بررسی سیر تحول برنامه درسی تربیت معلم در ایران

دکتر علیرضا عصاره*
حسین بهاری بیگ‌باغلو**
احمد عربی جونقانی***

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی سیر تحول برنامه درسی تربیت معلم در ایران است. رویکرد پژوهش کیفی و از نوع تحلیلی- اسنادی است. جامعه آماری پژوهش مجموعه کتابها، مقالات، پایان‌نامه‌ها و پژوهشهای حوزه نظام تربیت معلم ایران است که در چهل سال اخیر نگارش شده اند. برخی از منابع به شکل هدفمند به عنوان نمونه مورد استفاده قرارگرفته اند. نتایج حاصل از این پژوهش در دو بُعد قابل جمع‌بندی است. از یک بعد، با تأسیس دارالفنون و ترجمه آثار و منابع علمی معتبر اروپایی و اعزام محصلان به اروپا، شرایط برای شکل‌گیری نظام برنامه درسی تربیت معلم و بهره‌گیری از منابع علمی و تجربیات جوامع دیگر در تعلیم و تربیت فراهم شد و همگام با تأسیس مراکز متعدد تربیت معلم و تدوین ضوابط و شرایط حاکم بر آنها، برنامه درسی تربیت معلم علاوه بر آنکه تحت تأثیر عوامل گوناگون مانند ساختار سیاسی، اداری، تألیف کتابهای درسی، تأسیس شورای عالی معارف، تأسیس سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی و دانشگاه تهران قرار گرفته بود، از نظر عناوین درسی، به ویژه دروس تربیتی دچار تغییراتی شد. از بُعد دوم، در برنامه درسی تربیت معلم کنونی، بر اساس واقعیتهای عینی، نسبت به تغییر نگرش و تفکر در مشارکت مؤسسات آموزش عالی در تدوین و اجرای برنامه درسی تربیت معلم تلاش شد و برای ترسیم چشم انداز مناسب با رویکرد تعاملی و پژوهش- محوری، به بازتعریف معلم اثربخش و پژوهنده بر اساس شاخصها و مؤلفه‌های ملی و بین المللی در برنامه درسی تربیت معلم اقدام شد.

کلیدواژگان: تربیت معلم، برنامه درسی، آموزش و پرورش، تحول، معلم اثربخش

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۲/۲۱ تاریخ پذیرش: ۹۸/۶/۱۰

* دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی (نویسنده مسئول) alireza_assareh@yahoo.com
** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت دبیرشهید رجایی h.bahari1362@yahoo.com
*** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی arab.ahmad146@gmail.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

مقدمه و طرح مسئله

تربیت معلم یکی از حوزه‌های بسیار مهم و تأثیرگذار در نظام آموزش عالی هر کشور است که نقشی حیات در اصلاح و تقویت بنیادهای توسعه ای کشورها ایفا می‌کند(دلشاد و اقبال[1]،۲۰۱۰). برنامه درسی تربیت معلم را می‌توان از حساس‌ترین مؤلفه‌های تعلیم و تربیت دانست چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظامهای آموزشی، منوط به توانمندی و قابلیتهای حرفه ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه‌های درسی در محیط واقعی اند(امرالله و حکیم‌زاده، ۱۳۹۳). در برخی از کشورهای جهان برای تربیت معلم، سیاستهای نوینی طراحی شده که منجر به سوق دادن کشور از حالت فقر و عقب ماندگی به سوی کشوری پیشرو شده است(مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۵). از این رو نظام آموزشی در گذر از مسائل کمّی و همگانی کردن آموزش ناگزیر از توجه به مسائل کیفی پدیده‌های آموزشی بوده و نقش معلم به منزلهٔ یکی از پررنگ‌ترین مؤلفه‌های کیفی در برنامه درسی نظام آموزشی جلوه‌گر می‌شود. اما نکتهٔ حائز اهمیت آن است که در ایران هم مانند سایر کشورها، نظام تربیت معلم در سالهای اخیر دچار تغییر و تحولاتی شده است و با وجود اینکه بسیاری از کاستیهای گذشته مشاهده نمی‌شود، اما وجود چالشهایی در ساختار و اجرای برنامه درسی تربیت معلم میان اصحاب آموزش و پرورش و دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی (مهرمحمدی،۱۳۹۲)، که به تبع آن ناهماهنگیهایی در ضرورت تلفیق تئوری و عمل در برنامه درسی تربیت معلم به وجود آمده است (ملایی‌نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷) و با داشتن رویکرد متمرکز و انعطاف‌ناپذیر در ساختار نظام تربیت معلم، کمتر به صلاحیتهای حرفه ای معلمان، تفاوتهای فردی و فرهنگی، نظریه‌پردازی و بهبود محتوای کتابهای تربیتی توجه شده است (حیدری عبدی، ۱۳۷۴؛ شعبانی،۱۳۸۳؛ فراهانی و همکاران، ۱۳۸۹؛ دهقان و همکاران، ۱۳۹۵؛ زارع و همکاران، ۱۳۹۵). این در حالی است که ضمن توجه ناکافی به پژوهش در حوزه تربیت معلم در ایران، سنتهای تربیت معلم همانند سایر حوزه‌های حیات اجتماعی در دوسویگی میان سنت و مدرنیته در چالش بوده و تاریخ تربیت معلم ایران گاهی گرایش به واردات و تبعیت محض از سنتهای تربیت معلم خارجی داشته و گاهی رو به فهم سنت و به کارگیری مکاتب سنتی برای تربیت معلم کرده است (خنیفر، ۱۳۹۸). اما آنچه در این میان اهمیت دارد، از یک سو، تحلیل و ارزیابی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر برنامه درسی تربیت معلم و شناخت نقاط قوت و ضعف این حوزه با تأکید بر ریشه‌های تاریخی است و از سوی دیگر برطرف کردن فاصلهٔ موجود میان نظام برنامه

1. Dilshad & Iqbal

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

درسی تربیت معلم ایران و کشورهای موفق با اعمال سیاستگذاریهای جدید در حوزه برنامه درسی تربیت معلم است. از این رو پژوهش حاضر به بررسی تحولات نظام برنامه درسی تربیت معلم ایران پرداخته و با شناسایی عوامل و ویژگیهای تأثیرگذار بر شکل‌گیری و تحول برنامه‌درسی تربیت معلم، پیشنهاداتی برای سیاستگذاران، مدیران و معلمان کشور ارائه کرده است.

سؤالات پژوهش

۱. ابعاد و عوامل تأثیرگذار بر شکل‌گیری و سیر تحول برنامه درسی تربیت معلم کدام است؟
۲. ویژگیهای برنامه درسی تربیت معلم ایران در حال حاضر کدام اند؟
۳. چشم انداز آتی برنامه درسی تربیت معلم ایران کدام است؟

پیشینه پژوهش

نگاهی اجمالی به پژوهشهای مرتبط با موضوع این مقاله نشان می‌دهد که با وجود پژوهشهای متعددی که دربارهٔ جنبه‌های گوناگون تربیت معلم انجام شده، پژوهشهای اندکی در زمینه برنامه درسی تربیت معلم در ایران صورت گرفته است و دستاورد پژوهشی خاصی در مورد ارزشیابی این نظام وجود ندارد(ملایی‌نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷). در برخی از پژوهشها، یا به موضوعی خاص مانند بررسی عناصر برنامه درسی پرداخته شده (نائینی،۱۳۶۲؛ اکرمی، ۱۳۶۸؛ موسی‌پور، ۱۳۷۴، ۱۳۷۶، ۱۳۷۸) یا سیر تحولات ساختاری و اداری تربیت معلم. از پژوهشهایی که به بررسی سیر تحولات نظام تربیت معلم ایران پرداخته، پژوهش آقازاده(۱۳۸۴) و صافی(۱۳۸۷) است. پژوهشگران در این نوع از پژوهشها، به بررسی عوامل تأثیرگذار در توسعه کمی و کیفی، قوتها و ضعفها طی قرون گذشته اشاره کرده و با نقد و تشریح سیاستها، اقدامات و تصمیمات، به تحلیل عمده‌ترین مسائل تربیت معلم در زمینه گزینش، مهیاسازی و جذب معلمان پرداخته اند. موسی‌پور (۱۳۸۷) در پژوهشی با موضوع «بررسی وضعیت و تاریخچه موجود نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران»، ضمن تشریح تحولات تاریخی برنامه درسی، به تبیین مؤلفه‌های تأثیرگذار بر برنامه درسی، همچنین تحولات کتابهای درسی، تأسیس سازمانها و نظام تربیت معلم پرداخته است. این در حالی است که در پژوهش معتمدی(۱۳۹۱) با عنوان «بررسی تاریخ تحولات کتابهای درسی مدارس در ایران(۱۳۹۰-۱۲۳۰ هـ ش.)»، بعضی از این مؤلفه‌ها بیان شده است. در برخی دیگر از پژوهشها با نگاهی تطبیقی به عناصر نظام تربیت معلم نگریسته شده است. امرالله و حکیم‌زاده (۱۳۹۳)، اعزازی و همکاران (۱۳۹۷)، مهرمحمدی (۱۳۷۹) و حیدری عبدی(۱۳۷۴) در پژوهشهایی به بررسی تطبیقی نظام تربیت معلم ایران با کشورهایی همچون آلمان، کره جنوبی، انگلستان، ژاپن و... در

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

مؤلفه‌هایی همچون ارزیابی کیفیت برنامه درسی، ساختار، صلاحیتهای معلمان و الگوهای اجتماعی و اقتصادی موثر در روند تربیت معلم پرداخته اند. نتایج حاکی از وجود تفاوتهایی در هر یک از مؤلفه‌های ذکر شده است.

