Interdisciplinary Studies in Education
ISSN: 2980-9479

A Narration of the Gap: Exploring Teacher Students' Experiences of the Educational Context in Farhangian University[1]

Hadi Dehghani Yazdeli [1], **Zahra Marashi** [2], **Mohammad Reza Pashaei** [*,3]

[1] *Department of Persian Language and Literature Education, Farhangian University, Tehran, Iran.*
[2] *Master's student in Persian Language and Literature Education, Farhangian University, Tehran, Iran.*
[3] *Department of Persian Language and Literature Education, Farhangian University, Tehran, Iran.*

ARTICLE INFO
RESEARCH ARTICLE

Received: 2026-03-25
Revised: 2026-06-23
Accepted: 2026-06-25
Available online:
2026-10-17

KEYWORDS:
Narrative inquiry,
lived experience,
teacher education,
Farhangian University,
educational context,
student satisfaction.

[1] h.dehghani@cfu.ac.ir

[2] zahraaz1398az@gmail.com

[3] Corresponding author
Pashaei.reza@cfu.ac.ir

EXTENDED ABSTRACT

Background and objectives: Narrative and storytelling have served as fundamental tools for transferring experience, culture, and values throughout human history, with people constructing and comprehending the world through their own narratives. Narratology, as a scientific discipline, has a relatively short history and was first introduced by Tzvetan Todorov. Narrative plays a pivotal role across all spheres of life, particularly in education, where it facilitates the understanding of complex concepts. A core concept within narrative is the "critical event", an unpredictable occurrence that bring about profound shifts in individuals' attitudes and worldviews, proving essential for personal growth and transformation. This research focuses on the educational context of Farhangian University, which is responsible for teacher training in Iran. Employing a narrative inquiry approach, this study aims to analyze the impact of critical events on the attitudes of student-teachers specializing in Persian Language and Literature toward the educational system. The primary objective is to identify the existing strengths and gaps within this university based on the students' lived narratives. A review of the existing literature reveals that previous studies have largely concentrated on quantitative and structural aspects, often neglecting the lived experiences of these specific student-teachers. Although domestic studies (e.g., Haqkhah, Seraji, Azimi) and international ones (e.g., Henson, Shield) have addressed the role of narrative in education, a clear research gap remains concerning critical events in the experience of Persian Literature students at Farhangian University. By employing a descriptive-analytical method, this research seeks to provide a deeper understanding of how the professional attitudes of student-teachers are formed, ultimately aiming to enhance the quality of curricula and train more competent educators. Given the irreversible and undeniable role of teachers in the educational cycle, identifying the strengths and weaknesses of Farhangian University within its educational component is an undeniable necessity to pave the way for their professional development.

[1]

Cite this article: Dehghani Yazdeli, H., Marashi, Z. & Pashaei, M.R. (2026). A Narration of the gap: Exploring teacher students' experiences of the educational context in Farhangian University. *Interdisciplinary Studies in Education*, *5*(3), 44–73.
http:// doi.org/ 10.48310/ise.2026.21581.1504

© 2026 Authors retain the copyright and full publishing rights.
https://ise.cfu.ac.ir
Publisher: Farhangian University

Methods: This study employs a narrative inquiry approach to investigate the function of critical events within the lived experiences of student-teachers majoring in Persian Language and Literature at Farhangian University. The data were collected from the narratives of final-semester students (entering cohort of 2019) in Tehran Province, who were selected from four campuses: Shahid Mofateh and Shohadaye Makkeh for male students, and Zeynabiyeh and Shahid Bahonar for female students. The rationale for selecting this group was their exposure to both in-person and virtual education methods throughout their studies, which enriched their narratives. Sampling was conducted using a convenience method and continued until theoretical saturation was achieved. Data analysis proceeded in several stages: narratives were initially categorized, followed by repeated re-readings and thematic coding to extract core themes. Concurrently with the narrative analysis, researchers consulted books, articles, and reputable scholarly sources to enrich their theoretical framework and utilize it for a more precise interpretation of the findings. The central aim of the research is to elucidate the role and function of critical events in shaping the professional attitudes and identity of student-teachers. Finally, the findings derived from these analyses were systematically compiled and concluded. To enable precise referencing of participants' narratives, a specific coding system based on campus and class has been designed. For instance, the code (B.M.A) indicates a student narrative from the male campus of Shahid Mofateh, Class A, while the code (Kh. B) denotes the narrative of female students at Shahid Bahonar Campus; additionally, each narrative has been assigned its own unique number to ensure clarity and transparency in citations during the analysis.

Findings: The research findings, addressing how critical events influence students' attitudes toward Farhangian University's educational context, are categorized into two main themes: first, "weakness in professors' knowledge," and second, "inefficiency of course units."

Regarding the first theme, the majority of narratives reflect students' deep dissatisfaction due to professors' insufficient mastery of their specialized fields. Many instructors teach courses unrelated to their academic expertise, leading to student confusion and distrust. Students enter university hoping to acquire up-to-date knowledge, yet encounter professors whom they sometimes evaluate as even weaker than their secondary school teachers. This gap between expectation and reality fosters a sense of frustration and disengagement. However, contrasting these negative narratives, instances of expert, committed, and charismatic professors were also recorded. The narratives demonstrate that a knowledgeable and well-mannered professor can instantly shatter negative stereotypes, transform a student's perspective on the entire educational system, and restore lost trust. This explicit contradiction underscores that reforming the system of recruitment, selection, and faculty promotion is a vital necessity for this university.

In the second theme, the narratives point to serious challenges in curriculum planning. The first challenge concerns the internship (practicum) units. Students believe that in the first and second semesters, these crucial courses are limited solely to observation and writing theoretical reports, and they are not given the opportunity for practical teaching, classroom management, or administrative familiarity until the final semesters. This delay in entering the practical field dramatically reduces the program's effectiveness; moreover, the noticeable difference in internship quality solely based on a change of supervisor highlights the decisive role of human factors in the successful implementation of the program.

The second challenge within this theme is the denial of students' autonomy in selecting courses, professors, and class schedules. Comparisons with other universities intensify this feeling of deprivation. Students perceive this lack of choice not merely as an administrative limitation but as an obstacle to forming an independent professional identity and self-efficacy. They believe that granting even a minimum level of choice can increase motivation, foster academic competition among professors, and ultimately enhance educational quality. In conclusion, the narratives reveal a deep disconnect between high-level policy

documents and the lived experiences of student-teachers. Restoring the prestige of Farhangian University depends on a fundamental revision of faculty recruitment policies and a flexible redesign of the curricula.

Conclusion: The teacher is the most valuable asset of the educational system, and in the age of technology, the knowledge and skills of professors have taken on a vital role. Research findings indicate that deficiencies in the specialized knowledge of some professors are structurally rooted and not merely limited to individual performance. Farhangian University, as the main institution for teacher training, requires scientific planning and continuous evaluation to fulfill its mission.

An analysis of 60 narratives from student-teachers revealed three major concerns: quality of life and nutrition (with the highest frequency), the knowledge level of professors (10 narratives expressing dissatisfaction versus only 2 expressing satisfaction), and the inefficiency of course units (with 12 repetitions). The inefficiency of practical courses, such as internships, stems more from poor implementation and the role of supervising professors than from flawed program design. Furthermore, restrictions on course and professor selection diminish students' sense of independence and self-efficacy.

Accordingly, enhancing the teacher training system requires fundamental reforms along three dimensions: (1) Enhancing professors' professional competencies, (2) efficiently revising curricula, and (3) improving students' welfare conditions. The narratives of student-teachers are invaluable tools for uncovering hidden educational realities. Attention to these narratives, along with reforms in the three aforementioned axes, will assist Farhangian University in training capable, motivated, and committed teachers.

Ethical Considerations

This study was conducted in accordance with the ethical principles of research involving human participants. All participants were informed about the purpose of the study and provided their written informed consent prior to participation. Participants were assured of the confidentiality of their data and their right to withdraw from the study at any time without any consequences.

Authors' Contribution

Hadi Dehghani and Mohammadreza Pashaei contributed to resources, writing – review and editing, supervision, and project administration. Zahra Marashi contributed to validation, formal analysis, investigation, data curation, writing – original draft, and writing – review and editing.

Acknowledgements

We are deeply grateful to the respected reviewers for their insightful and valuable feedback.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

AI Disclosure Statement

The authors declare that no artificial intelligence tools were used in the preparation, writing, analysis, or production of this article.

روایت یک شکاف: تحلیل تجارب دانشجومعلمان زبان و ادبیات فارسی از بافت آموزشی دانشگاه فرهنگیان[1]

هادی دهقانی یزدلی[1]، زهرا مرعشی[2]، محمدرضا پاشایی[3*]

[1] *گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.*

[2] *دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.*

[3] *گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.*

اطلاعات مقاله

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۰۵
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۴/۰۲
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۰۴
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۲۵

واژگان کلیدی:
روایت‌پژوهی،
تجربهٔ زیسته،
تربیت‌معلم،
دانشگاه فرهنگیان،
بافت آموزشی،
رضایت‌مندی دانشجویان.

[1] h.dehghani@cfu.ac.ir

[2] zahraaz1398az@gmail.com

[3] نویسنده مسئول
Pashaei.reza@cfu.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: روایت‌ها از دیرباز ابزاری بنیادین برای آشکارساختن تجربه‌های انسانی بوده‌اند. هستهٔ هر روایت، رخدادهایی است که تجربه زیستهٔ راوی را از منظر پدیدارهای انسانی بازمی‌نماید. این آشکارگی، زمینه‌ای برای ارزیابی اندیشه‌ها، رفتارها و کنش‌های فردی و اجتماعی فراهم می‌آورد.

روش‌ها: پژوهش حاضر، با تکیه بر رویکرد روایت‌پژوهی، به بررسی کیفیت بافت آموزشی در دانشگاه فرهنگیان پرداخته است. هدف، شناخت سویه‌های مؤثر و تأثیرگذار بافت آموزشی بر تجربهٔ زیستهٔ دانشجویان رشتهٔ آموزش زبان و ادبیات فارسی است تا از نتایج آن، در مسیر بهبود آموزش دانشگاهی بهره گرفته شود. جامعهٔ آماری این پژوهش، دانشجومعلمان ورودی سال ۱۳۹۸ دانشگاه فرهنگیان استان تهران در رشتهٔ آموزش زبان و ادبیات فارسی در مقطع کارشناسی است. داده‌ها شامل ۶۰ روایت دانشجویی است که پس از گردآوری روشمند با رویکرد روایت‌پژوهی تحلیل شده‌اند. راویان در روایت‌های خود به رخدادها و تجربه‌های اساسی در بافت آموزشی دانشگاه پرداخته‌اند.

یافته‌ها: نتایج تحلیل روایت‌ها نشان می‌دهد تفاوت چشمگیری میان میزان رضایت‌مندی و نارضایتی دانشجومعلمان از مؤلفه‌های موردمطالعه وجود دارد. مجموع بسامد رضایت‌مندی در کل روایت‌ها ۲ مورد و مجموع نارضایتی ۲۲ مورد گزارش شده است. در میان روایت‌های پسران، بیشترین نارضایتی مربوط به ناکارآمدی واحدهای درسی با بسامد ۸ است و در میان روایت‌های دختران، بیشترین نارضایتی به دانش ارائه‌شده استادان و واحدهای ناکارآمد درسی (هر کدام با بسامد ۴) اختصاص دارد. همچنین بالاترین میزان رضایت‌مندی، هم در میان دختران و هم در میان پسران، به کیفیت دانش ارائه‌شده با بسامد ۱ مربوط است.

نتیجه‌گیری: پژوهش حاضر با تأکید بر اهمیت تجربه‌های زیستهٔ دانشجومعلمان نشان می‌دهد که اصلاح برنامه‌ریزی درسی و ارتقای کیفیت آموزشی در دانشگاه فرهنگیان ضرورتی اساسی برای تحقق اهداف تربیت معلم است.

1

استناد به این مقاله: دهقانی یزدلی، هادی؛ مرعشی، زهرا؛ پاشایی، محمدرضا. (۱۴۰۵). روایت یک شکاف: تحلیل تجارب دانشجومعلمان زبان و ادبیات فارسی از بافت آموزشی دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*، ۵(۳) ، ص ۷۳-۴۴.

http://doi.org/10.48310/ise.2026.21581.1504

۱۴۰۵ © نویسندگان دارندهٔ حق مؤلف مقالهٔ خود بدون محدودیت هستند.

https://ise.cfu.ac.ir
ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

داستان‌ها از گذشته‌های دور تاکنون ابزار اصلی و بنیادین انتقال تجربه‌ها، اندیشه‌ها و احساسات میان انسان‌ها و نسل‌های بعدی بوده است. این قصه‌ها که با عنوان روایت شناخته می‌شوند، در شکل‌گیری فرهنگ، ارتباطات جمعی، مسائل آموزشی و تربیتی، محیط اجتماعی، انتقال ارزش‌ها، بیان مقاصد و اهداف و دیگر موضوعات مربوط به انسان تأثیر چشم‌گیری دارند. آدمی در حیات خویش با تجربه‌هایی در افق‌های گوناگون هستی خود روبه‌رو می‌شودکه رنگ زیستن آن‌ها را تغییر می‌دهد؛ تغییری که گاهی به‌سان تولد، رویش و فهمی دوباره است. آدمیان در داستان‌ها زاده می‌شوند، می‌میرند و دوباره در داستان‌هایشان زاده می‌شوند (دیرینگر و الر[2]، ۲۰۲۰)؛ بدین‌ترتیب به نظر می‌رسد که انسان‌ها ازطریق داستان‌هایشان جهان را می‌سازند و آن را فهم می‌کنند.

