در جدول۵ به آن‌ها پرداخته شده است.

نیازسنجی و آموزش: یکی دیگر از عواملی که بیشتر مورد تأکید در زمینه تسهیل فرآیند تربیت اخلاقی دانشجویان بوده، توجه به عواملی چون نیازسنجی و آموزش مجریان برنامه می‌باشد. مشارکت‌کنندگان نظرخواهی از ذی‌نفعان و توجه به نظرات آن‌ها را

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

عاملی مهم در موفقیت برنامه‌ها می‌دانستند و در زمینه آموزش نیز توجه به هم اندیشی-ها و جلسات آموزشی برای مجریان برنامه‌ها را مهم و مؤثر می‌دانستند.

۶- عوامل مداخله‌گر(محدود کننده)

در بین تجارب مشارکت‌کنندگان، برخی از عوامل سازمانی و انسانی به‌عنوان محدود کننده برنامه درسی تربیت اخلاقی بیان شدند. این عوامل مانع از اجرای مطلوب برنامه-های درسی دانشگاه فرهنگیان و بالاخص برنامه درسی تربیت اخلاقی دانشگاه می‌شوند. نتایج این بخش از یافته‌ها در جدول۶ گزارش شده است.

جدول۶: عوامل محدود کننده تربیت اخلاقی دانشجو معلمان

نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان(کد باز)	کد محوری	کد منتخب
دانشگاه فرهنگیان ساختار مدون و برنامه جامع ندارد(استاد، ۸).	چالش‌های مدیریتی و ساختاری	چالش های سازمانی و محیطی
مدیران دانشگاه در سطح کلان به تربیت اخلاقی دانشجویان توجه ندارد(استاد، ۲ و ۵).		
کمیت‌گرایی دانشگاه و عدم توجه به نرخ استاد به شاگرد(استاد، ۴ و دانشجو، ۹).		
راستش دانشگاه جو گزینشی و حراستی داره، دانشجو احساس امنیت روانی نداره، این جو باعث بروز رفتار تصنعی دانشجو می‌شود(دانشجو، ۸).		
استاد چطور درس اخلاق بده در صورتی که دانشجو در جامعه و زیست بومش بی اخلاقی زیادی از مسئولین و مردم می‌بینه(استاد، ۴).	زیست بوم غیر اخلاقی در جامعه	
بی‌اخلاقی‌های موجود در اجتماع ما خودش مانع اصلی برای تربیت اخلاقی دانشجو هست(استاد، ۱).		
سازمان‌دهی دانشجویان برای کارورزی مناسب نیست(مدیرمدرسه، ۲).	چالش‌های مدارس	
مدارس و کلاس‌های کارورزی درست انتخاب نمی‌شوند و ملاک خاصی ندارند(دانش‌آموخته، ۳).		

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان(کد باز)	کد محوری	کد منتخب
مجریان کارورزی تأثیر زیادی بر اخلاق حرفه‌ای دانشجو دارند ولی درست انتخاب نمی‌شوند(فارغ التحصیل، ۲ و دانشجو، ۵).		
معلمان راهنما انگیزه فعالیت ندارند(معلم راهنما، ۳).		
گزینش اساتید دانشگاه فرهنگیان مناسب نیست(استاد، ۷).	گزینش نامناسب	
ساختار گزینش دانشجومعلمان مشکل دارد(استاد، ۶).		
متأسفانه مسئولان و سیاستگذران به جایگاه و منزلت معلم توجه نمی‌کنند(معلم راهنما، ۳)	چالش‌های سیاستگذاری	چالش سیاسی
معلمی که مشکل معیشت داره انتظار زیادی ازش هست که دقیقا بخواهد اخلاقی کار کنه(استاد، ۵)		
در کشور ما همون اول کار میان و به دانشجو حکم استخدام رسمی می‌دهند این انگیزه تلاش رو از بین می‌بره، ما هم مثل بقیه کشورها باید گواهی صلاحیت ۵ ساله برای معلم داشته باشیم و هر چند سال صلاحیت معلم رو ارزیابی کنیم(استاد، ۶).		

نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که موانع و چالش‌های سازمانی و محیطی به چهار مقوله‌ی چالش‌های مدیریتی و ساختاری، زیست بوم غیراخلاقی در جامعه، چالش‌های مدارس کارورزی و گزینش نامناسب تقسیم شدند. از جمله محدودیت‌های مربوط به چالش‌های مدیریتی و ساختاری که مشارکت‌کنندگان به آن توجه کردند، نبود ساختار مدون در دانشگاه، عدم توجه مدیران کلان به تربیت اخلاقی و کمیت‌گرایی بود. از جمله مشکلات مربوط به زیست بوم غیراخلاقی جامعه الگوگیری دانشجویان از بی‌اخلاقی‌های اجتماعی و عدم تناسب عملکرد افراد با بیان آن‌ها می‌دانستند. در زمینه مدارس کارورزی نیز که به عنوان تجربه عملی دانشجو در محیط کار می‌باشد و تأثیر زیادی در حرفه‌ای شدن دانشجویان دارد مشارکت‌کنندگان به چالش‌هایی از قبیل

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

سازمان‌دهی نامناسب دانشجویان در مدارس و عدم انتخاب مناسب مدارس و مجریان طرح کارورزی اشاره داشتند. همچنین مشارکت‌کنندگان نحوه انتخاب و گزینش اساتید دانشگاه و دانشجو معلمان را نامناسب بیان کردند.

از دیگر چالش‌هایی که مشارکت‌کنندگان پژوهش به آن اشاره داشتند چالش‌های سیاستگذاری بود از جمله محدودیت‌های مرتبط با این چالش عدم توجه به جایگاه و منزلت معلم توسط مسئولان، عدم توجه مناسب به معیشت معلمان و دادن تعهد استخدام دائم و رسمی به دانشجو معلمان و معلم‌ها بیان داشتند. در این زمینه استاد (۶) بیان داشت *"به نظرم یه چالش اساسی که نظام آموزشی ما با اون گرفتار هست و باعث بی‌اخلاقی‌های حرفه‌ای زیادی برای معلمان و دانشجو معلمان می‌شود دادن تعهد استخدام دائم به دانشجویان و معلمان هست الان دانشجو میگه من که استخدام هستم و تقسیم هم شدم دیگه انگیزه تلاش و رقابت نداره، بیشتر کشورها هر چند سال به ارزیابی صلاحیت‌های معلمان خود می‌پردازند و بعد حکم صلاحیت حداکثر ۵ ساله بهشون می‌دهند"*

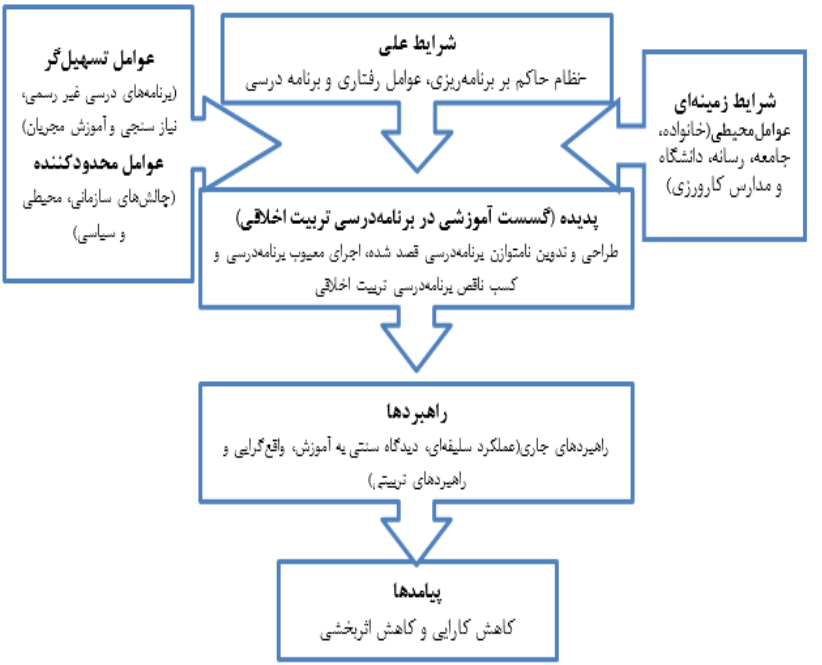
۷- پیامدها

پیامدهای این نوع برنامه برای تربیت اخلاقی دانشجو معلمان با توجه به دیدگاه مشارکت کنندگان و استنباط مجریان چیزی جز پرورش نامناسب منش اخلاقی دانشجو معلمان در ابعاد سه‌گانه(عاطفی، مهارتی و شناختی) نیست که در نهایت منجر به ضعف عملکرد در نظام آموزش عالی(دانشگاه فرهنگیان) و در نتیجه آن ضعف نظام آموزش و پرورش خواهد بود. این پیامدها را می‌توان در دو بعد اصلی کاهش کارایی و اثربخشی برنامه درسی تربیت اخلاقی دانشگاه فرهنگیان خلاصه کرد.

