



Title of Journal

Analyzing the Themes of Teacher Education Research in Iran: A Thematic Review of Eight Decades of Academic Works (1936–2025)

Sadegh Hatami^{*1} , MohammadReza YousefZadeh choosari² 

1. **Corresponding author**, Ph.D. Candidate, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. E-mail: Sadeghhatami65@gmail.com
2. Department of educational sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina university, Hamedan, Iran.. E-mail: nimrooz@basu.ac.ir

Sadegh Hatami



<http://orcid.org/0000-0002-8395-1789>

Mohammad Reza Yousefzadeh Choosari



<http://orcid.org/0000-0002-1667-1859>

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Keywords:
Teacher Education;
Thematic Analysis;
Farhangian University;
History of Teacher
Education; Professional
Competencies

Background and Objectives: Teacher education in Iran, as one of the fundamental pillars of the national education system, has consistently been the subject of academic inquiry and research. The present study aims to analyze the themes of scholarly works—including articles, theses, and dissertations—related to teacher education over the past eight decades in Iran. **Methods:** Adopting a qualitative approach and employing thematic analysis, this study examined a total of 2,479 research documents. The analytical process was conducted in three stages—open, axial, and selective coding—through which the main and sub-themes of the studies were identified and historically clustered to trace thematic trends over time. **Findings:** The results indicated that the research topics in Iranian teacher education can be categorized into several major domains: *curriculum, pedagogy, and professional competencies; professional development, practicum, and transfer to practice; identity, ethics, and philosophical foundations; psychological wellbeing, motivation, and professional resilience; and structure, management, and technology. A historical analysis revealed a gradual shift from an early emphasis on normative and institutional discussions toward more applied and competency-based research orientations. **Conclusion:** By synthesizing and analyzing the existing themes, this study provides a comprehensive overview of the academic discourse on teacher education in Iran across eight decades. Despite thematic diversity, the findings highlight persistent gaps such as limited attention to socio-cultural dimensions, insufficient innovation in curriculum design, and inadequate preparation of teachers for uncertain future conditions. These insights can inform policymakers and teacher education institutions in rethinking strategic frameworks and designing forward-looking programs for the next generation of teachers

Cite this Article: Hatami, S., and YousefZadeh choosari, (2026). Analyzing the Themes of Teacher Education Research in Iran: A Thematic Review of Eight Decades of Academic Works (1936–2025). *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, x(x), 1-27. <https://doi.org/10>

تحلیل مضامین پژوهش‌های تربیت معلم در ایران: واکاوی هشت دهه مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی (۱۳۱۵-۱۴۰۴)

صادق حاتمی^{۱*}، محمدرضا یوسف زاده چوسری^۲

۱. نویسنده مسئول، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، رایانامه: Sadeghhatami65@gmail.com

۲. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، رایانامه: nimrooz@basu.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: تربیت معلم در ایران به‌عنوان یکی از بنیادی‌ترین ارکان نظام آموزشی، همواره موضوع مطالعات و پژوهش‌های دانشگاهی بوده است. بررسی روند این مطالعات در بازه‌ی زمانی بلندمدت می‌تواند تصویری روشن از تحولات، چالش‌ها و جهت‌گیری‌های علمی در این حوزه ارائه دهد. هدف این پژوهش، تحلیل مضامین مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی مرتبط با تربیت معلم طی هشت دهه اخیر در ایران است. **روش‌ها:** این پژوهش با رویکرد کیفی و مبتنی بر روش تحلیل مضمون انجام شد. داده‌ها شامل ۲۸۴۷ مقاله علمی پژوهشی و ۱۱۵۲ پایان‌نامه و رساله‌ی دانشگاهی بود که پس از گردآوری، پالایش و حذف موارد تکراری و نامرتبط، ۲۴۷۹ پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. فرایند تحلیل شامل سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی بود که تا شناسایی مضامین اصلی و فرعی پژوهش‌ها و تحلیل روند تاریخی استخراج و خوشه‌بندی پیش رفت. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که موضوعات مورد مطالعه در حوزه تربیت معلم طی هشت دهه اخیر را می‌توان در چند محور اصلی دسته‌بندی کرد: «برنامه درسی، پداگوژی و شایستگی‌های حرفه‌ای»؛ «توسعه حرفه‌ای، کارورزی و انتقال به عمل»؛ «هویت، اخلاق و مبانی فلسفی»؛ «سلامت روان‌شناختی، انگیزش و تاب‌آوری حرفه‌ای»؛ «ساختار، مدیریت و فناوری» در تحلیل سیر تاریخی نیز مشخص شد که از تأکید اولیه بر مباحث هنجاری و نهادی در دهه‌های نخستین این پژوهش، به تدریج گرایش به پژوهش‌های کاربردی و شایستگی‌محور افزایش یافته است. **نتیجه‌گیری:** مطالعه حاضر با تحلیل مضامین موجود، تصویری کلان از گفتمان علمی پیرامون تربیت معلم در ایران طی هشت دهه اخیر ترسیم می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که علی‌رغم تنوع موضوعی، خلأهایی همچون کم‌توجهی به ابعاد فرهنگی-اجتماعی، نوآوری در برنامه درسی و تربیت معلم برای شرایط نامتعیین آینده، تربیت معلم برای زیست مجازی پیش رو، مشهود است. این نتایج می‌تواند به سیاست‌گذاران و دانشگاه‌های متولی تربیت معلم در بازاندیشی راهبردها و طراحی برنامه‌های نوین کمک کند.

نوع مقاله: پژوهشی

واژه‌های کلیدی:

تربیت معلم، تحلیل مضمون، دانشگاه فرهنگیان، تاریخ تربیت معلم، شایستگی‌های حرفه‌ای

حاتمی، صادق و یوسف زاده چوسری، محمدرضا. (۱۴۰۵). تحلیل مضامین پژوهش‌های تربیت معلم در ایران: واکاوی هشت دهه مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی (۱۳۱۵-۱۴۰۴). *نظریه و عمل در تربیت معلم*، X(X)، ۱-۲۷.

مقدمه

تربیت معلم به عنوان یک نهاد حرفه‌ای که متولی تربیت معلمان است، در طول تاریخ همواره دستخوش تحولات گسترده‌ای شده است. این تحولات از آموزش‌های غیررسمی، مکتبی، مذهبی و مبتنی بر تجربه، آغاز شده و تا برنامه‌های دانشگاهی ساختارمند و حرفه‌ای امروزی به عنوان یک حوزه علمی و پژوهشی رسیده است (Darling-Hamond, 2017). حوزه‌ای که نقش بی‌بدیلی را در تربیت نسل آینده‌ی یک ملت، ایفا می‌کند.

در ایران، تربیت و آموزش معلمان حداقل صد و سال پیشینه‌ی مدون و پیوسته دارد (Taheri Nia, 2021; Fathi, 2019). سوابق مربوط به پیش از آن نیز (یعنی پیش از تصویب قانون اساسی معارف در سال ۱۲۹۰ و تاسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات در سال ۱۲۹۷) نشان می‌دهد که تا سال ۱۲۹۷ شمسی، معلمان و مدرسان مکتب‌خانه‌ها و مدارس ایران در مراکز خاصی آموزش نمی‌دیدند و اغلب از میان طلاب کوشا و با استعداد و با اجازه‌نامه و گواهی‌نامه‌هایی که استادان‌شان صادر می‌کردند، به این حرفه درمی‌آمدند (Safi, 2008). این اجازه‌نامه‌ها که گاهی پشت کتاب‌ها و یا در حاشیه‌ی آن نوشته می‌شد، به عنوان گواهی صلاحیت تدریس عمل می‌کرد (Salmasizadeh, 1975). نوشته‌های Isa Sedigh (1963-1976) نیز نشان می‌دهد که در دارالفنون، از سال ۱۲۹۰، آموزش‌های معلمان شاغل با دروس علوم، ادبیات، اصول تعلیم و... به صورت ضمن خدمت انجام می‌گرفته است (Aghazadeh, 2005). هم‌چنین گسترش مدارس به سبک جدید در شهرها و روستاها نیز عامل دیگری بود که ضرورت آموزش معلمان شاغل در مدارس و مکتب‌خانه‌ها، بیش از قبل، مورد تأکید قرار گرفت (Safi, 2019). Mahbubi Arakani (1978) در سه جلد کتاب مبسوط خود با عنوان "موسسات تمدنی جدید در ایران" که در سال ۱۳۵۷ چاپ شد، مدرسه‌ی دارالفنون را مبدأ شکل‌گیری نیازی جدی برای تربیت معلم به عنوان یکی از نهادهای تمدنی جدید در ایران می‌شناسد. تلاش برای تأمین معلم از طریق دعوت از خارجی‌ها، اعزام افرادی خاص به فرنگ از زمان عباس میرزا که با عزمی راسخ‌تر دنبال شد، ادامه تأسیس مدارس در راستای پاسخ‌گویی به نیازهای واقعی جامعه‌ی آن زمان و بسیاری موارد دیگر، همگی به ایجاد دغدغه‌های واقعی برای تربیت معلم انجامید (Gooyaa & Gholam Azad, 2019). با تأسیس دانشسرا در سال ۱۳۱۲، فصل نوینی در تربیت معلم در ایران پس از آن شکل گرفت. تأسیس دانشسراهای متعدد پس از آن، تدوین برنامه‌ی درسی تربیت معلم، تأسیس مدارس ضمیمه برای تمرین معلمی، تأمین معلم برای مدارس روستایی از طریق سپاه دانش، تربیت معلم کودکان استثنائی و دانشگاه تربیت معلم، اقدامات دیگری بود که نقش مهمی در تعلیم و تربیت ایران داشت (Motamedi, 2019; Alizadeh Fallah, 2021).

پس از انقلاب اسلامی، تحولی بنیادین در فلسفه و اهداف تربیت معلم مبتنی بر جهان‌بینی اسلامی صورت گرفت. مراکز تربیت معلم جایگزین دانشسراها شدند و بر تربیت معلمان بر اساس ارزش‌های اسلامی تأکید کردند (Safi, 2008). در این دوره، رویکرد "تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی" با تأکید بر ابعاد عقیدتی و اخلاقی در دستور کار قرار گرفت (Bagheri, 2011) و مهم‌ترین تحول ساختاری در تاریخ معاصر تربیت معلم ایران، تأسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۰ بود. به طوری که جذب دانشجو، جذب هیات علمی، ایجاد رشته‌های جدید، توسعه‌ی کالبدی، ردیف بودجه و ده‌ها شاخص دیگر، چندین برابر شد و این دانشگاه در ردیف دانشگاه‌های اصلی کشور از نظر میزان دانشجو، اقبال عمومی داوطلبان ورود به دانشگاه و دیگر شاخص‌ها قرار گرفت.

اما نکته‌ی حائز اهمیت این بود که آیا این دانشگاه و به طور کلی جریان تربیت معلم در ایران یک سیر طبیعی و توالی تاریخی را طی کرده است یا خیر؟ پرسش دیگر این که مولفه‌های اصلی، دغدغه‌های بنیادین و مضامین اصلی تربیت معلم در هر عصر چه بوده است؟ نکته اول این که با نگاهی گذرا به سیر پژوهش‌های تاریخی تربیت معلم در ایران، می‌توان گفت پژوهش‌هایی که به فرایند تاریخی تربیت معلم در ایران پرداخته‌اند و یا نهاد تربیت معلم را در یک سیر تاریخی واکاوی کرده‌اند، به تعداد انگشتان دست نیز نمی‌رسد (Mohammadi, 2020). نکته‌ی دوم این که تحولات نهاد تربیت معلم در ایران، بیش از آن که نشان دهنده‌ی انسجام و تداوم باشد، نمایانگر گسست و گاهی سردرگمی است و به شدت تحت تأثیر جریان‌ات عصر بوده و از نظر ماهیت و اهداف و رسالت و عملکرد و سایر ویژگی‌ها، دارای گسست ماهوی است (Gooyaa & Gholam Azad, 2019). این گسست‌ها شامل تحول در ساختار، روابط قدرت و رویکردهای حکمرانی در این نظام است (Heidari, 2024). از سویی دیگر، تحلیل اسنادی نشان می‌دهد که سیاست‌گذاری تربیت معلم در ایران با چالش‌های متعددی مواجه بوده است. از جمله: ساده‌پنداری امر تربیت معلم، فقدان چشم‌انداز بلندمدت،

تمرکز ساختاری، ناکارآمدی در تعامل با ذی‌نفعان، فقدان نظام‌نامه جامع و سند واحد سیاستی و قطع هماهنگی میان نهادهای تصمیم‌گیرنده از جمله وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها را می‌توان عنوان کرد (Sadeghi et al., 2024a). نکته‌ی سوم هم این که پژوهش‌های انجام شده، به شرایط تاریخی، اجتماعی و ضرورت‌های تربیتی که باعث شکل‌گیری الگوهای مختلف تربیت معلم شده است، نپرداخته‌اند (Mohammadi, 2020). شکل ۱ سیر تاریخی تحولات تربیت معلم در ایران را نشان می‌دهد.



شکل ۱. سیر تاریخی تربیت معلم در ایران

متأسفانه این که با وجود غنای تاریخی و پژوهشی (چه در حوزه‌ی نظری و چه در حوزه‌ی کاربردی) در این حوزه، یک نقص مهم قابل توجه است و آن عدم وجود مطالعاتی تحلیلی تاریخی با هدف شناسایی مضامین اصلی و بازنمایی آن در دهه‌های مختلف در ایران است. لذا این پژوهش، با هدف پرکردن این خلأ، طیف وسیعی از منابع علمی پژوهشی، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی را در بازه‌ی زمانی ۱۳۱۵ تا ۱۴۰۳ بررسی کرده تا مضامین اصلی حوزه‌ی تربیت معلم را استخراج کرده و با فراتحلیل به آنان منطق ببخشد.

پیشینه پژوهش

در تاریخ تربیت معلم پژوهش‌های اندکی هستند که به تبارشناسی و پیشینه کاوی تربیت معلم در ایران پرداختند. از جمله، Haghverdi و همکاران (2019)، در پژوهش خود به تحلیل جایگاه تربیت معلم در گفتمان‌های حاکمیت سیاسی بعد از انقلاب اسلامی ایران پرداختند. یافته‌های پژوهش ایشان نشان داد گفتمان فراگیر انقلاب اسلامی، تأثیر عمیقی در سیاست‌گذاری‌های تربیت معلم داشته است. موضوع پیوستگی دین و سیاست، نشانه‌ی اصلی این گفتمان فراگیر است که موجب تأثیر باورهای الهی و فهم دینی در هویت بخشی معلم در اسناد و متون سیاست‌گذاری تربیت معلم شده است. خرده گفتمان‌های سیاسی بعد از انقلاب اسلامی نیز تأثیراتی در سیاست‌های تربیت معلم داشته‌اند. در گفتمان سازندگی با اولویت قرارگرفتن توسعه‌ی اقتصادی، معلم در جایگاه یک کارگزار دولتی بازنمایی شد و در گفتمان اصلاحات، معلم به عنوان بازویی برای توسعه سیاسی مورد توجه قرار گرفت. نقطه‌ی عطف سیاست‌گذاری تربیت معلم در حاکمیت جمهوری اسلامی ایران، تصویب سند تحول بنیادین است. با تصویب این سند، زیرنظام تربیت معلم در چشم اندازی آینده‌نگر و آینده‌ساز و در موقعیتی راهبردی، به عنوان عنصر اساسی نظام آموزش و پرورش درنظرگرفته شده است. Sadeghi و همکاران (2024b) نیز به تبارشناسی نظام تربیت معلم ایران از زمان دارالفنون تا تأسیس دانشگاه فرهنگیان پرداختند و با دنبال کردن نقاط گسست، برای یافتن نقطه مبدأ نظام تربیت معلم کوشیدند. پژوهش نشان داد ایجاد نظام تربیت معلم، وابسته به شکل‌گیری نظام تعلیم و تربیت جدید و نیز رخدادهایی بوده که حاصل آن آشکار شدن ضعف بنیه علمی ایرانیان بوده است. شکست‌های ایران از روسیه و فهم عامل این شکست‌ها یعنی دانش و فناوری

غربی‌ها و ارتباطات با این کشورها، موجب ایجاد گفتمان برتری دانش و فناوری غرب گردید. لذا اندیشمندان، نظام تعلیم و تربیت جدید را بر مبنای شیوه غربی ایجاد کردند و برای تأمین معلمان مورد نیاز در ابتدا با دعوت از معلمان خارجی و به کارگیری دانش‌آموختگان بازگشته از خارج و دارالفنون و در نهایت با تأسیس اولین مراکز تربیت معلم اقدام به تأمین معلم نمودند. لذا تبار تربیت معلم در ایران، نشان از گسست‌هایی در این نظام است که می‌توان نظام تربیت معلم عالم و باسواد، متخصص و ماهر و اسلام‌گرای انقلابی و ارزش‌مدار را می‌توان در دوره‌های مختلف تاریخی در آن مشاهده نمود. هم‌چنین، Keshavarz and Moghaddasi (2018) به تبیین مؤلفه‌های نظام تربیت معلم با توجه به اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی کشور در دهه‌ی گذشته پرداختند و یافته‌های حاصل از این پژوهش ده رهنمون مرتبط با مؤلفه‌های جذب و گزینش و بیست و هفت رهنمون مرتبط با مؤلفه‌های حفظ و ارتقای معلمان بوده است.