آدمی در روایت‌های خود و دیگران زندگی می‌کند، همهٔ ما روزانه بارهاوبارها روایت می‌کنیم و راوی رویدادها و اتفاقات خود یا دیگران هستیم و گاه در آن روایت‌ها محصوریم. کارکرد روایت، قدمتی دیرینه دارد و سابقهٔ آن به آغاز حیات انسان‌ها بازمی‌گردد؛ اما روایت و روایت‌شناسی به عنوان یک دانش و رویکرد پژوهشی پیشینه‌ای چندان طولانی ندارد. واژهٔ روایت‌شناسی Narratolog ترجمهٔ واژهٔ فرانسوی Narratologi است. تزوتان تورودوف[3]، ساختارگرای بلغاری‌تبار مقیم فرانسه، نخستین‌بار این واژه را در کتاب دستور زبان دکامرون[4] (۱۹۶۹) معرفی کرد (محمدی فشارکی و خدادادی، ۱۳۹۷).

هر روایت نیازمند یک راوی است تا به آن جان بخشد و بیانش کند. این راوی که روایتگر داستان و نقل خود یا دیگران است، گاهی کنشگر اصلی داستان و روایت زندگی و تجربه‌های زیسته است. منظور از روایت، یک داستان روایی است که نه‌تنها شامل گفتمان روایی بیان‌شدهٔ راوی است، بلکه شامل گفتمان بیان‌شدهٔ کنشگران و نقل قول‌هایی است که راوی از گفته‌های کنشگران ارائه کرده است؛ بنابراین، روایت در زنجیرهٔ تناوب گفتمان‌های راوی و گفتمان کنشگران شکل می‌گیرد (ترکان، ۱۳۹۴).

بدایت روایت، با تاریخ بشر و آغاز زندگی انسان همراه است. روایت همیشه و در هر لحظه و هر زمان و مکان به‌صورت ناگهانی و نامحدود اتفاق می‌افتد. ردّپای روایت را می‌توان در حماسه، افسانه، اسطوره، قصه، داستان، رمان، حکایت، داستانک، نمایش، تراژدی، درام، کمدی، فکاهی، تاریخ، خبر، فیلم، سریال، گفت‌وگوهای روزمره و مواردی از این قبیل دید. جوامع مختلف بشری در همهٔ ادوار، هیچ‌گاه بدون روایت و روایتگری زیست نکرده‌اند. بدون تفاوت میان ادبیات خوب و بد، روایت، مقوله‌ای بین‌المللی، فراتاریخی و فرافرهنگی است. درواقع، روایت درست مانند زندگی است (خروشی، ۱۳۹۶).

ما در دنیای قصه‌ها و روایت‌های خود یا دیگران زندگی می‌کنیم و با یکدیگر ارتباط می‌گیریم، شاد می‌شویم و می‌خندیم، اندوهگین می‌شویم و می‌گرییم، قضاوت می‌کنیم و حکم می‌دهیم، کینه می‌کنیم و عداوت می‌ورزیم، مهربانی پیشه می‌کنیم و دوستی می‌ورزیم، یاد می‌گیریم و یاد می‌دهیم؛ به عبارتی دیگر، با روایت‌ها به تجربه‌های خود معنا می‌بخشیم. اگر روایت در گسترهٔ ارتباطات، اساسی و

2. Dayringer, Richard & Oler, David
3. Tzvetan Todorov
4. The Decameron

مهم است، استفاده از آن همچون روشی پژوهشی نیز ممکن است؛ مثلاً فهم بهتری از یاددهی و یادگیری و اجرای آن‌ها در پهنهٔ وسیعی از محیط‌ها به ما می‌دهد و وسایل و فنون بسیار مناسبی را برای فرایندهای یادگیری مهیا می‌کند.

زندگی انسان‌ها، به‌طور عمیقی، با روایت و روایتگری پیوند خورده و آمیخته است. بااین‌حال، ما به روایت توجه و فکر می‌کنیم؛ ولی از نقش آن در جای‌جای حیات آدمی غافل می‌شویم. مهم‌ترین و اساسی‌ترین کارکرد روایت آشکارسازی همین پیچیدگی‌های انسانی است؛ پیچیدگی‌هایی اعم از فرهنگی، آموزشی، تربیتی، دینی، اجتماعی، سیاسی، روانی، پزشکی، به‌گونه‌ای که در دیگر روش‌های پژوهشی، همچون روش‌های آماری، چنین امکانی وجود ندارد. روایت متشکل از گزاره‌های ساختارمند است که با به‌کارگیری شخصیت‌ها و کنش‌های آنان به طرح حادثه یا اتفاقی می‌پردازد. این جنبه از روایت نه‌تنها به کار آموزه‌های اخلاقی و فرهنگی می‌آید، بلکه نقشی مؤثر در انتقال و تشریح علوم و دانش‌های تخصصی دارد (دهقانی یزدلی، ۱۳۹۵).

یکی از مهم‌ترین و برجسته‌ترین کارکردهای روایت در زمینهٔ آموزش است. اگر فرایند یادگیری و یاددهی در مدارس بررسی شود، به‌طور یقین، نقش روایت در دریافت و ادراک مفاهیم آموزشی برجسته خواهد شد. برای مثال در مدارس هنگام آموزش مفاهیمی مانند سوخت، انرژی و کار برای بچه‌ها، داستان‌هایی دربارهٔ خوردن صبحانه پیش از دویدن و سوخت‌گیری خودرو پیش از حرکت تعریف می‌کنند. اگر کودک منظور این داستان‌ها را نفهمد و رابطهٔ منطقی میان مراحل هر داستان و نیز برابرهای قیاسی داستان‌ها را متوجه نشود، از این مفاهیم سر در نخواهد آورد (آقایی میبدی،۱۳۹۳). در میان انواع روایت‌ها، برخی رخدادها، به‌سبب شدت تأثیر عاطفی و تحول‌آفرینی، در زمرهٔ رخدادهای اساسی قرار می‌گیرند که می‌توانند نگاه و مسیر زیستی راوی را دگرگون کنند. شناخت و فهم این رخدادها در بافت تربیتی درک ما را از آموزش و یادگیری ژرف‌تر می‌کند.

بشر همواره در زندگی با رویدادها و رخدادهایی مواجه است، حوادث و اتفاقاتی که زندگی او را می‌سازند و رقم می‌زنند. درواقع، زندگی انسان مملو از داستان‌ها و متن‌های گوناگون است. متن‌هایی که به حیات آدمی معنا، هویت و عینیت می‌بخشند، منظور از متن فقط نوشته‌های کاغذی و چاپی نیست، صدایی که می‌شنویم، بویی که احساس می‌کنیم، رویدادی که می‌بینیم، مزه‌ای که می‌چشیم و هرآنچه را که لمس می‌کنیم هرکدام نوعی متن محسوب می‌شوند (محمدی و دیگران، ۱۳۹۹).

رخدادهای اساسی همان رخدادها و رویدادهای پیش‌بینی‌ناپذیر غیرمنتظره‌ای هستند که در زندگی افراد تأثیرات به‌سزایی دارند و سبب بروز تغییرات وسیع و ژرفی در نگرش و دیدگاه افراد می‌شوند. هرچه تغییرات به‌وجودآمده بیشتر و تأثیرات آن عمیق‌تر باشد، رخداد اساسی‌تر خواهد بود. رخدادهای اساسی در زندگی ما ضروری و جزئی جداناشدنی از تجربهٔ زیستهٔ انسان هستند. آن‌ها در انتخاب مسیر درست و نادرست، نحوهٔ برخورد با مسائل مختلف، زندگی شخصی و خانوادگی، فعالیت‌های شغلی، ارتباط با دیگران، جهان و محیط پیرامون و حتی تصمیمات سرنوشت‌ساز اثرگذارند. رخدادهای اساسی جهان‌بینی انسان‌ها را تحت‌الشعاع قرار می‌دهند و افق‌ها و

دریچه‌های جدیدی را پیش روی آدمی می‌گشایند. رخدادهای اساسی، لحظه‌ها و رویدادهای فوق‌العاده و سرشاری‌اند که برای رشد و تغییر های فردی اهمیت بسیار دارند (وبستر و مرتوا [5]، ۲۰۲۰).

باتوجه‌به نقش تعیین‌کنندهٔ روایت‌ها، به‌ویژه رخدادهای اساسی در شکل‌گیری نگرش‌ها و تجارب زیستهٔ افراد، توجه به این مؤلفه‌ها در نظام‌های آموزشی اهمیتی دوچندان می‌یابد. درواقع، آنچه دانش‌آموزان و دانشجویان در فرایند آموزش تجربه می‌کنند، صرفاً انتقال دانش نیست؛ بلکه مجموعه‌ای از رخدادهای معنادار است که می‌تواند نگرش، هویت حرفه‌ای و مسیر آیندهٔ آنان را شکل دهد.

در این میان، نظام تعلیم‌وتربیت، به‌ویژه در حوزهٔ تربیت معلم، نقشی اساسی در شکل‌دهی این تجربه‌ها و رخدادهای معنادار ایفا می‌کند. نخست، تربیت تمام ساحتی دانش‌آموزان در مدارس و کلاس‌های درس؛ دوم، تربیت معلمانی کارآمد، اندیشمند، انسان‌ساز، اخلاق‌مدار برای حضور پررنگ و اثربخش در جمع دانش‌آموزان و هدایت آنان به مسیر درست تعلیم‌وتربیت. از این منظر، معلم، نقش برگشت‌ناپذیر و غیرقابل‌انکاری در چرخهٔ آموزش ایفا می‌کند. معلم کانونی است که چرخهٔ آموزشی بر محور آن می‌چرخد و قوام و دوام این چرخه به موقعیت و جایگاه معلم بستگی دارد (خدادادیان و حیدرپور، ۱۳۹۷)؛ ازاین‌رو، دانشگاه فرهنگیان که متولی تربیت معلم کشور است، باید نقاط ضعف و قوت خود را در مؤلفهٔ آموزشی شناسایی کند و از عهدهٔ ارتقای سطح کیفی آن برآید. بر اساس اهمیت نقش و تأثیر معلمان در ارتقای فرهنگ، دانش و پیشرفت کشور، مسئله‌ای که این پژوهش به آن می‌پردازد، واکاوی و بررسی مؤلفه‌هایی است که دانش و مهارت دانشجویان آموزش زبان و ادبیات فارسی را در پهنهٔ آموزشی دانشگاه فرهنگیان مهیا می‌کند.

دانشگاه فرهنگیان دانشگاهی نوپاست که مأموریت آن تربیت معلمان است. بررسی ضعف‌ها و قوت‌های این دانشگاه در سپهر آموزشی می‌تواند در شناختن آسیب‌ها و افزودن به توانایی‌های آن اثرگذار باشد. پژوهش حاضر با هدف واکاوی بافت آموزشی دانشگاه فرهنگیان، براساس روایت‌های دانشجویان، به دنبال پاسخ به این سؤال‌هاست: رخدادهای اساسی بر نگرش دانشجویان، در ارزیابی آن‌ها از بافت آموزشی دانشگاه فرهنگیان، چه تأثیری داشته است؟ براساس روایت‌های دانشجویان چه شکاف یا توانی در بافت آموزشی و کارکرد آن موجود است و چگونه می‌توان به رفع‌کردن یا افزودن آن همت گمارد. درواقع، پژوهش حاضر با استفاده از رویکرد روایت‌پژوهی و ازطریق روش توصیفی و تحلیلی، در تلاش است تا دریچه‌ای به‌سوی درک عمیق‌تر از چگونگی تأثیر این رخدادها بر مسیر رشد و توسعهٔ دانشجویان بگشاید.

به‌رغم اهمیت نقش روایت و رخدادهای اساسی در فرایند یادگیری، پژوهش‌های انجام‌شده در حوزهٔ دانشگاه فرهنگیان عمدتاً بر جنبه‌های کمی، ساختاری و برنامهٔ آموزشی تمرکز داشته و کمتر به تجربه‌های زیستهٔ دانشجومعلمان و روایت‌های آنان از رخدادهای تأثیرگذار پرداخته است؛ ازاین‌رو، هنوز به‌طور دقیق روشن نیست که دانشجومعلمان رشتهٔ زبان و ادبیات فارسی رخدادهای اساسی در بافت آموزشی را چگونه تجربه، معنا و تفسیر می‌کنند و این رخدادها چه تأثیری بر نگرش و ارزیابی آنان از نظام آموزشی دارد.