مدل پارادایمی برآمده از داده‌ها

با توجه به کدگذاری باز، محوری و انتخابی؛ مدل پارادایمی الگوی جاری اقدامات دانشگاه فرهنگیان در زمینه کارورزی در شکل شماره ۱ ارائه شده است.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]



شکل۱: الگوی پارادیمی تربیت اخلاقی دانشجو معلمان بر اساس طرح نظام‌بند داده بنیاد

بحث و نتیجه گیری

دانشگاه فرهنگیان مهم‌ترین نهاد تربیت نیروی انسانی برای نظام آموزش و پرورش است. در میان برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان برنامه درسی تربیت اخلاقی از مهم‌ترین سرفصل‌ها برای تربیت دانشجو معلمان این دانشگاه می‌باشد. با توجه به اهمیت برنامه درسی تربیت اخلاقی در این پژوهش بر آن شدیم تا بعد از سپری شدن چند سال از ابلاغ و اجرای الگوی جدید برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان، به بررسی چهارچوب نظری برنامه درسی تربیت اخلاقی در حال اجرا دانشگاه فرهنگیان بپردازیم. با توجه به روش‌شناسی پژوهش که به صورت نظریه برخواسته از داده استفاده شد و یافته‌ها در مدل اشتروس و کوربین بازنمایی شد. نتایج نشان داد که شرایط محوری در این پژوهش با توجه به مسئله اصلی پژوهش حول محوریت برنامه درسی تربیت

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

اخلاقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان قرار داشت در این میان تحلیل و بررسی مصاحبه‌ها و مشاهدات میدانی نشان داد که گُسست آموزشی در سه نوع برنامه‌درسی تربیت اخلاقی(برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده) مشهود می‌باشد. به عبارتی با توجه به مصاحبه‌ها برنامه ابلاغی تربیت اخلاقی از طراحی نامتوازنی برخوردار بوده و در میدان عمل نیز مجریان به صورت معیوب آن را اجرا می‌کنند برآیند آن نیز کسب ناقص برنامه درسی تربیت اخلاقی توسط دانشجو معلمان بود در این زمینه نیز با توجه به جست‌وجوی محققین پژوهشی در داخل و خارج کشور هم‌راستای این پژوهش انجام نگرفته بود ولی یافته‌های این قسمت از پژوهش با یافته‌های ضمنی پژوهش‌های سلیمی و همکاران(۱۳۹۷)، بون(۲۰۱۱)، کمپل(۲۰۰۸)، بون و مکس‌ول(۲۰۱۶) و مکس‌ول و اسچمر(۲۰۱۶) قابل تبیین می‌باشد. این مهم لزوم توجه به بازنگری در برنامه درسی قصد شده تربیت اخلاقی، توجه به اجرای مناسب برنامه درسی توسط مجریان و در نهایت بهبود انگیزش و نگرش دانشجویان نسبت به برنامه درسی تربیت اخلاقی را می‌رساند.

موجبات علّی نیز که مستقیماً به مقوله کانونی برنامه‌درسی تربیت‌اخلاقی دانشجو معلمان می‌انجامد همان‌طور که در جدول۲ ملاحضه می‌شود از چند مقوله اصلی تشکیل می‌شوند که شامل؛ رویکردهای حاکم بر برنامه‌ریزی دانشگاه فرهنگیان، عوامل رفتاری و برنامه‌درسی پنهان می‌باشند. رویکردهای حاکم بر برنامه‌ریزی که خود مشتمل بر مؤلفه‌هایی چون عدم توجه به نظرخواهی از ذی‌نفعان، عدم توجه به مکانیزم‌های اصلاح برنامه، عدم توجه مناسب به مکانیزم‌های اشاعه برنامه طراحی شده(آموزش مجریان)، تعداد زیاد واحدهای تربیتی، تداخل برنامه‌های تربیت‌اخلاقی و عدم ارتباط مناسب بین برنامه‌های تربیتی و اخلاقی می‌باشد باعث طراحی و تدوین نامناسب برنامه‌های تربیت اخلاقی می‌شود از سوی دیگر عوامل اجرایی و دانشجویان نیز بر کیفیت برنامه تربیت‌اخلاقی مؤثر می‌باشند. طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش؛ برنامه‌درسی پنهان دانشگاه فرهنگیان که خود در سه بُعد سرای دانشجویی، بافت فرهنگی- مدیریتی