Mousapour (2019) به بررسی دو رویکرد مختلف در تاریخ تربیت معلم ایران پرداخت. رویکرد اول که نشأت گرفته از نظام دانشگاهی است و رویکرد دوم که نشأت گرفته از نظام مدرسه‌ای و دانشسراهاست رویکرد اول در حوزه تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری آموزش عالی شکل گرفته و با شرایط و قواعدی به تربیت معلم برای ایفای نقش در دوره متوسطه به عنوان دبیر اقدام کرد که برخاسته از سطح انتظارات و معیارها و ملاک‌های آن بوده است (تربیت معلم دانشگاهی). دومی در حوزه تصمیم‌گیری و مدیریت «آموزش و پرورش» دنبال شده و به تربیت آموزگار برای مدارس ابتدایی و دبیر برای دوره راهنمایی تحصیلی اقدام نمود که از کاستی‌ها، انتظارات و اقتضائات آن متأثر شد (تربیت معلم مدرسه‌ای). طی چهل سال پایانی فعالیت این دو جریان، عمده‌ترین افتخار حرکت دانشگاهی «ابتنای آموزش بر دانش روز» و «رعایت معیارهای آموزش عالی» و عمده‌ترین افتخار حرکت مدرسه‌ای «سرعت پاسخگویی به نیازها» و «آموزش عملی در موقعیت واقعی مدرسه» معرفی شده است. همین افتخارات سبب شد تا هر یک از متولیان در پی آن برآیند که حرکت دیگر را به عرصه حاکمیت خویش بیفزایند. این تعلق و طلب، زمینه اصلی تلاش‌های پایان دهه هشتاد برای «یگانه‌سازی دو حرکت تربیت معلم ایران» شد که به شکل‌گیری دانشگاه فرهنگیان بر بنیاد اساسنامه‌ای انجامید.

Mousavi Khatir و همکاران (2025) در پژوهشی با شناسایی راهکارهای سیاستی ناظر بر ارتقای دانشگاه فرهنگیان، مضامینی را در نه مقوله فراگیر شامل راهکارهای ناظر بر ارتقای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان از نظر کمی و کیفی، راهکارهای ناظر بر بهینه‌سازی نظام سنجش و پذیرش دانشگاه فرهنگیان، راهکارهای ناظر بر ارتقای نظام‌مند گزینش و رابطه خدمتی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان، راهکارهای ناظر بر ارتقای مدیریت از نظر تخصصی، اعتباری، نهادی، کالبدی دانشگاه فرهنگیان، راهکارهای ناظر بر افزایش اثربخشی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، راهکارهای ناظر بر تغییر رویکرد آموزشی به تربیتی در دانشگاه فرهنگیان، راهکارهای ناظر بر ارتقای نقش مرجعیت حرفه‌ای دانشگاه فرهنگیان در نظام آموزش و پرورش، راهکارهای ناظر بر نظام‌مندسازی تحول و بهسازی منابع انسانی آموزش و پرورش از مبادی دانشگاه فرهنگیان و راهکارهای ناظر بر بهبود برنامه آموزشی و محتوای درسی دانشگاه فرهنگیان صورت‌بندی کردند.

بر خلاف ایران، مطالعات بین‌المللی در حوزه‌ی تربیت معلم با نگاه تاریخی و مضمونی، طی سه دهه‌ی اخیر شاهد رشد چشم‌گیری بوده است. این مطالعات، به دلیل تجمع و تحلیل انتقادی داده‌های پراکنده، توانسته‌اند تصویری کلان از نقاط قوت و ضعف برنامه‌های تربیت معلم در جهان ارائه دهند. یکی از نخستین مرورهای جامع در این حوزه توسط Cochran-Smith and Zeichner (2005) انجام شد که در آن بیش از دو دهه پژوهش‌های تربیت معلم در ایالات متحده را مرور کردند. یافته‌ها نشان داد که اکثر تحقیقات بر محورهای کارورزی، هویت حرفه‌ای معلمان و کیفیت تدریس متمرکز بوده‌اند و نسبت به ابعاد کلان‌تر مانند عدالت آموزشی و سیاست‌های کلان توجه کمتری شده است. در ادامه Cochran-Smith و همکاران (2008) و Cochran-Smith و همکاران (2016) با مرور سه دهه از پژوهش‌های تربیت معلم، به این نتیجه رسیدند که ادبیات پژوهشی به سمت رویکردهای کیفی، انتقادی و گفتمانی حرکت کرده و از سلطه‌ی صرف پژوهش‌های کمی فاصله گرفته است. از منظر سیاست‌گذاری، پژوهش‌های Darling-Hammond (2016) اهمیت بالایی دارند. او در تحلیل خود نشان داد که سیاست‌های آموزشی اخیر در کشورهایی مانند آمریکا، منجر به تمرکز بیش از حد بر «ارزیابی عملکرد» معلمان شده است و این امر، تربیت معلم را به عرصه‌ای به شدت سیاسی و پیچیده بدل کرده است. در عین حال، مرورهای او بر داده‌های تطبیقی جهانی تأکید می‌کنند که کشورهایی با نظام پژوهش‌محور در تربیت معلم (مانند فنلاند و سنگاپور)، عملکرد بهتری در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان داشته‌اند.

فراتحلیل‌های تخصصی‌تری نیز در سال‌های اخیر انجام شده‌اند. برای مثال König و همکاران (2024) با تحلیل بیست و هفت مرور نظام‌مند در حوزه «اثربخشی تربیت معلم» طی سه دهه، نشان دادند که این حوزه هنوز با شکاف‌های روش‌شناختی و تنوع مفهومی روبه‌روست و نیاز به انسجام نظری و تعاریف مشترک دارد Hume و همکاران (2025) در یک مرور نظام‌مند و فراتحلیل در حوزه ریاضی و علوم نشان دادند که «دانش آموزش محتوا»^۱ یا همان PCK، نه تنها با دانش محتوایی و کارآمدی معلمان همبستگی دارد، بلکه می‌تواند به بهبود کیفیت تدریس و عملکرد دانش‌آموزان نیز منجر شود. در مجموع، مرور این پژوهش‌ها بیانگر آن است که تاریخچه مطالعات بین‌المللی در زمینه تربیت معلم طی سه دهه گذشته، از پژوهش‌های پراکنده و تک‌بعدی به سمت مرورهای کلان، تطبیقی و گفتمانی حرکت کرده است. این تحولات، نه تنها اهمیت تربیت معلم را در بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان برجسته ساخته، بلکه بر ضرورت بازاندیشی در طراحی و ارزیابی برنامه‌های تربیت معلم نیز تأکید کرده‌اند.

روش

این پژوهش از نوع مطالعات کیفی با رویکرد تحلیل مضمون است. هدف از به کارگیری این روش، کشف الگوهای معنایی و مضامین نهفته در متون علمی منتشرشده در حوزه تربیت معلم در ایران طی بازه زمانی ۱۳۱۵ تا ۱۴۰۴ است. تحلیل مضمون به پژوهش‌گر امکان می‌دهد تا از خلال بررسی اسناد، مفاهیم اصلی را استخراج کرده و با خوشه‌بندی آن‌ها، به درکی نظام‌مند از تحولات و اولویت‌های پژوهشی در این حوزه دست یابد (Braun & Clarke, 2006). علاوه بر این، با توجه به بعد تاریخی پژوهش، از تحلیل روند نیز برای ترسیم تحول مضامین در ادوار مختلف زمانی استفاده شده است.

جامعه پژوهش شامل کلیه مقالات علمی پژوهشی، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی منتشرشده در ایران در ارتباط با موضوع تربیت معلم طی دوره زمانی مذکور است. برای دسترسی به این آثار، پایگاه‌های اطلاعاتی نورمگز، مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (در بخش مقالات و گزارش‌های علمی) و ایرانداک (در بخش پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی) مورد جستجو قرار گرفت. در گام نخست، کلیدواژه‌های «تربیت معلم»، «دانشگاه فرهنگیان»، «دانشجومعلم»، «دانشجومعلمان» و «دانشسرای عالی» انتخاب شدند که ماحصل آن شناسایی بیش از ۴۰۰۰ عنوان مقاله و پایان‌نامه بود. پس از حذف موارد تکراری و آثار فاقد ارتباط مستقیم با موضوع، نهایتاً ۲۴۷۹ عنوان مورد تحلیل قرار گرفتند. داده‌ها به صورت اسنادی و کتابخانه‌ای گردآوری شد. بدین منظور عناوین و چکیده مقالات و پایان‌نامه‌ها استخراج و در یک فایل بانک داده تنظیم گردید. به منظور افزایش دقت، داده‌ها به صورت مرحله‌ای بازبینی و با توجه به معیارهای ورود و خروج پالایش شدند. فرآیند تحلیل مضمون بر اساس شش گام Braun and Clarke (2006) (یعنی: ۱) آشنایی مقدماتی با داده‌ها (مطالعه مکرر عناوین و چکیده‌ها)، ۲) تولید کدهای اولیه (کدگذاری باز بر اساس مفاهیم کلیدی)، ۳) جستجوی مضامین (ترکیب کدها در دسته‌های معنایی بزرگ‌تر)، ۴) مرور مضامین (بازبینی و اصلاح ساختار خوشه‌ها)، ۵) تعریف و نام‌گذاری مضامین (استخراج محورهای اصلی مطالعات تربیت معلم)، ۶) گزارش نهایی (ارائه چارچوب تحلیلی و تبیین یافته‌ها) اجرا گردید.

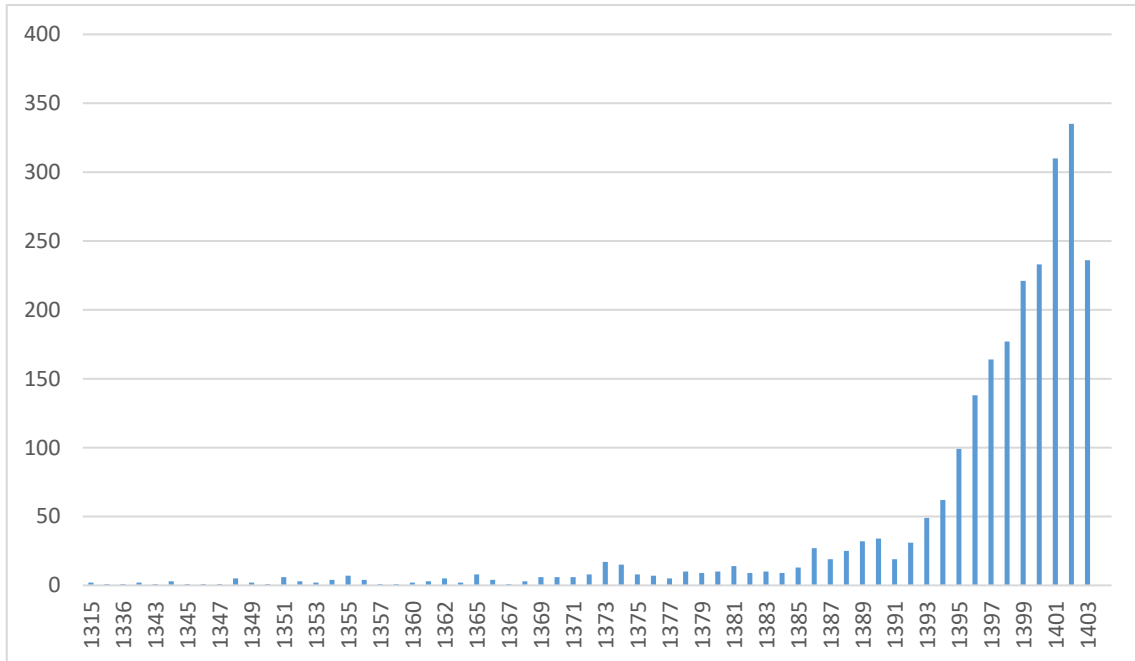
برای اعتباریابی از سه سویه‌سازی داده‌ها (استفاده همزمان از مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها)، بازبینی هم‌تایان و بازخوانی مکرر کدگذاری‌ها استفاده شد. هم‌چنین برای اطمینان از پایایی کدگذاری، بخشی از داده‌ها توسط پژوهش‌گر دوم بازکدگذاری و میزان توافق میان‌کدی محاسبه گردید که بیش از ۸۰ درصد گزارش شد.

یافته‌ها

تحلیل سیر تاریخی پژوهش‌های حوزه‌ی تربیت معلم در ایران نه تنها امکان بازشناسی مسیر تحول این رشته و جایگاه آن در نظام آموزشی کشور را فراهم می‌آورد، بلکه به ما کمک می‌کند تا پیوندهای میان تحولات سیاسی-اجتماعی و تغییرات در نگرش‌ها و سیاست‌های تربیت معلم را درک کنیم. نکته‌ی مهم این که انتخاب برش‌های زمانی در این پژوهش بر مبنای نقاط عطف تاریخی و نهادی صورت گرفته است؛ بدین معنا که به دلیل شمار اندک مقالات و پایان‌نامه‌های منتشرشده پیش از انقلاب اسلامی، کل سال‌های ۱۳۱۵ تا ۱۳۵۷ در قالب یک دوره‌ی تاریخی بررسی شده است. مقطع دوم، سال‌های پس از انقلاب اسلامی تا سال ۱۳۷۶ را در بر می‌گیرد که هم‌زمان با بازگشایی مراکز تربیت

¹ Pedagogical Content Knowledge

معلم پس از تثبیت ساختارهای آموزشی جدید بود و به دلیل تعداد کم پژوهش‌های انجام شده، این بازه‌ی زمانی انتخاب شد. دوره‌ی سوم به بازه‌ی ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۴ اختصاص دارد که با اصلاحات آموزشی و طرح رویکردهای نوین در تربیت معلم همراه بود. دوره‌ی پنجم سال‌های ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۱ را شامل می‌شود که در نهایت به تشکیل دانشگاه فرهنگیان انجامید. دوره‌ی ششم نیز دوران تشکیل دانشگاه فرهنگیان یعنی سال‌های ۱۳۹۲ تا ۱۴۰۴ است. در این مقاله، ابتدا



شکل ۲. مجموع مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های چاپ شده با موضوع تربیت معلم در دهه‌های مختلف

داده‌های کمی بر اساس فراوانی مقالات در هر دوره به صورت نمودار ارائه می‌شود تا تصویر کلی از روند رشد و افت پژوهش‌ها به دست آید، سپس تحلیل کیفی مضامین مقالات هر دوره، با تأکید بر پیوند آن‌ها با تحولات نهادی و سیاستی کشور، عرضه خواهد شد. این ترکیب تحلیل کمی و کیفی، امکانی فراهم می‌سازد تا از یک سو روندهای کلان در تولید دانش آشکار شود و از سوی دیگر، عمق و غنای تحولات گفتمانی در حوزه‌ی تربیت معلم روشن گردد. شکل ۲، نشان‌دهنده‌ی سیر انتشار پژوهش‌ها در طی دهه‌های مختلف می‌باشد.