5. Webster, Leonard & Mertua, Patricia

پیشینهٔ پژوهش

پیشینه این پژوهش بر دو محور استوار است: نخست، روایت‌پژوهی همچون رویکردی برای فهم تجارب زیسته؛ دوم، مفهوم رخدادهای اساسی همچون محرک‌های تحول در فرایند آموزشی. از میان اجزایی که روایت‌ها را شکل می‌دهند، رخدادهای اساسی ساختار اصلی روایت‌ها را شکل می‌دهند؛ چراکه رخدادهای اساسی بیانگر تغییر و دگرگونی است که راوی نسبت به یک پدیدار در خود تجربه کرده است. کندوکاو در رخدادهای اساسی - که دانشجویان در تجربهٔ زیستهٔ خود در دانشگاه فرهنگیان با آن روبه‌رو بوده‌اند - از جمله شیوه‌های مؤثر در ارتقای اهداف دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم است. در باب نقش دانشگاه‌ها از جمله دانشگاه فرهنگیان در اندوختهٔ علمی و آموزشی دانشجویان پژوهش‌هایی نگاشته شده است که بدین قرار است:

حق‌خواه و دیگران (۱۴۰۱) در پژوهشی با روش توصیفی - تحلیلی، خاطرات دوران کودکی تا تحصیل دانشجویی را در دانشگاه فرهنگیان شرح داده و به تحلیل خاطرات وی پرداخته است. او معتقد است دانشجوی یادشده در این دورهٔ چهارساله تا حدود زیادی به معلمی بسیار حرفه‌ای و با اعتماد به نفس تبدیل شده است؛ همچنین دانشگاه فرهنگیان و عوامل آن در دوران کرونا وضعیت موجود را به‌خوبی مدیریت کردند؛ اما این دانشگاه از نظر واحدهای درسی عملکرد خوبی نداشته است. خوابگاه و ساختمان‌های دانشگاه وضعیت فیزیکی مناسبی ندارد؛ سطح سواد، ارتباط بین افراد، شخصیت و صداقت در دانشجویان، استادان و سرپرستان خوابگاه در سطح بالا قرار دارد. در این پژوهش اگرچه مبنای تحلیل و نتیجه‌گیری‌ها روایت بوده است؛ اما نویسندگان به روایت‌ها و تجربه‌های افراد متعدد تکیه نکرده و مسئلهٔ پژوهش خویش را افق آموزشی دانشگاه قرار نداده‌اند.

سراجی و کرمی (۱۴۰۱) در پژوهشی به مطالعهٔ تجارب کسب‌شدهٔ دانشجومعلمان از برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی به شیوهٔ کیفی و با روش پدیدارشناسی پرداختند و به این نتیجه رسیدند دانشجویانی که الگوی برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی را تجربه کرده‌اند، دانش‌هایی را کسب می‌نمایند که نشان‌دهندهٔ توسعهٔ حرفه‌ای آن‌هاست. این پژوهش، به‌طور مشخص، به بررسی برنامهٔ درسی روایت‌پژوهی پرداخته است و اگرچه به کاربست روایت نظر می‌شود؛ اما نقش، تجزیه و تحلیل عناصر رخدادهای اساسی که به دگرگونی افق انتظار و ارزیابی دانشجویان منجر می‌شود، نادیده گرفته می‌شود.

در پژوهشی دیگر عظیمی آقبلاغ و محمودی (۱۳۹۸) تجارب زیستهٔ سربازمعلمان از آموزش در مدارس ابتدایی روستایی را با رویکرد کیفی و از نوع پدیدارشناسانهٔ روان‌شناختی با نمونه‌گیری هدفمند و مصاحبهٔ عمیق نیمه‌ساختاریافته بررسی کردند که نتیجه آن اشتیاق مناسب سربازمعلمان به موضوع معلمی و آموزش بود. پژوهش اخیر بر مشکلات و زمینه‌های مختلفی اشاره دارد که تجربه‌های گوناگون سربازمعلمان را واکاوی می‌کند. در این پژوهش محققان در ازای تکیه بر روایت، بر اجزای پژوهش‌های آماری تکیه می‌کنند که آشکارسازی‌های روایت‌شناسی و روایت‌پژوهی را علی‌الأصول در بر ندارد.

صفرنواده و دیگران (۱۳۹۸) در پژوهشی به بازخوانی تجربهٔ زیستهٔ دانشجومعلمان اولین نوبت برنامه درسی کارورزی با روش پدیدارشناسی به کمک مصاحبه پرداختند. تجربهٔ افراد موردمطالعه نشان می‌دهد کارورزی دارای اثربخشی بوده و توانسته است رضایت

دانشجومعلمان را کسب کند، شایستگی آن‌ها را افزایش دهد و به هویت معلمی‌شان کمک کند؛ اما ضعف آموزشی کارگزاران در این برنامه مشهود بوده است. در پژوهش‌های یادشده، پژوهشگران به‌طور خاص و ویژه دانشجویان رشتهٔ آموزش زبان وادبیات فارسی را در نظر نداشته‌اند؛ همچنین اگرچه این پژوهش‌ها به بررسی تجربه‌های دانشجویان پرداخته‌اند؛ اما از منظر داستانی، رخدادهای اساسی و تأثیر آن به خصوص در بافت آموزشی نظر نینداخته‌اند.

لس هنسون[6] (۲۰۰۶) در پژوهشی به نقش روایت در زمینه‌های فرهنگی و آموزه‌های فرهنگی پرداخت. او دو شیوهٔ پژوهشی را در دو سطح مختلف به کار بست: یکی به‌کارگیری اسطوره و روایت‌های عامیانه و دیگر استفاده از روایت‌های شخصی. نتایج یافته‌هایش از تاثیر ویژهٔ کاربرد روایت‌های شخصی حکایت دارد.

شیلد[7] و همکاران (۲۰۰۵) در پژوهشی با هدف مشخص‌کردن تراز عدالت اجتماعی در آموزش گروه‌های اقلیت، رشتهٔ آموزشی آموزش دبستانی، به کاربرد روایت و داستان در آموزش‌های خود پرداختند. مؤلفان در پژوهش خود روش روایی را با تأکید بر گفتمان به‌کار گرفتند تا مشکلات آموزشی را بررسی و تحلیل کنند. آن‌ها معتقدند که روایت دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و والدین ابزاری قدرتمند و غنی برای کشف مشکلاتی است که از اساسی‌ترین مسائل آموزش به شمار می‌آیند.

بااین‌حال، پژوهشی نگاشته نشده است که از منظر رخدادهای اساسی روایت‌های تجربهٔ زیستهٔ دانشجومعلمان رشتهٔ آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان را باتوجه‌به مؤلفه آموزش بررسی کرده باشد.

روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش روایت‌پژوهی انجام شد (کلندینین و کانلی، ۲۰۰۱). هدف پژوهش، بررسی کارکرد رخدادهای اساسی در تجربه زیسته دانشجومعلمان از خلال روایت‌های آنان بود. در این راستا، روایت‌های مکتوب دانشجومعلمان به‌عنوان داده‌های اصلی پژوهش مورد استفاده قرار گرفت و تجربه‌های زیسته و رخدادهای اساسی بازتاب‌یافته در روایت‌ها تحلیل شد. در این پژوهش، منظور از رخداد اساسی یا رخداد کلیدی، تجربه یا رویدادی بود که از دید مشارکت‌کننده، در طول دوره تحصیل، اهمیت و تأثیر قابل‌توجهی بر تجربه تحصیلی یا نگرش او نسبت به دانشگاه فرهنگیان داشته است. بنابراین، شناسایی رخدادهای اساسی بر اساس روایت و ادراک خود مشارکت‌کنندگان صورت گرفت و پژوهشگر فهرست ازپیش‌تعیین‌شده‌ای از رخدادها را به آنان تحمیل نکرد.

6. Les Hanson
7. Shields, C. M

مشارکت‌کنندگان و شیوه نمونه‌گیری

مشارکت‌کنندگان پژوهش را دانشجویان سال آخر ورودی ۱۳۹۸ دانشگاه فرهنگیان استان تهران در مقطع کارشناسی رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی تشکیل دادند. این دانشجویان از چهار پردیس شامل پردیس شهید مفتح (شهرری) و پردیس شهدای مکه (تهران) برای دانشجویان مرد و پردیس زینبیه (پیشوا) و پردیس شهید باهنر (تهران) برای دانشجویان زن انتخاب شدند. انتخاب دانشجویان سال آخر ورودی ۱۳۹۸ با توجه به تجربه آنان از هر دو شیوه آموزش حضوری و مجازی در طول چهار سال تحصیل انجام شد. نمونه‌گیری به روش در دسترس صورت گرفت و فرایند گردآوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت (گلسر[8] و اشتراوس[9]، ۱۹۶۷). در مجموع، تعداد ۵۷ دانشجو در پژوهش مشارکت داشتند که تعداد ۳۶ نفر از آنان دانشجویان مرد و تعداد ۲۱ نفر دانشجویان زن بودند. مشارکت‌کنندگان بر اساس دسترسی و ارتباط تجربه‌های آنان با موضوع و هدف پژوهش انتخاب شدند و گردآوری روایت‌ها تا زمانی ادامه یافت که داده‌های به‌دست‌آمده، مضامین و اطلاعات مرتبط و تکرارشونده کافی برای دستیابی به هدف پژوهش فراهم کردند.

ابزار و داده‌های پژوهش

با توجه به ماهیت کیفی و روایت‌پژوهانه پژوهش، روایت‌های مکتوب خودزندگی‌نامه‌ای[10] دانشجومعلمان داده‌های اصلی پژوهش را تشکیل دادند (کلندینین[11] و کانلی[12]، ۲۰۰۱). از هر مشارکت‌کننده در مرحله گردآوری داده‌ها یک روایت درخواست و دریافت شد. برای تولید این داده‌ها، از پروتکل روایت‌نویسی هدایت‌شده استفاده شد. هدف از این پروتکل، فراهم‌کردن زمینه‌ای برای بازگویی رخدادها و تجربه‌هایی بود که دانشجویان در طول دوره تحصیل خود در دانشگاه فرهنگیان، آن‌ها را معنادار و اثرگذار می‌دانستند. از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تجربه‌های خود را به‌صورت آزادانه و با حفظ ترتیب و پیوستگی رویدادها روایت کنند و در بیان روایت، به پیامدها و برداشت شخصی خود از هر رخداد نیز توجه داشته باشند. دستور اصلی ارائه‌شده برای تولید روایت به شرح زیر بود:

> *چهار سال تحصیل خود در دانشگاه فرهنگیان را به یاد آورید. مهم‌ترین و اثرگذارترین رخدادها، تجربه‌ها یا موقعیت‌هایی را که در این دوره بر نگرش شما نسبت به دانشگاه، آموزش، استادان، برنامه‌های درسی و تجربه دانشجویی شما تأثیر گذاشته‌اند، روایت کنید. توضیح دهید این رخداد چه زمانی و در چه شرایطی اتفاق افتاد، چه تجربه‌ای برای شما ایجاد کرد، چه احساسی نسبت به آن داشتید و این تجربه چگونه بر نگاه شما به دانشگاه فرهنگیان و دوره تحصیل شما تأثیر گذاشت.*

به‌منظور کمک به یادآوری و غنی‌ترشدن روایت‌ها، از مشارکت‌کنندگان خواسته شد در صورت تجربه چنین رخدادهایی، درباره تعامل و عملکرد استادان، کیفیت و محتوای واحدهای درسی، شیوه‌های تدریس، کارورزی و تجربه‌های مرتبط با آموزش عملی، انتخاب و ارائه

8. Glaser
9. Strauss
10. Autobiographical Writing
11. Clandinin
12. Connelly

واحدهای درسی، محیط آموزشی و امکانات دانشگاه و سایر رویدادهای مهم دوران تحصیل خود توضیح دهند. این موضوعات صرفاً به‌عنوان محورهای یادآوری در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفتند و آنان در انتخاب رخدادها و نحوه روایت آن‌ها آزادی داشتند.

فرایند جمع‌آوری داده‌ها

فرایند جمع‌آوری داده‌ها با شناسایی دانشجویان سال آخر ورودی ۱۳۹۸ رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی در چهار پردیس مورد مطالعه آغاز شد. پس از انتخاب مشارکت‌کنندگان، دستور روایت‌نویسی در اختیار آنان قرار گرفت و از هر مشارکت‌کننده خواسته شد یک روایت مکتوب از تجربه‌های مهم و اثرگذار خود در طول دوره تحصیل ارائه کند. داده‌ها در **بازهٔ زمانی شش‌ماهه** تولید و جمع‌آوری شدند. مشارکت‌کنندگان در نگارش روایت، در انتخاب رخدادهای مورد نظر و نحوه بیان تجربه‌های خود آزادی داشتند و می‌توانستند تجربه‌هایی را که از نظر خودشان معنادار و اثرگذار بودند، توصیف و تفسیر کنند.