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

دانشگاه فرهنگیان و تعاملات، سازمان می‌یابد از عوامل اثرگذار بر برنامه تربیت اخلاقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان هستند. یافته‌های این بخش از پژوهش هم‌راستای یافته‌های پژوهش‌های غربا(۱۳۹۳) و خدیوی و همکاران(۱۳۹۷) می‌باشد. در این راستا تغییر رویکرد برنامه‌ریزی از مهندسی برنامه درسی به رویکردهای تربیتی و مشارکتی، توجه به مکانیزم‌های اشاعه مناسب برنامه طراحی شده و توجه به برنامه درسی پنهان در زمینه تربیت اخلاقی ضروری می‌باشد.

شرایط محیطی به عنوان عامل زمینه‌ای تربیت اخلاقی دانشجو معلمان شناخته شد. عوامل محیطی به عنوان عوامل همبافتی و بی‌واسطه در فرآیند تربیت اخلاقی دانشجو معلمان نقش دارند به عبارت دیگر انسان جزئی از محیط اطراف خود است که در عین تأثیرگذاری بر آن، از آن تأثیر مستقیم می‌گیرد. در پژوهش حاضر مشارکت‌کنندگان به عواملی چون سطح و فرهنگ خانوادگی، ارزش‌ها و تعاملات اجتماعی، رسانه‌ها، محیط دانشگاه و عوامل انسانی آن و مدارس کارورزی را تکوین دهند منش اخلاقی دانشجو معلمان می‌دانستند. به عبارتی تربیت اخلاقی دانشجو معلمان در یک زیست بوم که دانشجو با آن در تعامل و کنش می‌باشد شکل می‌گیرد. یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های سیگیو[1](۲۰۱۶) و کاروبین[2] (۲۰۱۲) هم‌راستا می‌باشد.

از نظر مشارکت‌کنندگان هر چند برنامه تربیت اخلاقی دانشجو معلمان ناشی از موجبات علّی و تحت تأثیر شرایط زمینه‌ای می‌باشد ولی در این اثنا نقش عاملیت انسانی و کنشگران را نباید نادیده گرفت. راهبردهایی که در مواجهه با برنامه درسی تربیت اخلاقی مورد توجه مشارکت‌کنندگان بود را می‌توان در چهار دسته؛ عملکرد سلیقه‌ای اساتید با توجه به برداشت شخصی خود، توجه اساتید به دیدگاه‌های سنتی در آموزش برنامه درسی تربیت اخلاقی و مقاومت در برابر تغییر رویه‌های آموزش، واقع‌گرایی اساتید در برنامه‌های اجرایی با توجه به شرایط کلاسی و محیطی و در نهایت برخی از اساتید از راهبردهای تربیتی در زمینه تربیت اخلاقی دانشجویان خود از جمله بیان

[1] . Segeve
[2] . caroline

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

خاطرات خود از دوران معلمی(تجربه‌نگاری) و معضلات اخلاقی که در کلاس‌های درس آن‌ها اتفاق می‌افتاده و راه‌حل‌هایی که آن‌ها بکار می‌برده‌اند و برقراری رابطه صمیمی و توأم با محبت با دانشجو معلمان جهت تاثیرگذاری بیشتر بر آن‌ها استفاده می‌کنند. این قسمت از یافته‌ها با توجه به یافته‌های پژوهش ترک‌زاده و همکارن(۱۳۹۷) در زمینه دیدگاه دانشجو معلمان در زمینه تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان قابل تبیین است. این مهم نقش مجریان در اجرای مطلوب برنامه درسی تربیت اخلاقی را می‌رساند که باید با مکانیزم‌هایی زمینه ایجاد انگیزه در مجریان و همراهی آنان در اجرای مطلوب برنامه‌های درسی را فراهم آورد.