در برخی دیگر از پژوهشها، فراهانی و همکاران(۱۳۸۹)، زارع و همکاران(۱۳۹۵)، مهرمحمدی(۱۳۹۲)، سلسبیلی (۱۳۸۴)، صادقی و همکاران(۱۳۹۶)، دهقان و همکاران (۱۳۹۵)، جین[1](۲۰۱۶) و بونایاشو[2] (۲۰۱۴) به بررسی جنبه‌های مختلف برنامه درسی تربیت معلم از منظر شیوه‌های آموزش، شیوه اجرا، صلاحیت اجرا، ارزشیابی برنامه درسی و نشانگرهای کیفیت در نظام تربیت معلم پرداخته اند. نتایج نشان می‌دهد که در نظام تربیت معلم و برنامه درسی ایران، به تمرینهای عملی، ارزشیابی مناسب عملکرد دانشجویان، توانمندی علمی اعضای هیأت علمی، انعطاف‌پذیری لازم در برنامه‌ها، مهارتهای پژوهش و نظریه‌پردازی، تدوین محتوای مناسب و همکاری مناسب با مؤسسات آموزش عالی کم‌توجهی می‌شود.

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که تحقیقاتی که تاکنون در داخل کشور انجام شده، بیشتر با رویکردهایی همچون مطالعات تطبیقی در برنامه درسی تربیت معلم، سیر تاریخی ساختار و تشکیلات نظام تربیت معلم، بررسی توصیفی- تبیینی مؤلفه‌های نظام تربیت معلم یا با رویکرد ارزیابانه در عملکردها، صلاحیتها، کنترل کیفیت، کارورزی و اجرای برنامه درسی تربیت معلم انجام گرفته است و به صورت منسجم پژوهشی در حوزه تاریخ شکل‌گیری و سیر تحول برنامه درسی تربیت معلم و مؤلفه‌های تأثیرگذار بر آن در ایران انجام نشده است.

روش پژوهش

با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر بررسی سیر تحولات نظام برنامه‌ریزی درسی تربیت معلم ایران است، این پژوهش از نظر ماهیت کیفی است و روش به‌کار گرفته شده تحلیلی- اسنادی است. پژوهش طی پنج مرحله به اجرا درآمده است. پس از تعیین اهداف و سؤالات پژوهش، پژوهشگران برای بررسی پیشینه پژوهشهای مرتبط به مراکزی همچون شورای عالی آموزش و پرورش و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی مراجعه کردند و منابع اصلی همچون اسناد شورای عالی آموزش و پرورش و منابع کتابخانه ای سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی را مورد بررسی قرار دادند و با جستجوی واژه‌های کلیدی همچون تربیت معلم، برنامه درسی تربیت معلم و صلاحیت حرفه ای معلمان در پایگاههای اطلاعاتی معتبر داخلی و خارجی به بررسی و

1. Jain
2. Bunăiaşu

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

تفسیر مبانی نظری و پیشینه مرتبط با موضوع پرداختند. در گام بعدی با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند به دسته‌بندی منابع بر اساس مؤلفه‌های بیان شده در متن پرداخته شد. با توجه به این دسته‌بندیها، عوامل موثر بر تحولات برنامه درسی تربیت معلم ایران، ابعاد، ویژگیهای برنامه درسی تربیت معلم و همچنین شایستگیهای حرفه ای تربیت معلم در ایران استخراج و طبقه‌بندی شد. در ادامه با بهره‌گیری از تکنیکهای بازخوانی متن از جمله واژگان کلیدی (برنامه درسی، صلاحیتهای حرفه ای، تربیت معلم، تغییرات برنامه درسی)، به مرور نظام‌مند موضوعات مرتبط پرداخته شد و پس از تلخیص موضوعات در جداول مفهومی، بحث و نتیجه‌گیری انجام پذیرفت.

سؤال اول: عوامل و ابعاد تأثیرگذار بر شکل‌گیری و سیر تحول برنامه درسی تربیت معلم کدام است؟

با نگاهی تاریخی(بررسی اسناد و پژوهشها) که به برنامه درسی تربیت معلم داریم، تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۳۰ ه ش، نقطه شروع آموزش و پرورش رسمی(موسی‌پور، ۱۳۸۷؛ آقازاده، ۱۳۸۴؛ مشایخی، ۱۳۵۵؛ آدمیت،۱۳۸۰) و شکل‌گیری تربیت معلم جلوه پیدا می‌کند (معتمدی، ۱۳۹۱). با توجه به تحلیل و تفسیر پژوهشهای بررسی شده در این مطالعه، برای سیر تاریخی تحول برنامه درسی تربیت معلم مؤلفه‌هایی بیان شده است که عبارت اند از:

مؤلفه اول: تأسیس دارالفنون و توجه به منابع علمی و نیروی انسانی

تا پیش از نهضت مشروطه و با وجود رواج فعالیتهای آزادی‌خواهانه هیچ کوششی برای استقرار نظام فراگیر تربیت معلم نه از جانب دولت مردان و نه از جانب آزادی‌خواهان به عمل نیامده بود. در سال ۱۲۳۰ه ش با تأسیس دارالفنون به همت میرزا تقی‌خان امیرکبیر، علاوه بر ضرورت استخدام و به‌کارگیری معلمان به منظور اداره امور آموزشی، برای نخستین بار معلمان همانند سایر کارکنان دولت سمت دیوانی پیدا کردند(آقازاده، ۱۳۸۴). همزمان با این رویداد با استخدام معلمانی از اتریش و آلمان زمینه برای آشنایی با مدارس جدید اروپایی و بهره‌گیری از تجربیات آنها برای توسعه نظام آموزشی به‌ویژه نیروی انسانی مهیا شد (آدمیت،۱۳۸۰). با شروع به‌کار دارالفنون، نخستین معلمان فرنگی که به ایران آمدند به زبان فرانسه درس می‌دادند. این معلمان مطالب درسی را با استفاده از منابع علمی که همراه داشتند، تدریس می‌کردند و مترجمان و فارغ التحصیلان دارالفنون ضمن ترجمه آنها به فارسی(معتمدی،۱۳۹۱) به تألیف تعدادی از کتابهای درسی با استفاده از مفاهیم علمی اروپایی و اندیشه‌های دانشمندان پرآوازه آن زمان اقدام کردند (یغمایی،۱۳۷۶). اقدام دیگری که برای اجرای برنامه درسی تربیت معلم انجام پذیرفت، تأسیس کلاسهایی ویژه در

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

دارالفنون برای افزایش سواد معلمان تهران بود. در برنامه درسی این کلاسها، علاوه بر دروس علوم و ادبیات، برای اولین بار" اصول تعلیم" اضافه شد تا معلمان از اصول اولیه تربیت کودکان مطلع گردند (مشایخی، ۱۳۵۵)

شاخصهای مهم این مؤلفه:

۱. سازماندهی نیروی انسانی برای توسعه نظام آموزشی
۲. بارزتر شدن نقش معلم در جامعه
۳. آشنایی و استفاده از منابع علمی خارجی
۴. ترجمه و تألیف تعدادی از کتابهای درسی