پس از دریافت روایت‌ها، متن آن‌ها برای ورود به فرایند تحلیل آماده و بر اساس محل تحصیل و مشخصات مربوط به مشارکت‌کنندگان سازمان‌دهی شد. به‌منظور حفظ محرمانگی و ناشناس‌ماندن هویت مشارکت‌کنندگان، نام و مشخصات هویتی آنان در گزارش پژوهش درج نشد و برای هر روایت یک کد مشخص اختصاص یافت. برای ارجاع به روایت‌ها در فرایند تحلیل و گزارش یافته‌ها، از یک نظام کدگذاری مشخص استفاده شد. در این نظام، حرف «ب» نشان‌دهنده دانشجویان مرد و حرف «خ» نشان‌دهنده دانشجویان زن بود. همچنین، حروف «م»، «ش»، «ب» و «ز» به‌ترتیب برای اشاره به پردیس‌های شهید مفتح، شهدای مکه، شهید باهنر و زینبیه به کار رفتند. شماره روایت نیز در کد درج شد و در موارد مربوط، حرف کلاس نیز در انتهای کد قرار گرفت. برای نمونه، کد «ب.م.۱.الف» نشان‌دهنده روایت شماره ۱ از یک دانشجوی مرد پردیس شهید مفتح، از کلاس الف است. استفاده از این کدها امکان ارجاع دقیق به روایت‌های مورد استفاده در بخش یافته‌ها را فراهم کرد، بدون آنکه هویت مشارکت‌کنندگان آشکار شود.

روش تجزیه‌وتحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری مضمونی انجام شد (براون و کلارک، ۲۰۰۶). در مرحله نخست، تمامی روایت‌های گردآوری‌شده چندین بار مطالعه شدند تا پژوهشگر با محتوای روایت‌ها، تجربه‌های بیان‌شده و رخدادهای اساسی موجود در آن‌ها آشنایی پیدا کند. در مرحله دوم، بخش‌هایی از روایت‌ها که با هدف پژوهش و رخدادهای اساسی مورد مطالعه ارتباط داشتند، شناسایی و کدگذاری شدند. در مرحله سوم، کدهای اولیه بر اساس شباهت، ارتباط محتوایی و ارتباط با هدف پژوهش با یکدیگر مقایسه و دسته‌بندی شدند. سپس، کدهای مرتبط در قالب مضامین و درون‌مایه‌های اصلی سازمان‌دهی شدند. در مرحله بعد، مضامین استخراج‌شده از طریق بازخوانی مکرر روایت‌ها و مقایسه با داده‌های اولیه بررسی و بازبینی شدند تا میزان انطباق آن‌ها با محتوای روایت‌ها مشخص شود. در نهایت، مضامین و درون‌مایه‌های استخراج‌شده بر اساس ارتباط آن‌ها با هدف پژوهش تنظیم و تفسیر شدند.

برای نشان‌دادن میزان تکرار برخی مضامین در روایت‌ها، بسامد وقوع هر مضمون نیز محاسبه و کد روایت‌های مرتبط با آن گزارش شد. بر این اساس، یافته‌های حاصل از تحلیل روایت‌ها در قالب مضامین اصلی، بسامد و روایت‌های مرتبط ارائه شدند. هم‌زمان با تحلیل روایت‌ها، کتاب‌ها، مقالات و سایر منابع علمی مرتبط با موضوع پژوهش مطالعه و فیش‌برداری شدند. این منابع برای تفسیر و تبیین یافته‌های حاصل از تحلیل روایت‌ها و مقایسه آن‌ها با مباحث و یافته‌های پژوهش‌های پیشین مورد استفاده قرار گرفتند و به‌عنوان داده‌های اصلی پژوهش در نظر گرفته نشدند.

اعتمادپذیری داده‌ها و تحلیل

به‌منظور افزایش اعتمادپذیری داده‌ها و تحلیل، روایت‌های گردآوری‌شده چندین بار بازخوانی شدند و فرایند استخراج کدها و مضامین با مراجعه مکرر به داده‌های اولیه انجام گرفت. همچنین، مضامین استخراج‌شده با محتوای روایت‌های اولیه مقایسه و بازبینی شدند تا از انطباق آن‌ها با داده‌های اصلی اطمینان حاصل شود (لینکن[۱۳] و گوبا[۱۴]، ۱۹۸۵).

یافته‌ها

نکات و مضامین استخراج‌شده دربارهٔ این پرسش که این رخدادهای اساسی چه تأثیری بر نگرش دانشجویان در ارزیابی آنان از بافت آموزشی دانشگاه فرهنگیان داشته است در دو بخش عمده تنظیم و تحلیل شده‌اند (جمع‌بندی درونمایه‌های روایت‌ها و بسامد آنها در جداول ۱ الی ۳ در پیوست قابل مشاهده است). در این میان، نخستین مضمون به مسئله‌ای برمی‌گردد که تقریباً تمامی روایت‌ها به شیوه‌ای مستقیم یا ضمنی به آن اشاره داشته‌اند.

ضعف دانشی استادان

دانش استادان باید پاسخ‌گوی نیازهای علمی و آموزشی فراگیران باشد و آنان را از نظر دانشی اقناع کند. دانشجومعلمان با این امید وارد دانشگاه می‌شوند که علاوه بر دست‌یابی به چشم‌اندازی روشن برای آینده شغلی خود، بتوانند سطح آگاهی و دانش تخصصی‌شان را ارتقا دهند؛ ازاین‌رو، انتظار می‌رود که استادان از دانش به‌روز و کافی در حوزهٔ تخصصی خود برخوردار باشند تا آموزش آنان اثرگذار و معنادار باشد؛ چراکه دانش تخصصی یعنی دانش کافی دربارهٔ محتوای یک حوزهٔ علمی ویژه (سانتراک، ۱۳۸۷)؛ بنابراین، مدرسان دانشگاه فرهنگیان نه‌تنها باید به‌صورت مداوم دانش و اطلاعات خود را به‌روزرسانی کنند، بلکه لازم است که در همان رشتهٔ تحصیلی و حوزهٔ تخصصی خویش به تدریس بپردازند. چنین همخوانی و تسلطی است که می‌تواند موجب اعتماد، انگیزه و یادگیری عمیق‌تر در

13. Lincoln
14. Guba

دانشجومعلمان شود. در میان روایت‌های گردآوری‌شده، نمونه‌های متعددی بر ضعف دانش تخصصی استادان تأکید دارند. برای نمونه، نخستین روایت این گونه به تجربه راوی می‌پردازد:

> *متأسفانه استادان هر رشته گاهی ارتباطی با آن رشته ندارند و تعداد استادان متخصص هر رشته بسیار کم است. برای مثال استاد پژوهش و توسعهٔ حرفه‌ای (۳)، در حوزهٔ معارف تخصص داشتند. حتی نمونه‌هایی که در کلاس ارائه می‌دادند، مربوط به رشتهٔ ابتدایی بود و ما هیچ درکی از مثال‌های ایشان نداشتیم (خ. ب. ۹).*

در این روایت، دانشجو تصویری روشن از مواجهه با استادی ارائه می‌دهد، که در باورش، تسلط کافی بر محتوای درس نداشته است. احساس نارضایتی راوی از کیفیت یاددهی گویای شکافی میان تخصص علمی استاد و ماهیت درسی است که باید منبعی اصلی برای یادگیری روش‌های آموزشی و تربیتی باشد. روایت نشان می‌دهد که برای دانشجومعلمان، انتظار از استاد، تنها ارائه مطالب درسی نیست، بلکه آنان خواهان استادی‌اند که بتواند، با آگاهی نظری و تجربهٔ تربیتی، کلاس را به محیطی زنده و معنادار تبدیل کند.

از نگاه تحلیلی، این تجربه بیش از آنکه صرفاً به عملکرد فردی یک استاد مربوط باشد، به ساختار مدیریتی و نظام جبران خدمت موجود در دانشگاه نیز بازمی‌گردد، جایی‌که گاه به‌دلیل کمبود استاد متخصص از مدرسان غیرمرتبط برای پرکردن ساعات موظف تدریس استفاده می‌شود؛ درنتیجه، کیفیت آموزشی فدای تکمیل جدول درسی می‌گردد. چنین وضعیتی با رسالت دانشگاه فرهنگیان در تعارض است؛ چراکه تربیت معلم مستلزم تسلط استادان بر حوزه‌های تخصصی، دانش به‌روز و توان هدایت تفکر انتقادی در دانشجویان است. پژوهش‌های پیشین نیز بر نقش دانش و بینش استادان در ارتقای انگیزه و یادگیری مؤثر دانشجویان تأکید دارند (پورمیرنظرسادگی و کاظمی کله‌کله، ۱۴۰۰). روایت حاضر بازتابی از مسئله‌ای عمیق‌تر است: کاستی در توانمندی علمی و آموزشی برخی استادان که احساس بی‌اعتمادی و دل‌سردی را در دانشجویان ایجاد می‌کند. چنین تجربه‌هایی ضرورت بازنگری در نظام جذب، ارزیابی و ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مبشری (۱۳۹۶) بر لزوم نیازسنجی دقیق در آموزش عالی تأکید می‌کند، پاسخ به این نیاز می‌تواند زمینهٔ ارتقای کیفیت آموزش و کاهش فاصله میان انتظار و تجربهٔ دانشجومعلمان را فراهم سازد. روایتی ذیل نیز درون‌مایهٔ روایت پیشین را در بر دارد:

> *پررنگ‌ترین خاطرات در ذهن من مربوط به واحدهای آموزشی می‌شود که فقط گذرانده‌ام. اما چیزی به من افزوده نشده است. مثال‌های فراوانی در ذهن دارم که اولین آن‌ها به واحد فلسفهٔ معلمی برمی‌گردد. درست یادم است ترم اول که وارد دانشگاه شدم، ابتدا از محیط کوچک آن تعجب کردم. امیدوار بودم کیفیت آموزشی این مسئله را جبران کند؛ اما متوجه شدم از نظر آموزشی بسیار ضعیف است، به حدی که معلمان مدرسهٔ خود را باسوادتر می‌دانم و تک‌تک لحظاتی که در مدرسه صرف کردم برای من ارزشمند بود (خ. ب. ۱).*

در روایت یادشده، تجربهٔ دانشجو در افق انتظاری پدید می‌آید که طی آن دانشگاه نتوانسته نقش مؤثری در رشد علمی و حرفه‌ای وی ایفا کند. او در توصیف‌هایش، از دل‌زدگی و احساس بی‌ثمری دروس سخن می‌گوید و این احساس را نه به یک درس یا استاد خاص، بلکه به کل ساختار آموزشی دانشگاه نسبت می‌دهد. چنین نگرشی نشان می‌دهد شکاف میان انتظارات اولیه دانشجومعلم و واقعیت آموزش در دانشگاه فرهنگیان تا چه اندازه می‌تواند عمیق باشد. در ذهن او، تصویر آرمانی دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان مرکز رشد و تعالی علمی معلمان، جای خود را به برداشتی از نهادی با کارکرد آموزشی ضعیف داده است؛ نهادی که از نظر وی حتی توان رقابت با تجربه‌های مدرسه‌ای را نیز ندارد. بر اساس چنین روایت‌هایی، دانشجویان این دانشگاه، تحصیل خود را فرصتی برای کسب دانش تخصصی و تقویت مهارت‌های معلمی می‌دانند؛ اما با ساختار ثابت، برنامه‌های غیرمنعطف و محتوایی کم‌کیفیت روبه‌رو می‌شوند که با نیازهای واقعی آنان هم‌خوانی ندارد. پژوهش‌های پیشین نیز بر ضرورت پویایی و به‌روزرسانی مداوم برنامه‌های آموزشی و نقش استادان در ارتقای کیفیت آموزش تأکید کرده‌اند (پورکریمی‌هاوشکی و همکاران، ۱۴۰۲). وقتی این پویایی محقق نمی‌شود، نتیجهٔ آن احساسی است که راوی آن را در جمله‌ای ساده خلاصه کرده است: چهار سال تحصیل بدون دستاورد محسوس. این ناکامی، درواقع، نمادی از تجربهٔ جمعی گروهی از دانشجومعلمان است که آرزوهای تربیتی‌شان با کاستی‌های نهادی روبه‌رو می‌شود.

چنین روایتی بیانگر یکی از محوری‌ترین مضامین در تجربه‌های دانشجومعلمان است؛ احساس ناکامی در رشد علمی و حرفه‌ای به‌دلیل فقدان کیفیت و خلاقیت آموزشی در نظام تربیت معلم. در روایت دیگری راوی از اثرگذاری استادان توانمند در مسیر یادگیری حکایت می‌کند:

> *وجود استادانی همچون دکتر (د و الف) و آشنایی با آن‌ها که نقش مهمی را در زندگی من ایفا کردند. ایشان اساتیدی دانا و با سطح علمی بالا هستند که واقعاً کمک بسیاری را در این عرصه به ما دانشجویان کردند (ب. ش.۱۱.ب).*

این روایت تصویری از تجربه‌ای مثبت و تأثیرگذار ارائه می‌دهد؛ تجربه‌ای که نقطه مقابل روایت‌های مربوط به ضعف دانشی یا ناکارآمدی آموزشی است. راوی از استادانی سخن می‌گوید که فراتر از ارائه محتوا، در عرصهٔ انسانی و علمی نیز الهام‌بخش وی بوده‌اند. تعابیری چون نقش مهم در زندگی و حامی و پشتیبان در آموختن معرفت و دانش نشان می‌دهد که تأثیر استاد، صرفاً دانشی نیست؛ بلکه به لایه‌های عمیق‌تری از رشد شخصی و حرفه‌ای دانشجومعلم تسری می‌یابد. در این نگاه، استاد نه‌تنها انتقال‌دهندهٔ دانش که شکل‌دهندهٔ نگرش و هویت حرفه‌ای راوی است. همین حس اعتماد و اقناع علمی موجب می‌شود که دانشجومعلم، دانشگاه را میدان رشد ببیند نه فضای اجبار آموزشی و گذراندن واحدهای درسی صرف.