اولین مقالات درباره‌ی تربیت معلم، به سال ۱۳۱۵ و سخنرانی علی اکبر سیاسی از نخستین روان‌شناسان دهه‌ی بیست برمی‌گردد که پس از تاسیس دانشسرای عالی در تهران ایراد شد و تا پیش از انقلاب اسلامی جمعاً ۴۸ پژوهش یافت شد. این مسیر پس از انقلاب اسلامی نیز تا دهه‌ی هفتاد از نظر کمی تغییر چندانی نکرد. البته از نظر موضوعات، مسائل و مضامین کاملاً می‌توان تغییرات را ملاحظه کرد. در دهه‌ی هشتاد نیز و پیش از تاسیس دانشگاه فرهنگیان که انقلاب بزرگی را از منظر توجه به امر تربیت معلم در ایران ایجاد کرد، رشد اندکی در تعداد مقالات مشاهده می‌گردد اما تحول عظیم را باید در دهه‌ی نود و با تاسیس دانشگاه فرهنگیان دید. جایی که رشد مقالات پیش از بیست برابر شد و از نظر کیفی هم مضامین کاملاً متفاوت شد.

▪ دوره اول: دوره‌ی تکوین تربیت معلم در ایران (۱۳۱۵-۱۳۵۷)

جدول ۱. داده‌های کمی پژوهش‌های انجام شده طی سال‌های ۱۳۱۵-۱۳۵۷

مضامین اصلی استخراج شده	درصد از کل کدهای باز
نهادینه‌سازی و ساختار اداری	۲۱٪
گفتمان توسعه و پیشرفت ملی	۱۷٪
روان‌شناسی‌سازی و تخصصی‌شدن	۲۵٪

۱۵٪	الگوپردازی و گفت‌وگوی بین‌المللی
۲۲٪	آینده‌نگاری و نقد وضع موجود
۴۸	مجموع مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های منتشر شده

تحلیل سیر تاریخی مقالات حوزه‌ی تربیت معلم در دوره‌ی پیش از انقلاب (۱۳۱۵-۱۳۵۷)، تصویری روشن از آغاز شکل‌گیری نهادهای رسمی تربیت معلم و در عین حال بازتابی از تصمیمات و کشاکش‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی کشور در عرصه‌ی آموزش و پرورش است. دو ویژگی را می‌توان برای این دوره ذکر کرد. نخست بازیگری بلامنازع دولت در پایه‌گذاری نهاد تربیت معلم و دوم تاثیرپذیری از نظام‌های غربی است. نخستین مقالات منتشرشده، مانند نوشته‌ی علی‌اکبر سیاسی درباره‌ی دانشسراها (۱۳۱۵) و اثر ژرژ اسمیت از آکسفورد (۱۳۱۵) درباره‌ی تربیت معلم، به وضوح نشان می‌دهد که پروژه‌ی تربیت معلم، بخشی از برنامه کلان نوسازی آمرانه دولت پهلوی اول و دوم بود که با الگوپردازی مستقیم از الگوهای اروپایی (به ویژه انگلیس و فرانسه) و با رویکردی کاملاً بالا به پایین پیش می‌رفت (Abrahamian, 1999). (مثال‌های دیگری نیز می‌توان از اقتباس و الگوگیری در این دوره از نظام‌های آموزشی غربی مطرح کرد. ر.ک، Mohsenpour, 2024). از دهه‌ی ۱۳۳۰ به بعد، با تشکیل ادارات تربیت معلم استان‌ها و برگزاری نخستین کنفرانس‌های رؤسای این ادارات (۱۳۳۶)، نوعی ساختار دیوان‌سالارانه در مدیریت تربیت معلم شکل گرفت که بیشتر بر توسعه‌ی کمی و گسترش تشکیلاتی تمرکز داشت (وزارت فرهنگ، ۱۳۳۶).

در دهه‌ی ۱۳۴۰، گفتمان غالب، هم‌راستا با سیاست‌های نوسازی و اصلاحات آموزشی پهلوی دوم بود. مقالاتی مانند «تربیت معلم برای توسعه تعلیمات عمومی در کشور» (۱۳۴۳) و «تربیت معلم در شرایط توسعه آموزش و پرورش» (۱۳۴۴) بر پیوند تنگاتنگ تربیت معلم با پروژه‌های ملی سوادآموزی و گسترش آموزش عمومی تأکید داشتند. در این سال‌ها، تأسیس دانشکده‌های تربیت معلم و اصلاح ساختار دانشسراها، همراه با پیام‌های رسمی حاکمان وقت، مانند پیام شاهنشاه در آغاز سال تحصیلی (۱۳۴۷) و تأکید بر تربیت معلم، نشان‌دهنده‌ی دخالت مستقیم سیاست و دولت در هدایت تربیت معلم بود. از اواخر دهه‌ی ۱۳۴۰ و اوایل دهه‌ی ۱۳۵۰، انتشار مقالاتی با رویکردهای متنوع‌تر، نظیر «تاریخچه مختصری از تربیت معلم» (۱۳۴۸)، «تربیت معلم دوره راهنمایی تحصیلی» (۱۳۴۸) و نشریات پرتعداد "دفتر برنامه‌ریزی تربیت معلم" با عنوان «راهنمای معلم»، حاکی از تلاش برای بازاندیشی علمی و پژوهشی در این حوزه و به‌ویژه، چرخش پارادایمی به سمت روانشناسی و کودک‌محوری است. موضوعاتی چون خلاقیت کودکان (۱۳۵۱)، مشکلات رفتاری (۱۳۵۱-۱۳۵۲) استعدادیابی نشان می‌دهد که تربیت معلم در ایران در حال تجربه‌ی گسترش افق‌های روان‌شناختی و فناوری آموزشی بوده است و نگاه از «ساختار» به «مخاطب» یعنی معلم و دانش‌آموز معطوف شده است. این چرخش را می‌توان تحت تأثیر جنبش‌های جهانی روانشناسی تربیتی و رویکردهای یادگیرنده‌محور به ویژه دیدگاه‌های Dewey (1983) دانست.

دهه‌ی ۱۳۵۰ را می‌توان دوره‌ی شدت‌یافتن وجه ایدئولوژیک و نمایشی تربیت معلم دانست. انتشار گزارش‌های گردهمایی‌های سراسری تربیت معلم (۱۳۵۳-۱۳۵۴)، تأکید بر کارآیی مدرسین (۱۳۵۴) و همزمان سخنرانی‌های شاه و شهبانو در کنفرانس‌های آموزشی (۱۳۵۵)، نشان می‌دهد که دولت از تربیت معلم به‌عنوان ابزاری برای مشروعیت‌بخشی به «انقلاب سفید» و سیاست‌های فرهنگی استفاده می‌کرد (کنفرانس رامسر، ۱۳۵۵). حتی مقالاتی مانند «طرح برنامه تربیت معلم برای افغانستان» (۱۳۵۶) بیانگر نقش‌آفرینی ایران در منطقه و صدور الگوهای آموزشی است. این یافته‌ها نشان می‌دهند که پژوهش‌ها و مقالات این دوره کمتر به تحلیل انتقادی یا بومی‌سازی تربیت معلم پرداخته‌اند و بیش‌تر در چارچوب سیاست‌های کلان آموزشی دولت و در تعامل با نفوذ غرب شکل گرفته‌اند. همین ویژگی، نقطه‌ی تمایز مهم این دوره با دوران پس از انقلاب است که با رویکردی استقلال‌طلبانه و انتقادی‌تر دنبال شد.



جدول ۲ داده‌های کمی پژوهش‌های انجام شده طی سال‌های ۱۳۷۶-۱۳۵۸

دهه‌ی نخست پس از انقلاب اسلامی با بازتعریف نظام آموزشی و آموزش عالی کشور، حول اهداف متعالی انقلاب اسلامی آغاز شد. به تبع آن فضای مراکز تربیت معلم و دانشسراها شکل جدیدی گرفت و نخستین ضرورت برای چنین فضایی، بازتعریف جایگاه معلم بود. پیام امام خمینی در سال ۱۳۶۰ به مناسبت بازگشایی مراکز تربیت معلم، گواه پیدایی بر این امر است. پیامی که در آن خطوط اصلی مبانی فکری انقلاب اسلامی در حوزه‌های فرهنگی، به ویژه تعلیم و تربیت تبیین و جایگاه تربیت معلم برای بسط مفاهیم انقلاب اسلامی، روشن می‌شود. سخنرانی شهید رجایی در شهریور همان سال نیز، نشان می‌دهد معلم فراتر از یک متخصص آموزش به عنوان یک رهبر فکری و یک الگوی عملی در تراز انقلاب اسلامی باید شناخته شود. در اواخر دهه ۱۳۶۰ به‌ویژه پس از پایان جنگ تحمیلی، توجه به کیفیت، بازآموزی، و کارآمدی مراکز تربیت معلم افزایش یافت. مقالاتی مانند «مقایسه عملکرد فارغ‌التحصیلان با معلمان حق‌التدریس» (۱۳۶۸) یا «افت تحصیلی و تربیت معلم» (۱۳۶۹) بازتاب دغدغه‌هایی است که در حوزه تربیت معلم وجود داشت. از اوایل دهه ۱۳۷۰، مقالاتی با محور «صلاحیت‌های حرفه معلمی» (۱۳۷۲)، «خودراهبری دانشجومعلمان» (۱۳۷۳) و «آموزش مدرسه‌محور» (۱۳۷۶) نشان می‌دهد که پارادایم از «معلم انقلابی متعهد» به سوی «معلم متخصص حرفه‌ای» در حال تغییر است. این تحول که همسو با روندهای جهانی در تربیت معلم بود (Darling-Hammond, 1994)، نقش به‌سزایی در تغییرات مهم آموزش و پرورش ایران در سال‌های ۱۳۷۶ تا ۱۳۸۴ ایفا کرد. در نیمه دوم این دوره، توجه به مطالعات تطبیقی برجسته شد: پژوهش‌هایی که مقایسه نظام تربیت معلم ایران-ژاپن (۱۳۷۴ و ۱۳۷۳)، سایر کشورها (۱۳۷۴) و گزارش‌های بین‌المللی نوآوری‌ها در آموزش معلمان (۱۳۷۶) بیانگر آن است که ایران در کنار حفظ هویت اسلامی، به دنبال الگوبرداری از تجربه‌های موفق جهان، نیز بود.

در بررسی محتوایی پژوهش‌هایی که در بازه‌ی زمانی ۱۳۵۸ تا ۱۳۷۶ منتشر شده‌اند، می‌توان شش مضمون عمده را یافت: نخست) تحول ایدئولوژیک و بازتعریف ساختاری و هویتی تربیت معلم: در سال‌های نخست انقلاب اسلامی، اولین موضوعی که پیش از دیگر موضوعات در نهاد دانشگاه شکل گرفت، سیاست‌های اسلامی‌سازی و بازتعریف ساختارهای دانشگاهی و آموزشی بود و بسیاری از نهادها، برنامه‌ها و رشته‌ها دستخوش بازسازی ایدئولوژیک و سازمانی شدند (Rahbari, 2024). عناوینی مانند «تشکیلات: دفتر تربیت معلم»، «گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم» و گزارش‌های مربوط به مراکز تربیت معلم، تلاش برای گسترش جغرافیایی مراکز تربیت معلم، توسعه‌ی دانشسراها و ساماندهی تشکیلات مراکز تربیت معلم، همگی نشان‌دهنده‌ی تلاش حاکمیت و دستگاه‌های اجرایی برای بازآرایی نظام تربیت معلم و افزایش ضریب نفوذ این دگرگونی هویتی است. نهاد تربیت معلم در این دوره، مأموریت مضاعفی هم یافت و آن پیش‌قراولی در این انقلاب فرهنگی ایجاد شده بود. این فرآیند، نمونه‌ای از «بازتولید فرهنگی» بود که در آن، معلم نه تنها انتقال‌دهنده دانش بلکه «مبلغ ارزش‌های انقلابی-اسلامی» تعریف می‌شد (Bourdieu, 1977). تأکید بر مواردی چون «پیام امام خمینی»، «سخنرانی شهید رجایی»، «تربیت معلم با نگرش اسلامی» و «تأسیس دانشکده علوم قرآنی» نشان می‌دهد که هدف اصلی، بازسازی هویت معلم آینده بر اساس ارزش‌های انقلاب و اسلام بوده است. این فرآیند با تلاش برای گسترش جغرافیایی مراکز و ساماندهی تشکیلاتی (دفاتر برنامه‌ریزی) همراه بود تا نفوذ و بُرد این دگرگونی هویتی در سراسر کشور تضمین شود.

دوم) تلاش برای همسوسازی محتوای تربیت معلم با ارزش‌ها و آرمان‌های انقلاب اسلامی است؛ این جهت‌گیری از پیام‌های رسمی و ایجاد دانشکده‌های دینی تا تولید منابع و دوره‌های آموزشی قابل رهگیری است. پژوهشگران این دوره با توجه به عناوینی چون «تربیت معلم با نگرش اسلامی» و «پیام امام خمینی...» نشان دادند که بازتعریف «معلم مطلوب» یک پروژه‌ی ملی و بنیادین بود. از منظر نظری، چنین پروژه‌هایی معمولاً نه تنها به بازنویسی محتوای درسی می‌انجامند بلکه معیارهای گزینش، اهداف تربیتی و شاخص‌های شایستگی حرفه‌ای را نیز تغییر می‌دهند؛ بنابراین تأثیر آن بر شکل‌دهی هویت حرفه‌ای معلمان بلندمدت و چندسطحی است. یکی از ابعاد این همسوسازی، بازنگری برنامه‌درسی و تطبیق محتوای آموزشی با نیازهای ملی و اسلامی بود که در مقالات این دوره دیده می‌شود؛ مقالاتی مانند «ارائه الگویی در برنامه‌ریزی درس ریاضیات برای مراکز تربیت معلم»، «اصول و معیارهای تألیف کتب درسی جغرافیا»، و مجموعه مقالاتی که بر تولید منابع آموزشی (کتاب‌خانه، مؤسسات ریاضی) تأکید دارند، همگی بازتاب نیاز فنی و محتوایی نظام آموزشی برای «تولید معلم» تحت شرایط جدید سیاسی و منابع محدود پس از انقلاب و جنگ تحمیلی‌اند.

سوم) نظارت کیفی بر نیروی انسانی: مضمون «سنجش مداوم کیفیت از ورودی تا خروجی»، مهم‌ترین دغدغه‌ی سیستمی را نشان می‌دهد. پس از تجدیدنظر در نظام آموزشی، مقوله «صلاحیت معلم» به یک مسأله حیاتی تبدیل شد. این دغدغه در سه مرحله تجزیه تربیت معلم ردیابی شد. ورودی تربیت معلم: بررسی «روایی آزمون سراسری» و کارآمدی «طرح گزینش دانشجو». فرآیند: ارزیابی عملکرد و «سبک مدیریت مدرسان» و بررسی «عوامل موثر در انتخاب شغل معلمی» در میان دانشجو-معلمان. خروجی: مقایسه مستمر «عملکرد فارغ‌التحصیلان» با معلمان حق‌التدریس و بررسی «مشکلات شغلی» آن‌ها. هم‌چنین فراوانی پژوهش‌هایی در حوزه‌ی گزینش و سنجش کیفیت اعضای هیئت علمی و انگیزه‌ی کارکنان مانند «بررسی کمی و کیفی مانند هیئت علمی...» (۱۳۷۱)، «دیدگاه کارکنان... درباره انگیزه‌های کاری» (۱۳۷۶)، «بررسی طرح فعلی گزینش دانشجو...» (۱۳۷۴)، نشان می‌دهند که مسائل مربوط به انگیزش، کمبود نیروی علمی ماهر و بازتعریف معیارهای گزینش در مقابل نیازهای جدید آموزش معلم جدی بوده‌اند.

