

Elucidating the Conceptual Model of Islamic Revolution-Oriented Teacher Education in the Future Horizon: An Ideological Reappraisal

Fahimeh Gandomi Hosnaroodi ^{1✉} , Mohammad mahdi shaghaghi ² 

1. *Corresponding Author*, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences, University of Farhangian, Tehran, Iran. E-mail: f.gandomi@cfu.ac.ir
2. Department of Theology Education, Faculty of Humanities, University of Farhangian, Tehran, Iran. E-mail: mshaghaghi@cfu.ac.ir

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Keywords:
Islamic Revolution-Oriented Teacher; Localization of Education; Field-Based Teacher Education; Second Step of the Islamic Revolution; Conceptual Model of Teacher Education

Background and Objective: With the Islamic Republic of Iran entering a new stage of its historical development in light of the Second Step Statement of the Islamic Revolution and the emphasis on the strategic role of teachers in the processes of society-building and civilization-making, rethinking teacher education has become an essential necessity. In this context, the lack of a coherent and future-oriented model capable of establishing a meaningful link between the ideological foundations of the Islamic Revolution and contemporary advancements in teacher education constitutes the main issue of the present study. The purpose of this research is to design a conceptual framework for reconfiguring teacher education aligned with the ideals of the Islamic Revolution from a future-oriented perspective. **Materials and Methods:** The present study is qualitative in nature with an explanatory orientation. It employs document analysis and theoretical inference as its primary methods. Additionally, the logic of axial coding from grounded theory was utilized to organize concepts and formulate the conceptual model. In this vein, through a critical review of national and international literature and an examination of hidden ideologies embedded in modern educational structures, an analytical framework was developed for reconceptualizing teacher education within the discourse of the Islamic Revolution. **Findings:** The findings were organized into a causal-contextual-strategic-consequential conceptual model. In response, six key strategies were identified: rethinking the concept of knowledge, embracing multiplicity of ways of knowing, localizing teacher education, field-oriented education, strengthening

the master-apprentice model, and redefining the teacher's role as a cultural agent. **Conclusion:** The results indicate that these strategies can lead to the education of self-aware, meaning-oriented teachers with a coherent professional identity, reduce the gap between ideals and practice, and lay the groundwork for cultivating civilization-building teachers.

Cite this Article: Gandomi Hosaroodi, F., & Shaghaghi, M. M. (2026). *Elucidating the conceptual model of Islamic Revolution-oriented teacher education in the future horizon: An ideological reappraisal. The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, x(x), -. <https://doi.org/10>

Extended Abstract

Introduction

With the Islamic Republic of Iran entering a new stage of its historical development following the Second Step Statement of the Islamic Revolution, society-building and the realization of a new Islamic civilization have gained particular significance. Within this framework, teacher education has assumed a strategic position because teachers are not merely transmitters of knowledge and instructional skills but also important cultural, ethical, social, and civilizational agents. The concept of the Islamic Revolution-oriented teacher refers to a teacher who can establish a meaningful relationship among professional expertise, moral commitment, social awareness, and civilizational responsibility. Such a teacher is expected to contribute actively to the formation of the identity of future generations and to the processes of society-building and civilization-making.

Despite the emphasis placed on these objectives in transformative educational documents, a significant gap remains between the ideal of the Islamic Revolution-oriented teacher and the dominant patterns of teacher education. Existing approaches continue to be influenced to a considerable extent by technical, standard-oriented, and university-centered models that tend to reduce teacher education to measurable professional competencies and technical skills. The present study argues that this gap cannot be explained merely by weaknesses in implementation. Rather, it is associated with the dominance of implicit epistemological and ideological assumptions, including instrumental rationality, epistemological individualism, standardization, scientism, bureaucratization, and economic functionalism.

At the same time, the values and civilizational foundations of the Islamic Revolution have not been sufficiently translated into practical and field-oriented mechanisms of teacher education. Therefore, the central problem of the study is how to formulate a coherent and future-oriented conceptual model capable of connecting the ideological foundations of the Islamic Revolution with contemporary developments in teacher education while avoiding merely normative and non-operational approaches.

Research Question(s)

How can a future-oriented conceptual model for Islamic Revolution-oriented teacher education be formulated in a way that connects the ideological, epistemological, and civilizational foundations of the Islamic Revolution with contemporary developments in teacher education and reduces the gap between educational ideals and practice?

Literature Review

The literature reviewed in the study indicates that a substantial part of Iranian research has focused on describing the characteristics of the Islamic Revolution-oriented teacher or analyzing higher-level educational documents. However, these studies have generally provided limited explanatory frameworks for understanding the persistence of the gap between educational ideals and actual practice. The organic relationship between the epistemological and educational heritage of Islam and contemporary developments in educational sciences has also received less attention in the form of future-oriented conceptual models.

The study further draws on critical perspectives concerning the ideological nature of education. Critical educational theorists have argued that educational systems are not completely neutral and that knowledge, curriculum, and teacher education operate within relations of power and ideology. In this context, modern educational structures may implicitly reproduce particular conceptions of knowledge, the human being, and the role of the teacher. The study also considers postcolonial perspectives concerning epistemic and cultural domination and argues that contemporary forms of global communication, media, and technology have expanded the scope of ideological and epistemological influence beyond traditional geographical boundaries.

At the same time, the study does not adopt critical pedagogy in its entirety. Rather, its concepts are used analytically to reveal hidden mechanisms of epistemic domination and to question claims concerning the value-neutrality of education. In contrast, the proposed framework seeks to move toward an explicit, self-aware, localized, and epistemically just educational orientation grounded in the intellectual and educational foundations of the Islamic Revolution.

Methodology

The study is qualitative in nature and has an explanatory-critical orientation. It was conducted with the purpose of designing a conceptual model for Islamic Revolution-oriented teacher education in the future horizon. Given the theoretical and documentary nature of the research problem, purposeful document analysis and theoretical inference were employed as the principal methods.

The data were collected from three main sources: domestic and international literature on teacher education, Islamic epistemological and educational texts, and higher-level educational documents, particularly the Second Step Statement of the Islamic Revolution. The selection of sources continued until conceptual saturation was achieved. For organizing the findings and formulating the conceptual model, the causal-contextual-strategic-consequential framework was employed, drawing particularly on the logic of axial coding in grounded theory. Nevertheless, the study was not designed as a purely inductive grounded theory study. Instead, it combined document analysis, ideological critique, and theoretical inference. The analytical process was conducted at three levels: extraction of recurring concepts and patterns through qualitative content analysis; critical examination of the hidden assumptions of modern educational models; and conceptual synthesis and theoretical inference for developing the causal-contextual-strategic-consequential model.

Results

The findings were organized into four interconnected levels: causal conditions, contextual conditions, strategies, and consequences. The causal conditions consisted of the dominance of modern ideological foundations in teacher education, the gap between the ideals and practices of teacher

education, and contemporary cultural and epistemological transformations. These conditions contribute to the reproduction of a model in which teachers are frequently positioned as implementers of predetermined standards and transmitters of standardized knowledge rather than as cultural and educational agents.

The contextual conditions included the discourse of the Islamic Revolution and the Second Step Statement, the epistemological and educational heritage of Islam, and the cultural and social context of Iran. These contexts provide the intellectual, historical, cultural, and normative foundations for reconceptualizing teacher education. Within this framework, the Islamic Revolution-oriented teacher is characterized by interconnected identity-faith, scientific-jihadi, ethical-educational, social-revolutionary, and civilizational-future-oriented dimensions.

In response to the causal and contextual conditions, six principal strategies were identified: rethinking the concept of knowledge; accepting the multiplicity of ways of knowing; localizing teacher education; developing field-oriented teacher education; strengthening the master-apprentice model; and redefining the teacher as a cultural and social agent. These strategies seek to move teacher education beyond a purely technical and standard-oriented model toward an approach that connects knowledge, experience, identity, ethics, culture, and social responsibility.

The anticipated consequences of the model appear at individual, institutional, and social-civilizational levels. At the individual level, the model is expected to contribute to the development of self-aware, meaning-oriented teachers with coherent professional identities. At the institutional level, it may reduce the gap between the educational ideals of the Islamic Revolution and actual teacher-education practices. At the social and civilizational level, its ultimate consequence is the development of teachers capable of participating actively in society-building and the realization of a new Islamic civilization.

Discussion

The findings suggest that the central challenge of teacher education in Iran is not simply whether education is ideological or non-ideological. Rather, the critical issue concerns the degree of awareness of the epistemological and value-based foundations underlying educational practices and the possibility

of formulating a contextually appropriate model. The study indicates that modern teacher education may reproduce particular assumptions through instrumental rationality, individualism, standardization, and economic functionalism, even when it presents itself as scientifically neutral. This finding is consistent with the critical literature reviewed in the study concerning the relationship among knowledge, power, ideology, and teacher professional identity.

The proposed framework therefore represents a paradigm shift from teacher education based primarily on measurable competencies toward a comprehensive model emphasizing self-awareness, contextual understanding, professional identity, ethical responsibility, and cultural agency. The strategies identified in the study are interconnected. Rethinking knowledge and recognizing multiple ways of knowing provide an epistemological foundation; localization connects teacher education with Iranian cultural and social realities; field orientation and the master-apprentice model connect theoretical knowledge with professional experience; and redefining the teacher as a cultural agent expands the teacher's role beyond the implementation of formal curricula.