بر این اساس استاد مؤثر کسی است که میان نظریه و عمل پیوندی زنده برقرار کند و در محدودیت‌های نهادی نیز از دانایی خود برای خلق موقعیت‌های یادگیری بهره ببرد. حضور چنین استادانی در نظام تربیت‌معلم ارزش دوچندان دارد، زیرا به باور پژوهش‌های

مرتبط، کیفیت یاددهی و انگیزش دانشجومعلمان مستقیماً با کیفیت علمی و اخلاقی استاد در ارتباط است (خادمی و سلیمانی، ۱۳۹۹).

روایت ذیل، تجلی سویهٔ امیدبخش دانشگاه فرهنگیان است؛ جایی که حضور استادان فرهیخته می‌تواند اعتماد ازدست‌رفتهٔ دانشجومعلمان را بازسازد و نشان دهد که چگونه یک استاد با دانش و تعهد قادر است، مسیر یادگیری و حتی مسیر زندگی شاگردان خود را دگرگون کند. راوی نگرش خود را در سایهٔ شخصیت و دانش استاد تغییر داده است:

> *شاید ماندگارترین و مهم‌ترین رخدادی که در طول تحصیل در این دانشگاه داشته‌ام، این باشد که اوایل ورود به دانشگاه که تصویری دقیق از دانشگاه فرهنگیان نداشتم، تصور می‌کردم که سطح استادان دانشگاه بسیار پایین است؛ ازاین‌رو زیاد به کلاس‌ها و صحبت‌های آن‌ها توجه نمی‌کردم تا روزی که کلاسی با جناب آقای (پ) داشتم. اگر اشتباه نکنم کلاس شاهنامه (غم‌نامهٔ رستم و سهراب) بود. نوع برخورد، نوع تدریس، نوع صحبت و شخصیت این شخص تقریباً دیدگاه من را به دانشگاه عوض کرد و آن‌جا بود که فهمیدم همه آن‌چه که من در رابطه با دانشگاه و استادانش در ذهن دارم صحیح نیستند. پس شروع به بازنگری در عقایدم کردم و ازآن‌پس دقت بیشتری در کلاس‌ها به خرج دادم و تمرکز بیشتری روی درس و دانشگاه گذاشتم (ب. م. ۱۴. ب).*

در روایت حاضر، دانشجومعلم از مسیری درونی سخن می‌گوید که طی آن از بی‌اعتمادی و بی‌توجهی به استادان، به احترام و علاقه‌مندی به یادگیری می‌رسد. در آغاز، ذهن او گرفتار کلیشه‌هایی دربارهٔ ضعف علمی استادان بوده است؛ اما مواجهه با استادی آگاه و باتجربه این تصویر را شکسته و به تحولی عمیق در ادراک او از دانشگاه انجامیده است. نکتهٔ مهم آن‌جاست که این دگرگونی صرفاً حاصل دانایی علمی استاد نیست؛ بلکه از تأثیر شخصیت، رفتار و شیوهٔ ارتباط انسانی او سرچشمه می‌گیرد. استاد به واسطهٔ منش و گفتار خود اعتماد ازدست‌رفته را احیا کرده و توانسته است که ذهن دانشجو را برای یادگیری فعال و درگیر آماده کند.

تحلیل این تجربه و یافته‌های دیگر (پورمیرنظر سادگی و کاظمی کله‌کله، ۱۴۰۰) نشان می‌دهد که معیار اصلی داوری شاگرد دربارهٔ استاد رفتار و منش انسانی اوست، نه صرفاً سخنان یا دانسته‌ها. درواقع، استادان زمانی می‌توانند الگوی علمی و عملی شوند که دانش و شخصیت‌شان در توازن قرار گیرد؛ زیرا تنها در این حالت علم به تربیت تبدیل می‌شود و معرفت از سطح ذهن به عمق روح دانشجو نفوذ می‌کند. روایت آمده بیانگر لحظهٔ تحول در تجربهٔ دانشجومعلم است؛ زمانی‌که کلاس درس به میدان بازسازی باورها و اصلاح نگرش تبدیل می‌گردد. دکتر (پ) در این روایت نماد استادی است که با عمق علمی، فهم انسانی و ارتباط اخلاقی خود توانسته است نظام معنایی دانشجو را دگرگون کند. چنین استادانی سرچشمهٔ امید و انگیزه‌اند. آنان نشان می‌دهند آموزش مؤثر حاصل وحدت علم و اخلاق است و هرگاه این دو در هستی معلم جمع شوند، می‌توانند مسیر زندگی آموزندگان را تغییر دهند. روایتی دیگر به ضرورت بودن استاد متخصص در دروس حرفه‌ای معلمی اشاره دارد:

خاطرهٔ من مربوط می‌شود به ترم ۷، واحد درسی پژوهش و توسعه حرفه‌ای (۳). این واحد پیش‌نیاز کارورزی(۴) بود و درسی تخصصی و مهم محسوب می‌شد. در این واحد، باید درس‌پژوهشی را یادمی‌گرفتیم. استادی که برای این درس در نظر گرفته شده بود، معلم دینی مدرسه بود (خ. ب. ۶).

این روایت به‌روشنی مسئله‌ای را بازتاب می‌دهد که ریشه در ساختار برنامه‌ریزی آموزشی دارد: ناهماهنگی میان ماهیت یک درس تخصصی و صلاحیت علمی و حرفه‌ای مدرس آن. راوی با بیانی ساده؛ اما گویا از تجربه‌ای سخن می‌گوید که طی آن انتظاراتش از درس پژوهش و توسعه‌ی حرفه‌ای در آموزش زبان و ادبیات فارسی با واقعیت موجود هم‌خوان نبوده است. درس‌پژوهی، یکی از ارکان محوری تربیت معلمان است که نیازمند دانش عملی، تجربهٔ میدانی و درک عمیق از فرایندهای آموزشی است؛ درنتیجه، سپردن چنین واحدی به استادی خارج از حوزهٔ تخصص معلمی نوعی گسست میان هدف درسی و فرایند یاددهی ایجاد می‌کند. این امر احساس بی‌اعتمادی و نارضایتی دانشجومعلمان را نسبت به کیفیت آموزش افزایش می‌دهد و نظام تربیت‌معلم را از مسیر هدفمند خود دور می‌کند. تحلیل این تجربه و یافته‌های پورکریمی هاوشکی و همکاران (۱۴۰۲) نشان می‌دهد شایستگی حرفه‌ای استادان در رشته‌های تربیتی نه‌تنها در دانایی نظری، بلکه در تسلط بر مؤلفه‌های مهارتی، پژوهشی و راهبری آموزشی معنا می‌یابد. چنین رویکردی، حلقهٔ اتصال میان دانشگاه و مدرسه است و موجب می‌شود تا دانشجومعلم، مهارت‌های تربیتی را به‌صورت کاربردی تمرین کند و برای ایفای نقش معلمی آماده شود.

چنین روایت‌هایی بر اهمیت بنیادین گزینش استادان حرفه‌ای برای دروس مهارتی تأکید دارد. تجربهٔ راوی نشان می‌دهد که نداشتن تخصص یا کم‌تجربگی استاد در حوزهٔ مربوط می‌تواند فلسفهٔ وجودی این دروس را تهی کند؛ به‌عبارت دیگر، نبود تطابق میان محتوای درس و صلاحیت مدرّس نوعی خلأ در مسیر تبدیل دانشجومعلم به معلم حرفه‌ای ایجاد می‌کند. در مقابل، حضور استادان شایسته در این عرصه می‌تواند، همانند پلی میان آموختن و عمل، راه تربیت مؤثر را هموار و مفهوم پژوهش‌محوری در حرفهٔ معلمی را به معنای واقعی احیا کند. در روایتی دیگر تجربهٔ رویارویی با کاستی‌های آموزشی و امید به بهبود آن نقل می‌شود:

ترم اول که شروع شد، فکر می‌کردم شاید از نظر فیزیکی و فضای دانشگاه کمبود داشته باشیم؛ ولی از نظر بار علمی و استادان وضعیت مناسبی حاکم بر پردیس باشد که بعد از ترم اول این هم در حد آمال و آرزو باقی ماند و هیچ وقت اتفاق نیفتاد. الآن هم که ترم هشت هستم و دارم از دانشگاه خارج می‌شوم، مجموعاً به اندازه سال آخر دبیرستان از کل دانشگاه فرهنگیان ادبیات یاد نگرفتم؛ فلذا از ما که گذشت ولی امیدوارم که شرایط دانشگاه بهتر شود (ب. ش. ۷. ب).

راوی در این روایت با نثری صادقانه، تجربه‌ای را بازگو می‌کند که از ناامیدی ناشی از شکاف میان انتظار علمی بالا و واقعیت کم‌رمق آموزشی سرچشمه می‌گیرد. او با ذهنیتی مثبت وارد دانشگاه شده و آن را نماد کمال و بلوغ حرفه‌ای معلمان آینده می‌دانسته است؛ اما

به‌مرور با فضایی مواجه می‌شود که نه زیرساخت‌ها و نه کیفیت آموزش آن پاسخ‌گوی انتظاراتش نبوده است. این روایت، شکلی از نقد درونی است؛ نقدی برخاسته از دل تجربه و نه از بیرون نظام آموزشی. در لایه‌های پنهان بیان وی، نوعی دلسوزی برای نظام تربیت‌معلم به چشم می‌خورد؛ باوجود دلسردی، همچنان به بهبود آینده امیدوار است. همین امیدواری نهفته در نارضایتی نشان می‌دهد که دانشجومعلمان خود را ذی‌نفع و در عین حال دلسوز دانشگاه می‌دانند و به‌جای طرد خواهان اصلاح وضعیت هستند.

در تحلیل این تجربه و یافته‌های گرت (۱۳۹۶) می‌توان دریافت که هرچند استاد و معلم لزوماً مشاور نیستند؛ اما می‌توانند نقشی حیاتی در شنیدن صدای شاگرد و بازتاب دغدغه‌های تربیتی وی داشته باشند؛ بنابراین بخشی از بهبود آموزش در گرو گفت‌وگوی مؤثر و پذیرنده میان دانشجو و استاد است؛ گفت‌وگویی که امید به پیشرفت را زنده نگه می‌دارد.

نقدهای دانشجومعلمان راوی نه نشانهٔ ناسپاسی، بلکه بیانگر احساس مسئولیت در برابر آیندهٔ تعلیم‌وتربیت است. آنچه آنان از دانشگاه می‌خواهند، نه امکانات تجملی، بلکه کیفیت علمی، شایستگی استادان و شنیده‌شدن صداهای درونی است. به‌یادآوردن جملهٔ پایانی راوی امیدوارم شرایط دانشگاه بهتر شود درواقع، اشاره‌ای است بر تعهد اجتماعی مراکز تربیت معلم؛ چراکه دانشگاه پویا آن است که صدای دانشجویانش پژواک سیاست‌گذاری و اصلاح درونی آن باشد؛ بدین‌ترتیب، روایت اخیر نه صرفاً نقد، بلکه دعوتی صادقانه به بازسازی کیفیت آموزش و احیای شأن آموزشی دانشگاه فرهنگیان است.

واحدهای درسی ناکارآمد

برنامه‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان براساس اسناد بالادستی از جمله نقشهٔ جامع علمی کشور، سند اسلامی‌شدن دانشگاه‌ها، سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش و سند برنامهٔ درسی ملی تدوین شده‌اند تا ابعاد گوناگون تربیت معلم از سطح فلسفه و اهداف کلان تا برنامه‌های خرد آموزشی را پوشش دهند. انتظار می‌رود، در چارچوب این اسناد، واحدهای درسی دانشگاه به‌گونه‌ای طراحی شوند که زمینه‌ساز رشد علمی، مهارتی و تربیتی دانشجومعلمان باشند. بااین‌حال، روایت‌های متعددی ازسوی دانشجویان نشان می‌دهد که میان اهداف ترسیم‌شده در اسناد و تجربهٔ زیستهٔ آنان در کلاس‌های درس فاصله‌ای معنادار موجود است. آنچه در این بخش از یافته‌ها بازتاب یافته، نارضایتی از ناکارآمدی برخی از واحدهای درسی، ناهماهنگی مدرس با محتوای آموزشی، فقدان اختیار در انتخاب واحدها و کم‌اثربودن تجربهٔ یادگیری عملی است. این روایت‌ها نه صرفاً بیان نارضایتی، بلکه بازتاب دغدغه و جست‌وجوی صادقانهٔ دانشجومعلمان برای ارتقای کیفیت برنامه‌های درسی و تحقق واقعی اهداف تربیت معلم به‌شمار می‌روند.