چهارم) آن دسته از پژوهش‌هایی که با رویکردهای تطبیقی و بین‌المللی (مطالعه‌ی نظام‌های ژاپن، انگلستان، اجلاس‌های منطقه‌ای) انجام شدند. گرچه این مضمون نشان دهنده‌ی این است که عرصه‌ی پژوهش تربیت معلم در این دوره یک مواجهه‌ی دوگانه را تجربه کرده است: از یک سو سیاست‌گذاری و هنجارسازی ایدئولوژیک و ملی‌سازی محتوا و از سوی دیگر کنش و گرایش علمی به دیدن الگوهای خارجی و تبادل تجربه. این هم‌نشینی دوگانه قابل درک است؛ چون دستگاه تربیتی پس از انقلاب، هم می‌خواست مبانی فکری خود را توسعه دهد و هم از تجارب جهانی تربیت معلم برای ارتقای کیفیت استفاده نماید (Golkar, 2017).

پنجم) تمرکز بر کارورزی و توسعه‌ی مهارت‌های حرفه‌ای است. پژوهش‌هایی چون «کارآموزی در مراکز تربیت معلم» (۱۳۶۹)، «نوآوری‌های اخیر ... آموزش ضمن خدمت» (۱۳۶۹)، «آموزش مدرسه‌محور روشی مؤثر...» (۱۳۷۶) نشان

می‌دهند هم‌زمان با بازسازی نهادهای «پرورش مهارت عملی معلم» و تأکید بر کارورزی/کارآموزی به‌عنوان پاسخ به نیاز فوری کمبود معلم (به ویژه در زمان افزایش جمعیت دانش آموزان در سال‌های پس از جنگ تحمیلی) و ارتقای اثربخشی تربیت معلم برجسته شد. یافته‌ها نشان می‌دهند که توجه پژوهشی به آموزش‌های ضمن خدمت و کارورزی معلمان (برای پر کردن خلأهای منابع انسانی و ارتقای کارآیی آموزشی) نیز در این برهه قابل ملاحظه است (Rahbari, 2024). در کنار کارورزی، موضوعاتی مانند «ارزیابی کارآیی فارغ‌التحصیلان»، «صلاحیت‌های حرفه‌ای» و مطالعات متعدد درباره‌ی «خودارزیابی» و «خودراهبری» حاکی از یک روند تدریجی جهت حرفه‌ای‌سازی معلمان است.

ششم) پژوهش‌هایی که به موانع ساختاری و زیربنایی در توسعه‌ی کمی و کیفی تربیت معلم پرداختند. مضمون «چالش‌های مژمن کیفیت آموزشی و زیرساختی» ماهیت شرایط سخت اقتصادی دوره جنگ و بازسازی را منعکس می‌کند. پژوهش‌های این بخش نشان می‌دهند که علی‌رغم میل به پیشرفت، نظام آموزشی با محدودیت‌های ریشه‌ای مواجه بود (همچون «مانده در نوبت!» و «کمبود امکانات مادی»). عناوین مرتبط با «تارسایی‌های موجود در نظام تربیت معلم ایران» (۱۳۷۲) و کارآیی ضعیف کتابخانه‌ها و منابع مرجع (۱۳۷۳) دلالت بر این دارد که تلاش برای «اصلاحات ضروری در تربیت معلم» (۱۳۷۱) در زمینه‌های روش تدریس نوین یا برنامه‌ریزی محتوا (مانند «الگوی برنامه‌ریزی درس ریاضیات») دائماً توسط موانع فیزیکی، مالی و یا ساختاری تعدیل شده است. این تقابل میان آرمان‌های کیفی و واقعیت‌های منابعی، به عنوان یک معضل همیشگی در ادبیات آموزش عالی ایران پس از جنگ مورد تأکید قرار گرفته است. «کتابخانه مرکزی... کارآیی آن» (۱۳۵۸)، «ارزیابی کیفی تناسب اراضی...» (۱۳۶۲). تأکید عناوین بر کتاب‌خانه و سایر زیرساخت‌ها بازتاب کمبودهای مادی و نیاز به بازسازی فیزیکی نظام آموزشی بعد از انقلاب و در جریان جنگ و فشارهای اقتصادی است. پژوهش‌های داخلی در دهه‌ی ۱۳۶۰ از محدودیت‌های بودجه و تضعیف زیرساخت آموزشی گزارش داده‌اند؛ این فشارها بر کیفیت آماده‌سازی معلم نیز تأثیر گذاشتند.

هفتم) مضمون آخر در این دوره، دغدغه‌های روان‌شناختی و رفاه اجتماعی دانشجو است. مضمون «دغدغه‌های روان‌شناختی و رفاه اجتماعی دانشجو» حاکی از بلوغ تدریجی نهاد در توجه به ابعاد فراتر از انتقال دانش است. در شرایط اجتماعی و فرهنگی پرتنش آن سال‌ها، مسائلی چون «شیوع افسردگی»، «سلامت روان» (در ارتباط با عبادت)، «قضاوت اخلاقی»، و ارائه خدمات در «مرکز مشاوره دانشجویی» (عناوین ۱۳۷۳ تا ۱۳۷۵) اهمیت مضاعفی یافت. این توجه به سلامت همه‌جانبه، نشان‌دهنده درک نهاد تربیت معلم از این نکته بود که معلم آینده باید فردی باثبات از نظر روانی و آگاه از نظر اجتماعی (مانند مسائل تنظیم خانواده و بهداشت) باشد تا بتواند نقش تربیتی مورد نظر نظام را ایفا کند. پژوهش‌های متعددی در این دوره به سلامت روانی، بهداشت جسمی، مسائل جمعیتی و آگاهی‌های بهداشت عمومی پرداختند. این مطالعات نشان می‌دهد که پژوهش‌گران این دوره رابطه‌ی مستقیم بین وضعیت رفاه دانشجویان (از منظر سلامت، مشاوره، شرایط خوابگاهی) و کیفیت فرایند تربیت معلم را درک کرده و مورد توجه قرار داده‌اند.



شکل ۴. پیکره متنی (ابر واژگان) پژوهش‌های انجام شده در طی سال‌های ۱۳۷۶-۱۳۵۸

- دوره سوم: بازاندیشی در ساختار، کیفیت‌گرایی، گفت‌وگوهای علمی (۱۳۷۷-۱۳۸۴)

جدول ۳. داده‌های کمی پژوهش‌های انجام شده طی سال‌های ۱۳۸۴-۱۳۷۷

مضامین اصلی استخراج شده	درصد از کل کدهای باز
چالش‌های کارآیی، انگیزش و نگهداشت نیروی انسانی	۲۳٪
اصلاح ساختار برنامه درسی و سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای	۲۷٪
روانشناسی کاربردی، سلامت و رفاه دانشجو معلم	۱۹٪
مدیریت، ساختار و چالش‌های سازمانی	۱۶٪
هویت معلم، ارزش‌ها و نظارت فکری	۱۴٪
مجموع مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های منتشر شده	۷۲

پژوهش‌های دوره‌ی ۱۳۷۷-۱۳۸۴ نمایان‌گر گذار نهاد تربیت معلم از پارادایم مسلط پیشین (نهادسازی ایدئولوژیک) به گفتمان نوینی است که مولفه‌های اساسی آن بازاندیشی در ساختار، کیفیت‌گرایی، گفت‌وگوی علمی و نیز تمایل شبکه‌ی پژوهشی و دانشگاهی برای استفاده از الگوهای بین‌المللی است. مجموعه‌ی عناوینی که در این دوره در دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم تولید شده‌اند نشان می‌دهد که پژوهش‌گران و سیاست‌گذاران این دوره، هم‌زمان دغدغه‌های عملیاتی (مثل «کیفیت آموزش معلمان»، «کارآموزی»، «آمادگی جسمانی» و دغدغه‌های ساختاری (مثل «حکمرانی نظام تربیت معلم»، «گزینش و تأمین نیروی انسانی») را پی گرفته‌اند؛ این ترکیب نگرانی‌ها با یافته‌های مطالعات بین‌المللی درباره‌ی تربیت معلم همخوانی دارد که نشان می‌دهد اصلاح نظام معلم‌پروری هم نیازمند تغییر در برنامه‌ریزی درسی و هم در سیاست‌گذاری و مدیریت است (Darling-Hammond, 2000; Cochran-Smith & Lytle, 1999). این دوره نیز حوزه‌های سلامت دانشجویان، محیط سارمانی و مطالعات روان‌شناختی پرهوادار بود و خود سنگ بنای تحولات ساختاری بعدی را بنا نهاد. مضامین این دوره عبارت‌اند از:

نخست) چالش کارآیی، انگیزش و نگهداشت نیروی انسانی: این مضمون بر جذب، حفظ و ارتقای انگیزه در میان معلمان و دانشجو معلمان تأکید دارد که نشان‌دهنده یک مشکل ساختاری و اقتصادی در حرفه‌ی معلمی است و البته نشان‌دهنده‌ی بروز موضوعات جدیدی همچون انگیزه‌ی شغلی، رضایت شغلی. ۱) انگیزش شغلی و موفقیت تحصیلی: بررسی رضایت شغلی، انگیزه ادامه تحصیل در دوره‌های ضمن خدمت و عوامل مؤثر بر «افزایش انگیزه شغلی معلمان»، حاکی از آن است که بحران انگیزش شغلی ناشی از مشکلات اقتصادی و معیشتی (به خصوص در دوره سازندگی و اوایل اصلاحات) هم‌چنان مهم‌ترین تهدید برای نگهداشت نیروی متخصص بود. پژوهش‌ها سعی داشتند تا با شناسایی عوامل روانشناختی (مانند رضایت شغلی)، راهکاری برای میل «ماندن در شغل» پیدا کنند. ۲) عدالت آموزشی و جذب مناطق محروم: برنامه‌ریزی برای جذب نیروی انسانی برای مناطق محروم نشان‌دهنده تلاش آگاهانه برای توزیع عادلانه نیروی انسانی و مبارزه با نابرابری‌های آموزشی بود.

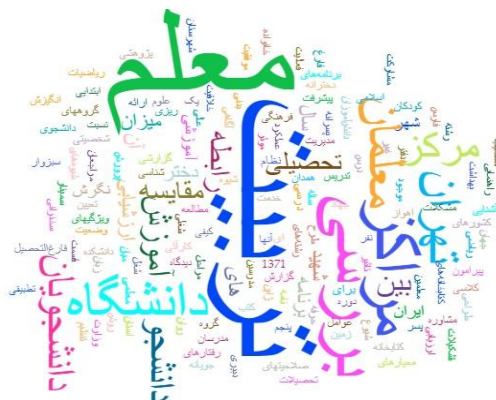
دوم) اصلاح ساختار برنامه درسی و سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای (اولویت اصلی): این مضمون بیشترین تمرکز پژوهشی را به خود اختصاص داده و نشان می‌دهد که جامعه‌ی آکادمیک، بهبود کیفیت را در گرو بازنگری محتوایی و روش‌شناختی می‌دانسته است. در سه محور: ۱) بومی‌سازی روش‌های نوین: عناوینی چون بررسی «روش‌های تدریس» و «مقایسه تأثیر روش‌های نوین مانند آموزش همیاری» با روش‌های سنتی، حاکی از یک تلاش فعال برای روزآمد کردن شیوه‌های تدریس بود. تمرکز بر «ابعاد زیباشناختی تدریس» و جستجوی «الگویی تازه» نشان‌دهنده فراتر رفتن از انتقال دانش صرف و ورود به حیطه هنر تدریس و تربیت تأملی است. ۲) الگوگیری از نظام‌های جهانی با پیروی از استانداردهای جهانی و فناوری: با توجه به فضای باز سیاسی و فرهنگی، مطالعات تطبیقی از حوزه جغرافیای منطقه خارج شده و بر نظام‌های پیشرفته (آلمان، ژاپن، کره جنوبی) متمرکز شدند. این الگوپذیری، به منظور تضمین کیفیت خروجی مراکز در سطح بین‌المللی انجام شد. همچنین، اشاره به «پایگاه‌های اطلاعاتی» و «شبکه اینترنت» ورود قطعی عامل فناوری اطلاعات به گفتمان تربیت معلم را تأیید می‌کند؛ امری که برای اولین بار به عنوان یک متغیر مهم مطرح شد. ۳) ارزیابی اثربخشی برنامه‌ها: پژوهش‌ها بر سنجش «توانایی‌های عمومی تدریس» و «تناسب و ثمربخشی» دوره‌های تخصصی (نابینایان) تأکید داشتند. این ارزیابی‌ها (مانند ارزیابی توانش زبانی) با هدف تطبیق خروجی برنامه درسی با نیازهای واقعی کلاس درس صورت می‌گرفت تا کارایی دوره‌های آموزشی تضمین شود.

سوم) روانشناسی کاربردی، سلامت و رفاه دانشجو معلم (تمرکز بر سرمایه انسانی): این مضمون، گویای نهاده شدن نگاه جامع به دانشجو معلم به عنوان یک فرد کامل و نه صرفاً یک یادگیرنده است. پژوهش‌ها از رویکرد صرفاً آموزشی به سلامت روان و رفاه جسمی-روانی گرایش یافتند. این مضمون را هم می‌توان در چند دسته، برشمرد: (۱) روانشناسی فردی و انگیزشی: پژوهش در این دوره به بررسی متغیرهای پیچیده روانشناختی مانند «خلق و قضاوت اخلاقی»، پنج عامل بزرگ شخصیت، «سبک‌های مقابله‌ای» و «سلامت روانشناختی» پرداخت. این امر، نشان‌دهنده استفاده از مدل‌های پیشرفته‌تر روانشناسی آکادمیک برای تحلیل عوامل موفقیت و سازگاری دانشجو معلمان بود. همچنین، بررسی رابطه «عزت نفس با پیشرفت تحصیلی» و «انگیزه پیشرفت با اضطراب رایانه» حاکی از توجه به ابعاد انگیزشی و چالش‌های فناوری جدید بود. مضمونی که پیش از این دیده نشده بود. (۲) سلامت جسمانی و رفاه محیطی: علاوه بر مباحث رایج بهداشت (دهان و دندان)، موضوعات تخصصی مانند «استقامت قلبی-تنفسی» و «چربی زیرپوستی» مورد پژوهش قرار گرفت. تأسیس و ارزیابی درونی کیفیت گروه‌های مشاوره و راهنمایی نیز بیانگر آن است که حمایت روانی و اجتماعی به یک عملکرد کلیدی در زیرساخت‌های دانشگاهی تبدیل شده بود.

چهارم) مدیریت، ساختار و چالش‌های سازمانی (نقد بوروکراسی و تغییرات محیطی): پژوهش‌ها در این حوزه، به دنبال رفع موانع اجرایی و ساختاری بودند که مانع از اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های اصلاحی (مضمون ب) می‌شدند. (۱) ساماندهی و نقد سیستمی: عنوان بر «عملکرد سازمانی»، «سازمان اداره تربیت معلم» و «طرحی برای بهبود نظام» متمرکز بودند. هدف این پژوهش‌ها، بهبود کارایی اداری و کاهش اصطکاک‌های بوروکراتیک بود. بررسی پذیرش مدیریت کیفیت فراگیر در بین اعضای هیئت علمی تربیت معلم، نشان‌دهنده ورود پارادایم‌های نوین مدیریت جهانی به گفتمان دانشگاهی برای افزایش بهره‌وری است. (۲) چالش‌های تغییر و زیرساخت: انتقال فیزیکی دانشگاه تربیت معلم تهران به حصارک به عنوان یک «چالش تغییر سازمانی» مورد بررسی قرار گرفت. این پژوهش، نشان‌دهنده آن است که مدیریت تحول فیزیکی و سازمانی به یک دغدغه‌ی مهم مدیریتی و پژوهشی بدل شده بود، که در نهایت بر جو سازمانی و انگیزه کارکنان تأثیر می‌گذاشت.

پنجم) هویت معلم، ارزش‌ها و نظارت فکری (تداوم وظیفه فرهنگی): این مضمون نشان‌دهنده تداوم مأموریت فرهنگی نهاد تربیت معلم است، اما با روشی متفاوت از دوره قبل. (۱) سنجش ارزش‌ها: دغدغه سنجش و مقایسه «سلسله مراتب ارزشی» و «نگرش مذهبی» هم‌چنان وجود داشت، اما این بار با ابزارهای روانشناختی (مانند عزت نفس و منبع کنترل) ترکیب شد. به این معنی که مباحث ارزشی به شکلی علمی و قابل اندازه‌گیری مورد بررسی قرار گرفتند. (۲) نقد و چالش‌های درونی: موضوعاتی مانند «نافرمانی یک مدرس مرکز تربیت معلم» نشان‌دهنده ایجاد فضای نقدپذیرتر آکادمیک و چالش‌ها بر سر حدود و ثغور پژوهش‌های فکری و ارزشی در فضای باز سیاسی دوره اصلاحات بود.