The study further indicates that in the context of digital globalization, ideological and epistemological influence increasingly operates through media, emerging technologies, and global knowledge systems. Consequently, Islamic Revolution-oriented teacher education requires not only the transmission of normative values but also the development of teachers' critical capacity to understand and respond to contemporary forms of cultural and epistemological domination. The proposed framework consequently seeks to combine the Islamic educational foundations with a critical engagement with contemporary educational knowledge rather than rejecting contemporary educational developments altogether.

Conclusion

The study concludes that the development of Islamic Revolution-oriented teacher education in the future requires a transition from predominantly technical, standardized, and university-centered approaches toward a comprehensive, identity-oriented, meaning-oriented, contextual, and civilizational model. The proposed causal-contextual-strategic-consequential framework provides an analytical basis for understanding the conditions that

reproduce the existing gap, the contexts necessary for transformation, the strategies through which teacher education may be redesigned, and the consequences expected from such transformation.

The six identified strategies—rethinking the concept of knowledge, recognizing multiple ways of knowing, localizing teacher education, field orientation, strengthening the master-apprentice model, and redefining the teacher as a cultural agent—constitute the principal mechanisms of this proposed transformation. Their implementation can contribute to the development of teachers with stronger professional identities, greater epistemological and ideological self-awareness, and stronger social and civilizational responsibility.

However, the consequences presented in this study are conceptual and their full realization requires empirical implementation and validation. Accordingly, future studies are recommended to employ field-based and empirical methods to validate the components of the proposed model in teacher-education programs, examine teachers' lived experiences, and investigate the practical feasibility of the proposed strategies at Farhangian University and other teacher-education institutions.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

This study did not involve human participants, animals, or the collection of personal or sensitive data. The research was based exclusively on the analysis of documents, texts, and published sources. Therefore, ethical approval and an ethical code were not applicable to this study.

The authors adhered to principles of research integrity and avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and other forms of research misconduct.

Author Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

Not applicable. This study was based exclusively on the analysis of documents, texts, and published sources and did not generate or analyze a dataset.

Declaration of Generative AI and AI-assisted Technologies in the Writing Process

During the preparation of this work, the authors used ChatGPT (OpenAI) for language editing and assistance in organizing and formatting the manuscript. After using this tool, the authors reviewed and edited the content as needed and take full responsibility for the content of the publication.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Acknowledgements

The authors would like to thank all participants in the present study.
The authors thank all participants in this study.

تبیین الگوی مفهومی تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی در افق آینده: یک بازاندیشی ایدئولوژیک

فهیمة گندمی حسنارودی^۱✉، محمد مهدی شقاقی^۲

۱. نویسنده مسئول، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه:

f.gandomi@cfu.ac.ir

۲. گروه آموزشی آموزش الهیات، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه:

mshaghghi@cfu.ac.ir

چکیده

نوع مقاله: پژوهشی

پیشینه و اهداف: با ورود جمهوری اسلامی ایران به مرحله‌ای جدید از تحول تاریخی خود در پرتو بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی و تأکید بر نقش راهبردی معلمان در فرایندهای جامعه‌سازی و تمدن‌سازی، بازاندیشی در نظام تربیت معلم به ضرورتی اساسی تبدیل شده است. در این زمینه، فقدان الگویی منسجم و آینده‌نگر که بتواند میان مبانی فکری و ارزشی انقلاب اسلامی و تحولات معاصر تربیت معلم پیوندی معنادار برقرار کند، مسئله اصلی پژوهش حاضر است. هدف پژوهش، طراحی چارچوبی مفهومی برای بازآرایی تربیت معلم همسو با آرمان‌های انقلاب اسلامی با رویکردی آینده‌نگر است. **روش‌ها:** این پژوهش از نظر ماهیت، کیفی و از نظر جهت‌گیری، تبیینی - انتقادی است. روش‌های اصلی پژوهش، تحلیل اسناد و استنتاج نظری بود. همچنین از منطق کدگذاری محوری برای سازمان‌دهی مفاهیم و تدوین مدل مفهومی استفاده شد. داده‌های پژوهش از ادبیات داخلی و بین‌المللی، متون مرتبط با مبانی معرفتی و تربیتی اسلام و اسناد بالادستی آموزشی انتخاب و تحلیل شدند. **یافته‌ها:** یافته‌ها در قالب مدلی مفهومی شامل شرایط علی، زمینه‌ای، راهبردی و پیامدی سازمان‌دهی شد. شش راهبرد اصلی شامل بازاندیشی در مفهوم دانش، پذیرش تکثر راه‌های شناخت، بومی‌سازی تربیت معلم، آموزش میدانی، تقویت الگوی استاد - شاگردی و بازتعریف نقش معلم به‌عنوان کنشگر فرهنگی و اجتماعی شناسایی شد. **نتیجه‌گیری:** الگوی پیشنهادی می‌تواند زمینه تربیت معلمان خودآگاه، معناگرا و برخوردار از هویت حرفه‌ای منسجم را فراهم کند و فاصله میان آرمان‌ها و عمل تربیتی را کاهش دهد. تحقق عملی این الگو نیازمند اعتبارسنجی میدانی و بررسی امکان اجرای راهبردهای پیشنهادی در برنامه‌های تربیت معلم است. همچنین، انجام پژوهش‌های تجربی برای بررسی تجربه زیسته معلمان و امکان‌پذیری اجرای این راهبردها پیشنهاد می‌شود.

واژه‌های کلیدی:

معلم تراز انقلاب اسلامی؛
ایدئولوژی آموزشی؛ بومی
سازی؛ میدان محوری؛ گام
دوم انقلاب؛ مدل مفهومی
تربیت معلم

استناد به این مقاله: گندمی حسناوردی، فهیمه، و شقاقی، محمدمهدی. (۱۴۰۵). تبیین مدل مفهومی تربیت معلم در تراز انقلاب

اسلامی در افق آینده‌نگر.. نظریه و عمل در تربیت معلمان، X(X)، -.

مقدمه

با صدور بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی، جمهوری اسلامی ایران وارد مرحله‌ای نوین از حیات تاریخی خود شده است. در این مرحله، جامعه‌پردازی و تمدن‌سازی نوین اسلامی به عنوان افق کلان انقلاب مطرح گردیده و تربیت نیروی انسانی برخوردار از هویت انقلابی، دارای مسئولیت اجتماعی و خودآگاهی تمدنی، اهمیتی راهبردی یافته است (بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی، ۱۳۹۷). در این چارچوب، نظام تعلیم و تربیت و به ویژه تربیت معلم، صرفاً نهادی برای انتقال دانش و مهارت‌های تخصصی آموزشی نیست، بلکه یکی از مهم‌ترین عرصه‌های بازتولید فرهنگ، هویت و جهت‌گیری اجتماعی تمدنی جامعه به شمار می‌آید. نقش معلم در گفتمان انقلاب اسلامی فراتر از یک کارگزار آموزشی تعریف شده و به مثابه کنشگر فرهنگی، اخلاقی و اجتماعی مورد تأکید قرار گرفته است (مطهری، ۱۳۹۰؛ منتظری و همکاران، ۱۴۰۴).

تحقق اهداف تمدنی انقلاب اسلامی بدون تربیت نسلی از معلمان متناسب با این افق ممکن نیست. مفهوم معلم تراز انقلاب اسلامی ناظر بر معلمی است که بتواند میان تخصص حرفه‌ای، تعهد اخلاقی، آگاهی اجتماعی و مسئولیت تمدنی پیوندی معنا دار برقرار کند. چنین معلمی نه تنها انتقال‌دهنده محتوا، بلکه فعالانه در شکل‌دهی هویت نسل آینده و پیشبرد پروژه جامعه‌پردازی و تمدن‌سازی مشارکت می‌ورزد.

با وجود تأکیدات صریح اسناد بالادستی، بررسی وضعیت موجود حاکی از آن است که میان آرمان معلم تراز انقلاب اسلامی و الگوهای رایج تربیت معلم، شکاف معناداری وجود دارد. اگرچه اسناد تحولی بر هویت‌محوری، تربیت اخلاقی و نقش فرهنگی معلم تأکید دارند، اما بخش قابل توجهی از برنامه‌ها و رویه‌های تربیت معلم همچنان تحت تأثیر رویکردهای فنی، استاندارد‌محور و دانشگاه‌محور مدرن قرار دارد؛ رویکردهایی که تربیت معلم را عمدتاً به مجموعه‌ای از شایستگی‌های حرفه‌ای و مهارت‌های قابل اندازه‌گیری تقلیل می‌دهند (Darling-Hammond et al, 2017; Cochran-smith et al., 2018).

پدیده محوری این پژوهش، تداوم شکاف میان آرمان معلم تراز انقلاب اسلامی و واقعیت‌های نهادینه‌شده در نظام تربیت معلم است. این شکاف را نمی‌توان صرفاً ناشی از ضعف اجرایی دانست؛ بلکه ریشه در دو عامل اصلی دارد: نخست، غلبه مبانی معرفتی و ایدئولوژیک پنهان مدرن شامل عقلانیت ابزاری، فردگرایی معرفتی، استانداردسازی، علم‌گرایی و بروکراتیزه شدن آموزش که با ادعای خنثی بودن و علمی بودن، نوع خاصی از انسان و نقش معلم را بازتولید می‌کنند (اپل، ۲۰۰۴؛ ژيرو، ۲۰۱۱)، که به تعبیر خسروپناه (۱۴۰۰) این اصول از ارکان ایدئولوژی‌های اجتماعی مدرن است و ساختارهای فرهنگی و آموزشی را جهت‌دهی می‌کنند و دوم، ناکافی بودن تبدیل مبانی ارزشی و تمدنی انقلاب اسلامی به

سازوکارهای عملیاتی و میدان‌محور تربیت معلم. "در تربیت سکولار نیز تحمیل ارزش‌ها به صورت نرم و در قالب برنامه درسی پنهان انجام می‌شود و لذا آن هم تربیت ایدئولوژیک به شمار می‌رود" (موسوی، ۱۴۰۳). لازم به ذکر است که بهره‌گیری از مفاهیم پداگوژی انتقادی در این پژوهش، نه به معنای پذیرش کامل مبانی انسان‌شناختی و سیاسی آن، بلکه ناظر بر ظرفیت آن در آشکارسازی سازوکارهای سلطه معرفتی و نقد ادعای خنثی‌بودن آموزش است.