> *اکنون که ترم هشت و آخر هستم، چهار کارورزی را گذرانده‌ام. این واحد آموزشی باید دانشجویان را به لحاظ اجرایی و عملی در معلمی و تدریس کمک کند؛ اما از کارورزی (۱) که به مدرسه رفتیم، استاد راهنما در تمام طول کارورزی از ما گزارش فیزیکی و مشاهدات در مدرسه را می‌خواست. این روند در کارورزی (۲) نیز ادامه داشت. در کارورزی (۲) استاد راهنما از ما می‌خواست که مشکلات آموزشی را*

بیان کنیم و هیچ کمکی به ما در تدریس، مدیریت کلاس، اجرای فنون تدریس و ارتباط صحیح با دانش‌آموزان نکرد. فقط در کارورزی (۳) و (۴) اندکی از ما تدریس در کلاس خواستند که البته من کارورزی (۳) و (۴) را به خاطر استاد خوبی که داشتیم، مؤثرتر می‌دانم. اگر این روند از ابتدا در کارورزی (۱) و (۲) شروع می‌شد، بسیار بهتر می‌شد. من توقع داشتم در طول این کارورزی‌ها علاوه بر موقعیت‌های تدریس در کلاس‌های مختلف که باعث سنجش خودمان می‌شود، دربارهٔ روابط اداری مدرسه و آموزش‌وپرورش اندکی آشنایی به ما داده شود تا در آینده با روابط اداری نیز آشنا باشیم (ب. م. ۲. الف).

در این روایت، دانشجو با نگاهی نقادانه به یکی از مهم‌ترین بخش‌های عملی برنامهٔ درسی یعنی کارورزی می‌پردازد. انتظار او از این واحد، کسب مهارت‌های واقعی تدریس و تعامل اداری با مدرسه بوده است؛ اما تجربهٔ وی از دو کارورزی نخست، صرفاً محدود به نگارش گزارش‌های مشاهده‌ای و تأملی است. این مسئله، نوعی گسست میان طرح برنامه و تجربهٔ واقعی را نشان می‌دهد: طرح درس کارورزی، در چهار ترم متوالی، از مشاهده تا عمل طراحی شده است؛ اما در تجربهٔ زیستهٔ دانشجو این مسیر ناقص اجرا شده و تا ترم سوم به مرحلهٔ آموزش عملی نرسیده است. نکتهٔ برجسته در روایت آن است که راوی تفاوت چشمگیر کیفیت تجربه را تنها با تغییر استاد راهنما در کارورزی‌های بعدی مشاهده کرده است؛ این تفاوت نشان‌دهندهٔ نقش تعیین‌کنندهٔ استاد کارورزی در موفقیت یا ناکامی اجرای برنامهٔ درسی عملی است.

براساس برنامهٔ درسی دوره کارشناسی آموزش زبان و ادبیات فارسی (بازنگری‌شده در سال ۱۳۹۵ و اصلاح‌شده در ۱۳۹۹)، واحدهای کارورزی از ترم پنجم تا هشتم با هدف تکمیل آموزش نظری و آماده‌سازی حرفه‌ای دانشجومعلمان طراحی شده‌اند. در هر نیم‌سال، دانشجو موظف است که هفته‌ای یک روز در مدرسه حضور یابد، مشاهدات و فعالیت‌های تربیتی را ثبت و در پایان گزارش و سمینار ارائه کند. در کارورزی‌های بعدی، فعالیت عملی‌تر در کلاس درس و مشارکت در یادگیری پیش‌بینی شده است (طرح درس گروه هفتم آموزش‌وپرورش، ۱۳۹۹). باتوجه‌به روایت راوی، استاد راهنما، در مراحل نخست تنها بخش گزارش‌دهی را اجرایی کرده و به جنبه عملی نپرداخته است. بدین‌سان، گرچه در ظاهر برنامه اجرا شده؛ اما درواقع، کارورزی به تجربه‌ای نظری و کم‌اثر بدل شده است. این مسئله ضرورت نظارت دقیق‌تر، مربی‌گری عملی و پیوند میان استاد دانشگاه و معلمان مدارس را آشکار می‌کند تا کارورزی از حالت بی‌اثر و صوری خارج شود. براین‌اساس، ضعف در اجرای کارورزی نه از ناتوانی برنامه، بلکه از کاستی در اجرا و مشارکت استادان سرچشمه می‌گیرد. تجربهٔ راوی از تفاوت استادان در کارورزی‌های سوم و چهارم گواهی بر این ادعاست. حضور فعال استادان در مدرسه، ارزیابی تدریس دانشجومعلمان، گفت‌وگوهای بازخوردی، و شناخت واقعیت اداری آموزش‌وپرورش، بخش‌های مغفول‌مانده‌ای هستند که باید تقویت شوند. در سطح کلان، ناکارآمدی کارورزی بازتاب همان مسئله اصلی است؛ یعنی فقدان پیوند واقعی میان برنامهٔ آموزشی دانشگاه و تجربهٔ حرفه‌ای معلمی. با اصلاح این روند، می‌توان از پدیداری روایت‌های ناامیدکننده به‌سمت داستان‌های رشد و شکوفایی حرفهٔ معلمی گام برداشت.

نبود امکان انتخاب واحد آزادانه توسط دانشجویان از دیگر درون‌مایه‌های روایت دانشجومعلمان است. آدمی همیشه به دنبال آزادی اراده و حق انتخاب است؛ زیرا به‌صورت ذاتی و فطری آزاد آفریده شده است. انسانی که حق انتخاب و آزادی دارد همواره احساس ارزشمندی و خوشبختی می‌کند. آزادی از بزرگ‌ترین و عالی‌ترین ارزش‌های انسانی و مافوق ارزش‌های مادی است (گودرزی، ۱۴۰۰)؛ ازاین‌رو، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در مقام مقایسهٔ خود با دانشجویان دیگر دانشگاه‌ها که غالباً از نیم‌سال دوم در انتخاب واحدهای درسی خود مختارند، احساس می‌کنند آزادی و حق انتخاب‌شان سلب شده است و در تعدادی از روایت‌های خود با گزاره‌های گوناگون به این موضوع واکنش نشان داده‌اند:

> *پس از پایان ترم اول و به هنگام انجام فرایند انتخاب واحد تمامی تصوراتی که نسبت به این امر داشتم، نابود شد؛ چراکه باتوجه‌به پرس‌وجوهای من از دانشجوهای دانشگاه‌های دیگر در فرایند انتخاب واحد دست دانشجو برای انتخاب و چیدمان واحدها و زمان برگزاری آن‌ها باز است؛ اما آنچه در این پردیس به چشم می‌خورد، نبود ساعت‌های مختلف و استادان متغیر برای واحدهاست که نیاز به بررسی و اقدامات لازم دارد (ب. م. ۹. ب).*

در این روایت، دانشجو به مسئله‌ای بنیادین با ابعاد روان‌شناختی، آموزشی و مدیریتی اشاره می‌کند، احساس فقدان اختیار در انتخاب واحدها و استادان. او این تجربه محدود را با آزادی عمل دانشجویان در دیگر دانشگاه‌ها مقایسه می‌کند و نتیجه این مقایسه را از بین رفتن بخشی از شأن دانشگاهی خود می‌داند. حس انتخاب‌گری در محیط‌های آموزشی، واجد اهمیتی فراتر از تنظیم برنامهٔ آموزشی است؛ زیرا بنا بر مطالعات تربیتی (گودرزی، ۱۴۰۰)، آزادی عمل در تصمیم‌گیری یادگیرنده به احساس ارزشمندی، خودکارآمدی و تعلق منجر می‌شود. در این روایت، نادیده‌گرفتن چنین احساسی باعث شده است که دانشجو خود را بیشتر در موقعیت دانش‌آموزی محدود ببینند تا دانشجو؛ یعنی فردی خودآگاه و انتخاب‌گر در مسیر یادگیری. راوی بر این باور است که حذف انتخاب استاد و ساعت درس، نه‌تنها از منظر روانی اثر منفی دارد، بلکه از لحاظ آموزشی نیز زیان‌بار است؛ زیرا اگر دانشجو نتواند با شیوهٔ تدریس استاد یا زمان برگزاری کلاس سازگار شود، یادگیری مطلوب اتفاق نخواهد افتاد. او تأکید دارد که هرچند فراهم‌سازی چند گروه درسی برای همهٔ دروس ممکن نیست، دست‌کم انتخاب‌پذیری محدود و تدریجی در برخی واحدها می‌تواند به رقابت استادان، افزایش کیفیت آموزش و رضایت یادگیرندگان کمک کند. براین‌اساس، حق انتخاب نه صرفاً یک امتیاز صوریِ دانشگاهی، بلکه بخشی از فرآیند رشد هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان است. دانشگاه فرهنگیان که مأموریت آن تربیت معلمان آینده است، اگر خود نتواند حس مسئولیت، اعتماد و انتخاب آگاهانه را در فرایند تحصیل به دانشجو منتقل کند، در تربیت معلمانی مستقل، خلاق و تصمیم‌گیر موفق نخواهد بود؛ بدین‌ترتیب، روایت اخیر اشاره‌ای ظریف به مدیران آموزشی دارد تا در طراحی برنامه‌های درسی آینده، میان الزامات سازمانی و نیازهای روانی دانشجویان توازنی مناسب برقرار کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

از منظر تاریخی، آموزش‌وپرورش همواره موردتوجه اندیشـــمندان بوده اســـت؛ زیرا پرورش انســـان‌های خردمند، اخلاق‌مدار و اجتماعی لازمه حیات فردی و جمعی است. ظهور مدارس رسمی و گسترش آموزش عمومی، تعلیم‌وتربیت را به یکی از محورهای توسعهٔ اجتماعی بدل کرده است. با صنعتی‌شدن کشورها نیاز به سوادآموزی و آموزش مهارتی بیش‌ازپیش افزایش یافت (معنوی‌پور، ۱۳۹۶). هدف کلی تعلیم‌وتربیت در هر جامعه آن اســت که افراد در چارچوب ارزش‌های فرهنگی، دینی و اجتماعی آن جامعه رشـد کنند و به شـهروندانی توانمند و سازنده تبدیل شوند (بهزادفر و رستمی، ۱۳۹۹).

نیروی انسانی ارزشمندترین و راهبردی‌ترین سرمایه هر سازمان است. حتی پیشرفته‌ترین فناوری‌ها و تجهیزات بدون بهره‌مندی از نیروی انســانی متخصــص و آموزش‌دیده نمی‌توانند موفقیتی پایدار ایجاد کنند. در حوزهٔ آموزش‌وپرورش، معلم مهم‌ترین عنصــر تحقق اهداف تربیتی، فرهنگی و اجتماعی محسوب می‌شود؛ زیرا واسطهٔ اصلی انتقال ارزش‌ها، دانش و نگرش‌های جامعه به نسل آینده است (پاشـــایی، ۱۴۰۳). در عصـــر فناوری و هوش مصـــنوعی، فراگیران، از دانش‌آموز تا دانشـــجومعلم، در محیطی یادگیرنده و پویا زندگی می‌کنند؛ دنیایی که دسترسی به منابع علمی و اطلاعاتی در کسری از ثانیه ممکن شده است. در چنین شرایطی، نقش و دانش استادان از حیث سواد اطلاعاتی، دانش تخصصی و مهارت‌های تدریس نوین به مراتب مهم‌تر از گذشته است (پیوست ۱)؛ به همین دلیل، نظام تربیت معلم باید بیش‌ازپیش بر ارتقای شـایسـتگی‌های علمی و مهارتی اعضـای هیئت علمی تأکید کند. از منظر تحلیلی، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد کاستی در دانش تخصصی برخی استادان صرفاً به عملکرد فردی محدود نمی‌شود، بلکه ریشه در مسائل ساختاری همچون کمبود اسـتاد متخصـص و ناهماهنگی در تخصـیص نیرو دارد؛ وضـعیتی که می‌تواند کیفیت آموزش را تحت‌تأثیر قرار دهد و به کاهش اعتماد و انگیزه در دانشـجومعلمان بینجامد. دانشـگاه فرهنگیان، در جایگاه نهاد اصـلی تربیت نیروی انسـانی آموزش‌وپرورش، مسـئولیت سـنگینی در پرورش معلمان کارآمد دارد. تحقق این مأموریت مسـتلزم برنامه‌ریزی علمی، ارزیابی مسـتمر کیفیت آموزش و بازنگری در محتوای دروس نظری و عملی است (پیوست ۱). از دیدگاه توسعهٔ ملی نیز آموزش عالی و تربیت معلم نقش بنیادی در رشد اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جوامع دارند (حق‌خواه و دیگران، ۱۴۰۱). آموزش رسمی در مدارس و دانشگاه‌ها زمینه‌ساز پرورش نیروی انسانی متخصص است و سرمایه‌گذاری در کیفیت این آموزش، مستقیماً بر رشد و پیشرفت جامعه تأثیر می‌گذارد.