با توجه به تحلیل مصاحبه‌ها دو عامل برنامه‌های غیررسمی دانشگاه و نیازسنجی و آموزش تسهیل‌کننده فرآیند تربیت اخلاقی دانشجو معلمان می‌باشند. به عبارت دیگر برنامه‌های فرهنگی و دوره‌هایی که توسط معاونت‌های دانشگاه و تشکل‌های دانشجویی برگزار می‌شود تأثیر تسهیل‌گر در تربیت‌اخلاقی دانشجویان دارد. از سوی دیگر عواملی چون توجه به نیازها و نظر خواهی از ذی‌نفعان مستقیم برنامه(اساتید و دانشجویان) و برگزاری کلاس‌های آموزشی برای مجریان برنامه‌درسی تربیت اخلاقی نیز نقش تسهیل-کننده‌ای در تربیت اخلاقی دانشجو معلمان دارد. اثبات این مهم را می‌توان اینگونه بیان کرد که این عوامل خود از مؤلفه‌های اصلی اشاعه مناسب هر برنامه درسی می‌باشند که باید قبل اجرا به آن توجه شود. یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های پژوهش هوی و میکسل(۲۰۱۳) در زمینه تربیت اخلاقی هم‌راستا می‌باشد.

در بین تجارب و بیانات مشارکت‌کنندگان در زمینه عوامل مُخل و محدودکننده تربیت - اخلاقی دانشجو معلمان دو عامل چالش‌های سازمانی و محیطی و چالش‌های سیاسی قابل شناسایی بودند در زمینه چالش‌های سازمانی و محیطی مشارکت‌کنندگان به چالش‌هایی از قبیل چالش‌های مدیریتی و ساختاری در دانشگاه فرهنگیان، نبود زیست بوم اخلاقی در جامعه که باعث تعارض در دانشجویان می‌شود، وجود چالش‌هایی در مدارس مجری کارورزی که دانشجویان در آن محیط به صورت عملی با اخلاق حرفه

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

معلمی آشنا می‌شوند، ساختار گزینشی نامناسب اساتید دانشگاه فرهنگیان، ساختار گزینش نامناسب دانشجو معلمان، عدم توجه به منزلت و جایگاه معلم نزد مسئولان، عدم توجه به معیشت معلم و وجود چالش‌هایی در نحوه استخدام و دادن تعهد اشتغال دائم به دانشجو معلمان و معلمان مدارس؛ اشاره داشتند. این چالش‌ها باعث می‌شود برنامه تربیت اخلاقی دانشجو معلمان و به طور کلی نهادینه شدن اخلاق در دانشجویان دچار مشکل و کاستی‌هایی شود. البته در این میان باید اشاره داشت که حل این معضلات نیازمند نگاهی فراسازمانی و ملی به ابعاد مختلف اجتماعی دارد. یافته‌های این بخش از پژوهش نیز با یافته‌های پژوهش‌های گندمکار(۱۳۹۸) و سلیمی و همکاران(۱۳۹۷) هم‌راستا می‌باشد.

در پایان مشارکت‌کنندگان در پژوهش وجود چنین سیمایی از برنامه تربیت اخلاقی را منجر به کاهش کارایی و اثربخشی نظام آموزش عالی(دانشگاه فرهنگیان) و به تبعیت از آن نظام آموزش و پرورش که کارگزاران اصلی(معلمان) خود را از این دانشگاه جذب می‌کند در اجرای اهداف خود دچار اختلال خواهد شد و این مهم مانند دور باطلی تمام جامعه را تحت تأثیر قرار خواهد داد.