تحلیل حاضر نشان می‌دهد دوره ۱۳۸۴-۱۳۷۷ برای تربیت معلم ایران، «دوره گذار از یقین‌های ایدئولوژیک به پرسش‌های علمی» بوده است. این گذار در پنج بعد اصلی قابل مشاهده است: گذار از هویت جمعی به هویت فردی؛ توجه به ویژگی‌های روان‌شناختی فردی معلم. گذار از تمرکز بر نهاده‌ها به تمرکز بر پیامدها؛ توجه به کیفیت، استاندارد و کارایی. گذار از انزوا به تعامل‌گزینی؛ گفت‌وگوی فزاینده با الگوهای جهانی. گذار از کلی‌نگری به جزءنگری تخصصی؛ ظهور پژوهش‌های بین‌رشته‌ای گذار از تسلیم به نقد و شهامت در پرسشگری از مبانی تربیت معلم.



شکل ۵. پیکره متنی (ابر واژگان) پژوهش‌های انجام شده در طی سال‌های ۱۳۸۴-۱۳۷۷

▪ دوره چهارم: از بحران ساختاری تا جست‌وجوی راهبردهای نوین برای احیای تربیت معلم (۱۳۸۵-۱۳۹۱)

جدول ۴. داده‌های کمی پژوهش‌های انجام شده طی سال‌های ۱۳۸۴-۱۳۷۷

مضامین اصلی استخراج شده	درصد از کل کدهای باز
برنامه درسی و نوآوری آموزشی	۱۸٪
کارورزی و پیوند تئوری با عمل	۱۷٪
پرورش شایستگی‌های روان‌شناختی و حرفه‌ای معلمان	۱۵٫۵٪
ساختار سازمانی، مدیریت و بحران هویت نهادی	۱۲٪
پذیرش فناوری اطلاعات و ارتباطات و آموزش دیجیتال	۹٪
مطالعات تطبیقی و بازتعریف فلسفی تربیت معلم/-	۹٪
ابعاد اجتماعی و فرهنگی دانشجو معلم	۵٪
مجموع مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های منتشر شده	۱۵۰

دوره ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۱، یکی از مقاطع حساس در تاریخ تربیت معلم ایران است که با بحران هویت نهادی مراکز تربیت معلم و نیاز مبرم به اصلاحات ساختاری و برنامه‌ای همراه بود. تغییرات پیاپی ساختاری و نهادی در این دوره که منجر به تاسیس دانشگاه فرهنگیان شد، خود گواه این امر است. پژوهش‌های انجام‌شده در این بازه زمانی، نه تنها تلاش دارند کیفیت آموزشی و پرورشی مراکز تربیت معلم را بررسی کنند، بلکه به بازتاب چالش‌های مدیریتی، برنامه‌ای و اجتماعی دانشجو معلمان و کارکنان نیز می‌پردازند. واکاوی مضامین غالب این پژوهش‌ها، تصویری منسجم از جهت‌گیری‌های فکری، نگرانی‌ها و اولویت‌های پژوهشگران در این دوره ارائه می‌دهد و مسیر تحولات بعدی در تربیت معلم را روشن می‌کند.

مضامین استخراج‌شده حول محور یک داستان مرکزی «چالش حکمرانی و تلاش برای احیای هویت تخصصی تربیت معلم» سازمان یافته‌اند. این مضامین، از یک سو به نقد ریشه‌ای ساختار موجود می‌پردازند و از سوی دیگر، راهبردهایی برای عبور از بحران و حرکت به سوی یک الگوی مطلوب پیشنهاد می‌کنند. برآیند تحلیل پژوهش‌های این دوره مضامین زیر است:

نخست) چالش‌های برنامه درسی و نوآوری آموزشی: پژوهش‌های این دوره نشان می‌دهند که نظام برنامه درسی مراکز تربیت معلم با فاصله قابل توجهی از نیازهای عملی و مهارتی معلمان روبه‌رو بود (عسگری، ۱۳۸۵؛ کریمی، ۱۳۸۶). تمرکز بر بازنگری محتوای دروس، توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسأله، و توجه به یادگیری معنادار دانشجو معلمان، از محورهای بارز پژوهش‌هاست. مطالعات تطبیقی با نظام‌های موفق جهانی نیز بر ضرورت همسان‌سازی برنامه‌ها و ارتقای کیفیت آموزش تأکید دارند (Darling-Hammond, 2006).

دوم) چالش‌های کارورزی و پیوند تئوری با عمل: یکی دیگر از مضامین کلیدی، ضعف در فرآیندهای عملی و کارورزی است. پژوهش‌ها بر فاصله محسوس بین آموزش نظری و مهارت‌های عملی معلمان تأکید دارند و بر ضرورت طراحی دوره‌های کارورزی کارآمد و متناسب با محیط مدرسه تأکید شده است (Shulman, 1987; Ahmadi et al., 2016). بررسی‌های تطبیقی کارورزی در ایران و کشورهای پیشرفته، نشان‌دهنده نیاز به اصلاح و بهبود مستمر این دوره‌ها است. سوم) پرورش شایستگی‌های روان‌شناختی و حرفه‌ای معلمان: توجه به سلامت روان، مهارت‌های زندگی، خودکارآمدی و توانمندی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان، از دیگر محورهای مهم پژوهش‌هاست (حسینی و همکاران، ۱۳۸۹). تمرکز بر پرورش معلمان خلاق، نقاد و توانمند در مدیریت کلاس و تعامل با دانش‌آموزان، نشان‌دهنده گسترش نگاه پژوهشگران از صرفاً انتقال دانش به تربیت انسان‌های حرفه‌ای و متعهد است (OECD, 2019).

چهارم) ساختار سازمانی، مدیریت و بحران هویت نهادی: تحلیل پژوهش‌ها حکایت از نگرانی گسترده نسبت به ساختارهای مدیریتی و حکمرانی مراکز تربیت معلم دارد. موضوعاتی همچون ارزیابی درونی، توانمندسازی هیأت علمی و کارکنان، مدیریت منابع انسانی و تلاش برای بازتعریف هویت سازمانی، بیانگر چالش عمیق در حوزه حکمرانی و

سیاست‌گذاری است. این مضامین به وضوح نشان می‌دهند که اصلاح برنامه درسی و کیفیت آموزش، بدون تغییرات ساختاری و مدیریتی امکان‌پذیر نبوده است (Fullan, 2007).

پنجم: پذیرش فناوری اطلاعات و ارتباطات و آموزش دیجیتال: گفتمان پژوهشی این دوره به شدت متأثر از ظهور فناوری و نقش آن در آموزش بوده است. مطالعات مرتبط با ICT، سواد دیجیتال، آموزش الکترونیکی و طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر فناوری، نشان‌دهنده ضرورت همگام‌سازی نظام تربیت معلم با تحولات نوین جهانی و آماده‌سازی معلمان برای فضای دیجیتال است (Voogt et al., 2013).

ششم) مطالعات تطبیقی و بازتعریف فلسفی تربیت معلم: بخش قابل توجهی از پژوهش‌ها به مقایسه و تطبیق با نظام‌های موفق بین‌المللی پرداخته و به دنبال شناسایی الگوهای موثر برای اصلاح نظام تربیت معلم ایران بوده‌اند. علاوه بر آن، پژوهش‌های فلسفی و بازاندیشی در اساس تربیت معلم، به ویژه در زمینه هویت حرفه‌ای و مأموریت اجتماعی معلم، نشان می‌دهد که پژوهشگران بر اهمیت بنیادهای فکری و فلسفی تربیت معلم توجه داشته‌اند (Dewey, 1916). هفتم) ابعاد اجتماعی و فرهنگی دانشجو معلم: پژوهش‌ها حاکی از آن است که ابعاد فردی، اجتماعی و فرهنگی دانشجو معلم نیز مورد توجه بوده است. سلامت روان، مهارت‌های مقابله‌ای، نگرش‌های اجتماعی، گرایش‌های فرهنگی و دین‌داری از جمله محورهای مورد مطالعه بوده که نشان‌دهنده نگاه کل‌نگر پژوهشگران به تربیت معلم به عنوان یک فرآیند اجتماعی و فرهنگی است.

تحلیل پژوهش‌های دوره ۱۳۹۱-۱۳۸۵ نشان می‌دهد که گفتمان غالب، مواجهه با چالش‌های ساختاری و هویتی مراکز تربیت معلم و تلاش برای ارتقای کیفیت آموزش و حرفه‌ای‌سازی صلاحیت‌های معلمی بوده است. این پژوهش‌ها ضمن تأکید بر ضرورت بازنگری برنامه‌های درسی و تقویت کارورزی، بر اهمیت پرورش مهارت‌های روان‌شناختی و حرفه‌ای، اصلاح ساختارهای مدیریتی، پذیرش فناوری و همگام‌سازی با تجارب بین‌المللی تأکید دارند. نتایج این تحلیل می‌تواند راهنمای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان تربیت معلم باشد و نشان می‌دهد که اصلاحات جامع و بنیادین در این حوزه، شامل پنج محور اصلی است: طراحی برنامه‌های درسی پاسخگو و نوآورانه، تقویت کیفی کارورزی، پرورش معلمان خلاق و توانمند، اصلاح ساختار و حکمرانی مراکز تربیت معلم، و ادغام موثر فناوری در فرآیند یاددهی-یادگیری. توجه به این محورها می‌تواند منجر به ارتقای کیفیت آموزش و پرورش در سطح ملی و همسو با استانداردهای جهانی شود.



شکل ۶. پیکره متنی (ابر واژگان) پژوهش‌های انجام شده در طی سال‌های ۱۳۹۱-۱۳۸۵

■ دوره پنجم: تاسیس دانشگاه فرهنگیان

(بخش اول: ۱۳۹۵-۱۳۹۱): دوران گذار و تثبیت دانشگاه فرهنگیان

جدول ۵. داده‌های کمی پژوهش‌های انجام شده طی سال‌های ۱۳۹۵-۱۳۹۱

مضامین اصلی استخراج شده	درصد از کل کدهای باز
توسعه حرفه‌ای و هویت‌سازی	۱۴,۶٪
تحول برنامه درسی و روش‌های نوین تدریس	۱۳,۴٪

سلامت روانی و رفاه دانشجومعلم	۱۲,۳٪
استانداردسازی و کیفیت بخشی	۱۰,۷٪
فناوری و نوآوری آموزشی	۱۰٪
مطالعات تطبیقی و الگوبرداری	۹,۲٪
بحران ساختاری و گذار نهادی	۸,۴٪
هویت اسلامی-ایرانی	۶,۹٪
کارورزی و تمرین عملی	۶,۱٪
نظام ارزشیابی و سنجش	۵,۴٪
مجموع مقالات، پایان نامه ها و رساله های منتشر شده	۲۶۱

تأسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۱ را می توان نقطه عطف تاریخ تربیت معلم ایران دانست^۱. این تحول نهادی، نه تنها تغییراتی در ساختار سازمانی ایجاد کرد، بلکه زمینه ساز بازاندیشی عمیق در مبانی فلسفی و الگوهای تربیت معلم شد. دوره ی ۱۳۹۱-۱۳۹۵ شاهد تولید انبوهی از پژوهش ها بود که هر یک به بررسی ابعاد مختلف این تحول پرداخته اند. بی تردید مهم ترین تغییر را می توان تغییر گفتمان تربیت معلم از "الگوی تکنیسین محور" و "الگوی دیسپلین محور" به "الگوی تاملی و فکورانه" دانست. در ادامه، این ده مضمون اصلی با استناد به نمونه های کلیدی، به تفصیل تشریح می شوند.

یکم) توسعه حرفه ای و هویت سازی: این مضمون که پربسامدترین حوزه پژوهشی است، نشان دهنده تغییر نگرش از "آموزش معلم" به "پرورش معلم" است. پژوهش هایی مانند "کاوش فرایند توسعه حرفه ای معلمان" بر فرآیند تدریجی شکل گیری هویت حرفه ای تأکید دارند. به عبارت دیگر، گفتمان پژوهشی از "چه چیزی باید آموزش داده شود" به "معلم چگونه ساخته می شود" تغییر جهت داده است.

دوم) تحول برنامه درسی و روش های نوین تدریس: شاهد گذار از "برنامه درسی به مثابه سند" به "برنامه درسی به مثابه فرآیند" هستیم. پژوهش "طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر معماری دانش" گویای این تحول است که در آن برنامه درسی نه به عنوان مجموعه ای از محتوای از پیش تعیین شده، بلکه به عنوان فرآیندی پویا برای ساخت دانش حرفه ای در نظر گرفته می شود.

سوم) سلامت روانی و رفاه دانشجومعلم: توجه بی سابقه به ابعاد روانشناختی تربیت معلم، نشان دهنده "چرخش اگزیستانسیال" در نگاه به دانشجومعلم است. مطالعاتی مانند "رابطه کمال گرایی و بهزیستی روان شناختی" نشان می دهند که دانشجومعلم به عنوان "انسان در تمامیت وجودی" در کانون توجه قرار گرفته است و متغیرهای شخصیتی عمیق، بر کیفیت عملکرد حرفه ای معلم تأثیر مستقیم دارند. مطالعه ی "بررسی سطح استرس و راهبردهای مقابله ای در دانشجو معلمان" نیز لزوم طراحی نظام پشتیبانی روانی را به عنوان جزء لاینفک برنامه تربیت معلم خاطرنشان می سازد.

چهارم) استانداردسازی و کیفیت بخشی: این مضمون عمدتاً معطوف به تعریف و تدوین شایستگی های پایه حرفه معلمی است. پژوهش "شناسایی ابعاد شایستگی های حرفه ای معلمی" به استخراج و دسته بندی این شایستگی ها در حیطه های دانشی، مهارتی و نگرشی می پردازد. مطالعه ی "طراحی الگوی صلاحیت های حرفه ای معلمان ابتدایی" نیز بر ضرورت انطباق این استانداردها با نیازهای بومی و شرایط بستر آموزشی تأکید می ورزد.

پنجم) فناوری و نوآوری آموزشی: رشد سریع این مضمون (۱۰٪) نشان دهنده پذیرش فناوری به عنوان "جزء جدایی ناپذیر" تربیت معلم است، نه "ابزار جنبی". پژوهش "نقش دانشگاه در تربیت معلم فکور فاو محور" گویای ادغام عمیق فناوری در هسته برنامه درسی تربیت معلم است و بر پرورش معلمان تأکید دارد که توانایی تحلیل، انتخاب و به کارگیری هوشمندانه فناوری را دارا باشند. مطالعه ی "اثربخشی آموزش چند رسانه ای بر خودکارآمدی دیجیتال" نیز گویای تأثیر مستقیم این آموزش ها بر آمادگی حرفه ای آینده معلمان است.

ششم) مطالعات تطبیقی و الگوبرداری: این دسته از پژوهش ها با هدف بهره گیری از تجارب نظام های موفق جهانی انجام شده اند. تحقیق "مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم ایران و فنلاند" وجوه اشتراک و افتراق این دو نظام را

^۱ شکل ۲، به روشنی نشان می دهد که با تأسیس دانشگاه فرهنگیان، رشد مقالات در این حوزه، بیش از ده برابر شد.

با محوریت عناصری مانند کارورزی و توسعه حرفه‌ای مستمر مورد تحلیل قرار داده است. مطالعه "بررسی تطبیقی سیاست‌های جذب و تربیت معلم در ژاپن و مالزی" نیز بر لزوم اتخاذ رویکردی بومی در اقتباس از الگوهای خارجی صحنه می‌گذارد.

هفتم) بحران ساختاری و گذار نهادی: این مضمون به چالش‌های ناشی از ادغام مراکز تربیت معلم و تشکیل دانشگاه فرهنگیان می‌پردازد. پژوهش "بررسی چالش‌های ادغام مراکز تربیت معلم" به مسائلی چون یکپارچه‌سازی نیروی انسانی، منابع آموزشی و ساختارهای مدیریتی اشاره دارد. مطالعه "تحلیل موانع اجرایی سند تحول دانشگاه فرهنگیان" نیز بر شکاف میان اهداف ترسیم‌شده در اسناد بالادستی و ظرفیت‌های اجرایی موجود تأکید می‌کند.