در سنت پداگوژی انتقادی، اندیشمندانی چون هنری ژيرو و مایکل اپل نشان داده‌اند که نظام‌های آموزشی هرگز خنثی نیستند، بلکه در بستر روابط قدرت و ایدئولوژی عمل می‌کنند و می‌توانند به بازتولید سلطه فرهنگی و اجتماعی بینجامند (Apple, 2004; Giroux, 2011). با این حال، بخش مهمی از این پیشینه عمدتاً بر نقد مناسبات سلطه درون جوامع غربی و ساختارهای نابرابر داخلی متمرکز بوده است.

در شرایط معاصر، گسترش فناوری‌های نوین ارتباطی، رسانه‌های جهانی، شبکه‌های اجتماعی و هوش مصنوعی، ابعاد تازه‌ای از سلطه ایدئولوژیک را فراتر از مرزهای جغرافیایی پدید آورده است؛ وضعیتی که در ادبیات پسا استعماری از آن با مفاهیمی چون استعمار نو، امپریالیسم فرهنگی و هژمونی معرفتی یاد می‌شود. در این چارچوب، قدرت‌های مسلط جهانی می‌کوشند از طریق جهانی‌سازی الگوهای معرفتی و فرهنگی غربی، نوع خاصی از سوژگی، دانش و سبک زندگی را به‌عنوان الگوی جهان‌شمول بازتولید کنند.

در این زمینه، ادبیات پسا استعماری ظرفیت نظری مهمی برای فهم ابعاد جدید سلطه فرهنگی فراهم می‌کند. اندیشمندانی چون ادوارد سعید^۱ (۱۹۷۸) با مفهوم شرق‌شناسی نشان داده‌اند که چگونه غرب از طریق تولید دانش درباره «دیگری»، به بازنمایی و سلطه فرهنگی بر جوامع غیرغربی می‌پردازد. هومی بابا^۲ (۱۹۹۴) نیز با طرح مفاهیمی چون «هیبریدیته» و «تمایز»، پیچیدگی روابط فرهنگی در جهان پسااستعماری را تبیین می‌کند و گایاتری اسپیواک^۳ (۱۹۸۸) با مفهوم «زیردستان» نشان می‌دهد که چگونه گروه‌ها و فرهنگ‌های غیرمسلط، در ساختارهای معرفتی مسلط، امکان سخن‌گفتن مستقل را از دست می‌دهند.

¹ Said

² Bhabha

³ Spivak

بر این اساس، مسأله تربیت معلم در جمهوری اسلامی ایران را می‌توان نه صرفاً در سطح مواجهه با ایدئولوژی‌های داخلی، بلکه در نسبت با اشکال نوین سلطه معرفتی و فرهنگی جهانی نیز فهم کرد. از این منظر، تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی مستلزم پرورش معلمانی برخوردار از خودآگاهی ایدئولوژیک و توانایی نقد و مواجهه فعال با سازوکارهای هژمونیک تولید دانش و فرهنگ در سطح جهانی است.

مرور ادبیات نشان می‌دهد که بیشتر مطالعات انجام شده در ایران به توصیف ویژگی‌های معلم تراز انقلاب اسلامی پرداخته‌اند و یا بر تحلیل اسناد بالادستی تمرکز کرده‌اند. این پژوهش‌ها عموماً فاقد چارچوب تبیینی منسجم برای فهم چرایی تداوم شکاف میان آرمان و عمل بوده‌اند. همچنین، پیوند ارگانیک میان میراث معرفتی تربیتی اسلام و دستاوردهای معاصر علوم تربیتی در قالب مدل‌های مفهومی آینده‌نگر، و نقد نظام‌مند نقش ایدئولوژی‌های پنهان در بازتولید الگوهای ناسازگار با بافت ایرانی اسلامی، کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

مسئله اساسی تربیت معلم در ایران را نمی‌توان به دوگانه ساده ایدئولوژیک بودن یا نبودن تقلیل داد (امینی، ۱۳۹۹)؛ زیرا هیچ نظام تربیتی عاری از پیش‌فرض‌های ارزشی و ایدئولوژیک نیست. مسئله اصلی، سطح خودآگاهی ایدئولوژیک، میزان بومی‌بودن الگوها و تحقق عدالت معرفتی در آنها است. به بیان دقیق‌تر، چالش کلیدی آن است که چگونه می‌توان الگویی مفهومی طراحی کرد که ضمن رهایی از ایدئولوژی پنهان مدرن، از تقلیل تربیت معلم به شعارهای هنجاری و غیرعملیاتی پرهیز کند و زمینه ساز تربیت معلمانی خودآگاه، معناگرا، متعهد و تمدن‌ساز در افق گام دوم انقلاب باشد؟

پژوهش حاضر درصدد است با تبیین شرایط علی این شکاف و بهره‌گیری از ظرفیت‌های زمینه‌ای گفتمان انقلاب اسلامی و میراث تربیتی اسلام، الگوی مفهومی علی-زمینه‌ای-راهبردی-پیامدی ارائه دهد که ضمن خودآگاه‌سازی ایدئولوژیک، پیوند تبیینی و عملیاتی میان مبانی انقلاب اسلامی و دستاوردهای معاصر تربیت معلم برقرار سازد.

پیشینه پژوهش

دلالت‌های نظری و راهبردی تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی در افق آینده

گفتمان انقلاب اسلامی طی چهار دهه گذشته، به صورت مستمر بر بازتعریف جایگاه معلم و نهاد تربیت معلم تأثیر گذاشته و در سال‌های اخیر، با استناد به اسناد تحولی، بیش از پیش بر ضرورت تحقق تربیت معلم در تراز جمهوری اسلامی تأکید شده است (حق‌وردی و همکاران، ۱۳۹۸). در این چارچوب، معلم نه صرفاً یک نیروی آموزشی، بلکه عاملی فرهنگی و تمدنی تلقی می‌شود که در فرآیند شکل‌دهی هویت نسل آینده نقش محوری دارد. بر همین اساس، پژوهش‌های اخیر کوشیده‌اند مبانی نظری و فلسفی «معلم تراز انقلاب اسلامی» را تبیین کنند و آن را در نسبت با مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و غایات تربیت اسلامی صورت‌بندی نمایند (صحب‌لو و عابدی، ۱۴۰۳).

در این رویکرد، انسان موجودی دارای کرامت ذاتی و برخوردار از قابلیت تعالی و خلافت الهی تلقی می‌شود و تربیت، فرآیندی صرفاً فنی یا مهارتی نیست، بلکه امری هویتی، اخلاقی و غایت‌مند به شمار می‌آید. از این‌رو، هدف غایی تربیت معلم، صرفاً تربیت نیروی حرفه‌ای کارآمد نیست، بلکه پرورش معلمی است که بتواند در کنار تخصص حرفه‌ای، واجد خودآگاهی فرهنگی، تعهد اجتماعی و مسئولیت‌مدنی باشد. رحمانی (۱۴۰۳) نیز در مطالعه فراترکیب خود، «معلم تراز انقلاب» را حول سه مؤلفه «تعهد»، «تخصص» و «تعلق» صورت‌بندی کرده و از مفهوم «معلم حکیم» سخن گفته است؛ معلمی که با تکیه بر عقلانیت و حیانی، نگاه رشدگرا به مربی دارد و تربیت را فرآیندی معنادار و تعالی‌بخش تلقی می‌کند.

همچنین، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و زیرنظام تربیت معلم، از مهم‌ترین اسناد سیاستی در بازتعریف مأموریت تربیت معلم در جمهوری اسلامی ایران به شمار می‌آیند. در این اسناد، معلم به عنوان عنصر کلیدی تحول فرهنگی و تربیتی معرفی شده و بر ابعاد هویتی، اخلاقی، فرهنگی و اجتماعی حرفه معلمی تأکید شده است. افزون بر این، در بیانات رهبر شهید آیت الله سید علی حسینی خامنه‌ای، معلم «سازنده آینده کشور»، «مهندس هویت نسل جوان» و عامل استمرار انقلاب اسلامی در نسل‌های بعدی معرفی می‌شود و بر ضرورت برخورداری او از روحیه جهادی، عدالت‌خواهی، بصیرت فرهنگی و مسئولیت اجتماعی تأکید می‌گردد.

با وجود این مبانی نظری و اسناد تحولی، بخش قابل توجهی از الگوهای رایج تربیت معلم در ایران همچنان متأثر از الگوهای رایج مدرن است؛ الگوهایی که تربیت معلم را عمدتاً در قالب رویکردهای فنی، استانداردمحور و دانشگاه‌محور تعریف می‌کنند. در اینجا لازم است میان ایدئولوژی به‌مثابه نظام فکری جهت‌دهنده و اصول و مبانی ایدئولوژی‌های مدرن تمایز قائل شد. در این پژوهش، مفاهیمی نظیر

فردگرایی، علم‌گرایی، استانداردسازی، بوروکراتیزه‌شدن آموزش و کارکردگرایی اقتصادی، نه به عنوان ایدئولوژی‌های مستقل، بلکه به عنوان مبانی مسلط در ایدئولوژی‌های آموزشی مدرن تلقی می‌شوند که ساختارها و رویه‌های تربیتی را جهت‌دهی می‌کنند (خسروپناه، ۱۴۰۰).