مؤلفه دوم: تأسیس مراکز تربیت معلم و تحول برنامه درسی

با توجه به نقش دارالفنون در شکل‌گیری و توجه به نیروی انسانی به عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر توسعه آموزش و پرورش و نیز نوع اهداف، ساختار، مدیریت و رویکرد آموزشی دارالفنون که بیشتر مبتنی بر فنون نظامی بود، شرایط اقتضا می‌کرد که برای تربیت نیروهای متخصص مورد نیاز مدارس، مراکز جدید ایجاد شود. با تصویب قانون تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات در سال ۱۲۹۷ ه ش، نظامنامه ای در ۳۲ ماده مشتمل بر ابعاد ساختاری، اجرا و برنامه درسی، برای اداره این مراکز تدوین شد(صدیق، ۱۳۵۴). طبق مفاد مربوط به برنامه درسی در این نظامنامه، در دارالمعلمین ضمن ارائه یک دوره دروس منطق و فلسفه قدیم و جدید، معرفه النفس، علم اخلاق و اصول تعلیم، دانشجویان برای عملی ساختن فن معلمی در سال آخر تحت نظارت هیأتی از معلمین با انواع تکالیف راجع به تعلیم و تدریس و مدیریت کلاس آشنا می شدند(شرکائی اردکانی،۱۳۸۶). در سال ۱۳۰۶ ه ش، با تصویب اساسنامه دارالمعلمین شبانه اکابر برای رفع نقایص تعلیمی و تحصیلی معلمین، مواد درسی در دوره تحصیلات کلاس فنی ابتدایی شامل دروسی مانند معرفه النفس، کلیات علم تربیت، فارسی، ورزش، حضور در کلاس و کمک به معلم، تدریس در مدرسه، تحصیل علم تربیت، مطالعه و تهیه دروس، تدریس محصلین با حضور شاگرد و انتقاد از تدریس بود. در سال ۱۳۰۷ با تبدیل دارالمعلمین مرکزی به دارالمعلمین عالی و بنیانگذاری برنامه درسی تربیت معلم متوسطه، برنامه درسی در دارالمعلمین به دو قسمت "ادبی و علمی" تقسیم شد (آقازاده، ۱۳۸۴).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

جدول ۱: برنامه درسی دارالمعلمین عالی

ردیف	رشته	برنامه درسی
۱	فلسفه و ادبیات	فارسی، عربی و تاریخ ادبیات عرب، زبان خارجه و تاریخ ادبیات خارجی، تاریخ ایران، تاریخ و کلیات فلسفه و حکمت قدیم، آداب تعلیم و متدولوژی
۲	تاریخ و جغرافیا	فارسی، تاریخ ادبیات ایران، فرانسه، عربی، تاریخ ملل شرق، کلیات جغرافیا، تاریخ قرون وسطی، تاریخ تمدن جدید و قدیم، تاریخ مفصل ایران، تاریخ جدید و معاصر و جغرافیای انسانی و اقتصادی
۳	فیزیک و شیمی	مقدمات ریاضی، مقدمه فیزیک، زبان خارجه، فارسی، آداب تعلیم و متدولوژی
۴	طبیعیات	حیوان‌شناسی، نبات‌شناسی، معدن‌شناسی، فرانسه، فارسی، معرفه الارض، آداب تعلیم و متدولوژی
۵	ریاضیات	مقدمات ریاضی، هندسه تحلیلی، زبان فرانسه، فارسی، حساب جامعه و فاضله، مکانیک استدلال، مکانیک سماوی، آداب تعلیم و متدلوژی

به منظور تامین نیروی آموزشی مراکز تربیت معلم در سالهای ۱۳۱۰ تا ۱۳۱۲ ه ش علاوه بر تصویب قانون اعزام دانشجو به خارج از کشور، دانشسرای مقدماتی نیز تأسیس شد.

جدول ۲: برنامه درسی دانشسراهای مقدماتی

ردیف	برنامه درسی
۱	علم النفس و منطق از لحاظ تربیت و اصول تعلیم و تربیت علمی و عملی
۲	علم اخلاق و علم اجتماع از لحاظ اخلاق و تربیت و اصول دیانت
۳	ادبیات فارسی، عربی، زبان خارجه، تاریخ و جغرافیا، ریاضیات، فیزیک و شیمی، تاریخ طبیعی، حفظ الصحه، نقاشی، موسیقی، ورزش، کارهای دستی و فلاحتی
۴	قرائت شخصی و عملیات خارج از ماده درسی «تدریس در دبستان»

در سال ۱۳۱۳ ه ش با تصویب قانون دانشسرای عالی، دانشجویان علاوه بر تحصیل در هفت رشته تخصصی طبق ماده چهارم، باید در شعبه علوم تربیتی نیز مواد درسی را مانند روانشناسی از لحاظ تربیت، علوم اجتماع از لحاظ تربیت، فلسفه تربیت، اصول تعلیم و تربیت و تشکیلات معارفی، اصول تربیت معلم، تاریخ تعلیم و تربیت و مبانی تعلیمات متوسطه می‌گذراندند. در سال ۱۳۳۸ با انحلال دانشسراهای مقدماتی دو ساله و جایگزینی دوره یکساله، برنامه درسی شامل علوم دینی و روش تدریس، فارسی و روش تدریس، ریاضیات و روش تدریس، علوم تجربی و روش تدریس، علوم اجتماعی و روش تدریس، کارهای دستی هنری، خانه‌داری، بهداشت، تربیت بدنی و سرود، علوم تربیتی، زبان خارجه، مواد کشاورزی عملی و بهداشت عملی و تعلیمات اساسی بود. در سالهای ۱۳۴۷تا ۱۳۵۱ با دایر شدن دانشسرای راهنمایی، برنامه درسی دانشسراهای راهنمایی علاوه بر دروس اختصاصی، شامل دروس عمومی (روانشناسی، اصول و تاریخ آموزش و پرورش ایران، اصول راهنمایی و مشاوره، آموزش و پرورش تطبیقی، زبان و ادبیات فارسی، تربیت و تعلیم دینی، زبان خارجه و تربیت بدنی) بود. در سال ۱۳۵۳ ه ش، دانشسرای عالی با هدف تربیت

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

معلمان و دبیران متخصص برای تحقیق و مطالعه در زمینه‌های علوم تربیتی و رشته‌های مرتبط به «دانشگاه تربیت معلم» تغییر نام یافت (صافی،۱۳۸۷). با پیروزی انقلاب، در سال ۱۳۶۲ ضمن تصویب اساسنامه مراکز تربیت معلم، برنامه‌های درسی این مراکز طبق جدول ۳ تصویب شد(اداره کل تربیت معلم و آموزش نیروی انسانی، ۱۳۷۷).

جدول ۳: برنامه درسی دوره چهار ساله تربیت معلم

گروه درسی	نام درس
معارف اسلامی	دینی، قرآن، اخلاق و تربیت اسلامی، روش تدریس قرآن و دینی ابتدایی و بررسی کتب
زبان و ادبیات	زبان و ادبیات فارسی و روش تدریس، ادبیات کودکان و نوجوانان، بررسی کتب فارسی ابتدایی، عربی، زبان خارجی
دروس تربیتی	روانشناسی عمومی و تربیتی، فنون تدریس، تولید و کاربرد وسایل کمک آموزشی، مدیریت آموزش و پرورش، کارورزی و امور تربیتی
علوم اجتماعی	اجتماعی، تاریخ، جغرافیا، روش تدریس علوم اجتماعی، بررسی کتب تعلیمات اجتماعی ابتدایی، جامعه شناسی روستایی

در سال ۱۳۷۷ با مصوبه شورای «گروه هماهنگی تربیت معلم» در حوزه برنامه درسی، ضمن توجه به برنامه درسی تربیتی در کنار برنامه درسی تخصصی(آقازاده، ۱۳۸۴)، مجموعه دروس تربیتی رشته‌های گوناگون تربیت معلم و دبیری در دوره‌های کاردانی و کارشناسی به تصویب رسید و گذراندن این دروس برای همهٔ دانشجویان ورودی جدید رشته‌های دبیری و تربیت معلم لازم الاجرا شد.

جدول ۴: دروس علوم تربیتی دوره‌های کاردانی و کارشناسی پیوسته و ناپیوسته

مقطع	دروس	سرفصلهای درس
کاردانی و کارشناسی	روانشناسی عمومی	کلیات، تفاوتهای فردی، پایه‌های زیستی و روانی، ادراک احساسی، توجه، شناخت، یادگیری، انگیزش، هیجان، شخصیت، گروه
	روانشناسی تربیتی	کلیات، رشد، اهداف آموزشی، یادگیری و کاربرد آن، انگیزش، تفاوتهای فردی، انضباط، روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی
	فنون تدریس (۱)	کلیات، یادگیری، هدفهای آموزشی، راهبردها و روش آموزش، طراحی آموزش و تدریس، روش تهیه و اجرای طرح درس، مدیریت کلاس
	فنون تدریس (۲)	کلیات، طراحی آموزشی، مهارتها و فنون تدریس
	طراحی، تولید مواد آموزشی	کلیات، ارتباط، طراحی رسانه آموزشی، مهارت بنیادی در تهیه و تولید رسانه آموزشی، تولید و نگهداری رسانه آموزشی، سخت افزارهای آموزشی و کاربرد آن
	اندازه‌گیری و سنجش	کلیات، ارزشیابی و هدف آموزشی، ابزارهای اندازه‌گیری، طراحی آزمون، تهیه پرسش آزمون، انجام آزمون و نمره‌گذاری، آمار در فرآیند ارزشیابی، تجزیه و تحلیل آزمون، ویژگی یک آزمون مناسب
	راهنمایی و مشاوره	کلیات، الگوهای راهنمایی و مشاوره، فنون و روشهای شناخت دانش آموز، وظایف کارکنان آموزشگاه در ارتباط با خدمات راهنمایی، جایگاه راهنمایی و مشاوره در نظام آموزش
	تمرین معلمی ۱ و۲	کلیات تمرین معلمی، برنامه اجرایی درس تمرین معلمی، وظایف مدرسان و دست اندرکاران، وظایف دانشجو- معلمان در کارآموزی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