هشتم) هویت اسلامی-ایرانی: این حوزه پژوهشی بر ضرورت تلفیق مبانی دینی و فرهنگی با دانش روز تربیت معلم اصرار دارد. پژوهش "تدوین الگوی نظری تربیت اجتماعی با رویکرد اسلامی" در پی ارائه چارچوبی برای نهادینه‌سازی ارزش‌ها در برنامه‌های درسی است. مطالعه‌ی "تبیین مولفه‌های هویت ایرانی-اسلامی در سند برنامه درسی" نیز شاخص‌های این هویت را در محتوا و روش‌های تربیت معلم مورد کاوش قرار داده است.

نهم) کارورزی: تحقیقات این حوزه، کارورزی را از حالت "تمرین مهارت" صرف، به سمت "عرصه‌ای برای بازتابندگی و تولید دانش عمل" ارتقا داده‌اند. پژوهش "تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه درسی کارورزی" بر اهمیت ارتباط دوسویه دانشگاه و مدرسه و نقش ناظر آگاه در این فرآیند تأکید می‌کند. مطالعه‌ی "ارزیابی کیفیت دوره‌های کارورزی از دیدگاه ذی‌نفعان" نیز لزوم بازطراحی این دوره‌ها بر اساس نیازهای واقعی میدان عمل را نشان می‌دهد.

دهم) نظام ارزشیابی و سنجش: این مضمون به نقد نظام‌های سنتی ارزشیابی و ارائه الگوهای نوین می‌پردازد. پژوهش "ارائه مدلی جهت رفع نارسایی‌های برنامه درسی" بر گذار از ارزشیابی پایانی و دانش‌محور به سمت ارزشیابی فرآیندی، تکوینی و شایستگی‌محور تأکید دارد. مطالعه‌ی "تحلیل محتوای کیفی پایان‌نامه‌های رشته علوم تربیتی" نیز نشان می‌دهد که چگونه خود فرآیند پژوهش می‌تواند به ابزاری برای ارزشیابی عمیق‌تر از یادگیری تبدیل شود.



شکل ۷. پیکره متنی (ابر واژگان) پژوهش‌های انجام شده در طی سال‌های ۱۳۹۵-۱۳۹۱

(بخش دوم: ۱۴۰۰-۱۳۹۶): دوران تثبیت و تعمیق رویکردهای نوین دانشگاه فرهنگیان

جدول ۶. داده‌های کمی پژوهش‌های انجام شده طی سال‌های ۱۴۰۰-۱۳۹۶

مضامین اصلی استخراج شده	درصد از کل کدهای باز
ابعاد روان‌شناختی و عاطفی دانشجو-معلمان	۲۰٫۵٪
شایستگی‌ها و هویت حرفه‌ای معلم	۱۹٫۵٪
ساختار، مدیریت و فرهنگ سازمانی	۱۵٪
طراحی، تدوین برنامه‌های درسی	۱۲٫۵٪
کارورزی	۱۰٫۵٪
کیفیت عملکرد و توسعه حرفه‌ای استادان و مدرسان	۹٪
رویکردهای نوآورانه در روش‌های آموزشی و فناوری	۷٫۵٪

الگوها و سیاست‌های تطبیقی در جذب و آماده‌سازی معلم	۶٪
مجموع مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های منتشر شده	۹۳۳

تحلیل روندها حاکی از تحول گفتمان از "بازسازی ساختاری" به "تحول دیجیتال و کیفیت‌گرایی" است، با این حال غلبه پژوهش‌های خرد و کاربردی بر مطالعات کلان و سیاستی، یک شکاف جدی پژوهشی محسوب می‌شود.

نخست) ابعاد روان‌شناختی و عاطفی دانشجو-معلم: این مضمون، با بالاترین سهم، بیشترین تمرکز پژوهشگران را به خود اختصاص داده است. این امر نشان‌دهنده اولویت‌بندی سلامت روانی و پایداری شغلی نیروی انسانی آینده آموزش و پرورش است. مطالعات این حوزه حول محور سنجش عوامل زیر می‌چرخند: الف) آسیب‌ها و چالش‌های روانی: تمرکز بر متغیرهایی مانند اضطراب شغلی، اضطراب تحصیلی، فرسودگی، تعلل‌ورزی و آسیب‌های جدید نظیر عدم صداقت تحصیلی در آموزش مجازی. این رویکرد، با تحقیقات گسترده در سطح بین‌المللی مبنی بر نقش بحران سلامت روان دانشجویان در پیش‌بینی کیفیت عملکرد آموزشی آتی در همین دوره همخوانی دارد (Saxer et al, 2025). ب) مولفه‌های مثبت: سنجش تاب‌آوری، بهزیستی روان‌شناختی و خودکارآمدی هیجانی که همگی از شاخص‌های مهم آمادگی معلمی محسوب می‌شوند (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

دوم) شایستگی‌ها و هویت حرفه‌ای معلم: دومین حوزه مورد توجه، معطوف به خروجی و دستاوردهای دانشگاه است و بر سنجش و ارتقای کیفیت نیروی کار آینده تأکید دارد: الف) سنجش تطبیقی عملکرد: مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان فرهنگیان با معلمان جذب‌شده از طریق آزمون‌های استخدامی (ماده ۲۸) یا سایر دانشگاه‌ها، یک موضوع غالب است. این مقایسه‌ها در پی پاسخ به دغدغه کیفیت ورودی‌ها و خروجی‌های تربیت معلم (Dehghan Manshadi et al., 2022; Azimi & Eghbali, 2023; Maroufi et al., 2023) و تعیین اثربخشی روش جذب دانشجو در ساختار متعهدین خدمت است. ب) مهارت‌های محوری: ارتقای دانش آموزش محتوا، سواد رسانه‌ای و تفکر تأملی، که مطابق با چارچوب‌های جهانی شایستگی معلمی (مانند چارچوب یونسکو) و معلم تراز در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ضروری تلقی می‌شوند.

سوم) ساختار و مدیریت و فرهنگ سازمانی دانشگاه فرهنگیان: این بخش بر موضوعات مدیریتی، ساختاری و سازمانی دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان یک نهاد متمرکز است. دغدغه‌های این حوزه با چالش‌های ساختاری نظام تربیت معلم در ایران که ضعف حکمرانی آموزشی و غلبه نگاه متمرکز بر نهادها را نشان می‌دهد، همسو است (Heidari, 2024). اولین موضوع، ارتقاء سازمانی و طراحی مدل‌هایی برای چابکی سازمانی، مدیریت دانش و تعالی سازمانی است. این امر در پاسخ به لزوم تطبیق دانشگاه فرهنگیان با تحولات سریع محیط بیرونی صورت می‌گیرد. موضوع دوم پژوهش‌هایی که به حوزه‌های پشتیبان و فرآیندی تربیت معلم می‌پردازند. این حوزه‌ها ماهیت فرآیندی دارند و بر عوامل تقویت‌کننده برنامه درسی و اساتید متمرکز هستند:

چهارم) طراحی، تدوین برنامه‌های درسی: این پژوهش‌ها بر محتوای دروس و نیازسنجی‌ها متمرکز بوده است. مهم‌ترین یافته‌ها شامل طراحی الگوهای برنامه درسی برای پاسخ‌گویی به نیازهای جدید (مانند سواد چندفرهنگی و تربیت رسانه‌ای) است. این تلاش‌ها در راستای تحقق اهداف سند برنامه درسی ملی تربیت معلم (Attaran et al., 2017; Assareh et al., 2019) و یا اجرای برنامه درسی تربیت معلم مبتنی بر اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (Elhamian et al., 2019) متمرکز بوده‌اند.

پنجم) کارورزی: اگرچه این مضمون در این دوره، با کاهش نسبی مواجه شده، اما همچنان به عنوان حلقه ارتباط نظریه و عمل مورد توجه است و مرحله‌ای حیاتی برای تلفیق نظریه و عمل، در کانون توجه پژوهش‌گران قرار دارد. پژوهش‌ها شامل: آسیب‌شناسی و مدل‌سازی: ارزیابی برنامه‌ها و ارائه الگوهایی چون کارورزی فکورانه و نقد و ارزیابی مراحل متعدد برنامه‌ی درسی کارورزی است. این مطالعات منعکس‌کننده دغدغه جهانی برای تبدیل دوره‌های عملی به محیط‌های یادگیری فعال به ویژه در قالب کارورزی است (Darling-Hammond, 2017).

ششم) کیفیت عملکرد و توسعه حرفه‌ای استادان و مدرسان: این حوزه بر ارتقای دانش و مهارت استادان تمرکز دارد. دغدغه‌هایی چون طراحی مدل‌های بالندگی و توانمندسازی و بررسی موانع فعالیت علمی استادان با توجه به نقش ایشان در شکل‌گیری دانش آموزش محتوا در دانشجو معلم، از اهمیت بالایی برخوردار است (Shulman, 1987). نقدها بر

برنامه‌های درسی تربیت معلم، ضعف در توجه به شایستگی‌های اساتید را از چالش‌های اساسی قلمداد می‌کنند (Sohbatlou, 2022).

هفتم) رویکردهای نوآورانه در روش‌های آموزشی و فناوری: سهم پایین این حوزه، نشان‌دهنده لزوم توجه بیشتر به نوآوری است. با این حال، موضوعاتی چون اثربخشی آموزش مجازی و تکنولوژی آموزشی و الگوهای تدریس فعال مانند درس‌پژوهی، بازی‌وارسازی تدریس، تدریس معکوس و... که یک رویکردی جهانی برای توسعه حرفه‌ای معلم محور است (Fernandez, 2002)، مورد بررسی قرار گرفته‌اند. این تحول با شتاب جهانی در زمینه ادغام فناوری در تربیت معلم هماهنگ است (Zhao & Frank, 2003).

هشتم) الگوها و سیاست‌های تطبیقی در جذب و آماده‌سازی معلم: کم‌ترین سهم پژوهشی به مباحث کلان و بنیادین اختصاص یافته است. مطالعات این بخش عمدتاً شامل مقایسه معیارهای انتخاب دانشجو معلم در ایران با کشورهایی نظیر فنلاند و کره جنوبی و... است. این مطالعات ناظر بر این واقعیت هستند که نظام‌های موفق تربیت معلم (مانند فنلاند) بر انتخاب بسیار دقیق متقاضیان و سپس آموزش با کیفیت و عمیق تمرکز دارند (Sahlberg, 2015). کمبود این نوع پژوهش‌های تطبیقی و سیاست‌گذارانه، یک شکاف پژوهشی مهم در نظام تربیت معلم ایران محسوب می‌شود (Heidari, 2024).



شکل ۸. پیکره متنی (ابر واژگان) پژوهش‌های انجام شده در طی سال‌های ۱۴۰۰-۱۳۹۶

(بخش سوم: ۱۴۰۴-۱۴۰۱): دوران جهش دانشگاه فرهنگیان

جدول ۷. داده‌های کمی پژوهش‌های انجام شده طی سال‌های ۱۴۰۴-۱۴۰۱

درصد از کل کدهای باز	مضامین اصلی استخراج شده
۲۲,۶۳٪	توسعه برنامه درسی و شایستگی‌های تخصصی
۱۸,۹۸٪	مدیریت، رهبری و عملکرد سازمانی
۱۵,۱۴٪	توسعه حرفه‌ای، منتورینگ و کارورزی
۱۳,۵۸٪	شایستگی‌های تربیتی و ابعاد روان‌شناختی
۱۲,۱۴٪	سلامت روان، انگیزش و پایداری معلم
۱۱,۱۵٪	فناوری و آموزش مجازی و تلفیقی
۵,۴۱٪	هویت، اخلاق و ارزش‌های حرفه‌ای
۶,۵٪	مبانی، فلسفه و اسناد تحولی
۴,۶۴٪	اصلاح ساختار و ورودی تربیت معلم
۹۱۶	مجموع مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های منتشر شده

این دوره با تحلیل ۹۰۶ عنوان پژوهش در بازه‌ی چهارساله‌ی ۱۴۰۱ تا ۱۴۰۴، در پی ترسیم نقشه جامعی از منظره پژوهشی و مضامینی است که در این دوره غلبه‌ی مفهومی داشتند. مفاهیمی که به وضوح گذار تربیت معلم از عصر

دیپسیپلینی را به عصر تامل محوری نشان می دهند. تربیت معلم در قالب جدید خود یعنی دانشگاه فرهنگیان بیش از یک دهه قدمت گرفته و مضامین هم غنی تر و با پژوهش‌های جهان هم‌سوتر شدند. تحلیل نظام‌مند پژوهش‌های چهار سال اخیر در حوزه تربیت معلم ایران، گویای ظهور ده مضمون اصلی است که هر یک بازتاب‌کننده بخشی از دغدغه‌ها و اولویت‌های جامعه علمی می‌باشد. در رأس این مضامین، «کیفیت و اثربخشی برنامه درسی» با سهم ۱۸,۷ درصدی جای گرفته که نشان از توجه ویژه به بازنگری در محتوای آموزشی و انطباق آن با نیازهای متحول جامعه دارد. هم‌زمان، مضمون «تأثیر فناوری و آموزش مجازی» با ۱۶,۴ درصد، حاکی از عبور از مرزهای سنتی و رویکرد به فضای دیجیتال در فرآیند تربیت معلم است. سومین مضمون پررنگ، «سلامت روانی و انگیزش معلمان» است که با سهم ۱۴,۱ درصدی، بر ضرورت توجه به ابعاد عاطفی-روانشناختی حرفه معلمی تأکید دارد. در کنار اینها، مضامین «الگوها و شایستگی‌های معلمی» و «مبانی دینی، اخلاقی و فلسفی» به ترتیب با ۱۱,۱ و ۱۰,۷ درصد، بیانگر تلاش برای تبیین هویت حرفه‌ای معلم و ریشه‌یابی مبانی نظری تربیت معلم در بستر فرهنگ ایرانی-اسلامی هستند. این پنج مضمون در مجموع حدود ۷۱ درصد از ادبیات پژوهشی را به خود اختصاص داده‌اند که نشان از تمرکز اصلی پژوهشگران بر این عرصه‌ها دارد. در سطح میانی، مضامین «فرهنگ، مدیریت و رهبری» و «توسعه حرفه‌ای و یادگیری مستمر» به ترتیب با ۱۰,۳ و ۹,۸ درصد قرار دارند که بر اهمیت بستر سازمانی و استمرار فرآیند یادگیری در حرفه معلمی دلالت می‌کنند. در پایین‌ترین سطح، مضامین «کارورزی» (۴,۹٪)، «مطالعات تطبیقی» (۳,۲٪) و «جذب و گزینش» (۰,۸٪) قرار گرفته‌اند که نشان‌دهنده وجود شکاف پژوهشی در این حوزه‌های حیاتی است. این توزیع آماری، تصویری گویا از منظره پژوهشی تربیت معلم ایران در پنج سال اخیر ارائه می‌دهد.

نخست) توسعه برنامه درسی و شایستگی‌های تخصصی: این مضمون، با بیش‌ترین سهم (۲۰,۵ عنوان)، محوری‌ترین دغدغه‌ی پژوهشگران را تشکیل می‌دهد. تمرکز از نقد صرف محتوا، به سمت «طراحی و اعتبارسنجی الگوهای جدید برنامه‌درسی» معطوف شده است. مطالعاتی همچون «طراحی الگوی یادگیری مادام‌العمر مبتنی بر هیوتاگوژی^۱» (Mahmoudi Bourang, 2024) بر افزایش خودرهبری و عاملیت یادگیرنده و برنامه‌ی درسی متناسب با آن تأکید دارند. هم‌چنین، ضرورت گنجاندن «رویکردهای میان‌رشته‌ای نظیر STEAM^۲ در رشته آموزش ابتدایی» و طراحی برنامه‌های درسی برای شایستگی‌های نوین مانند «تربیت معلم آینده‌پژوه» و «سواد مالی»، نشان‌دهنده واکنش فعال پژوهشگران به نیازهای آموزش و پرورش و پیچیدگی‌های آینده است. نکته‌ی دیگر وجود پژوهش‌هایی مانند «ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از جهت توسعه قابلیت‌های شناختی» نشان می‌دهد برنامه درسی فعلی در پرورش مهارت‌های تفکر سطح بالا ضعف دارد. این یافته با پژوهش دارلینگ-هاموند (۲۰۰۶) همسو است که بر ضرورت بازنگری مستمر برنامه‌های درسی تربیت معلم تأکید می‌ورزد.