در همین راستا، وولسی دِ جارلی^۱ (2009) در پژوهش قوم نگارانه خود نشان می‌دهد که آموزش رسمی مدرن، برخلاف ادعای خنثی بودن، بر مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌های ایدئولوژیک استوار است که به صورت ضمنی در برنامه‌های درسی و الگوهای تربیت معلم بازتولید می‌شوند. وی شش مؤلفه اصلی را در این زمینه برجسته می‌کند: فردگرایی، عقلانیت ابزاری و علم محوری، بوروکراسی و سلسله مراتب نهادی، استاندارد سازی، شایسته‌سالاری مدرک‌محور و کارکردگرایی اقتصادی. این مؤلفه‌ها، به صورت ضمنی نوع خاصی از معلم، دانش و غایت تربیت را بازتولید می‌کنند.

نخست، ایدئولوژی فردگرایی است که یادگیرنده را به عنوان فردی مستقل تعریف کرده و موفقیت، رقابت، شایستگی فردی و پیشرفت شخصی را محور آموزش می‌داند. بنابراین معلم به عنوان کارشناس فردی تربیت می‌شود نه عضو شبکه‌ای از روابط اجتماعی و فرهنگی. دوم، ایدئولوژی عقلانیت ابزاری و علم محوری که دانش معتبر را به معرفت قابل اندازه‌گیری و استاندارد و قابل تعمیم محدود می‌سازد و سایر اشکال دانستن، از جمله تجربه زیسته و معنویت، را به حاشیه می‌راند. و معلم به انتقال دهنده محتوای استاندارد تقلیل می‌یابد، نه مفسر معنا یا واسطه فرهنگی. سوم، ایدئولوژی بوروکراسی و سلسله مراتب نهادی که ساختار مدرسه شبیه سازمان صنعتی و تصمیم‌گیری متمرکز است و معلم را به مجری سیاست‌ها و مقررات رسمی تقلیل داده و استقلال حرفه‌ای او را محدود می‌کند. اینجا معلم کنشگر اجتماعی تلقی نمی‌شود.

چهارم، ایدئولوژی همسان‌سازی و استاندارد سازی است قائل به یک برنامه درسی واحد، ارزشیابی استاندارد و زمان بندی خطی و یکسان است و تفاوت‌های فرهنگی و بافتی را نادیده می‌گیرد. پنجم، ایدئولوژی شایسته‌سالاری و مدرک‌گرایی که موفقیت آموزشی را به کسب مدرک تقلیل داده و آموزش در خدمت سرمایه داری و نئولیبرالیسم است. و در مقابل آموزش برای خوب زیستن را در اولویت نمی‌داند. ششم، ایدئولوژی کارکردگرایی اقتصادی که آموزش را عمدتاً در خدمت بازار کار و بهره‌وری تعریف می‌کند و نقش اخلاقی، فرهنگی و اجتماعی معلم را به حاشیه می‌راند (Woolsey Des, 2009).

مجموعه این ایدئولوژی‌ها موجب می‌شود نظام آموزشی مدرن خود را غیر ایدئولوژیک بازنمایی کند، در حالی که در عمل، نوع خاصی از انسان، دانش و نظم اجتماعی را بازتولید می‌نماید (همان منبع).

¹ Woolsey Des Jarlais

از این منظر، مسأله تربیت معلم در ایران نفی ایدئولوژی نیست، بلکه آشکارسازی و نقد ایدئولوژی پنهان غربی و حرکت به سوی ایدئولوژی تصریح شده، بومی و عدالت‌محور انقلاب اسلامی است.

در چارچوب این منطق، معلم بیش از آنکه کنشگری فرهنگی و اجتماعی تلقی شود، به مجری برنامه‌های رسمی، انتقال‌دهنده محتوای استاندارد و تولیدکننده سرمایه انسانی برای بازار کار تقلیل می‌یابد. همچنین، اشکال متکثر دانایی، تجربه زیسته و بافت فرهنگی، در حاشیه قرار گرفته و معرفت علمی استاندارد به عنوان تنها شکل معتبر دانش بازنمایی می‌شود (Apple, 2004; Giroux, 2011). در نتیجه، نظام آموزشی مدرن در عین ادعای بی‌طرفی، نوع خاصی از نظم اجتماعی و فرهنگی را بازتولید می‌کند.

از این منظر، مسئله اصلی تربیت معلم در جمهوری اسلامی ایران، نفی مطلق ایدئولوژی نیست؛ زیرا هیچ نظام تربیتی فارغ از پیش‌فرض‌های ارزشی و هنجاری عمل نمی‌کند. مسئله اساسی، میزان خودآگاهی نسبت به این مبانی، آشکارسازی ایدئولوژی‌های پنهان و امکان صورت‌بندی الگویی بومی، مبتنی بر بافت و برخورد از عدالت معرفتی است. بر همین اساس، بهره‌گیری از برخی مفاهیم پداگوژی انتقادی و عدالت معرفتی در این پژوهش، نه به معنای پذیرش کامل مبانی فلسفی آن‌ها، بلکه ناظر بر ظرفیت تحلیلی این رویکردها در نقد سلطه معرفتی و آشکارسازی ادعای خنثی‌بودن آموزش است (Freire, 1970; Fricker, 2007).

بر این مبنا، پژوهش حاضر در تلاش است با تبیین شرایط علی، زمینه‌ای، راهبردی و پیامدی، الگویی مفهومی برای بازطراحی تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی ارائه دهد؛ الگویی که بتواند ضمن حفظ انسجام ایدئولوژیک و هویتی، از تقلیل تربیت معلم به شعارهای هنجاری یا الگوهای صرفاً فنی پرهیز کرده و میان مبانی تربیتی انقلاب اسلامی و دستاوردهای معاصر علوم تربیتی، پیوندی تبیینی و عملیاتی برقرار سازد.

شکل شماره ۱: الگوی آینده نگر تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی



الگوی آینده‌نگر تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی

مدل مفهومی حاضر بر این پیش‌فرض استوار است که مسئله اصلی تربیت معلم در جمهوری اسلامی ایران، شکاف میان آرمان معلم تراز انقلاب اسلامی و الگوهای غالب تربیت معلم است؛ شکافی که در نتیجه غلبه برخی مبانی معرفتی و نهادی الگوهای مدرن و نیز ناتوانی در تبدیل مبانی هویتی و تمدنی انقلاب اسلامی به سازوکارهای عملیاتی تربیت معلم شکل گرفته است. بر این اساس، مدل پیشنهادی می‌کوشد با تبیین شرایط علی و زمینه‌ای، راهبردهای لازم برای بازطراحی تربیت معلم را صورت‌بندی کرده و پیامدهای آن را در افق آینده تبیین نماید. در این چارچوب، شرایط علی بیانگر عوامل بازتولیدکننده شکاف موجوداند، شرایط زمینه‌ای بسترهای تاریخی، فرهنگی و معرفتی تحقق تحول را فراهم می‌سازند، راهبردها نقش سازوکارهای مداخله‌ای را ایفا می‌کنند و پیامدها ناظر بر نتایج مورد انتظار این بازطراحی هستند.

پژوهش حاضر از حیث هدف، کاربردی توسعه‌ای و از نظر ماهیت، کیفی با جهت‌گیری تبیینی-انتقادی است. این مطالعه با هدف طراحی الگوی مفهومی تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی در افق آینده انجام شده است. با توجه به ماهیت نظری و اسنادی مسئله، از روش تحلیل اسنادی هدفمند و استنتاج نظری بهره گرفته شد. داده‌ها از سه منبع اصلی شامل پی‌شینه داخلی و بین‌المللی تربیت معلم، متون معرفتی و تربیتی اسلام، و اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت به‌ویژه بی‌انی‌گام دوم انقلاب اسلامی گردآوری گردید. انتخاب منابع تا دستیابی به اشباع مفهومی ادامه یافت.

برای سازمان‌دهی یافته‌ها و صورت‌بندی مدل مفهومی، از چارچوب پارادایمی علی-زمی‌نه‌ای-راهبردی-پی‌امدی ملهم از رویکردهای مدل‌سازی کیفی و به‌ویژه منطق کدگذاری محوری در نظریه داده بنیاد استفاده شده است. با این حال، پژوهش حاضر یک مطالعه داده بنیاد استقرایی محض نیست، بلکه ترکیبی از تحلیل اسنادی، نقد ایدئولوژیک و استنتاج نظری است که در آن، اسناد و متون به مثابه داده‌های اولیه تلقی شده‌اند. تحلیل در سه سطح انجام شد: (۱) استخراج مفاهیم و الگوهای تکرارشونده از طریق تحلیل محتوای کیفی؛ (۲) نقد پیش‌فرض‌های پنهان الگوهای مدرن با رویکرد انتقادی؛ (۳) ترکیب مفهومی و استنتاج نظری برای تدوین مدل علی-زمی‌نه‌ای-راهبردی-پی‌امدی

یافته‌ها

شرایط علی

غلبه مبانی ایدئولوژیک مدرن در تربیت معلم

نخستین شرط علی، غلبه مبانی مسلط ایدئولوژی‌های آموزشی مدرن در الگوهای رایج تربیت معلم است. این مبانی، اگرچه غالباً با ادعای علمی بودن و بی‌طرفی عرضه می‌شوند، در عمل نوع خاصی از انسان، دانش و نقش معلم را بازتولید می‌کنند. (Apple, 2004)

وولسی در جارجی (۲۰۰۹) نشان می‌دهد که آموزش رسمی مدرن بر مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌های ایدئولوژیک استوار است که به‌صورت پنهان در برنامه‌های درسی و نظام تربیت معلم بازتولید می‌شوند. در چنین ساختاری، معلم بیش از آنکه کنشگری فرهنگی و تربیتی باشد، به مجری استانداردهای رسمی و انتقال‌دهنده دانش ازپیش‌تعیین‌شده تقلیل می‌یابد. پیامد این وضعیت، تضعیف عاملیت فرهنگی معلم و محدودشدن تربیت به کارآمدی فنی است.