براین‌اســاس، تحلیل روایت‌ها نشــان داد که تجربه‌های آموزشــی دانشــجومعلمان صــرفاً انتقال دانش نیســت، بلکه مجموعه‌ای از رخدادهای معنادار است که در شـکل‌گیری نگرش، هویت حرفه‌ای و ارزیابی آنان از نظام آموزشـی نقش تعیین‌کننده دارد (پیوسـت ۲)، به‌ویژه رخدادهای اساسی، همچون نقاط عطف تجربه‌های زیسته، می‌توانند نگرش دانشجویان را به‌صورت مثبت یا منفی دگرگون کنند.

در پژوهش حاضر، بررسی روایت‌های دانشجومعلمان نشان داد که مهم‌ترین دغدغه‌های آنان در دانشگاه فرهنگیان به کیفیت زندگی دانشجویی (به‌ویژه تغذیه) و کیفیت آموزشی و درسی مربوط می‌شود (پیوست: جدول شمارهٔ ۳). از میان ۶۰ روایت بررسی‌شده، مسئله تغذیه نامناسب بیشترین فراوانی را داشت و از آن همچون عاملی مؤثر بر کاهش انرژی، تمرکز و عملکرد آموزشی یاد شده است. علاوه‌بر

آن، میزان نارضایتی از سطح دانش استادان و ناکارآمدی واحدهای درسی نیز بالا بود (پیوست ۱)؛ به‌گونه‌ای که رضایت از دانش استادان تنها در دو روایت مشاهده شد، درحالی‌که نارضایتی در ۱۰ روایت گزارش شده است؛ همچنین موضوع ناکارآمدی دروس با بسامد ۱۲ تکرار شد که نشانهٔ واضحی از ضرورت بازنگری در برنامه‌ریزی درسی و ارتقای صلاحیت علمی استادان است (پیوست ۱). تحلیل عمیق‌تر این یافته‌ها نشان می‌دهد که ناکارآمدی برخی واحدهای درسی، به‌ویژه دروس عملی مانند کارورزی، بیش از آنکه ناشی از ضعف در طراحی برنامه باشد، به چگونگی اجرای آن و نقش استادان راهنما بازمی‌گردد (پیوست ۲). در مواردی که استادان از مهارت و تجربهٔ کافی برخوردار بوده‌اند، کیفیت یادگیری به‌طور محسوسی ارتقا یافته است. این امر بر اهمیت نقش عامل انسانی در تحقق اهداف برنامه‌های درسی تأکید می‌کند؛

یافته‌های دیگر بیانگر آن است که نداشتن امکان انتخاب واحد و محدودیت در انتخاب استاد می‌تواند احساس استقلال و خودکارآمدی دانشجویان را کاهش و آنان را در موقعیتی منفعل قرار دهد؛ وضعیتی که با اهداف تربیت معلم خلاق و تصمیم‌گیر در تعارض است. در مجموع، یافته‌ها حاکی از آن است که تحقق اهداف تربیت معلم نیازمند اصلاح در سه محور اساسی است:

۱. ارتقای دانش و مهارت استادان دانشگاه؛

۲. بازنگری و کارآمدسازی برنامه‌های درسی؛

۳. بهبود شرایط زیستی و رفاه دانشجویان در جایگاه پیش‌شرط پویایی یادگیری.

در کنار این محورها، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که توجه به تجربه‌های زیسته و روایت‌های دانشجومعلمان می‌تواند ابزاری مؤثر برای شناسایی نقاط قوت و ضعف نظام آموزشی مورداستفاده قرار گیرد؛ زیرا این روایت‌ها بازتابی از واقعیت‌های پنهان در ساختار آموزشی هستند که در روش‌های کمی کمتر قابل شناسایی‌اند (پیوست: جدول شمارهٔ ۳)؛ به‌طوری‌که اگر این سه محور به‌صورت علمی و نظام‌مند پیگیری شوند، دانشگاه فرهنگیان خواهد توانست مأموریت اصلی خود؛ یعنی تربیت معلمان توانمند، باانگیزه و متعهد به ارزش‌های ملی و انسانی را با اثربخشی و کارآمدی بیش‌تری محقق سازد.

پژوش حاضر علاوه بر رهیافت‌هایی که ارائه می‌کند، دارای محدودیت‌های خاص خود نیز بوده است، از جمله اینکه روایت‌های جمع‌آوری‌شده در این پژوهش به دانشجویان استان تهران محدود بوده است. پژوهشی وسیع‌تر در گسترهٔ کل دانشجویان رشتهٔ آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان براساس رویکرد رخداد اساسی و روایت‌پژوهی سویه‌های بهتر و عمیق‌تری از شکاف‌های آموزشی را در دانشگاه فرهنگیان مستدل و فراهم خواهد کرد. بر اساس داده‌های پژوهش حاضر، تحقیقی دربارهٔ نقش دانش و مهارت استادان در تغییر نگرش دانشجویان به حرفهٔ معلمی پیشنهاد مناسبی به دیگر پژوهشگران خواهد بود تا از خلال روایت‌های دانشجومعلمان به برجسته‌سازی مؤلفه‌هایی بپردازند که ازسوی استادان آموزش و زبان و ادبیات فارسی در عمل آشکار می‌شود و سویه‌های ارزیابی؛ خواه مثبت یا منفی حرفهٔ معلمی را در ذهن و جهان زیستهٔ دانشجومعلمان برجسته می‌نماید.

پیوست ۱: درون‌مایه‌های روایت‌های پردیس‌های برادران

جدول۱. درون‌مایه‌های روایت‌های پردیس‌های برادران

Table 1. Extracted Themes of Narratives from Male Campuses.

۱- ضعف دانش استادان 1. Faculty's Lack of Subject Knowledge				
راه‌حل مسئله Proposed Solution	کد روایت Narrative Code	بسامد نارضایتی Dissatisfaction Frequency	کد روایت Narrative Code	بسامد رضایتمندی Satisfaction Frequency
۱. جذب و به‌کارگیری استادان متخصص ازطریق مصاحبهٔ علمی 1. Recruiting and employing subject-matter expert faculty through academic interviews ۲. برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن‌خدمت برای تعلیم مسائل تخصصی و آموزشی 2. Holding in-service training courses to teach specialized and pedagogical content ۳. توجه به ارزیابی دانشجویان از استادان در پایان هر نیم‌سال تحصیلی 3. Giving due weight to the faculty evaluations conducted by students at the end of each semester ۴. ایجاد نظام راهنمایی و سرپرستی آموزشی میان استادان باتجربه و تازه‌کار 4. Establishing a mentoring and instructional-supervision system between experienced and novice faculty members ۵. تدوین انگیزه‌ها و مشوق‌های حرفه‌ای برای بهبود عملکرد استادان 5. Developing professional incentives to improve faculty performance ۶. تشکیل کارگروه‌های آموزشی میان‌بخشی برای توسعه نوآوری‌های تدریس 6. Forming interdepartmental instructional task forces to advance teaching innovations	ب. م. ۳. ب/ ب. م. ۱۰. ب ب. م. ۱۳. ب/ ب. ش. ۱. ب ب. ش. ۶. ب/ ب. ش. ۷. ب	۶	ب. ش. ۱۱. ب	۱

۲- ناکارآمدی واحدهای درسی 2. Inefficiency of Course Curriculum / Course Registration				
راه‌حل مسئله Proposed Solution	کد روایت Narrative Code	بسامد نارضایتی Dissatisfaction Frequency	کد روایت Narrative Code	بسامد رضایتمندی Satisfaction Frequency
۱. تدریس در فضای کلاس درس از ابتدای روند کارورزی 1. Conducting instruction in an actual classroom setting from the start of the internship (practicum) process ۲. آموزش روابط اداری آموزش‌وپرورش و مدرسه 2. Teaching the administrative relations of the Ministry of Education and schools ۳. حذف واحدهای درسی ناکارآمد و جایگزینی واحدهای کارآمد 3. Removing ineffective courses and replacing them with effective ones	ب. م. ۲. الف/ ب. م. ۱. ب ب. م. ۸. ب/ ب. م. ۹. ب ب. م. ۱۰. ب/ ب. م. ۱۱. ب ب. م. ۱۳. ب/ ب. ش. ۱. ب	۸	-	-

				۴. جایگزینی دروس تخصصی مرتبط با رشتهٔ تحصیلی با دروس تکراری 4. Replacing specialized, field-related courses with redundant ones ۵. بازنگری مستمر سرفصل‌ها با مشارکت معلمان باتجربه و دانشجومعلمان 5. Continuously revising course syllabi with the participation of experienced teachers and teacher-students ۶. افزودن دروس مهارت‌های تدریس نوین (فناوری آموزشی، طراحی فعالیت‌های یادگیری فعال، ارزیابی کیفی) 6. Adding courses on modern teaching skills (educational technology, active-learning activity design, qualitative assessment) ۷. تلفیق آموزش نظری با پروژه‌های میدانی کوچک در هر نیم‌سال برای افزایش یادگیری تجربی 7. Integrating theoretical instruction with small field projects each semester to enhance experiential learning ۸. برنامه‌ریزی منعطف‌تر ترمی متناسب با تفاوت‌های فردی دانشجومعلمان و نیازهای منطقه‌ای مدارس 8. Developing more flexible semester planning suited to teacher-students' individual differences and schools' regional needs

پیوست ۲: درون‌مایه‌های روایت‌های پردیس‌های خواهران

جدول ۲. درون‌مایه‌های روایت‌های پردیس‌های خواهران

Table 2. Extracted Themes of Narratives from Female Campuses.

۱- ضعف دانش استادان 1. Faculty's Lack of Subject Knowledge				
راه‌حل مسئله **Proposed Solution**	**کد روایت** **Narrative Code**	**بسامد نارضایتی** **Dissatisfaction Frequency**	**کد روایت** **Narrative Code**	**بسامد رضایتمندی** **Satisfaction Frequency**
۱. جذب و به‌کارگیری استادان متخصص ازطریق مصاحبه علمی 1. Recruiting and employing subject-matter expert faculty through academic interviews ۲. برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن‌خدمت برای تعلیم مسائل تخصصی و آموزشی 2. Holding in-service training courses to teach specialized and pedagogical content ۳. توجه به ارزیابی دانشجویان از استادان در پایان هر نیم‌سال تحصیلی. 3. Giving due weight to the faculty evaluations conducted by students at the end of each semester. ۴. ایجاد نظام راهنمایی و سرپرستی آموزشی میان استادان باتجربه و تازه‌کار.	خ. ب. ۱/ خ. ب. ۲ خ. ب. ۸/ خ. ب. ۹	۴	خ. ب. ۱۳	۱

				4. Establishing a mentoring and instructional-supervision system between experienced and novice faculty members. ۵. تدوین انگیزه‌ها و مشوق‌های حرفه‌ای برای بهبود عملکرد استادان. 5. Developing professional incentives to improve faculty performance. ۶. تشکیل کارگروه‌های آموزشی میان‌بخشی برای توسعه نوآوری‌های تدریس. 6. Forming interdepartmental instructional task forces to advance teaching innovations.
۲- ناکارآمدی واحدهای درسی **2. Inefficiency of Course Curriculum / Course Registration**				
بسامد رضایتمندی **Satisfaction Frequency**	**کد روایت** **Narrative Code**	**بسامد نارضایتی** **Dissatisfaction Frequency**	**کد روایت** **Narrative Code**	**راه‌حل مسئله** **Proposed Solution**
-	-	۴	خ. ب. ۲/ خ. ب. ۳ خ. ب. ۸/ خ. ز. ۳	۱. تدریس در فضای کلاس درس از ابتدای روند کارورزی 1. Conducting instruction in an actual classroom setting from the start of the internship (practicum) process ۲. آموزش روابط اداری آموزش‌وپرورش و مدرسه 2. Teaching the administrative relations of the Ministry of Education and schools ۳. حذف واحدهای درسی ناکارآمد و جایگزینی واحدهای کارآمد 3. Removing ineffective courses and replacing them with effective ones ۴. جایگزینی دروس تخصصی مرتبط با رشتهٔ تحصیلی با دروس تکراری 4. Replacing specialized, field-related courses with redundant ones ۵. بازنگری مستمر سرفصل‌ها با مشارکت معلمان باتجربه و دانشجومعلمان 5. Continuously revising course syllabi with the participation of experienced teachers and teacher-students ۶. افزودن دروس مهارت‌های تدریس نوین (فناوری آموزشی، طراحی فعالیت‌های یادگیری فعال، ارزیابی کیفی) 6. Adding courses on modern teaching skills (educational technology, active-learning activity design, qualitative assessment) ۷. تلفیق آموزش نظری با پروژه‌های میدانی کوچک در هر نیم‌سال برای افزایش یادگیری تجربی 7. Integrating theoretical instruction with small field projects each semester to enhance experiential learning ۸. برنامه‌ریزی منعطف‌تر ترمی متناسب با تفاوت‌های فردی دانشجومعلمان و نیازهای منطقه‌ای مدارس 8. Developing more flexible semester planning suited to teacher-students' individual differences and schools' regional needs

پیوست ۳: مجموع درون‌مایه‌های روایت‌های پردیس‌های برادران و خواهران

جدول ۳. مجموع درون‌مایه‌های روایت‌های پردیس‌های برادران و خواهران

Table 3. Total Extracted Themes of Narratives from Male and Female Campuses.