دوم) مدیریت، رهبری و عملکرد سازمانی: این حوزه به مسائل کارایی و اثربخشی در سطح کلان سازمانی می‌پردازد. تحقیقات در این بخش دو جنبه‌ی اساسی را دنبال می‌کنند. الف: اصلاح ساختار و مدیریت نهادی از طریق تحلیل نظام «حکمرانی آموزشی» و ارائه راهکارهای سیاستی برای ارتقاء کیفیت دانشگاه و واکاوی چالش‌های این حوزه. انجام پژوهش‌هایی مانند «تحلیل تجربه زیسته مدیران دانشگاه فرهنگیان» نمونه‌ای برای این موضوع هستند. ب) تضمین صلاحیت و توسعه حرفه‌ای هیئت علمی از طریق طراحی «الگوی شایستگی مدیران و اعضای هیئت علمی» و «ارزشیابی کیفیت دوره‌های آموزشی اساتید». این حجم از مطالعات، لزوم تبدیل «سرمایه انسانی» هیئت علمی به «سرمایه حرفه‌ای» را مطابق با دیدگاه (Fullan & Hargreaves, 2015). گوشزد می‌کند.

سوم) توسعه‌ی حرفه‌ای، منتورینگ و کارورزی: فرآیند «حرفه‌ای شدن» و گذار از دانشجویی به معلمی با به عنوان حیاتی‌ترین مرحله و تاج برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش‌ها در اینجا بر درک عمیق «تجارب زیسته» و چالش‌های میدانی دانشجو معلمان تأکید دارند. مطالعات به‌ویژه بر «چالش‌های انطباق برنامه درسی با واقعیت کلاس» و «فرهنگ‌پذیری نومعلمان» تمرکز دارند که همگی بر لزوم تقویت مدل‌های منتورینگ نظام‌مند و توسعه «معلم تأملی» دلالت می‌کنند. هم‌چنین، ارزیابی طرح‌هایی مانند «تدریس در سال آخر (۱+۳)» (به منظور کاهش شوک ورود به حرفه، از اهمیت عملی این حوزه خبر می‌دهد.

¹ Heutagogy

² Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics (STEAM)

چهارم) شایستگی‌های تربیتی و ابعاد روان‌شناختی: این حوزه به توسعه‌ی شایستگی‌های تربیتی و پداگوژیکی می‌پردازد. این مطالعات اهمیت توسعه‌ی هوش‌های متعدد مانند «هوش هیجانی»، «هوش فرهنگی برای مدیریت محیط‌های ناهمگن» و «سواد عاطفی» را برجسته می‌سازند. از سوی دیگر، توانایی‌های شناختی مانند «تفکر رایانشی» به عنوان ابزارهای اساسی برای معلمی کارآمد، در این بخش مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. پژوهشی مانند «شاخصه‌های معلم تراز از دیدگاه امامین انقلاب» نیز به شش شایستگی اصلی اعتقادی، اخلاقی، علمی، تربیتی، سیاسی و اجتماعی اشاره کرده است.

پنجم) سلامت روان، انگیزش و پایداری معلم: این مضمون به عنوان «تضمین‌کننده بقا و کیفیت» معلم در سیستم عمل می‌کند. تحقیقات به صورت دوسویه، هم بر عوامل محافظتی (مانند تاب‌آوری تحصیلی، سلامت روان و امید به زندگی) و هم بر عوامل خطر (مانند اضطراب تدریس، تعلل‌ورزی و فرسودگی تحصیلی) تمرکز دارند. این مطالعات لزوم سرمایه‌گذاری بر «سرمایه روانشناختی» دانشجو معلمان را برای ایجاد «معلم پایدار» در سیستم آموزش و پرورش تأیید می‌کنند. پژوهش (Jennings & Greenberg, 2009). نیز بیانگر این امر است که معلمان با سلامت روان بالاتر، فضای کلاس بهتری ایجاد می‌کنند.

ششم) فناوری و آموزش مجازی و تلفیقی: برخی از مضامین شناسایی شده، انتقال توجه پژوهشی به امر آموزش از «ابزار» به «راهنما» را نشان می‌دهند. پس از ارزیابی چالش‌ها و پیامدهای «آموزش مجازی و تلفیقی» به ویژه پس از همه‌گیری کرونا، تمرکز به سرعت به سمت موضوعات آینده‌نگر مانند «مدل‌سازی سواد هوش مصنوعی» و «الگوهای آموزش مجازی کارآمد» معطوف شده است. این روند، لزوم بازتعریف دانش محتوایی تربیتی فناوری (TPACK) برای معلمان آینده را در مواجهه با ابزارهای نوین تأیید می‌کند (Koehler & Mishra, 2009). پژوهشی مانند «طراحی الگوی آموزش مجازی کارآمد در دانشگاه فرهنگیان» نیز به طراحی الگویی با چهار مؤلفه زیرساخت، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی پرداخته است.

هفتم) هویت، اخلاق و ارزش‌های حرفه‌ای: این مضمون بر بُعد هویتی و رسالتی تربیت معلم متمرکز است. پژوهش‌ها در این زمینه به دنبال مفهوم‌پردازی و مدل‌سازی «معلم تراز جمهوری اسلامی» بر اساس مبانی الهیاتی و ایدئولوژیک هستند. محورهای کلیدی شامل: مدل تربیت انقلابی با تأکید بر منظومه فکری امامین انقلاب، ارزیابی دروس معارف اسلامی در راستای تمدن‌سازی اسلامی و مفهوم «جهاد تبیین» در فعالیتهای فرهنگی دانشجویان است.

هشتم) مبانی، فلسفه و اسناد تحولی: این پژوهش‌ها، نقش زمینه‌ساز و توجیه‌گر تحولات را ایفا می‌کند و از دو منبع اصلی تغذیه می‌کنند: مطالعات تطبیقی نظام‌های تربیت معلم در کشورهای موفق (مانند کره جنوبی، فنلاند و ژاپن) برای الگوبرداری و تحلیل سیاست‌های کلی و اسناد بالادستی برای حصول اطمینان از همسویی پژوهش‌ها با اهداف کلان سند تحول بنیادین. پژوهش «واکاوی مبانی فلسفی تربیت معلم در تراز جمهوری اسلامی» که بر پایه نظریه امامین انقلاب، الگویی سه بعدی معرفی کرده است، از این دست است.

نهم: اصلاح ساختار و ورودی تربیت معلم: علیرغم سهم کمتر این مضمون از اهمیت راهبردی بالایی برخوردار است، زیرا کیفیت خروجی را در مرحله‌ی ورودی تضمین می‌کند. مطالعات محوری در این بخش شامل «مقایسه شایستگی‌های



شکل ۹ پیکره متنی (ابر واژگان) پژوهش‌های انجام شده در طی سال‌های ۱۴۰۴-۱۴۰۱

نومعلمان ورودی‌های ماده ۲۸ با ورودی‌های ۴ ساله» و طراحی «چارچوب‌های استاندارد ارزیابی سلامت روان داوطلبان» برای تضمین جذب شایسته‌ترین و پایدارترین افراد است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل مضامین مطالعات انجام‌شده در حوزه‌ی تربیت معلم در ایران، طی بازه‌ای نزدیک به یک قرن (۱۳۱۵ تا ۱۴۰۴)، جامعه‌ی پژوهش شامل حدود دو هزار و پانصد منبع علمی اعم از مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های تخصصی بوده که از طریق فرایند تحلیل مضمون و با بهره‌گیری از کدگذاری باز، محوری و انتخابی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در نتیجه‌ی این فرایند، مضامین به‌صورت نظام‌مند در پنج مضمون کلان سازماندهی شدند. این مضامین عبارت‌اند از:

- ۱) برنامه درسی، پداگوژی و شایستگی‌های حرفه‌ای
- ۲) توسعه‌ی حرفه‌ای، کارورزی و انتقال به عمل
- ۳) هویت، اخلاق و مبانی فلسفی
- ۴) سلامت روان‌شناختی، انگیزش و تاب‌آوری حرفه‌ای
- ۵) ساختار، مدیریت و فناوری

نتایج تحلیل نشان می‌دهد که گفتمان تربیت معلم در ایران از آغاز پیدایش خود تاکنون، از «نظام اداری و انتقالی دانش» به سوی «نظام یادگیری حرفه‌ای، شایستگی‌محور و انسان‌نگر» حرکت کرده است. درواقع، تحولات تاریخی نشان می‌دهد که نگاه به معلم از «کارگزار آموزشی» به «یادگیرنده‌ی مادام‌العمر و کنشگر حرفه‌ای» تغییر یافته است (Darling-Hammond, 2017). این گذار، بازتابی از تحولات کلان در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، سیاست‌های توسعه‌ی منابع انسانی و نیز تغییرات فناوری در عرصه‌ی آموزش است. از این منظر، تحلیل مضامین پژوهش‌های تربیت معلم نه تنها به شناسایی روندهای فکری و سیاستی در این حوزه کمک می‌کند، بلکه بنیانی برای بازاندیشی در آینده‌ی تربیت معلم در ایران فراهم می‌آورد.

تحلیل تاریخی مضامین استخراج‌شده از پژوهش‌های تربیت معلم در ایران نشان می‌دهد که این حوزه طی حدود یک قرن گذشته، از یک «نهاد انتقالی-اجرایی» به «نظامی یادگیرنده، مبتنی بر شایستگی و فناورانه» تحول یافته است. این دگرگونی در پنج محور اصلی قابل ردیابی است که هر یک بازتابی از تغییرات گفتمان آموزشی، اجتماعی و فناورانه در ایران است. در ادامه، سیر تطور هر مضمون کلان بررسی می‌شود.

مضمون نهایی نخست) برنامه درسی، پداگوژی و شایستگی‌های حرفه‌ای: تحلیل روندی این مضمون، حکایت از یک گذار تدریجی از انتقال دانش صرف به سوی شایستگی‌محوری دارد. در دوره‌ی آغازین (۱۳۱۵-۱۳۵۷)، گفتمان مسلط بر نوسازی و تخصصی‌شدن استوار بود، جایی که برنامه درسی نقش یک منبع اقتدار علمی یک‌سویه را ایفا می‌کرد و هدف، تجهیز معلم به محفوظات علمی بود. با وقوع انقلاب اسلامی (۱۳۵۷-۱۳۷۶)، این محتوا در کوره‌ی بازتعریف ایدئولوژیک قرار گرفت و هم‌سوسازی با آرمان‌ها به اصلی‌ترین دغدغه تبدیل شد، بی‌آن که ضرورت ساختار انتقال محتوا دچار تحول بنیادین شود. در دو دوره‌ی بعد، (۱۳۷۶-۱۳۹۰)، پژوهش‌ها به طور فزاینده‌ای بر شکاف نظریه و عمل، کهنگی محتوا و ضرورت روش‌های نوین تدریس تأکید کردند. این نگاه انتقادی به برنامه درسی، عامل ظهور مضامینی چون «اصلاح ساختار برنامه درسی» (۱۳۷۶-۱۳۸۴)، «تحول برنامه درسی و روش‌های نوین تدریس» (۱۳۷۶-۱۳۸۴) و «برنامه درسی و نوآوری آموزشی» (۱۳۸۴-۱۳۹۰) شد. این مسیر رشد، در دوره‌ی بعد یعنی تاسیس دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱-۱۴۰۴) به اوج خود رسید. هم‌زمان با تصویب اسناد بالادستی آموزش و پرورش، اساس‌نامه دانشگاه فرهنگیان و گسترش فزاینده‌ی پژوهش‌های تربیت معلم، نیاز به بازنگری در برنامه‌های درسی و تقویت صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد توجه قرار گرفت (Ahmadi et al., 2019). جایی که شایستگی‌های تخصصی و حرفه‌ای در کنار فناوری و آموزش تلفیقی نه به عنوان یک انتخاب، که به عنوان یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر برای بقا در منظومه‌ی جدید تربیت معلم ایران ظاهر شدند و پژوهش‌ها به طور فزاینده‌ای به سمت «شایستگی‌های تخصصی و حرفه‌ای» و «استانداردسازی و کیفیت‌بخشی» متمایل شده‌اند (Dibaei Saber et al., 2020). مفهوم «شایستگی‌محوری» به گفتمان غالب تبدیل شد و پژوهش‌ها به سمت طراحی چارچوب‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان و بازتعریف نقش‌های معلم در عصر جدید حرکت

کردند. در این دوره، تمرکز نه بر چه چیزی آموختن، بلکه بر چگونه آموختن (پداگوژی) و چه توانایی‌هایی را کسب کردن، استوار است.

مضمون نهایی دوم) توسعه‌ی حرفه‌ای، کارورزی و انتقال به عمل: کارورزی و تجربه‌ی میدانی، یکی از پایدارترین مضامین در تاریخ تربیت معلم ایران است. در دوره‌های اولیه (۱۳۵۷-۱۳۱۵)، کارورزی عمدتاً به صورت مشاهده‌ای و محدود اجرا می‌شد و پس از انقلاب، گرچه تأکید بر «تعهد دینی و تربیتی» افزایش یافت، اما پیوند میان نظریه و عمل همچنان ضعیف باقی ماند. رویکرد استاد-شاگردی و عمل‌گرایی اولیه در دوره‌های آغازین (مانند ۱۳۵۷ تا ۱۳۷۶ و بخش‌هایی از ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۰)، رویکرد غالب بود و کارورزی عمدتاً به عنوان «تمرین عملی» یا «پیوند تئوری با عمل» مطرح بود. در دهه ۱۳۸۰، هدف اصلی، انتقال تکنیک‌ها و مهارت‌های تدریس از معلم باتجربه به دانشجو-معلم از طریق مشاهده و تکرار بود. پژوهش‌ها در این دوره عمدتاً به کمیت ساعات کارورزی و چگونگی پر کردن شکاف میان دانش تئوری و اجرای عملی می‌پرداختند. مطالعات تطبیقی و اصلاحات آموزشی مقدمات تغییر در الگوهای کارورزی، از جمله منتورینگ و کارورزی تامل محور را موجب شد و با برجسته شدن ضرورت توسعه حرفه‌ای مستمر و ناکارآمدی مدل استاد-شاگردی در تربیت معلمان متفکر، پژوهش‌ها تمرکز خود را به چالش‌های کیفی کارورزی تغییر دادند. مضامینی مانند منتورینگ و راهنمایی (۱۴۰۰-۱۴۰۴) و توسعه حرفه‌ای (۱۳۹۱-۱۳۹۵) وارد ادبیات پژوهشی شدند. منتورینگ به عنوان یک ابزار حمایتی برای معلمان تازه‌کار و یک سازوکار برای انتقال دانش ضمنی معلمان باتجربه شناخته شد. تاسیس دانشگاه فرهنگیان، نقطه عطفی بود که نظام‌مندترین چارچوب برای کارورزی حرفه‌ای ارائه شد. در این دوره، ارتباط میان دانشگاه و مدارس به عنوان «میدان تربیت حرفه‌ای» در دستور کار قرار گرفت (Ahmadi et al., 2016). در دهه ۱۴۰۰، توسعه حرفه‌ای مستمر و یادگیری مادام‌العمر به عنوان سیاست محوری در آموزش معلمان مطرح شده (OECD, 2022). و پژوهش‌ها نشان می‌دهند که اجرای کارورزی‌های مبتنی بر پژوهش و تامل بیش از هر چیز به توانمندسازی معلمان تازه‌کار کمک کرده است (Shulman, 2017). با این حال، علی‌رغم تغییر رویکرد نظری، پژوهش‌ها همچنان بر چالش‌های اجرایی (مانند کمبود منتورهای ماهر و عدم هماهنگی میان مدرسه و دانشگاه) تأکید دارند که نشان می‌دهد انتقال به عمل تأملی هنوز به طور کامل در نظام نهادینه نشده است.