از منظر پداگوژی انتقادی، مسئله اصلی آموزش نه صرفاً انتقال دانش، بلکه نسبت میان دانش، قدرت و ایدئولوژی است. اپل (۲۰۰۴) نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی و نظام‌های آموزشی، حامل نوعی دانش رسمی هستند که از طریق آن، فرهنگ و ارزش‌های مسلط بازتولید می‌شود. ژيرو (۲۰۱۱) نیز معلم را روشنفکر تحول‌آفرین می‌داند که باید توانایی نقد ساختارهای سلطه و ایجاد آگاهی انتقادی در دانش‌آموزان را داشته باشد.

در جهان معاصر، این سلطه صرفاً در سطح دولت-ملت‌ها محدود نمی‌شود، بلکه در قالب استعمار نوین فرهنگی و معرفتی عمل می‌کند. ادبیات پسااستعماری نشان می‌دهد که چگونه جهانی‌شدن رسانه‌ای و فناوری‌های نوین، الگوهای معرفتی و فرهنگی غرب را به‌عنوان معیار جهانی بازنمایی می‌کنند و سایر سنت‌های معرفتی را به حاشیه می‌رانند (Said, 1978; Spivak, 1988). از این منظر، یکی از وظایف تربیت معلم در جوامع مستقل، ارتقای توان انتقادی معلمان برای فهم و نقد این سازوکارهای سلطه نرم و جلوگیری از وابستگی معرفتی است.

شکاف میان آرمان و عمل در تربیت معلم

دومین شرط علی، شکاف میان آرمان‌های تربیتی انقلاب اسلامی و رویه‌های عملی تربیت معلم است. اگرچه در اسناد تحولی و گفتمان رسمی، بر نقش هویتی، اخلاقی و تمدنی معلم تأکید می‌شود، اما در عمل، نظام تربیت معلم عمدتاً حول شایستگی‌های حرفه‌ای، استانداردهای آموزشی و مهارت‌های اجرایی سامان یافته است. در نتیجه، مفهوم «معلم تراز انقلاب اسلامی» در بسیاری از موارد در سطح گزاره‌های هنجاری باقی مانده و به سازوکارهای نهادی و تربیتی قابل تحقق تبدیل نشده است.

این وضعیت سبب شده است که میان سیاست‌های کلان تربیتی و تجربه زیسته معلمان، نوعی گسست شکل گیرد و معلم، به‌جای ایفای نقش فعال فرهنگی و اجتماعی، عمدتاً در قالب مجری برنامه‌های رسمی تعریف شود. از این رو، مسئله اصلی، صرفاً فقدان اسناد یا ارزش‌های هنجاری نیست، بلکه ضعف در تبدیل این مبانی به الگوی عملیاتی تربیت معلم است.

تحولات پیچیده فرهنگی و معرفتی معاصر

سومین شرط علی، تحولات شتابان فرهنگی، اجتماعی و معرفتی عصر حاضر است. گسترش رسانه‌های نوین، تکثر سبک‌های زندگی، تغییرات نسلی، بحران معنا و پیچیده‌تر شدن زیست جهان دانش‌آموزان، نظام تربیت معلم را با چالش‌های جدیدی مواجه ساخته است. در چنین شرایطی، الگوهای ایستا، متمرکز

و بیگانه با بافت تربیت معلم، توان پاسخ‌گویی به نیازهای تربیتی جدید را از دست می‌دهند. این وضعیت ضرورت بازاندیشی در مفهوم معلم، دانش و فرایند تربیت را دو چندان می‌سازد.

۲. شرایط زمینه‌ای

گفتمان انقلاب اسلامی و بیانیه گام دوم

نخستین زمینه مؤثر، گفتمان انقلاب اسلامی و به‌ویژه بیانیه گام دوم انقلاب است که افق جدیدی برای فهم نقش معلم ترسیم می‌کند. در این گفتمان، تربیت صرفاً فرایندی آموزشی نیست، بلکه بخشی از پروژه جامعه‌پردازی و تمدن‌سازی تلقی می‌شود (بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی، ۱۳۹۷). از اینرو، معلم نه تنها انتقال‌دهنده دانش، بلکه عامل شکل‌دهی هویت، امید اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و خودآگاهی تمدنی معرفی می‌شود.

جدول شماره ۱: مؤلفه‌های اصلی معلم تراز انقلاب اسلامی

ابعاد	دلالت‌ها	دلالت برای معلمی
هویتی-ایمانی	خودسازی، تعهد دینی، پایبندی به ارزش‌های انقلاب	معلم به‌مثابه الگوی هویت انقلابی و ایمانی
علمی-جهادی	جهاد علمی، روحیه «ما می‌توانیم»، تولید علم	معلم کنشگر جهاد علمی و پیشران پیشرفت دانش بنیان
اخلاقی-تربیتی	اخلاق، معنویت، امیدآفرینی	معلم مربی اخلاق، معنویت و امید اجتماعی
اجتماعی-انقلابی	عدالت‌خواهی، بصیرت، استقلال فکری	معلم کنشگر اجتماعی و عدالت‌محور
تمدنی-آینده‌نگر	تمدن‌سازی، نگاه بلندمدت، مسئولیت تاریخی	معلم تربیت‌کننده نسل تمدن‌ساز

در این چارچوب، ابعاد هویتی ایمانی، علمی جهادی، اخلاقی تربیتی، اجتماعی انقلابی و تمدنی آینده‌نگر، مؤلفه‌های اصلی معلم تراز انقلاب اسلامی را تشکیل می‌دهند.

بعد هویتی ایمانی، زیربنایی‌ترین مؤلفه معلم تراز انقلاب اسلامی است. تعلیم و تربیت پیش از آنکه فرایندی فنی باشد، پدیده‌ای هویت‌ساز و وجودی است. هویت معلم می‌تواند تأثیر عمیقی بر نگرش و هویت دانش‌آموزان بگذارد. بعد علمی- جهادی مبین آنست که معلم مصرف‌کننده منفعل دانش نیست، بلکه کنشگری فعال در تولید و بومی‌سازی علم است. بیانیه گام دوم، با طرح مفهوم جهاد علمی، افق جدیدی را پیش روی تربیت معلم قرار می‌دهد که در آن، علم‌آموزی به کنشی ارزشی و هدفمند تبدیل می‌شود. اخلاق هسته مرکزی تعلیم و تربیت است؛ بعد اخلاقی- تربیتی نشان می‌دهد آموزش تنها فرایند انتقال نیست بلکه مستلزم توجه به جنبه‌های اخلاقی است. تأکید بر امیدآفرینی و معنویت، به‌ویژه در شرایط چالش‌های اجتماعی و فرهنگی، نقش معلم را به عنوان مربی اخلاقی برجسته می‌سازد تا نسلی اخلاق‌مدار و متعهد تربیت کند. معلم عامل تغییر اجتماعی است و باید به دانش‌آموزان کمک کنند تا خود را به عنوان شهروندان آگاه و مسئول بدانند. آموزش خوب فراتر از انتقال دانش و مهارت‌هاست و باید فضایی فراهم کند که در آن دانش‌آموزان قادر باشند به‌عنوان شهروندان فعال و متفکر در جامعه مشارکت کنند. بیانیه گام دوم، با تأکید بر عدالت‌خواهی، استقلال و بصیرت، نقش معلم را در تربیت شهروندان مسئول و آگاه برجسته می‌کند.

تعلیم و تربیت زیربنای شکل‌گیری تمدن‌هاست. در بیانیه گام دوم، معلم به عنوان حلقه واسط میان آرمان تمدن نوین اسلامی و تربیت نسل آینده معرفی می‌شود. رویکرد تمدنی مستلزم انعکاس اندیشه الهی و اسلامی و انقلابی در همه لایه‌ها و ساحت‌های معرفتی و ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی است (مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). چنین نگاهی، نقش معلم را از سطح کارگزار آموزشی فراتر برده و او را به کنشگری فرهنگی و تمدنی ارتقا می‌دهد.

میراث معرفتی و تربیتی اسلام: دومین زمینه مؤثر، میراث معرفتی و تربیتی اسلام است که ظرفیت نظری لازم برای بازتعریف مفهوم دانش و تربیت را فراهم می‌آورد. در این سنت، دانش امری صرفاً ابزاری و فنی تلقی نمی‌شود، بلکه با اخلاق، معنا و غایت انسانی پیوندی درونی دارد. تأکید بر حکمت‌محوری و جمع میان عقل، نقل و تجربه، امکان عبور از رویکردهای تک‌ساحتی معرفت را فراهم می‌سازد (مطهری، ۱۳۹۰).

در این چارچوب، تربیت معلم صرفاً به انتقال مهارت محدود نمی‌شود، بلکه ناظر بر شکل‌گیری «معلم حکیم» است؛ معلمی که میان دانش، اخلاق و عمل، نوعی وحدت برقرار می‌کند. این میراث معرفتی، پشتوانه نظری راهبردهایی چون بازاندیشی در مفهوم دانش و پذیرش چندگانگی شیوه‌های دانستن به شمار می‌آید.