ردیف No.	رضایت‌مندی Satisfaction	بسامد Frequency (f)	نارضایتی Dissatisfaction	بسامد Frequency (f)
1	ضعف دانش استادان Faculty Lack of Subject Knowledge	2	ضعف دانش استادان Faculty Lack of Subject Knowledge	10
2	ناکارآمدی واحدهای درسی/ انتخاب واحد Inefficiency of Course Curriculum / Course Registration	-	ناکارآمدی واحدهای درسی/ انتخاب واحد Inefficiency of Course Curriculum / Course Registration	12
	مجموع **Total**	**2**	**مجموع** **Total**	**22**

ملاحظات اخلاقی

پژوهش مطابق با اصول اخلاقی پژوهش‌های انسانی انجام شده است. همهٔ شرکت‌کنندگان از هدف پژوهش آگاه شدند و پیش از شرکت در آن، رضایت آگاهانهٔ خود را به‌صورت کتبی ارائه دادند. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعاتشان محرمانه خواهد ماند و در هر مرحله می‌توانند بدون هیچ پیامدی از ادامهٔ پژوهش انصراف دهند.

مشارکت نویسندگان

هادی دهقانی و محمدرضا پاشایی در تأمین منابع، بازبینی و ویرایش مقاله، نظارت علمی و مدیریت پروژه مشارکت داشتند. زهرا مرعشی در اعتبارسنجی، تحلیل رسمی، انجام پژوهش و گردآوری داده‌ها، مدیریت و سامان‌دهی داده‌ها، نگارش نسخه اولیه و بازبینی و ویرایش مقاله نقش داشت.

تشکر و قدردانی

از دانشجومعلمانی که در این پژوهش ما را یاری دادند و نیز داوران گرامی به سبب ارائه نظرات ارزنده‌شان و دست‌اندرکاران نشریه کمال تشکر و قدردانی را داریم.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

بیانیهٔ استفاده از هوش مصنوعی

نویسندگان اظهار می‌دارند که در تهیه، نگارش، تحلیل و آماده‌سازی این مقاله از ابزارهای هوش مصنوعی استفاده نشده است.

منابع

بهزادفر، مریم، و رستمی، مراد. (۱۳۹۹). *نگاهی نو به فلسفه تعلیم‌وتربیت*. انتشارات فراگیر الوند.

پاشایی، محمدرضا، و عبدالملکی، زهرا. (۱۴۰۳). ارتباط میان هوش زبانی معلمان زبان و ادبیات فارسی شهر قروه با میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. *پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی*، ۵(۲)، ۷۳–۸۶. https://doi.org/10.48310/rpllp.2024.16462.1150

پورکریمی هاوشکی، مجتبی، مهنی، امید، و روشندل اربطانی، طاهر. (۱۴۰۲). بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در دانشگاه فرهنگیان: پژوهشی پدیدارشناسانه. *نامه آموزش عالی*، ۱۶(۶۱)، ۸۳–۹۸. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20084617.1402.16.61.5.1

پورمیرنظرسادگی، هلن، و کاظمی کله‌کله، ثریا. (۱۴۰۰). *مهارت‌های حرفه‌ای معلمان در راستای تدریس و آموزش*. انتشارات فرزانگان دانشگاه.

ترکان، علیرضا. (۱۳۹۴). *روش‌شناسی تحلیل روایت*. نشر آسمان‌نگار.

حق‌خواه، ساره، رضایی، صفیه، و کریمیان، لادن. (۱۴۰۱). واکاوی تجارب زیسته یک دانشجومعلم در راستای توسعه حرفه‌ای. *فصلنامه پویش در آموزش علوم پایه*، ۹(۸)، ۸۱–۹۴. https://basicscience.cfu.ac.ir/article_2637.html

خادمی، یوسف، و سلیمانی، توران. (۱۳۹۹). بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان از کیفیت آموزش و تدریس استادان دانشگاه فرهنگیان اردبیل. *نشریه پژوهش در تربیت معلم*، ۳(۵)، ۱۲۷–۱۳۹. https://www.sid.ir/paper/402146/fa

خدادادیان، مریم، و حیدرپور، فرشاد. (۱۳۹۷). بررسی قانونی جایگاه آموزش‌وپرورش و تعلیم‌وتربیت در تولید علم در جامعه. *نشریه پژوهش‌های حقوقی قانون‌یار*، ۱(۱)، ۳۴۷–۳۶۱. https://www.ensani.ir/fa/article/379227/

خروشی، پوران. (۱۳۹۶). *روایت‌پژوهی: راهنمای عمل، ویژه استادان، معلمان و دانشجومعلمان در پژوهش روایی*. نشر نوشته.

دهقانی یزدلی، هادی. (۱۳۹۵). زیستن در افق روایت: بررسی موردی تحلیل کارکرد روایت و روایت‌پردازی در آموزش و فهم دانش. *نشریه پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*، ۱(۳)، ۱۶–۳۰. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2783154.1395.1395.3.2.6

دیرینگر، ریچارد، و اُلر، دیوید. (۱۳۹۹). *نشانه‌شناسی انگاره خدا در روان‌شناسی دین* (ترجمه هادی دهقانی یزدلی و محمدرضا پاشایی). آناپنا.

سانتراک، جان دبلیو. (۱۳۸۷). *روان‌شناسی تربیتی* (ترجمه شاهده سعیدی، مهشید عراقچی و حسین دانش‌فر). رسا.

سراجی، فرهاد، و کرمی، زهره. (۱۴۰۱). مطالعه پدیدارشناسانه تجارب کسب‌شده دانشجومعلمان از برنامه درسی روایت‌پژوهی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱(۳)، ۲۶۷–۳۰۸. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.3.10.6

صفرنواده، مریم، موسی‌پور، نعمت‌الله، اظهری، محبوبه، و محمدشفیعی، عبدالسعید. (۱۳۹۸). تجربه زیسته دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۰(۱۹)، ۱۴۹–۱۶۹. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25382241.1398.10.19.7.5

عظیمی آقبلاغ، احد، و محمودی، فیروز. (۱۳۹۸). تجارب زیسته سربازمعلمان از کار در مدارس ابتدایی روستایی. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۷(۱۴)، ۲۳۱–۲۶۰. https://system.khu.ac.ir/cstp/article-1-3062-fa.pdf

گرت، تریسی. (۱۳۹۶). *مدیریت اثربخش کلاس درس* (ترجمه نادرقلی قورچیان و محمود صفری). نسل آفتاب.

گودرزی، اکرم. (۱۴۰۰). بررسی موانع آزادی انسان از منظر قرآن کریم. *نشریه قرآن و علوم اجتماعی*، ۱(۴)، ۳۰–۵۶. https://doi.org/10.22064/arq.2022.324167.1044

مبشری، محمدتقی. (۱۳۹۶). نیازسنجی آموزشی دانشجویان در تفسیر موضوعی قرآن کریم (مورد مطالعه: دانشگاه فرهنگیان). *فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ۲۱(۳)، ۳۳۵–۳۵۲. https://ksiu.nahad.ir/article_446.html

محمدیان، فریدون، و دیگران. (۱۳۹۹). *علوم و فنون ادبی (۱): پایه دهم دوره دوم متوسطه*. چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

محمدی فشارکی، محسن، و خدادادی، فضل‌الله. (۱۳۹۷). *فرهنگ اصطلاحات روایت‌شناسی*. انتشارات سوره مهر.

معنوی‌پور، داوود. (۱۳۹۶). *فلسفه تعلیم‌وتربیت: رسالت مدرسه در رویکردهای فلسفی، عرفانی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی*. انتشارات دوران.

وبستر، لئونارد، و مرتوا، پاتریسیه. (۱۳۹۹). *زیستن در افق روایت* (ترجمه هادی دهقانی یزدلی و محمدرضا پاشایی). آناپنا.

Azimi Aqbolagh, A., & Mahmoudi, F. (2019). The lived experiences of soldier-teachers working in rural primary schools. *Theory and Practice in Curriculum*, *7*(14), 231–260. https://system.khu.ac.ir/cstp/article-1-3062-fa.pdf [in Persian]

Behzadfar, M., & Rostami, M. (2020). *A new perspective on the philosophy of education*. Faragir Alvand Publications. [in Persian]

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Dehghani Yazdeli, H. (2016). Living on the horizon of narrative: A case study of the analysis of narrative functions and storytelling in teaching and understanding knowledge. *Pooyesh in Educational Sciences and Counseling*, *1*(3), 16–30. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2783154.1395.1395.3.2.6 [in Persian]

Dieringer, R., & Oller, D. (2020). *The semiotics of the God image in the psychology of religion* (H. Dehghani Yazdeli & M. R. Pashaei, Trans.). Anapana. [in Persian]

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

Goodarzi, A. (2021). Examining the barriers to human freedom from the perspective of the Holy Quran. *Quran and Social Sciences*, *1*(4), 30–56. https://doi.org/10.22064/arq.2022.324167.1044 [in Persian]

Gorett, T. (2017). *Effective classroom management* (N. Ghorchian & M. Safari, Trans.). Nasl-e Aftab. [in Persian]

Haghkhah, S., Rezaei, S., & Karimian, L. (2022). Exploring the lived experiences of a student teacher in relation to professional development. *Pooyesh in Basic Science Education*, *9*(8), 81–94. https://basicscience.cfu.ac.ir/article_2637.html [in Persian]

Henson, L. (2006). *The Momina theme of life: Developed biblically, theologically and contextually* [Unpublished master's thesis]. Fuller Theological Seminary.

Khademi, Y., & Soleimani, T. (2020). Students' satisfaction with the quality of education and university instructors' teaching at Farhangian University of Ardabil. *Research in Teacher Education*, (5), 127–139. https://www.sid.ir/paper/402146/fa [in Persian]

Khodadadian, M., & Heydarpoor, F. (2018). A legal examination of the status of education and upbringing in knowledge production in society. *Ghanonyar Journal of Legal Studies*, *1*(1), 347–361. https://www.ensani.ir/fa/article/379227/ [in Persian]

Kheroushi, P. (2017). *Narrative inquiry: A practical guide for professors, teachers, and student teachers in narrative research*. Neveshteh Publishing. [in Persian]

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Manavi Pour, D. (2017). *Philosophy of education: The mission of the school from philosophical, mystical, psychological, and sociological perspectives*. Doran Publications. [in Persian]

Mobashsheri, M. T. (2017). Educational needs assessment of students in thematic interpretation of the Holy Quran: A case study of Farhangian University. *Journal of Epistemological Studies in Islamic University*, *21*(3), 335–352. https://ksiu.nahad.ir/article_446.html [in Persian]

Mohammadi Fesharaki, M., & Khodadadi, F. (2018). *A dictionary of narratological terminology*. Sureh Mehr Publications. [in Persian]

Mohammadian, F., et al. (2020). *Literary sciences and techniques (1): Grade 10, upper secondary education*. Iran Textbook Publishing and Distribution Company. [in Persian]

Pashaei, M. R., & Abdolmaleki, Z. (2024). The relationship between the linguistic intelligence of Persian language and literature teachers in Qorveh and the academic achievement of secondary school students. *Research in Persian Language and Literature Education*, *5*(2), 73–86. https://doi.org/10.48310/rpllp.2024.16462.1150 [in Persian]

Pourkarimi Havashki, M., Mahni, O., & Roshandel Arbatani, T. (2023). Factors affecting the quality of education at Farhangian University: A phenomenological study. *Higher Education Letter*, *16*(61), 83–98. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20084617.1402.16.61.5.1 [in Persian]

Pourmirnazar Sadeghi, H., & Kazemi Kalleh Kalleh, S. (2021). *Teachers' professional skills for teaching and instruction*. Farzaneghan-e Daneshgah Publications. [in Persian]

Santrock, J. W. (2008). *Educational psychology* (S. Saeidi, M. Araghi, & H. Daneshfar, Trans.). Rasa Publishing. [in Persian]

Safarnavadeh, M., Mousapour, N., Azhari, M., & Mohammadshafiei, A. (2019). Farhangian University student teachers' lived experiences of Iran's new teacher education practicum program. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, *10*(19), 149–169. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25382241.1398.10.19.7.5 [in Persian]

Seraji, F., & Karami, Z. (2022). A phenomenological study of student teachers' experiences of the narrative inquiry curriculum. *Educational and School Studies*, *11*(3), 267–308. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.3.10.6 [in Persian]

Shields, C. M., Bishop, R., & Mazawi, A. E. (2005). *Pathologizing practices: The impact of deficit thinking on education*. Peter Lang.

Torkan, A. (2015). *Methodology of narrative analysis*. Aseman Negar Publishing. [in Persian]

Webster, L., & Mertova, P. (2020). *Living on the horizon of narrative* (H. Dehghani Yazdeli & M. R. Pashaei, Trans.). Anapana. [in Persian]