به اعتقاد نگارندگان برنامه‌درسی تربیت اخلاقی مهم‌ترین و شاید شالوده آموزش‌ها در دانشگاه فرهنگیان باشد. این برنامه به همان میزان که می‌تواند زمینه‌ساز تحول در تربیت معلمان باشد، به همان میزان نیز در خطر سهل انگاری و مسامحه قرار دارد. مسامحه و سهل‌انگاری که تنها با توجه به سطوح مختلف برنامه درسی و شکاف بین آن‌ها در میدان عمل قابل لمس و مشهود می‌باشد. در این پژوهش سعی کردیم هر چند به مقدار کم با به تصویر کشیدن برنامه درسی تربیت اخلاقی در میدان و بافت دانشگاه فرهنگیان از منظر کارگزاران دخیل در آن به شناسایی نقاط کور(نقاط سخت) این برنامه بپردازیم تا گامی کوچک در زمینه بهبود این برنامه برداریم. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود:

- در طراحی و تدوین برنامه‌درسی تربیت اخلاقی به مشارکت کلیه گروه‌های ذی‌نفع توجه شود.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

- به موارد پشتیبانی از برنامه تدوین شده مانند تألیف کتاب‌های تربیت اخلاقی و اخلاق‌حرفه‌ای معلم متناسب با سرفصل طراحی شده توجه شود.
- لزوم توجه به انتخاب و به کارگیری اساتید متخصص در حوزه اخلاق برای تدریس در زمینه دورس اخلاق‌حرفه‌ای دانشجومعلمان.
- رویکردهای اجرایی برنامه درسی تربیت اخلاقی اصلاح شده و به رویکردهایی که دانشجویان در میدان عمل اخلاق حرفه‌ای را تمرین کنند روی آورده شود.
- به آموزش و بازآموزی مجریان و عوامل اثرگذار تربیت اخلاقی(اساتید و معلمان راهنما) توجه شود.
- به برنامه‌های فوق‌العاده در زمینه تربیت اخلاقی دانشجو معلمان توجه بیشتر شود.

منابع و مآخذ

احمدی، غلامعلی(۱۳۸۵). بررسی میزان همخوانی و هماهنگی بین سه برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در برنامه جدید آموزش علوم دوره ابتدایی. تعلیم و تربیت، ۲۲(۲)، صص: ۵۱-۹۲.

اسماعیلی، رضا(۱۳۷۹). بررسی اوضاع و ویژگی‌های فرهنگ عمومی استان اصفهان. اصفهان: انتشارات اداره کل دبیرخانه شورای فرهنگ عمومی اصفهان.

اشتراوس، آنسلم و کوربین، جولیت(۱۳۹۰). مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینهای. مترجم؛ ابراهیم افشار، تهران: نشر نی.

بروجنی، ایمان، اسدی، حسن و نصیری، خسرو(۱۳۹۵). بررسی میزان پایبندی دانشجویان تحصبلات تکمیلی رشته تربیت بدنی، به اصول اخلاق پژوهش در دانشگاه تهران. فصلنامه مدیریت ورزش، ۸(۵)،صص: ۶۵۵-۶۶۴.

بنیادی، محمد(۱۳۹۷). کاهش مهارت‌های اخلاقی و تربیتی دانشجومعلمان. خبرگزاری بین‌المللی قرآن، جهاد دانشگاهی.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

پورشافعی، هادی و غلام پور، میثم(۱۳۹۸). درآمدی بر حرفه‌ای گرایی و توسعه حرفه‌ای معلم. بیرجند: نشر چهاردرخت.

ترک‌زاده، جعفر، صادقیان سورگی، مهدی، مرزوقی، رحمت‌الله و جهانی، جعفر(۱۳۹۷). مشکل‌شناسی دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان با رویکرد پاسخگویی به محیط(مطالعه موردی: پردیس‌های استان چهارمحال و بختیاری). تعلیم و تربیت، ش ۳۷،صص: ۳۱- ۵۰.

حاجی‌تبار فیروزجانی، محسن، ملکی، حسن و احمدی، غلامعلی(۱۳۹۵). طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه‌درسی قصدشده، اجراشده و کسب-شده در نظام آموزش عمومی ایران. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۴(۷)، صص: ۵-۳۰.

حیدری‌زاده، نسرین، اسمعیلی، زهره، فرج اللهی، مهران و صفایی، طیبه(۱۳۹۷). طراحی و اعتباریابی الگوی تربیت اخلاقی متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان ابتدایی ایران با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ویژه‌نامه‌بهار،صص: ۲۳۱-۲۴۷.

خدیوی، اسدالله، سیدکلان، سیدمحمد، حسن‌پور، توفیق، احمدی، حسن و تره‌بار، حافظ(۱۳۹۷). بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان(مطالعه موردی پردیس‌های استان اردبیل). آموزش و ارزشیابی، ۱۱(۴۲)،صص: ۱۶۱-۱۸۵.