بافت فرهنگی اجتماعی ایران: سومین زمینه مؤثر، بافت فرهنگی اجتماعی ایران است که از یک سو متأثر از سنت‌های دینی و تاریخی و از سوی دیگر در معرض تحولات مدرن و جهانی شدن قرار دارد. پیامد این وضعیت، شکل‌گیری تنوع زیست‌جهان‌ها، مطالبات هویتی متکثر و چالش‌های عدالت آموزشی است.

در چنین شرایطی، الگوهای انتزاعی و استاندارد تربیت معلم، کارآمدی لازم را نخواهند داشت. از این رو، بومی‌سازی و بافت‌مند نمودن تربیت معلم به ضرورتی اساسی تبدیل می‌شود. این امر مستلزم آن است که معلم در فرآیند تربیت خود، با مسائل واقعی جامعه و پیچیدگی‌های فرهنگی و اجتماعی آن درگیر شود و توانایی فهم مبتنی بر موقعیت مسائل تربیتی را کسب کند.

۳. راهبردها

در پاسخ به شرایط علی و زمینه‌ای فوق، باز طراحی تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی مستلزم اتخاذ مجموعه‌ای از راهبردهای معرفتی، نهادی و کنشی است.

بازاندیشی در مفهوم دانش: نخستین راهبرد، بازاندیشی در مفهوم دانش است. در الگوهای رایج، دانش عمدتاً به مجموعه‌ای از مهارت‌های فنی و گزاره‌های قابل اندازه‌گیری تقلیل می‌یابد (Biesta, 2015). در مقابل، در این الگو، دانش امری غایت‌مند، اخلاقی و اجتماعی تلقی می‌شود که در نسبت با هدایت و مسئولیت انسانی معنا می‌یابد. بر این اساس، معلم صرفاً انتقال‌دهنده اطلاعات نیست، بلکه مفسر دانش در افق ارزش‌ها و موقعیت‌های تربیتی است.

پذیرش چندگانگی شیوه‌های دانستن: راهبرد دوم، پذیرش چندگانگی شیوه‌های دانستن و عبور از انحصار معرفت علمی مدرن است. این رویکرد، عقل، وحی، تجربه زیسته و خرد جمعی را به عنوان منابع مکمل فهم واقعیت به رسمیت می‌شناسد و امکان تحقق عدالت معرفتی را فراهم می‌سازد (Sousa Santos, 2014). در این چارچوب، دانش تربیتی صرفاً به داده‌های تجربی و استانداردهای علمی محدود نمی‌شود، بلکه تجربه زیسته معلمان، فرهنگ بومی، روایت‌های اجتماعی و منابع دینی نیز در فرایند فهم و کنش تربیتی اهمیت می‌یابند. چنین نگاهی، امکان نقد استعمار معرفتی و حاشیه رانده شدن شیوه‌های غیررسمی و بومی دانستن را فراهم می‌کند و به بازگشت صداها و تجربه‌های متکثر به عرصه تربیت معلم می‌انجامد. در نتیجه، معلم نه صرفاً مصرف‌کننده دانش تولیدشده در مراکز رسمی، بلکه کنشگری معرفتی تلقی می‌شود که می‌تواند میان منابع مختلف دانایی پیوند برقرار کرده و فهمی موقعیت‌مند و معنادار از تربیت ارائه دهد.

بومی‌سازی تربیت معلم: راهبرد سوم، بومی‌سازی تربیت معلم است. بومی‌سازی در این پژوهش به معنای گسست از دانش جهانی نیست، بلکه به معنای بازخوانی انتقادی آن در نسبت با نیازها و مسائل و بافت فرهنگی جامعه ایران است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که الگوهای استاندارد و جهانی تربیت معلم، در صورت بی‌توجهی به زمینه‌های محلی، با محدودیت‌های جدی در کارآمدی مواجه می‌شوند (Zeichner, 2016). این راهبرد، تربیت معلم را به تاریخ، فرهنگ و مسائل واقعی جامعه پیوند می‌دهد.

میدان‌محوری تربیت معلم: راهبرد چهارم، عبور از آموزش صرفاً دانشگاه محور و حرکت به سوی میدان محوری یعنی بسترهای واقعی جامعه و میدان عمل است. در این رویکرد، یادگیری حرفه‌ای معلم در بستر موقعیت‌های واقعی چون مدرسه، محله، مسجد و فعالیت‌های اجتماعی شکل می‌گیرد. این دیدگاه با نظریه یادگیری مبتنی بر موقعیت (Lave & Wenger, 1991) هم‌راستا است.

تقویت الگوی استاد شاگردی: راهبرد پنجم، تقویت الگوی کارآموزی و استاد شاگردی در کنار آموزش‌های نظری است. این الگو، امکان انتقال ضمنی ارزش‌ها، نگرش‌ها و هویت حرفه‌ای را فراهم می‌کند و به شکل‌گیری قضاوت تربیتی و تعهد اخلاقی معلمان کمک می‌نماید (Hargreaves & Fullan, 2012). در واقع، بسیاری از ابعاد اساسی حرفه معلمی از جمله نحوه مواجهه با موقعیت‌های پیچیده تربیتی، حساسیت اخلاقی، شیوه تعامل با دانش‌آموزان و قدرت تصمیم‌گیری در شرایط واقعی، صرفاً از طریق آموزش‌های نظری قابل انتقال نیستند، بلکه در فرایند همراهی با معلمان با تجربه و مشارکت در عمل حرفه‌ای شکل می‌گیرند.

الگوی استاد شاگردی، با تأکید بر یادگیری مبتنی بر موقعیت و تجربه، زمینه پیوند میان دانش نظری و زیست عملی معلمی را فراهم می‌سازد. در این چارچوب، دانشجو معلم نه صرفاً دریافت‌کننده مفاهیم انتزاعی، بلکه عضوی از یک اجتماع حرفه‌ای تلقی می‌شود که از طریق مشاهده، مشارکت و بازاندیشی در عمل، هویت حرفه‌ای خود را شکل می‌دهد (Lave & Wenger, 1991). افزون بر این، در سنت تربیتی اسلامی نیز رابطه استاد و شاگرد صرفاً رابطه‌ای آموزشی نیست، بلکه رابطه‌ای تربیتی و اخلاقی است که در آن، انتقال منش، حکمت عملی و سبک زیست حرفه‌ای اهمیت می‌یابد. از این منظر، احیای الگوی استاد شاگردی می‌تواند به کاهش شکاف میان دانش رسمی و واقعیت‌های میدان تربیت کمک کرده و زمینه تربیت معلمان متعهد، موقعیت‌شناس و برخوردار از بلوغ حرفه‌ای را فراهم سازد.

بازتعریف نقش معلم به عنوان کنشگر فرهنگی: راهبرد ششم، بازتعریف نقش معلم از مجری برنامه درسی به کنشگر فرهنگی و اجتماعی است. در این نگاه، معلم نقش فعالی در تولید معنا، بازتولید فرهنگ

و هدایت اجتماعی ایفا می‌کند و میان ارزش‌های کلان و زیست‌جهان دانش‌آموزان نقش میانجی را بر عهده دارد. (Giroux, 2011). بر این اساس، معلم به عنوان کنشگری فرهنگی، وظیفه دارد میان تجربه زیسته دانش‌آموزان و ارزش‌های اجتماعی و تمدنی پیوند برقرار کند و امکان شکل‌گیری سوژه‌های آگاه، مسئول و مشارکت‌جو را فراهم آورد. این تلقی، با گفتمان انقلاب اسلامی نیز هم‌راستا است؛ زیرا در این گفتمان، معلم صرفاً کارگزار آموزشی نیست، بلکه عنصر محوری در جامعه‌پردازی، هویت‌سازی و تربیت نسل تمدن‌ساز محسوب می‌شود. در این چارچوب، معلم باید قادر باشد میان ارزش‌های کلان، نیازهای اجتماعی و زیست‌جهان دانش‌آموزان نقش میانجی را ایفا کند؛ این امر با دیدگاه عاملیت در نظریه اسلامی عمل نیز هم‌خوان است که تربیت را فرایندی تعاملی میان مربی و متربی می‌داند (باقری، ۱۴۰۱).

در این چارچوب، معلم کنشگر فرهنگی صرفاً انتقال‌دهنده ارزش‌های رسمی نیست، بلکه توانایی تحلیل انتقادی سازوکارهای سلطه فرهنگی و ایدئولوژیک را نیز داراست. چنین معلمی می‌تواند دانش‌آموزان را نسبت به فرایندهای هژمونیک تولید معنا در رسانه‌ها، فناوری‌های نوین و نظام جهانی دانش آگاه سازد و آنان را برای مواجهه‌ای فعال، انتقادی و هویت‌مند با جریان‌های مسلط فرهنگی آماده کند. این رویکرد، با پیوند میان پداگوژی انتقادی و ادبیات پسااستعماری، تربیت معلم را به عرصه‌ای برای تقویت استقلال فکری، عدالت معرفتی و مقاومت فرهنگی در برابر اشکال نوین استعمار نرم تبدیل می‌کند.

۴. پیامدها

تحقق راهبردهای فوق، پیامدهایی در سطوح فردی، نهادی و اجتماعی به همراه خواهد داشت. در سطح فردی، به تربیت معلمانی خودآگاه، معناگرا و برخوردار از هویت حرفه‌ای منسجم منجر می‌شود؛ معلمانی که نسبت به مبانی معرفتی و ارزشی کنش تربیتی خود آگاهی انتقادی دارند.