	فلسفه آموزش و پرورش	کلیات، مبانی فلسفی، مکاتب فلسفه آموزش و پرورش و نقد آنها، اصول آموزش پرورش
	مبانی برنامه‌ریزی درسی	کلیات، تأثیر مبانی فلسفی تعلیم و تربیت بر برنامه درسی، تأثیر مبانی اجتماعی تعلیم و تربیت بر برنامه درسی، مبانی روانشناختی برنامه درسی، نظریه‌های یادگیری در برنامه درسی، اصول و مراحل شکل‌گیری برنامه درسی، آشنایی با برنامه درسی آموزش عمومی، آشنایی با برنامه درسی دوره متوسطه
	سازمان و مدیریت	نظام آموزش و پرورش، مفاهیم و اصول سازمان و مدیریت، رهبری آموزشی، مدیریت در آموزش و پرورش، سازمان و قوانین آموزش و پرورش
	روش تحقیق در علوم تربیتی	ویژگی روش تحقیق در علوم انسانی، نظری اجمالی به انواع روشهای تحقیق در علوم انسانی، روشهای نمونه‌گیری و گردآوری اطلاعات، چگونگی تنظیم و نوشتن یک پروژه تحقیقی
	مقدمات روشهای مطالعه و فنون تحقیق	آشنایی با روشهای مطالعه و تلخیص، آشنایی با کتابخانه و روشهای جستجوی منابع، اصول گزارش‌نویسی و تهیه مقاله‌های علمی- پژوهشی

پس از یک دوره رکود و با اجرای «طرح کلان معماری برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان»، روند نوسازی برنامه‌های درسی مصوب سال ۱۳۷۷ بر اساس سند «طـرح تحـول بنیـادین» در سال ۱۳۹۰ آغاز شد(وزارت آموزش و پرورش،۱۳۹۱). اکثر برنامه‌های درسی رشته‌های گوناگون دانشگاه فرهنگیان غیر از رشته‌های تخصصی با رویکرد تلفیقی و با توجه به محوریت چهار بخش اساسی ۱. دانش عمومی، ۲. دانش تربیتی، ۳. دانش موضوعی و ۴. دانش تربیتی موضوعی تدوین شده است.

شاخصهای مهم این مؤلفه:

۱. توسعه و سازماندهی ساختار و تشکیلات تربیت معلم
۲. بارزتر شدن جایگاه دروس تربیتی در برنامه درسی تربیت معلم
۳. نقش عوامل سیاسی و اجتماعی در روند تغییرات برنامه درسی تربیت معلم

مؤلفه سوم: تألیف کتابهای درسی و تحول برنامه درسی تربیت معلم

تغییرات کتابهای درسی طی روند شکل‌گیری نظام تربیت معلم و لزوم هماهنگی با برنامه درسی تربیت معلم و تأسیس دارالفنون و ترجمه و تألیف کتابهای درسی دانشگاهی اروپا، به اشاعه دانش و استفاده از اندیشه‌های علمی جوامع دیگر کمک کرد، ضمن آنکه معلمان کشور نیز اقدام به ترجمه کردند و اغلب فهرست مطالب همان کتابها به عنوان برنامه درسی پذیرفته شدند (معتمدی،۱۳۹۱). با تأسیس انجمن معارف در سال ۱۲۷۶ ه ش و تأسیس مدارس متعدد، معلمان مدارس اقدام به تألیف و انتشار کتابهای درسی کردند. در سال ۱۳۱۶، با مصوبه وزارت فرهنگ، ضمن مشخص شدن رئوس تازه مطالب، فقط کتابهایی در مدارس مورد استفاده قرار می‌گرفتند که رئوس مطالب تعیین شده در آنها رعایت شده بود. بسیاری از معلمان در صدد برآمدند تا براساس

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

رئوس مطالب اعلام شده کتابهایی را تهیه و به بازار عرضه کنند (معتمدی،۱۳۸۲). طی سالهای ۱۳۴۰ تا ۱۳۵۶ تحولات بسیار در تألیف کتابهای درسی و دانشگاهی و جایگاه معلمان در فرایند آموزش و برنامه‌ریزی به وجود آمد. از یک سو با بازگشت تحصیل‌کردگان خارج از کشور تحت عنوان «نویسندگان عالی‌قدر» که به ترجمه و تألیف کتابهایی در زمینه‌های گوناگون روانشناسی پرورشی، سازمان آموزش و پرورش، فلسفه و اصول تاریخ آموزش و پرورش پرداختند و از سوی دیگر با تأسیس «سازمان کتابهای درسی» و اجرای نظام جدید آموزش و پرورش، مقرر شد که برای هر درس یک کتاب درسی طراحی و تولید شود. در این دوره تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی به برنامه‌ریزان درسی و سازمان کتابهای درسی ایران تفویض شد و نقش معلم به حداقل رسید (موسی‌پور، ۱۳۸۷). انتشار و ترجمه کتابهای برنامه‌ریزی درسی در این دوران سبب شد که معلمان علاوه بر کاهش تعلق خود به برنامه درسی، نسبت به محتوای برنامه‌های درسی نگرش منفی داشته باشند. پس از انقلاب اسلامی، برنامه درسی و در پی آن کتابهای درسی تغییرات پیاپی داشته است، به طوری که در تیر ۱۳۶۸ با تغییر کلیات نظام آموزش و پرورش، کتابهای درسی هم در دو تا سه مرحله تغییر کردند. طبق برنامه جدید در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ در چارچوب «طرح تحول بنیادین» کتابهای پایه مقاطع تحصیلی به‌تدریج با سند «برنامه درسی ملی» همسوسازی شدند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱).

شاخصهای مهم این مؤلفه:

۱. کتابهای درسی به عنوان نخستین و مهم‌ترین ابزار برنامه درسی
۲. تألیف کتابهای درسی بر اساس سلیقه و تجارب معلمان و مدیران
۳. تأثیرپذیری تألیف کتابهای درسی از روند تغییرات سیاسی، اجتماعی و علمی

مؤلفه چهارم: تأسیس سازمانها و نهادها و تحول برنامه درسی تربیت معلم

از مؤلفه‌های تأثیرگذار بر سیر تحولات تاریخی برنامه درسی تربیت معلم، نقش نهادها و سازمانهای مرتبط با نظام تربیت معلم است. به این گونه که با تصویب قانون اداری وزارت معارف در سال ۱۲۸۹ ه ش ساختار آموزش و سیاستهای لازم در مورد نظام رسمی آموزش و پرورش کشور تعیین و اعلام شد و با تصویب قانون اعزام ۱۵ نفر برای تحصیل در رشته‌های تعلیم و تربیت در کشورهای اروپایی، شرایط برای استفاده از اندیشه‌های علمی جوامع دیگر در حوزه‌های گوناگون نظام آموزشی فراهم شد (قانون اساسی معارف، ۱۲۹۰، به نقل از موسی‌پور، ۱۳۸۷). با آغاز دهه ۱۳۴۰ نهادهایی همچون سپاه دانش و دانشکده علوم تربیتی تهران تاسیس شدند که با

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

الگوبرداری از مدارس عالی علوم تربیتی امریکا، اقدام به ایجاد گروههای آموزشی علوم تربیتی و دوره کارشناسی ارشد برخی از رشته‌های آموزش و پرورش کردند و با تفکیک وزارت علوم به دو وزارتخانه آموزش و پرورش و وزارت علوم و آموزش عالی، تغییراتی در ساختار، برنامه‌های آموزشی و درسی و تألیف کتابهای درسی به وجود آمد. در این راستا مطابق با رویدادهای علمی و توصیه‌های یونسکو در دهه ۱۹۷۰ در زمینه نوآوری در آموزش و برای هماهنگی بیشتر با این تغییرات، سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی (تیرماه ۱۳۵۵) تأسیس شد. طبق قانون این سازمان مقرر شد که هر گونه هدف‌گذاری و تعیین محتوا و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در نظام آموزشی، بر اساس پژوهش علمی و انجام تحقیقات بنیادی و منطبق با نیازمندیهای کشور باشد و از رویکرد تازه در روشها، وسایل آموزشی، ارزشیابی، نشریات آموزشی و دعوت از کارشناسان خارجی در برگزاری کارگاههای آموزشی استفاده شود(معتمدی،۱۳۹۱). با پیروزی انقلاب اسلامی و ایجاد سازمانهایی مانند «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی» و «شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش»، مصوبات «گروه هماهنگی تربیت معلم» و طرحهایی همچون تدوین برنامه درسی ملی و طرح تحول بنیادین در زمینه برنامه درسی تربیت معلم، به ویژه در حوزه دروس تربیتی تغییراتی به وقوع پیوست.