مضمون نهایی سوم) هویت، اخلاق و مبانی فلسفی: این مضمون، عمیق‌ترین لایه‌های دغدغه‌های مربوط به تربیت معلم را دربرمی‌گیرد و شامل مؤلفه‌هایی نظیر هویت حرفه‌ای معلم، نقش اجتماعی و مدنی معلم و مبانی فلسفی تعلیم و تربیت است. هویت حرفه‌ای معلم در ایران همواره متأثر از بسترهای فرهنگی، دینی و اجتماعی بوده است. در دوران پیش از انقلاب، «معلم» بیشتر به عنوان کارمند نظام آموزشی و انتقال‌دهنده‌ی دانش تلقی می‌شد و پس از انقلاب، گفتمان معلم به عنوان الگوی تربیتی و فرهنگی جایگزین شد؛ اما در دهه‌های بعد، چالش میان هویت حرفه‌ای و هویت ایدئولوژیک شدت یافت. پژوهش‌های داخلی در دهه ۱۳۹۰ به بازتعریف هویت حرفه‌ای معلم به عنوان «عامل تغییر اجتماعی و اخلاقی» پرداختند. در همین راستا، رویکردهای جهانی نیز از تأکید صرف بر صلاحیت‌های فنی به سمت «اخلاق حرفه‌ای، خودآگاهی و تعهد اجتماعی» حرکت کردند. (Day & Gu 2019; Sachs, 2016).

مضمون نهایی چهارم) سلامت روان‌شناختی، انگیزش و تاب‌آوری حرفه‌ای: ابعاد روان‌شناختی تربیت معلم، به‌ویژه پس از دهه ۱۳۸۰، جایگاه چشمگیری یافته است. در دوره‌های اولیه، دغدغه‌های سلامت روان یا رفاه شغلی چندان مورد توجه نبود، اما فشارهای شغلی، فرسودگی و نارضایتی شغلی در دهه‌های اخیر موجب افزایش پژوهش‌ها در این زمینه شده است. مطالعات جدید نشان می‌دهند که سلامت روانی معلمان ارتباط مستقیمی با کیفیت تدریس و انگیزش دانش‌آموزان دارد (Day & Gu, 2019). در دهه اخیر، مفاهیمی همچون سلامت عاطفی معلم، بهداشت جسمانی و دیگر شاخص‌های روانی و بدنی به ویژه پس از کرونا، پررنگ شده است. به موازات، پژوهش‌های جهانی نیز به اهمیت شاخص‌هایی چون تاب‌آوری و توان هیجانی معلمان در مواجهه با تغییرات فناورانه و فشارهای کاری تأکید دارند (Keller et al., 2021; Jennings, 2019). بنابراین، می‌توان گفت این مضمون از «غفلت نهادی» در دهه‌های نخست به «گفتمان سلامت و تاب‌آوری حرفه‌ای» در دهه اخیر تحول یافته است.

مضمون نهایی پنجم) ساختار، مدیریت و فناوری: این مضمون، به عوامل کلان محیطی و زیرساخت‌های سازمان‌دهنده‌ی فرایند تربیت معلم می‌پردازد که شامل مدیریت نهادی، سیاست‌گذاری، و به‌ویژه نقش فناوری‌های نوین در سازماندهی فرایند آموزش است. مؤلفه‌ی اصلی روند و تمرکز پژوهشی جهانی به سیاست‌گذاری و حکمرانی و حرکت

از کنترل متمرکز به سوی پاسخگویی و تمرکززدایی است. تاکید بر نقش مدیران مدارس به عنوان رهبران آموزشی، لزوم ارتباط نظام‌مند میان نهاد تربیت معلم و مدارس (به ویژه در قالب کارورزی) ایجاد مدارس وابسته، بازار کار، نیاز به سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌های دیجیتال برای پشتیبانی از آموزش ترکیبی را می‌توان از مصادیق این امر دانست.

تشکر و قدردانی

این مقاله بخشی از رساله‌ی دکتری با عنوان "طراحی و اعتباربخشی برنامه‌ی درسی تربیت معلم برای دوره‌ی متوسطه اول با تاکید بر ادراک مفهوم نوجوانی" است که از همه‌ی عزیزانی که به هر نحوی با این پژوهش همکاری کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است».

منابع

رجائی، محمد علی. (۱۳۶۱). گزیده‌ای از سخنرانی شهید رجایی پیرامون تربیت معلم و تغییر بنیادی نظام آموزشی. پیوند. ۳۵: ۴-۸.
وزارت فرهنگ. (۱۳۳۶). «خبرهای فرهنگی: تشکیل ادارات تربیت معلم استانها و نخستین کنفرانس رؤسای این ادارات در تهران». مجله آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت). سال بیست و هشتم - ۲: ۴۸-۴۵.

References

- Abrahamian, E. (1999). *Iran between two revolutions* (A. Golmohammadi & M. E. Fattahi, Trans.). Tehran: Ney Publishing. [In Persian].
- Aghazadeh, A. (2005). *An analytical review of the evolution of the teacher education system in Iran*. *Educational Psychology*, (1), 123-144. [In Persian].
- Ahmadi G, Maleki S, Mehrmohammadi M, EmaamJom'eh S. *The Developmental Path of Internship Program within the Iranian System of Teacher Training*. QJOE 2019; 35 (2) :61-82 [In Persian]. <http://qjoe.ir/article-1-1810-fa.html>
- Ahmadi, A., Al-Hosseini, F., Safarnavadeh, K., Mousapour, N., Hosseinzadeh, G., Soleimani-Aghchai, M., Mehrmohammadi, M., Moshfegh-Arani, B., Mahdavi-Hazaveh, M., Elhamian, N., & Ahmadi, F. Z. (2016). *Practical guide to the practicum program of Farhangian University with a reflective teacher education approach*. Tehran: Farhangian University. [In Persian].
- Alizadeh Fallah, maryam. *A historical overview of teacher training in Iran and the world*. *Journal of History (Tarikh)*, vol. 16, no. 61, 2021, pp. 301-335. [In Persian].
- Assaareh, Ph.D. A R, Bahaari BeygBaaghloo H, Arabi Joneghaani A. *The Developmental Path of Teacher Training Curriculum in Iran*. QJOE 2019; 35 (2) :151-174 [In Persian]. <http://qjoe.ir/article-1-1814-fa.html>
- Attaran, A., Mosapour, N., Attaran, M. and Hosseinikhah, A. (2017). *A Historical Perspective of Teacher Education Curricula Revisions in Iran*. *Iranian Journal of Curriculum Studies*, 12(46), 85-118. [In Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17354986.1396.12.46.4.9>
- Azimi, M. and Eghbali, A. (2022). Comparing the efficiency of human forces recruited through Article 28 with the graduates of Farhangian University. *Journal of School Counseling*, 2(3), 1-20. [In Persia] [doi: 10.22098/jsc.2023.12405.1083](https://doi.org/10.22098/jsc.2023.12405.1083)
- Bagheri, K. (2011). *A renewed look at Islamic education*. Tehran: Elm Publishing. [In Persian].
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cochran-Smith M., Villegas A.M., Abrams L.W., Chavez-Moreno L.C., Mills T., Stern R. (2016). *Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field*, American Educational Research Association,
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25. <https://doi.org/10.2307/1176137>

- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9780203864043>
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J., & Demers, K. E. (2008). **Handbook of research on teacher education**. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203938690>
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Students' Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Education Policy Analysis Archives (EPAA), 8. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: John Wiley and Sons, Inc.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. **Educational Researcher*, 45*(2), 83–91. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203578490>
- Dehghan manshadi, M., ghaderimoghaddam, M. and saki, R. (2022). *Investigation and Comparing the Performance of New Bachelor Graduate Teachers and Trainee of Madde 28 of Farhangian University*. *Educational and Scholastic studies*, 11(2), 419-448. [In Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.2.16.0>
- Dibaei Saber, M., Abbassi, E., Fathi Vajargah, K., & Safaei Movahed, S. (2020). *Defining the Professional Competency Components of Teachers and the Analysis of it's Position in High Level Documents of Iran's Education*. *Teaching and Learning Research*, 13(2), 109-123. [In Persian]. [doi: 10.22070/tlr.2017.13.2.109](https://doi.org/10.22070/tlr.2017.13.2.109)
- Elhamian, N., Haji hosein nezhad, G. R., Mosapour, N. and Kian, M. (2019). Designing a Teacher Training Curriculum Implementation Model based on Educational Documents of the Islamic Republic of Iran. *Journal of Research in Educational Systems*, 13(46), 145-161. [In Persian]. [doi: 10.22034/jiera.2019.188169.1896](https://doi.org/10.22034/jiera.2019.188169.1896)
- Fathi Vajargah, K. (2019). *Curriculum in higher education*. Tehran: Ayij Publishing. [In Persian].
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese Approaches to Professional Development: The Case of Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 53, 393-405. <https://doi.org/10.1177/002248702237394>
- Golkar, S. (2017). Politics and the universities in postrevolutionary Iran. *International Higher Education*, (90), 29–31. <https://doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9930>
- Gooyaa, Ph.D. Z, Gholaamaazaad, Ph.D. S. Farhangiyani University: *Culmination of One Hundred Years of Official Teacher Training Efforts in Iran Starting with the Central Darolmo'allemin*. QJOE 2019; 35 (2) :39-60 [In Persian]. <http://qjoe.ir/article-1-1809-fa.html>
- Haqverdi, Reza, , Keshavarz, Susan, Mahmoudnia, Alireza. *Discourse Analysis of Teacher Education in the Rule of the Islamic Republic of Iran*. *Philosophy of Education*, vol. 2, no. 4, 2020, pp. 0-0. [In Persian]. <https://sid.ir/paper/367851/fa>
- Hargreaves, A., & Fullan, M., M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Heidari, A. (2024). *The policy system of teacher training in Iran based on the model of educational governance*. *Journal of Countries Studies*, 2(1), 117-160. [In Persian]. [doi: 10.22059/jcountst.2023.367071.1070](https://doi.org/10.22059/jcountst.2023.367071.1070)
- Hume, A., Hume, M., & Blömeke, S. (2025). Systematic review and meta-analysis of research on mathematics and science pedagogical content knowledge. **Teaching and Teacher Education*, 137*, 104373. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104373>
- Jennings, P. A. (2019). *The mindful school: Transforming school culture through mindfulness and compassion*. The Guilford Press.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Keller MM, Chang ML, Becker ES, Goetz T, Frenzel AC. Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Front Psychol*. 2014 Dec 11;5:1442. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>
- Keshavarz, Ph.D. S, Moghadasi Z. *Explaining the Components of Teacher Training System Based on the Fundamental Reform Documents of Education*. QJFR 2018; 15 (3) :7-30. [In Persian]. <http://qjfr.ir/article-1-772-fa.html>
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9, 60-70.
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., & Straub, S. (2024). Teacher education effectiveness as an emerging research paradigm: A synthesis of reviews of empirical studies published over three decades (1993–2023). **Journal of Curriculum Studies*, 56*(3), 1–22. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2268702>
- Mahbubi Arakani, H. (1978). *History of modern civil institutions in Iran*. Tehran: University of Tehran Press. [In Persian].
- Mahmoudi Bourang, M. (2024). *Designing and validating a lifelong learning model in the curriculum of Farhangian University based on a heutagogical approach* (Doctoral dissertation). Faculty of Education and Psychology, University of Birjand. [In Persian].
- Maroofi, Y., Mohammad pour, E. and Haidari, S. (2023). Comparing the professional Competencies Teachers Graduated from Farhangian University with Those of Madeh 28: A TPACK-Based Study. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 13(44), 7-26. [In Persian]. [doi: 10.22034/emes.2023.2002191.2477](https://doi.org/10.22034/emes.2023.2002191.2477)
- Ministry of Culture. (1957). *Cultural news: Establishment of provincial teacher education departments and the first conference of their directors in Tehran*. *Education Magazine*, 28(2), 45–48. [In Persian].
- Mohammadi, M. (2021). *Historical models of elementary school teacher training in Iran*. *Teacher Education Policy*, 3(2), 112-87. [In Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457725.1399.3.2.4.1>
- Mohsenpour, B. (2024). *Comparative education (Approaches, methods, and principles)*. Tehran: SAMT Publishing. [In Persian].
- Moosaapoor, Ph.D.* N. Unification of Two Approaches to Teacher Training in Iran: A Critical Review of Farhangian University's Charter. *QJOE* 2019; 35 (2) :13-38. [In Persian]. URL: <http://qjoe.ir/article-1-1808-fa.html>
- Motamedi, E. (2019). *A brief review of the history of teacher education in Iran*. *Dar al-Fonun Treasury*, 2(5), 63–80. [In Persian].
- Musavi Khatir, S. J., Alamolhoda, J. and Hoseyni, M. (2025). Identification of solutions and policy implications for the promotion of Farhangian University. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 31(2), 129-147. [In Persian]. [doi: 10.61838/KMAN.IRPHE.31.2.7](https://doi.org/10.61838/KMAN.IRPHE.31.2.7)
- Rahbari, L. (2024). Academic (Un)freedom in Iran after 1979: (Transnational) State Suppression of Academia and Risks for (Diasporic) Academics. *Journal of Academic Freedom*, 15(15), 1-8.
- Rajaei, M. A. (1982). *Selected speeches of Martyr Rajaei on teacher education and fundamental transformation of the educational system*. Peyvand, (35), 4–8. [In Persian].
- Sachs, J. (2015). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Journal of Education Policy*, 30(3), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Sadeghi A, Salehi A, Zarghami hamrah S, Ghaedi Y. *Genealogy of the teacher training system based on different approaches of organizing the teacher training system in Iran since the establishment of Dar al-Funun to the establishment of Farhangian University..* 3 2024; 1 (72) :43-58 [In Persian]. <http://isoedmag.ir/article-1-256-fa.html>
- Sadeghi A, Salehi A, Zarghami hamrah S, Ghaedi Y. *Recognizing the discontinuities from the discourse formations of the Teacher Education System -The establishment of Dar-al Funun School to the establishment of Farhangian University*. *scds* 2024; 12 (4) :9-35 [In Persian]. <http://scdsjournal.ir/article-1-1543-fa.html>.
- Safi A. *Hundred Years of Teacher Training in Iran: Opportunities, Threats, and Future Outlook*. *QJOE* 2019; 35 (2) :83-106. [In Persian]. <http://qjoe.ir/article-1-1811-fa.html>

- Safi, A. (2008). *The evolution of teacher education in contemporary Iranian education: Past, present, and future*. Education, (96), 173–200. [In Persian].
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press. Teachers College Columbia University. New York and London
- Salmasizadeh, J. (1975). *The history of teacher education in Iran*. Vahid Journal, (182), 497–508. [In Persian].
- Saxer, K., Schnell, J., Mori, J., & Hascher, T. (2025). The Relationship Between Student Well-Being and Teacher–Student and Student–Student Relationships: A Longitudinal Approach Among Secondary School Students in Switzerland. Education Sciences, 15(3), 384. <https://doi.org/10.3390/educsci15030384>
- Sedigh, I. (1976). *History of Iranian culture*. Tehran: University of Tehran Press. [In Persian].
- Shulman, L. (2017). Signature Pedagogies in the Professions. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57, 1–22. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sohbatlou, A. & Abedi, A. (2024). *An Analysis of the Philosophical Foundations of Teacher Training within the Context of the Islamic Republic of Iran, Based on the Intellectual System of the Imams of the Revolution*. Theory and Practice in Teachers Education, 10(Special Issue), 1–16. [In Persian]. [doi: 10.48310/itt.2024.16246.910](https://doi.org/10.48310/itt.2024.16246.910)
- Taheri Nia, A. B. (2021). *Establishment of document and distinguished figures museums of Farhangian University of Teacher Education*. Museum Culture, (28), 80–86. [In Persian].
- Tschannen-Moran, M. and Hoy, A. (2001) Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. Teaching and Teacher Education, 17, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Zhao, Y., & Frank, K. A. (2003). Factors Affecting Technology Uses in Schools: An Ecological Perspective. American Educational Research Journal, 40(4), 807–840. <https://doi.org/10.3102/00028312040004807>