در سطح نهادی، این رویکرد می‌تواند به کاهش شکاف میان آرمان‌های تربیتی انقلاب اسلامی و رویه‌های عملی نظام تربیت معلم منجر شود و انسجام بیشتری میان سیاست‌های کلان و فرایندهای اجرایی ایجاد کند.

در سطح اجتماعی و تمدنی، پیامد نهایی آن، تربیت معلمان تمدن‌ساز است؛ معلمانی که قادرند در مواجهه با چالش‌های فرهنگی و معرفتی آینده، نقش فعال ایفا کرده و در فرآیند جامعه‌پردازی و تحقق تمدن نوین اسلامی مشارکت کنند.

در مجموع، پیامد اصلی این مدل مفهومی، گذار از تربیت معلم مبتنی بر استاندارد‌ها به تربیت معلم هویت‌ساز و تمدن‌ساز است. این گذار نیازمند تغییر پارادایم از تمرکز صرف بر شایستگی‌های قابل

اندازه گیری به تربیت جامع معلمان خودآگاه، موقعیت‌شناس و متعهد است. پارادایم غالب فعلی، تربیت معلم را به مجموعه‌ای از مهارت‌های تدریس، مدیریت کلاس و دانش محتوایی تقلیل می‌دهد. در این پارادایم، معلم به مثابه یک کارگزار فنی دیده می‌شود که باید الگوهای از پیش تعیین‌شده را اجرا کند.

در مقابل، پارادایم پیشنهادی در این مدل مفهومی، بر تربیت جامع معلمان خودآگاه، موقعیت‌شناس و متعهد تأکید دارد. در این دیدگاه، معلم نه صرفاً مجری مهارت‌های فنی، بلکه کنشگر فرهنگی تربیتی است که دارای خودآگاهی ایدئولوژیک، توانایی تفسیر موقعیت‌های پیچیده تربیتی، هویت حرفه‌ای منسجم، و تعهد عمیق به ارزش‌های انقلابی و تمدنی است. این پارادایم، تربیت را فرایندی هویت‌ساز، غایت‌مند و مبتنی بر بافت می‌بیند که در آن، ابعاد معرفتی، اخلاقی، فرهنگی و اجتماعی با یکدیگر پیوند خورده‌اند. البته لازم به ذکر است که این پیامدها جنبه مفهومی دارند و تحقق کامل آنها مستلزم اجرای آزمایشی مدل در مقیاس محدود و سپس اعتبارسنجی است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بازاندیشی در مسئله تربیت معلم در ایران و طراحی چارچوبی مفهومی برای تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که مسئله اصلی در این حوزه، نه صرفاً وجود یا عدم وجود ایدئولوژی در تربیت معلم، بلکه نوع مواجهه با ایدئولوژی و میزان خودآگاهی نسبت به مبانی معرفتی و ارزشی حاکم بر نظام تربیت معلم است. بر این اساس، پژوهش حاضر در تلاش است نشان دهد که بخش مهمی از الگوهای رایج تربیت معلم، علی‌رغم ادعای بی‌طرفی علمی، متأثر از مبانی ایدئولوژیک مدرن‌اند؛ مبانی که در قالب عقلانیت ابزاری، فردگرایی، استانداردسازی و کارکردگرایی اقتصادی بازتولید می‌شوند و در نهایت، تربیت را به مجموعه‌ای از شایستگی‌های فنی و مهارت‌های قابل سنجش تقلیل می‌دهند. (Apple, 2004; Biesta, 2015)

در این چارچوب، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از مطالعات نظریه‌های انتقادی در تربیت معلم و بازخوانی آن در بستر گفتمان انقلاب اسلامی، نشان داد که چالش اساسی نظام تربیت معلم ایران، گرفتار شدن در نوعی ایدئولوژی پنهان است که خود را در پوشش علم‌گرایی و بی‌طرفی ارزشی بازنمایی می‌کند. این یافته با مطالعات انتقادی حوزه تربیت معلم هم‌سو است که بر غیرخنثی بودن دانش تربیتی و نقش ساختارهای قدرت در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان تأکید دارند (Giroux, 2011; Cochran-Smith et al., 2018). با این حال، تفاوت بنیادین رویکرد حاضر با بسیاری از رویکردهای انتقادی غربی در آن است که هدف پژوهش، نفی ایدئولوژی یا حذف ارزش‌ها از تربیت معلم نیست، بلکه حرکت به سوی ایدئولوژی تصریح شده، خودآگاه و بومی است؛ ایدئولوژی که ریشه در مبانی معرفتی انقلاب اسلامی دارد و در عین حال، از گفت‌وگوی انتقادی با دستاوردهای معاصر علوم تربیتی بهره می‌گیرد.

تحلیل شرایط علی نشان داد که غلبه الگوهای دانشگاه‌محور و استاندارد‌محور، شکاف میان آرمان‌های تربیتی انقلاب اسلامی و عملکرد واقعی نظام تربیت معلم را تشدید کرده است. در چنین الگویی، معلم بیش از آنکه کنشگری فرهنگی و اجتماعی تلقی شود، به مجری برنامه‌های رسمی و انتقال‌دهنده محتوای از پیش‌تعیین شده تبدیل می‌شود. این مسئله با نقدهای مطرح شده در ادبیات جهانی درباره فنی‌قلمداد نمودن حرفه معلمی و تقلیل آن به مجموعه‌ای از مهارت‌های تکنیکی هم‌راستا است (Hargreaves & Fullan, 2012; Zeichner, 2016). در مقابل، یافته‌های پژوهش نشان داد که گفتمان انقلاب اسلامی، بیانیه گام دوم و میراث معرفتی تربیت اسلامی، ظرفیت‌های نظری و هنجاری مهمی برای بازتعریف مفهوم معلم و تربیت معلم فراهم می‌آورند.

بر این اساس، چارچوب مفهومی پژوهش در قالب چهار سطح شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، راهبردها و پیامدها صورت‌بندی شد. در سطح راهبردی، نتایج پژوهش نشان داد که تحقق تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی نیازمند نوعی تغییر پارادایمی در فهم دانش، تربیت و نقش معلم است. راهبردهایی

نظیر بازاندیشی در مفهوم دانش، پذیرش چندگانگی شیوه‌های دانستن، بومی‌سازی تربیت معلم، میدان‌محوری آموزش، تقویت الگوی استاد شاگردی و بازتعریف نقش معلم به عنوان کنشگر فرهنگی و اجتماعی، همگی ناظر بر عبور از الگوهای صرفاً فنی و حرکت به سوی تربیت معلم به عنوان فرایندی اخلاقی، اجتماعی و مبتنی بر عمل هستند. در این رویکرد، تربیت معلم فرایندی صرفاً مبتنی بر انتقال دانش نظری نیست، بلکه در بستر روابط انسانی، تجربه زیسته و مشارکت در اجتماعات حرفه‌ای شکل می‌گیرد. کلاندینین و کانلی با تأکید بر دانش روایی معلمان نشان می‌دهند که هویت حرفه‌ای معلم در متن روایت‌های زندگی، تعاملات انسانی و تجربه‌های عملی ساخته می‌شود، نه صرفاً از طریق آموزش‌های رسمی دانشگاهی (Clandinin & Connelly, 2000). همچنین، لیو و ونجر با طرح مفهوم یادگیری مبتنی بر موقعیت بر این نکته تأکید می‌کنند که یادگیری حرفه‌ای معلم زمانی عمیق و پایدار خواهد بود که در متن عمل، مشارکت اجتماعی و حضور در میدان واقعی تربیت رخ دهد (Lave & Wenger, 1991). از این منظر، تربیت معلم معناگرا مستلزم آن است که معلم بتواند میان دانش، تجربه، هویت و مسئولیت اجتماعی خود پیوندی معنادار برقرار سازد.

از منظر پیامدی، پژوهش حاضر نشان داد که تحقق این چارچوب می‌تواند به شکل‌گیری معلمانی منجر شود که واجد خودآگاهی ایدئولوژیک، تعهد اجتماعی، هویت حرفه‌ای منسجم و توان کنشگری فرهنگی‌اند. چنین معلمانی نه در دام تقلید منفعلانه از الگوهای مسلط جهانی گرفتار می‌شوند و نه به هنجارگرایی انتزاعی و غیرعملیاتی فرو می‌غلطند؛ بلکه قادر خواهند بود در نسبت با مسائل واقعی جامعه ایران، نقشی فعال در کاهش شکاف میان آرمان و عمل تربیتی ایفا کنند و در فرآیند جامعه‌پردازی و تمدن‌سازی مشارکت داشته باشند.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که در عصر جهانی‌شدن دیجیتال، سلطه ایدئولوژیک صرفاً در قالب ساختارهای سیاسی و اقتصادی کلاسیک عمل نمی‌کند، بلکه از طریق شبکه‌های رسانه‌ای، فناوری‌های نوین و هژمونی معرفتی جهانی بازتولید می‌شود. از این منظر، تربیت معلم تراز انقلاب اسلامی صرفاً ناظر بر انتقال ارزش‌های هنجاری یا بومی نیست، بلکه تلاشی برای تقویت توانایی انتقادی معلمان در مواجهه با اشکال نوین استعمار فرهنگی و معرفتی است. پیوند میان پداگوژی انتقادی و ادبیات پساستعماری در این پژوهش نشان می‌دهد که عدالت معرفتی بدون توانمندسازی معلمان برای فهم و نقد سازوکارهای سلطه جهانی تحقق نخواهد یافت.