شاخصهای مهم این مؤلفه:

۱. لزوم تغییر محتوای برنامه درسی و کتابهای درسی براساس نیازسنجی علمی و مبتنی بر پژوهش
۲. لزوم انطباق و اصلاح برنامه درسی تربیت معلم براساس نیازهای جامعه، دانش آموزان و متخصصان
۳. توجه به نقش نهادهای ذی‌ربط در اصلاح و تغییر برنامه درسی تربیت معلم

سؤال دوم: ویژگیهای برنامه درسی تربیت معلم در حال حاضر کدام اند؟

یکی از مباحث چالش برانگیز تربیت معلم، برنامه درسی تربیت معلم و اجرای آن است. در این زمینه مواضعی گوناگون ابراز شده است که خاص ایران نیست. بنا به شواهد موجود، در سطح جهان نیز پژوهشهای به عمل آمده هنوز نتوانسته اند به روشنی نشان دهند که کدام برنامه درسی تربیت معلم و با کدام ساختار از اثربخشی بیشتری برخوردار است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

مؤلفه اول: تمرکز بر پژوهش و توسعه برنامه درسی تربیت معلم

در تحلیل این مؤلفه به پژوهش و توسعه برنامه درسی تربیت معلم از دو منظر نگاه می‌کنیم: یکی از منظر تحقیقات انجام یافته در این حوزه است که نشان می‌دهد در ایران نه مراکز تربیت معلم و نه دانشکده‌های علوم تربیتی آنچنان که باید و شاید به پژوهش در حوزه تربیت معلم نپرداخته اند و نظام تربیت معلم با فقر پژوهشی مواجه بوده است(خنیفر، ۱۳۹۸). برخی تحقیقات انجام شده (نائینی،۱۳۶۲؛ اکرمی، ۱۳۶۸؛ موسی‌پور، ۱۳۷۴، ۱۳۷۶، ۱۳۷۸) در این عرصه هم محدود به موضوعات خاص بوده اند که به جز چند مورد از آنها (صافی، ۱۳۸۲؛ آقازاده، ۱۳۸۴) بیشتر پژوهشها بر ساختار کمّی و اداری تربیت معلم متمرکز شده بودند. دیگری از منظر تربیت معلم و پدیده‌های مرتبط با آن است که در احاطه متغیرهایی است که فرصت فهم عمیق آنها کمتر با روشهای پژوهش اثبات‌گرایانه امکان‌پذیر است (قربانی و لیاقت دار، ۱۳۹۷). چنان‌که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش هم با اتکا به اهداف کلان ۱، ۲، ۴ و ۸ به گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش و ارزشیابی و نوآوری پرداخته شده است. این درحالی است که بر اساس شواهد، برنامه‌های درسی دوره تربیت معلم در ایجاد کلیه مهارتهای مورد نیاز معلمان مناسب نبوده است و نیاز به تجدید نظر اساسی دارد(عبدالملکی و همکاران، ۱۳۸۹). با این وصف اگر چه مطالعاتی در خصوص برنامه درسی تربیت معلم انجام یافته(امین‌خندقی و عقیلی،۱۳۹۰؛ احمدی و همکاران، ۱۳۸۹)، اما این مطالعات معطوف به برنامه درسی تربیت معلم از نظر تربیت پژوهشگر نبوده است.

شاخص مهم این مؤلفه:

- توجه به نقش معلمان در پژوهشگری و تولید دانش

مؤلفه دوم: صلاحیت اجرای برنامه درسی تربیت معلم

در حال حاضر، تعیین ساختار یا اجزای اصلی برنامه درسی تربیت معلم و فرایند اجرا و کیفیت عملیاتی ساختن آن موضوعی است که امر تربیت معلم در ایران را به لحاظ نظری و به تبع آن در عمل با چالش مواجه کرده است. در نگاهی به تاریخچه معاصر آموزشی معلمان و با بررسی نظام مدارس کشوری مثل آلمان مشاهده می‌شود که معلمان آلمانی همواره تحت دوره‌هایی، آموزشهای نظری را در دانشگاهها و آموزشهای عملی را در مراکز وابسته به وزارت آموزش و پرورش دریافت می‌کردند (مهرمحمدی، ۱۳۷۵). این در حالی است که در ایران چالشهایی از منظر ساختار(زارع و همکاران، ۱۳۹۵) و صلاحیت اجرای برنامه درسی تربیت معلم میان صاحب‌نظران دانشگاهی و اصحاب آموزش و پرورش به وجود آمده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲) که نیازمند ارائه یک الگوی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

مشارکتی و حمایت از تقسیم کار با توجه به مؤلفه‌های برنامه درسی تربیت معلم است. آنچه نقش آموزش و پرورش را در این تقسیم کار و این الگو برجسته‌تر می‌کند، تمرین معلمی و کارورزی به عنوان یکی از ارکان اصلی برنامه درسی تربیت معلم کنونی است که با تربیت حرفه ای خاص معطوف به رشته تحصیلی، در چارچوب آنچه شولمن آن را دانش تربیتی موضوعی و متعاقباً دانش تربیتی محتوایی آمیخته با فناوری[1] نامید، همسویی دارد(شولمن، ۱۹۸۷). همچنین با اندیشه تامل بر عمل (دونالد شون، ۱۹۸۳) به ویژه اندیشه عملی (پرکتیکال) یا عمل فکورانه مورد تاکید ژوزف شوآب[2] (۱۹۶۹) سازگار است(مهرمحمدی،۱۳۹۲).

شاخص مهم این مؤلفه:

- الگوی مشارکتی به عنوان راهبردی برای اجرای برنامه درسی تربیت معلم

مؤلفه سوم: قابلیت انعطاف‌پذیری در برنامه درسی تربیت معلم

با توجه به پیشرفت سریع علوم و تجارب بشری و توسعه فناوری و ابزارهای آموزشی و تحولات مربوط به نظام آموزش و پرورش ایران در افق چشم انداز بیست ساله کشور، امروزه ضرورت توجه به عوامل متعدد همچون توانمندی علمی مربیان و دانشجویان، ارتقای مهارتهای پژوهشی دانشجویان، تعامل بیشتر با مؤسسات آموزش عالی، کیفیت دروس ارائه شده و ... در نظام تربیت معلم بیش از گذشته احساس می‌شود. این درحالی است که در کشور ایران که سیستم برنامه‌ریزی درسی متمرکز (زارع و همکاران، ۱۳۹۵) حاکم است، نتایج حاکی از عدم موفقیت برنامه‌های درسی در دستیابی به اهداف قصد شده خود است و این برنامه‌ها با کاستیها و چالشهایی مواجه اند، به نحوی که عملکرد ضعیف دانش آموزان ایرانی در مطالعات بین المللی ریاضیات و علوم (تیمز) و پیشرفت سواد خواندن (پرلز) و همچنین وجود شکستهای تحصیلی متعدد در سطح کلان ملی شاهدی براین مدعاست. با وجود اینکه، شکست یا عدم موفقیت برنامه‌های درسی در نظامهای متمرکز می‌تواند ناشی از عوامل متعدد باشد، ولی عاملی که متخصصان برنامه‌ریزی درسی در عدم موفقیت برنامه‌های درسی متمرکز سهمی بسزا به آن اختصاص داده اند، عدم مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی و به تبع آن کمی انگیزه، برای کار بهتر است.

شاخص مهم این مؤلفه:

- مشارکت معلمان در تولید و تدوین برنامه درسی تربیت معلم

1. TPCK
2. Schwab

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

سؤال سوم: چشم انداز آتی برنامه درسی تربیت معلم ایران کدام است؟

مؤلفه اول: توسعه صلاحیتهای حرفه ای معلمان

امروزه کشورهای مختلف برای آماده ساختن فراگیرانی شایسته، رویکرد خود را به بهسازی کیفیت آموزشی معطوف کرده اند(یئو[1]، ۲۰۰۹) و ضمن توجه به منابع و تجهیزات، اصلی‌ترین عامل یک نظام آموزشی یعنی «معلم» را مورد توجه قرار داده اند(شارما[2]، ۲۰۱۳). تورس[3] مشاور ارشد آموزش و پرورش یونیسف، در کتاب خود، اصلاح کیفیت آموزش را در گرو صلاحیتهای حرفه‌ای معلمان دانسته و معتقد است که تغییر در نظام تعلیم و تربیت معلمان آینده ضروری است. برای بهبود کیفیت آموزش و رشد صلاحیتهای حرفه ای معلمان باید ویژگیها، شاخصها و استانداردهای معلم اثربخش[4] را شناسایی کنیم(لی[5] ،۲۰۱۵). توجه به تأثیر و رابطه میان ویژگیها، شاخصها و استانداردهای حرفه ای معلم اثربخش، درکی شفاف و عمیق برای برنامه‌ریزان درسی در حوزه تربیت معلم فراهم می‌نماید (هیگینز و پارسونز[6]،۲۰۰۹). بر اساس استانداردهای توسعه حرفه ای معلمان ایالت مریلند[7] (به نقل از قهرمانی‌فرد و سیدعباس‌زاده، ۱۳۹۴) و نیز استانداردهای توسعه حرفه ای معلمان ایالت نیوجرسی (۲۰۱۴) برای توسعه کیفیت تدریس مؤلفه‌های ذیل باید مدنظر قرار گیرد: دانش محتوایی، پژوهش- محوری، همکاری و همفکری، به‌کارگیری طیف مختلفی از راهبردهای تدریس، دخیل کردن خانواده‌ها در جریان آموزش، تکیه بر تحلیل داده‌ها در جریان امور آموزشی، به‌کارگیری فنون متفاوت ارزشیابی، یادگیری مداوم و روزآمد کردن اطلاعات، ایجاد فرصتهای مناسب و متنوع و فضای مناسب برای آموزش یادگیرنده، به کارگیری فن ارتباط کلامی- غیرکلامی، نوشتاری و فناوری اطلاعات. مهرمحمدی (۱۳۹۲) برای دوره تربیت معلم الگویی چهار لایه پیشنهاد کرده است که به ترتیب عبارت اند از: الف) تربیت تخصصی/ نظری و دانش محتوایی، ب)دانش تربیتی عام و تربیت حرفه ای ج) دانش محتوایی تربیتی د) برنامه‌ریزی ویژه برای مدیریت بهینه سال نخست ورود معلم به مدرسه و کلاس درس (اینداکشن). رویکرد دانشگاه فرهنگیان(موسی پور و احمدی، ۱۳۹۵) بر اساس برنامه درسی ملی تربیت معلم عبارت است از: شایستگی- محوری، تربیت- محوری، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری، عمل‌گرایی.

1. Yeo
2. Sharma
3. Torres, Rosa- Maria
4. Effective Teacher
5. Lee
6. Higgins & Parsons
7. Maryland Teacher Professional Development Standards

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

شاخص مهم این مؤلفه:

- تعیین مؤلفه‌ها و مشخصه‌های معلم اثربخش.

مؤلفه دوم: مدیریت و تولید دانش و تحول در برنامه درسی تربیت معلم

عصر حاضر ما را با چالشهایی پیچیده و بسیار در شیوهٔ انجام دادن کار، برقراری ارتباط با دیگران و نحوه یادگیری روبه رو کرده است. عامل اصلی و جدید در این تغییرها افزایش نقش بنیادی اطلاعات و دانش است. «جامعه اطلاعاتی»، «جامعه یادگیری» و «جامعه دانش» اصطلاحاتی برای معرفی این دوره اند (وایلنت[1]، ۲۰۱۱). اهمیت دانش در عصر ارتباطات در این است که انسان پذیرنده روحیه علمی باشد و با تولید و مدیریت دانش به توسعه، اشتراک و به کارگیری دانش برای کسب منافع اقدام نماید. در فرایند توسعهٔ نظام آموزش و پرورش لازم است که به دانش سازمانی ایجاد و ذخیره شده در معلمان توجه شود و با توانمندسازی آنها، این دانش بازیابی و مورد استفاده قرار گیرد. مراکز تربیت معلم باید از ابتدا دانشجو- معلمان را با مهارتهای پژوهشگری، تولید دانش و مدیریت دانش آشنا سازند. برنامه درسی تربیت معلم نیز باید امکان تربیت عناصر حرفه‌ای را با ویژگیهای یادگیرندگی، پژوهندگی و توان مشارکت در صحنه خلق دانش حرفه‌ای یا همان تربیت معلم فکور داشته باشد. این برنامه درسی باید به گونه‌ای فازبندی شده باشد که بتواند مجوز جذب بهترینها را به این حرفه حساس و خطیر بدهد.

شاخص مهم این مؤلفه:

- نقش مراکز تربیت معلم در تولید دانش برنامه درسی

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش در زمینه سیر تحول برنامه درسی تربیت معلم، شامل ۹ مؤلفه اصلی و ۱۷ شاخص است که به تفکیک در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: روند تحولات برنامه درسی تربیت معلم

سؤال	مؤلفه‌ها	شاخصها	روند تحولات
سؤال اول	تأسیس دارالفنون و توجه به منابع علمی و نیروی انسانی	• سازماندهی نیروی انسانی برای توسعه نظام آموزشی • بارزتر شدن نقش معلم در جامعه • آشنایی و استفاده از منابع علمی خارجی • ترجمه و تألیف تعدادی از کتابهای درسی	۱۲۹۷-۱۲۳۰: ترجمه منابع علمی خارجی، تألیف کتاب درسی عمدتاً به دست معلمان، معلمان به عنوان برنامه‌ریزان درسی

1. Vaillant

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

	تأسیس مراکز تربیت معلم و تحول برنامه درسی	• توسعه و سازماندهی ساختار و تشکیلات تربیت معلم	۱۳۰۷-۱۲۹۷: تصویب نظامنامه برنامه درسی تربیت معلم، بنیانگذاری برنامه درسی تربیت معلم متوسطه ۱۳۳۸-۱۳۰۷: تصویب قوانین دانشسراهای مقدماتی و عالی، ایجاد شاخه‌های علوم تربیتی در مراکز ۱۳۷۷-۱۳۳۸: انحلال دانشسراهای مقدماتی، دایر شدن دانشسراهای راهنمایی، تأسیس دانشگاه تربیت معلم و تصویب اساسنامه برنامه‌های درسی مراکز تربیت معلم ۱۳۹۰-۱۳۷۷: تشکیل گروه هماهنگی برنامه درسی تربیت معلم، تأسیس دانشگاه فرهنگیان و روند نوسازی برنامه درسی براساس طرح تحول بنیادین
		• بارزتر شدن جایگاه دروس تربیتی در برنامه درسی تربیت معلم	۱۳۱۳-۱۳۱۰: توجه صرف به موضوعات درسی ۱۳۳۷-۱۳۱۳: توجه به دروس اصلی روانشناسی و جامعه‌شناسی در کنار موضوعات درسی ۱۳۵۷-۱۳۳۷: توجه به مهارتهای عملی و دروس عمومی و تربیتی در کنار موضوعات درسی ۱۳۷۷-۱۳۵۷: بارزتر شدن دروس تربیتی در کنار موضوعات درسی
		• نقش عوامل سیاسی و اجتماعی در روند تغییرات برنامه درسی تربیت معلم	۱۳۸۰-۱۲۹۷: اعزام دانشجو به خارج از کشور، ایجاد مراکز متعدد تربیت معلم و تدوین نظامنامه‌های درسی، تغییرات سیاسی متعدد در ساختار اداره کشور، تأسیس مراکز و مؤسسات آموزش عالی متعدد در حوزه علوم تربیتی
	تألیف کتابهای درسی و تحول برنامه درسی تربیت معلم	• کتابهای درسی به عنوان نخستین و مهم‌ترین ابزار برنامه درسی • تألیف کتابهای درسی بر اساس سلیقه و تجارب معلمان و مدیران • تأثیرپذیری تألیف کتابهای درسی از روند تغییرات سیاسی، اجتماعی و علمی	۱۳۱۶-۱۲۳۰: ترجمه و تألیف آثار و کتب درسی عمدتاً به دست معلمان ۱۳۴۰-۱۳۱۶: تعیین رئوس مطالب کتابها درسی از سوی وزارت فرهنگ ۱۳۵۶- ۱۳۴۰: تألیف کتابهای دانشگاهی در حوزه برنامه درسی تربیت معلم، کاهش نقش معلمان در تألیف کتابهای درسی ۱۳۹۰-۱۳۵۶: تغییرات متعدد کتابهای درسی منطبق با تغییرات نظام آموزش و پرورش، همسویی تغییرات کتابهای درسی و دانشگاهی با سند تحول بنیادین
	تأسیس سازمانها و نهادها و تحول برنامه درسی تربیت معلم	• لزوم تغییر محتوای برنامه درسی و کتابهای درسی براساس نیازسنجی علمی و مبتنی بر پژوهش • لزوم انطباق و اصلاح برنامه درسی تربیت معلم بر اساس نیازهای جامعه، دانش آموزان و متخصصان • توجه به نقش نهادهای ذی‌ربط در اصلاح و تغییر برنامه درسی تربیت معلم	۱۲۳۰-۱۲۸۹: تأسیس دارالفنون، تصویب قانون اداری معارف و تأثیرپذیری برنامه درسی تربیت معلم ۱۳۵۶-۱۲۳۰: تأسیس نهاد سپاه دانش، تأسیس دانشکده علوم تربیتی تهران، تفکیک وزارت علوم ۱۳۵۶- تاکنون: تأسیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، شورای تغییر بنیادین آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