سلیمی، جمال، ساعدموچشی، لطف الله و عبدی، آرش(۱۳۹۷). واکاوری وضعیت دانشگاه فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته دانشجو معلمان؛ یک مطالعه آمیخته. ۸(۲)، صص: ۹۸-۱۴۴.

شاملی، عباسعلی؛ ملکی، حسن و کاظمی، حمیدرضا(۱۳۹۰). برنامه درسی، ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی. نشریه اسلام و پژوهش‌های تربیتی. ۳(۲)،صص:۷۷-۹۸.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

طالبی، ابوتراب(۱۳۸۰). بررسی تعارض بین ارزش‌های اخلاقی مذهبی و کنش‌های اجتماعی دانش آموزان دبیرستان‌های منطقه ۳ و ۵ شهر تهران. رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.

عبدالحسینی، احمد؛ نادری، عزت الله و سیف‌نراقی، مریم(۱۳۹۴). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت دینی و اخلاقی برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه بر اساس رویکرد ترکیبی عقل و ایمان از منظر قرآن کریم. پژوهش‌های اخلاقی، ۶(۲)،صص: ۱۰۱-۱۱۶.

غربا، مبینا(۱۳۹۳). آسیب‌شناسی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی دانشجویان دانشگاه کاشان از منظر برنامه‌درسی پنهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان.

فراستخواه، مقصود(۱۳۹۸). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی(با تأکید بر نظریه پایه) گرندد‌تئوری(GTM). تهران: آگاه.

گندمکار، دنیا، قلتاش، عباس، هاشمی، سیداحمد، ماشینچی، علی‌اصغر(۱۳۹۸). طراحی الگوی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی دوره متوسطه دوم مبتنی بر نظریه برخواسته از داده‌ها. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶(۲)، صص: ۳۴-۴۷.

گودرزی، سحر۱۳۹۸). چالش های حرفه ای معلمان تازه استخدام(مورد: فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان).پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه ملایر، ملایر، ایران.

نجفی، حسن؛ ملکی، حسن؛ فرمیهنی فراهانی، محسن و جعفری هرندی، رضا(۱۳۹۵). ارزیابی ابعاد اخلاق حرفه‌ای تدریس اعضای هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان دانشکده پزشکی دانشگاه شاهد. توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۹(۲۱)،صص: ۹۳-۱۰۲.

Althof, W., & Berkowitz M.W.(2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*; 35(4), 495-518.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

Boon, H, Maxwell, B.(2016). Ethics Education in Australian Preservice Teacher Programs: A Hidden Imperative?. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 1-20.

Boon, H.(2011). *Raising the Bar: Ethics Education for Quality Teachers*. Australian Journal of Teacher Education, 36(7), 76-93.

Campbell, E. (2008). Preparing ethical professionals as a challenge for teacher education. In K. Tirri (Ed.), *Educating moral sensibilities in urban schools* (pp. 3–18). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

Caroline, K. (2012). moral Development and student Motivation in Moral Education: A Singapore study. *Australian Journal of Education: Vol*.56.No1.

Dağ, N., & Arslantaş, H, A.(2015). Reasons Preventing Teachers from Acting within the Framework of Ethical Principles. *International Journal of Instruction*, 8(2), 33- 44.

Farasatkhah, M.(2018). Academic Ethics: Moral Luck of University Students in Iran. *International Journal of Ethics & Socity*, 1(1),1-5

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (7th ed.). New York: McGraw Hill.

Kim, M.(2012). Cultivating Teachers' Morality and the Pedagogy of Emotional Rationality. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 11-26.

Kim, M., & Sankey, D. (2009). Towards a Dynamic Systems Approach to moral development and moral education: a response to the JME Special Issue, September 2008, *Journal of Moral Education*, 38(3), 283-298.

Konstańczak, S.(2016). Concepts of moral education in Poland. *Ethics & Bioethics*. 6(1-2), 59-68.

Maxwell, B., Schwimmer, M.(2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371.

Segev, A. (2016). Does classic school curriculum contribute to morality? Integrating school curriculum with moral and intellectual education.*Educational Philosophy and Theory*, 1-10.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]