در مجموع، نوآوری اصلی این پژوهش در ارائه چارچوبی تحلیلی برای بازطراحی تربیت معلم است که ضمن اتکا به مبانی انقلاب اسلامی، از دو آسیب رایج یعنی ایدئولوژی پنهان غربی و شعارزدگی هنجاری فاصله می‌گیرد و امکان نوعی تلفیق انتقادی میان مبانی تربیت اسلامی و دستاوردهای معاصر

علوم تربیتی را فراهم می‌سازد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با بهره‌گیری از روش‌های میدانی و تجربی، به اعتبارسنجی مؤلفه‌های این مدل در برنامه‌های تربیت معلم، تحلیل تجربه زیسته معلمان و بررسی امکان تحقق عملی راهبردهای پیشنهادی در دانشگاه فرهنگیان و سایر نهادهای تربیت معلم بپردازند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آن‌هاست.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان نقش یکسانی در طراحی ایده اولیه و نوشتن مقاله داشته‌اند و هیچ‌کس سهم بیشتری از دیگری نداشته است. کلیه نویسندگان نسخه منتشرشده مقاله را مطالعه و با آن موافقت کرده‌اند.

دسترسی به داده‌ها

داده‌ها در صورت درخواست از نویسندگان در دسترس خواهند بود. داده‌ها به دلیل محدودیت‌های اخلاقی قابل اشتراک‌گذاری عمومی نیست. اگر مطالعه هیچ داده‌ای را گزارش نکرده است، می‌توانید عبارت «پژوهش داده‌ای ندارد» را در اینجا اضافه کنید.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

متن اعلامیه: در طول آماده‌سازی این اثر، نویسندگان از ChatGPT (OpenAI) به منظور کمک در ویرایش زبانی، تنظیم ساختار و قالب‌بندی نسخه نهایی مقاله استفاده کردند. پس از استفاده از این ابزار، نویسندگان مطالب را بررسی و ویرایش کرده و مسئولیت کامل محتوای مقاله را بر عهده می‌گیرند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

ORCID

Fahimeh Gandomi Hosnaroodi



<http://orcid.org/0009-0009-8433-4000>

Mohammad Mahdi Shaghaghi



<https://orcid.org/0009-0009-7304-9343>

منابع

- امینی، محمد. (۱۳۹۹). بازخوانی رابطه ایدئولوژی و نظام آموزشی، *مجله علوم اجتماعی*، ۱۷(۲)، ۱۶۳-۱۸۹. <https://doi.org/10.22067/SOCIAL.2021.69289.1021>
- حاجی‌زاده اناری، حسن؛ رضایی، مهدی؛ و نامی، محمدمهدی. (۱۴۰۴). تأثیر دلالت‌های فرهنگی و تربیتی بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی بر تقویت فرهنگ و هویت انقلابی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۱۵(۲)، ۱۰۷-۱۳۰. [10.22034/ciu.2025.55.107](https://doi.org/10.22034/ciu.2025.55.107)
- حق‌وردی، رضا؛ برخوردار، رمضان؛ کشاورز، سوسن؛ و محمودنیا، علیرضا. (۱۳۹۸). تحلیل گفتمان تربیت معلم در حاکمیت جمهوری اسلامی ایران، *دو فصلنامه فلسفه تربیت*، ۴(۲)، ۵۷-۸۱. <http://pesi.saminattech.ir/Article/34940/FullText>
- خامنه‌ای، سیدعلی. (۱۳۹۷). *بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی*. دفتر حفظ و نشر آثار مقام معظم رهبری. www.khamenei.ir
- خسروپناه، عبدالحسین. (۱۴۰۲). *مبانی، اصول و ساختارهای ایدئولوژی‌های اجتماعی*. قم: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- رحمانی، نیره. (۱۴۰۳). الگوی توانمندسازی معلم تراز انقلاب اسلامی: یک مطالعه فراترکیب. *فصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۲(۲۶)، ۵-۳۰. <https://doi.org/10.30497/esi.2024.245971.1753>
- صالحی وثیق، محمدرضا؛ اکبرپور آلمه جوقی، علی؛ و مکرمی‌پور، محمدباقر. (۱۴۰۱). نقش مؤلفه‌های راهبردی گام دوم انقلاب در رسیدن به تمدن نوین اسلامی: چالش‌ها و فرصت‌های پیش رو. *فصلنامه دولت‌پژوهی ایران معاصر*، ۸(۲). <https://doi.org/207632>
- صحبتلو، علی؛ و عابدی، عین‌الله. (۱۴۰۳). تحلیل مبانی فلسفی تربیت معلم در جمهوری اسلامی ایران در منظومه فکری امامین انقلاب، *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۰(۱۷)، ۱-۱۶. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.16246.910>
- مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی. <https://sanadtahavol.ir>

مطهری، مرتضی. (۱۳۹۰). *تعلیم و تربیت در اسلام*. انتشارات صدرا.

موسوی، سید نقی. (۱۴۰۳). ایدئولوژیک بودن تربیت در جمهوری اسلامی ایران. *در نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۰(۱۸)، ۵۳-۶۶. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.16298.923>.

منتظری، مهدی؛ آذین، احمد؛ و برجیسیان، رسول. (۱۴۰۴). تهدیدات هویت نظام انقلابی از منظر امام خامنه‌ای. *فصلنامه گفت‌مان سیاسی انقلاب اسلامی*، ۴(۲)، ۶۳-۱۰۰. <https://doi.org/10.71723/dir.2025.1200257>

نیک‌نشان، شقایق؛ لیاقت‌دار، محمدجواد؛ بختیار نصرآبادی، حسن‌علی؛ و پاک‌سرشت، محمدجعفر. (۱۳۹۱). ایدئولوژی مبنایی برای عملکرد آموزش و پرورش: مقایسه پیامدهای ایدئولوژی لیبرال دموکراسی و نئولیبرالیسم بر تعلیم و تربیت در کشورهای غربی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۲(۱)، ۵-۲۶. <https://doi.org/10.22067/fe.v2i1.11485>

References

Amini, M. (2020). Reconsidering the relationship between ideology and the educational system. *Journal of Social Sciences*, 17(2), 163–189. <https://doi.org/10.22067/SOCIAL.2021.69289.1021> [In Persian].

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.

Biesta, G. J. J. (2015). *The beautiful risk of education*. Routledge.

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

Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Haigh, M., & Hill, M. F. (2018). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 69, 67–78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.006>

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.

Haghverdi, R., Barkhordari, R., Keshavarz, S., & Mahmoudnia, A. (2019). Discourse analysis of teacher education in the Islamic Republic of Iran. *Quarterly Journal of Philosophy of Education*, 4(2), 57–81 [In Persian]. <http://pesi.saminattech.ir/Article/34940/FullText>

Hajizadeh Anari, H., Rezaei, M., & Nami, M. M. (2025). The effects of the cultural and educational implications of the Second Step Statement of the Islamic Revolution on strengthening the revolutionary culture and identity of students at Farhangian University. *Culture in the Islamic University*, 15(2), 107–130 [In Persian]. 10.22034/ciu.2025.55.107

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Khamenei, S. A. (2019). *The “Second Phase of the Revolution” statement addressed to the Iranian nation*, [In Persian]. www.khamenei.ir

Khosropanah, A. (2023). *Foundations, principles, and structures of social ideologies*. Qom: Research Institute for Islamic Culture and Thought [In Persian].

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Montazeri, M., Azin, A., & Borgesian, R. (2025). Threats to the identity of the revolutionary system from the perspective of Imam Khamenei. *Quarterly Journal of Political Discourse of the Islamic Revolution*, 4(2), 63–100 [In Persian]. <https://doi.org/10.71723/dir.2025.1200257>

Motahari, M. (2011). *Education and upbringing in Islam*. Sadra Publications [In Persian].

Mousavi, S. N. (2024). The ideological nature of education in the Islamic Republic of Iran. In *Theory and practice in teacher education* (pp. 53–66) [In Persian].

Nikneshan, S., Liaqatdar, M. J., Bakhtiar Nasrabadi, H. A., & Pakseresht, M. J. (2012). Ideology as a foundation for the functioning of education: A comparison of the consequences of liberal democracy and neoliberalism for education in Western countries. *Research Journal of the Foundations of Education*, 2(1), 5–26 [In Persian].

Rahmani, N. (2024). A model for empowering the ideal Islamic Revolution-oriented teacher: A meta-synthesis study. *Quarterly Journal of Educational Sciences from the Perspective of Islam*, 12, 5–30 [In Persian].

Salehi Vasiq, M. R., Akbarpour Alameh Jouqi, A., & Makremipour, M. B. (2022). The role of the strategic components of the Second Step of the Revolution in achieving the new Islamic civilization: Challenges and opportunities. *Contemporary Iranian Government Studies Quarterly*, 8 [In Persian].

Sohbatlo, 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 Teacher Education*, 10(Special Issue), 1–16. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.16246.910> [In Persian].

Sousa Santos, B. de. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.

Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.

Supreme Council of the Cultural Revolution. (2011). *The Fundamental Transformation Document of Education*. Supreme Council of the Cultural Revolution [In Persian]. <https://sanadtahavol.ir>

Woolsey Des Jarlais, C. L. (2009). *Cultural characteristics of Western educational structures and their effects on local ways of knowing* (Publication No. 1301) [Master's thesis, University of Montana]. University of Montana ScholarWorks. <https://scholarworks.umt.edu/etd/1301>

Zeichner, K. M. (2016). The struggle for the soul of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67(5), 351–360.
<https://doi.org/10.1177/0022487116663084>