سؤال دوم	تمرکز بر پژوهش و توسعه برنامه درسی تربیت معلم	• توجه به نقش معلمان در پژوهشگری و تولید دانش
	صلاحیت اجرای برنامه درسی تربیت معلم	• الگوی مشارکتی به عنوان راهبردی برای اجرای برنامه درسی تربیت معلم
	قابلیت انعطاف پذیری در برنامه درسی تربیت معلم	• مشارکت معلمان در تولید و تدوین برنامه درسی تربیت معلم
سؤال سوم	توسعه صلاحیتهای حرفه ای معلمان	• تعیین مؤلفه‌ها و مشخصه‌های معلم اثربخش
	مدیریت و تولید دانش	• نقش مراکز تربیت معلم در تولید دانش برنامه درسی

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های سؤال اول پژوهش، از مهم‌ترین مؤلفه‌های تأثیرگذار در نظام تربیت معلم، تأسیس دارالفنون بوده است. بر اساس نتایج پژوهشها، برنامه‌ریزی درسی در ایران به شکل امروزی آن و توجه به نظام تربیت معلم (آقازاده، ۱۳۸۴؛ مشایخی، ۱۳۵۵؛ آدمیت،۱۳۸۰؛ موسی‌پور، ۱۳۸۷) با «فعالیتهایی» آغاز شد که پس از تأسیس دارالفنون انجام گرفت. این رویداد علاوه بر تأثیرگذاری بر تحول نظام آموزشی از رویکرد سنتی به نوگرایی (مدرنیستم) و توجه به توسعه منابع انسانی، زمینه را برای استفاده از تجربیات و منابع علمی جوامع دیگر در برنامه درسی فراهم کرد. این درحالی است که پس از تأسیس دارالفنون و نقش‌آفرینی دولت و نهادهای قانون‌گذار، به تدریج ساختار اداری تربیت معلم وجهه رسمی به خود گرفت، به طوری که ابعاد ساختاری همچون تمرکز یا عدم تمرکز (زارع و همکاران، ۱۳۹۵)، سلسله مراتب، جذب و اعزام دانشجو به خارج، (صافی،۱۳۸۷؛ آقازاده، ۱۳۸۴) بر کیفیت برنامه درسی، میزان مشارکت معلمان در برنامه، میزان تخصیص بودجه به فعالیتهای پژوهشی و... تأثیرگذار بوده است. از بعد دیگر توجه به اصول تعلیم(مشایخی،۱۳۵۵) در دارالفنون وجود داشت به طوری که بعد از این دوره هم، درس اصول تعلیم و کارورزی با روند تدریجی و تکاملی در قالب مفهومی به نام علوم تربیتی مطرح شد و از دهه پنجاه به بعد بر اساس تغییرات در ساختارهای نظام آموزشی و مطابق با آن در سرفصلهای برنامه درسی تربیت معلم، دروس تربیتی به تفکیک در چهار بخش تحت عنوان شایستگیهای

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

عمومی، تربیتی، علمی و موضوعی ارائه شد. همچنین با توجه به اینکه تولید و انتشار اطلاعات علمی از زمان تأسیس دارالفنون، نقشی مهم در رشد کیفی برنامه درسی مدارس و رشته‌های دانشگاهی داشت، روند تأثیرگذاری تألیف کتابهای درسی و دانشگاهی در برنامه درسی تربیت معلم ایران از بُعد مشارکت و عدم مشارکت معلمان در تألیف و تدوین برنامه درسی مدارس و همچنین ترجمه و تألیف کتابهای دانشگاهی از طریق فارغ التحصیلان خارج از کشور تحت عنوان «نویسندگان عالی‌قدر» مطرح است. یافته‌های این مؤلفه ضمن همسویی با پژوهشهای معتمدی (۱۳۹۱) و موسی‌پور (۱۳۸۷) نقش نهادها و سازمانهای مرتبط با نظام تربیت معلم را حائز اهمیت می‌داند. تأسیس وزارت فرهنگ و تصویب قوانین و طرحهایی در زمینه تربیت معلم، تأسیس دانشکده علوم تربیتی و اجرای دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد، تأسیس سپاه دانش، تفکیک وزارت علوم، سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی را نیز می‌توان نام برد. یافته‌های این مؤلفه همسو با پژوهش هیگینز، هینز[1]، مک‌کالی[2] و فلمینگ[3](۲۰۱۳)، کرنلیسن[4] و همکاران(۲۰۱۱)، مهرمحمدی (۱۳۹۲) و موسی‌پور(۱۳۸۷) است.

با توجه به سؤال دوم پژوهش، مؤلفه‌های تأثیرگذار بر برنامه درسی تربیت معلم کنونی، تمرکز بر پژوهش، صلاحیت و شرایط اجرایی و قابلیت انعطاف‌پذیری هستند که در محافل علمی ملی و بین المللی بیشتر مورد بحث و بررسی قرار گرفته اند. امروزه پژوهش در تربیت معلم و پدیده‌های مرتبط با آن در احاطه متغیرهایی است که فرصت فهم عمیق و چند لایه از آنها کمتر با روشهای پژوهش اثبات‌گرایانه امکان‌پذیر است و نیازمند استفاده از رویکردهای دیگر پژوهشی است (قربانی و لیاقت‌دار، ۱۳۹۷). لذا برای بهبود جایگاه برنامه درسی تربیت معلم و دانشکده‌های علوم تربیتی، توجه کافی به پژوهش در حوزه برنامه درسی تربیت معلم و ارتقای مهارتهای پژوهشی دانشجویان مراکز تربیت معلم از اولویتهایی است که به تولید دانش بومی و بین المللی کمک می‌کند(خنیفر، ۱۳۹۸). از سویی هم امروزه در اغلب موارد ترکیب تصمیم‌گیرندگان و میزان تأثیرگذاری افراد در نظام برنامه ریزی درسی تربیت معلم بر اساس نظام سیاسی کشور و سطوح سیاستگذاری است. با توجه به اینکه موضوع تمرکزگرایی در تدوین و اصلاح برنامه درسی تربیت معلم از سنتهای تصمیم‌گیری در نظام آموزشی ایران است، چنین می‌توان نتیجه گرفت که تغییر نوع نگرش و تفکر نسبت به صلاحیت اجرای برنامه درسی تربیت معلم منطبق با واقعیات و تجارب جهانی امری

1. Heinz,
2. McCauley
3. Fleming
4. Cornelissen

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

ضروری است که می‌تواند با راهبرد مشارکت نهادها و مؤسسات آموزش عالی به ارتقای کیفیت برنامه درسی تربیت معلم کمک کند. یافته‌های این مؤلفه با پژوهش طاهرپور، رجایی‌پور و شهبازی (۱۳۸۸)، امین‌خندقی و عقیلی(۱۳۹۰) و مهرمحمدی (۱۳۹۲) مطابقت دارد.

با توجه به سؤال سوم پژوهش در ارتباط با مؤلفه‌های مربوط به چشم انداز آتی برنامه درسی تربیت معلم، از یک سو باید زمینهٔ اشتراک، انتقال و تقابل دانش در حوزه برنامه درسی تربیت معلم با سایر مؤسسات و ارگانهای دارای تجارب غنی در سطح ملی به صورت خاص و در سطح بین المللی به صورت عام را به وجود آورد و افراد را در جهت با مفهوم کردن تعاملاتشان آموزش داد که این امر ضرورت تسهیل چرخه دانش در میان سایر جوامع را بیش از پیش روشن می‌سازد. از سوی دیگر لازمه تدوین سازوکارهایی برای حرفه ای کردن مهارتهای معلمان در زمینهٔ تدریس اثربخش، حرفه ای شدن امر تعلیم و تربیت در تعاملات با جهان خارج، پژوهش- محوری و ... است و این امر محقق نمی‌شود مگر اینکه افراد از نظر دیدگاه، نگرش، باور، دانش و متحول شوند و تغییر کنند. یافته‌های این سؤال همسو با پژوهش صادقی و همکاران(۱۳۹۶)، دهقان و همکاران(۱۳۹۵) و مهرمحمدی(۱۳۹۲) است.

پیشنهادها

۱. در برنامه درسی تربیت معلم کشور از تجربه موفق و اثربخش تربیت معلم در دارالفنون که مبتنی بر سیاستهای کارآمد در حوزه دانشهای موضوعی، پداگوژیکی، تربیتی –موضوعی و .... بوده است، بهره گرفته شود.

۲. با استفاده از تجربیات مطالعاتی و پژوهشی کشورهای موفق در زمینه تربیت معلم به صورت تطبیقی و با بومی‌سازی بر اساس معیارهای فرهنگی و زمینه‌های تاریخی، تربیت معلم اثربخش ایجاد شود.

۳. مطالعات پژوهشی تربیت معلم تا کسب مراحل اصلی تربیت معلم اثربخش و مبتنی بر بوم‌شناسی مناطق گوناگون کشورمان ادامه یابد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

منابع

آدمیت، فریدون. (۱۳۸۰). *امیر کبیر و ایران*، چاپ نهم. تهران: انتشارات خوارزمی.

آقازاده، احمد. (۱۳۸۴). نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت معلم در ایران. *روانشناسی و علوم تربیتی (دانشگاه علامه)*، (۱) ، ۱۲۳-۱۴۴.

احمدی، غلامعلی؛ محمدی، ندا و شهیر، سامیه. (۱۳۸۹). *ارزشیابی برنامه درسی تربیتی بر اساس نظرات مدرسان و دانشجو معلمان مراکز تربیت معلم کشور*. همایش برنامه درسی تربیت معلم دانشگاه شهید رجایی.

اعزازی، مهری؛ نوریان، محمد؛ خسروی بابادی، علی‌اکبر و نوروزی، داریوش. (۱۳۹۷). سنتزپژوهی در مطالعات تطبیقی نظام‌های تربیت معلم ایران و جهان. *دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی، ۶* (۱۱)، ۶۷-۱۰۴.

اکرمی، سید کاظم. (۱۳۶۸). در مکتب تجربه. *رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی*، (۵ و ۶)، ۲۸-۳۱.

امرالله؛ امید و حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۵*(۹)، ۷- ۲۵.

امین‌خندقی، مقصود و عقیلی، علیرضا. (۱۳۹۰). ارزیابی توانمندی مراکز تربیت معلم در پرورش معلمان با صلاحیت در حوزه تدریس. در *مجموعه مقالات همایش برنامه درسی تربیت معلم*، ۱-۱۵ .

حیدری عبدی، احمد. (۱۳۷۴). نظام تربیت معلم در ژاپن و مقایسه آن با نظام تربیت معلم در ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۱* (۳ و ۴)، ۴۹- ۸۶

خنیفر، حسین. (۱۳۹۸). *سخنرانی آیین نکوداشت صدمین سالگرد تأسیس تربیت معلم*. تهران، دانشگاه خوارزمی، اردیبهشت ماه.

دهقان، عبدالمجید؛ مهرام، بهروز و کرمی، مرتضی. (۱۳۹۵). ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر(مورد: پردیس‌های شهید بهشتی و شهید هاشمی نژاد). *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۷* (۱۳)، ۷۸-۱۰۰.

روابط عمومی وزارت آموزش و پرورش . (۱۳۹۱). *۲۹۰ اقدام برای تحول بنیادین در وزارت آموزش وپرورش ابتدای دولت دهم تا فروردین ۱۳۹۱*. چاپ اول.

زارع، مریم؛ پارسا، عبداله و صفایی‌مقدم، مسعود. (۱۳۹۵). متولی تربیت‌معلم: آموزش عالی یا آموزش‌وپرورش. *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۴* (۸)، ۸۵-۱۱۸.

سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۴). تربیت معلم: ضرورت تحول در ساختار و سازماندهی. *پژوهش‌نامه آموزشی*، (۸۳)، ۶-۱۱.

شرکائی اردکانی، جواد. (۱۳۸۶). *تربیت معلم در اسناد شورای عالی آموزش و پرورش*. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت‌معلم ایران و چند کشور جهان. *فصلنامه تعلیم‌وتربیت*، ۲۰ (۳)، ۱۲۱-۱۵۹.

صادقی، علیرضا؛ هدایتی، اکبر و میثاقی‌فر، الهه. (۱۳۹۶). شناسایی حوزه‌ها، ابعاد و نشانگرهای کیفیت نظام تربیت معلم ایران. دو *فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، ۱* (۲)، ۸۷-۱۰۷.

صافی، احمد. (۱۳۸۲). تربیت و تامین معلم در ایران (گذشته، حال و آینده). *فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۸ و ۱۹*(۴)، ۱۱-۴۳.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

_____. (۱۳۸۷). سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران. گذشته، حال و آینده. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۴ (۴)،۱۷۳-۲۰۰.

صدیق، عیسی. (۱۳۵۴). *یادگار عمر*. تهران: امیرکبیر.

طاهرپور، فاطمه؛ رجایی‌پور، سعید؛ شهبازی، زهرا. (۱۳۸۸). بررسی ساختار سازمانی مراکز تربیت معلم و دانشگاه‌های دولتی استان اصفهان. *چشم انداز مدیریت*، ۸ (۳۰)، ۱۶۱-۱۸۰.

عبدالملکی، یوسف؛ ادیب، یوسف و بدری‌گرگری، رحیم. (۱۳۸۹). *بررسی تناسب برنامه‌های درسی مراکز تربیت معلم با صلاحیت‌های مورد نیاز از دیدگاه مدرسان*. دهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. تهران: دانشگاه شهید رجایی.

فراهانی، علیرضا؛ نصراصفهانی، احمدرضا و شریف خلیفه‌سلطانی، سید مصطفی (۱۳۸۹). ارزیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. *نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش*، ۵ (۱)، ۶۱-۷۵.

قربانی، حسین و لیاقت‌دار، محمدجواد. (۱۳۹۷). تربیت معلم و پژوهش روایی: به سوی تغییر پارادایم در روش‌های تحقیق. *دو فصلنامه راهبردهای نوین تربیت معلم*، ۴ (۵)، ۳-۲۸.

قهرمانی‌فرد، کامیار و سیدعباس‌زاده، میرمحمد. (۱۳۹۴). طراحی و اعتبار بخشی مدل بومی استانداردهای حرفه ای معلمان دوره دوم متوسطه (مطالعه ای آمیخته با جنبه های کیفی و کاربرد تکنیک دلفی). *دوفصلنامه علمی- پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۴ (۱۳)، ۲۷-۵۰.

مشایخی، محمد. (۱۳۵۵). *تاریخ تربیت معلم*. تهران: انتشارات امیرکبیر.

معتمدی، اسفندیار.(۱۳۸۲). کتابهای درسی در ایران از تأسیس دارالفنون تا انقلاب اسلامی ۱۳۵۷-۱۲۳۰. *تاریخ معاصر ایران*، ۷ (۲۷)، ۱۱۱-۱۳۸.

_____. (۱۳۹۱). بررسی تاریخ تحولات کتاب‌های درسی مدارس در ایران(۱۲۳۰- ۱۳۹۰ ه ش.). *دوفصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۱۶ (۲۵)، ۱۱۱-۱۳۱.

ملایی‌نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت‌معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. *فصلنامه نوآوریهای آموزشی*، ۷ (۲۶)، ۳۵-۶۲.

موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۷۴). روند تحول برنامه های درسی آموزش ابتدایی ایران: تحول روشها. *مجموعه مقالات اولین سمپوزیوم جایگاه و نقش مطلوب آموزش ابتدایی در جامعه*، اداره کل آموزش و پرورش اصفهان، چاپ اول.

_____. (۱۳۷۶). تحول هدفها در برنامه‌ریزی‌های آموزش ابتدایی ایران از ۱۲۸۸ تا ۱۳۶۸ هجری شمسی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۱۳ (۱)، ۷۵-۹۲.

_____. (۱۳۷۸). روند تحولات عنصر زمان در برنامه‌های درسی آموزش متوسطه در ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت* ، ۱۵ (۱)، ۹۷-۱۱۶.

_____. (۱۳۸۷). *بررسی وضعیت و تاریخچه نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران*. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.

موسی‌پور، نعمت‌الله و احمدی، آمنه. (۱۳۹۵). *طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم(برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران)*. تهران: معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۵). *کند و کاو در برخی از ابعاد آموزش و پرورش جمهوری فدرال آلمان و مقایسه با آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران*. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.

_____. (۱۳۷۹). *بازاندیشی فرایند یاددهی یادگیری و تربیت‌معلم*. تهران: انتشارات مدرسه.

_____. (۱۳۹۲) برنامهٔ درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت در ایران. *دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامه درسی*، *۱* (۱)، ۵-۲۶.

مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۹۵). *راهنمای عملی کاروزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور(۱)*. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.

نائینی، محمدکاظم. (۱۳۶۲). تاریخچه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. *نشریه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی*، (۱۰۰)، ۶-۷.

وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۷۷). *عملکرد ۲۰ ساله مراکز تربیت معلم*. اداره کل تربیت معلم و آموزش نیروی انسانی.

یغمایی، اقبال. (۱۳۷۶)، مدرسه دارالفنون. انتشارات سروا.

Bunăiaşu, C. M. (2014). Strategic directions regarding trainers' instruction in the field of European curriculum's planning and implementation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 1121-1126.

Cornelissen, F., Van Swet, J., Beijaard, D., & Bergen, T. (2011). Aspects of school-university research networks that play a role in developing, sharing and using knowledge based on teacher research. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 147-156.

Dilshad, M., & Iqbal, H. M. (2010). Quality indicators in teacher education programmes. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS), 30*(2), 401-411.

Higgins, J., & Parsons, R. (2009). A successful professional development model in mathematics: A system-wide New Zealand case. *Journal of Teacher Education, 60*(3), 231-242.

Higgins, A., Heinz, M., McCauley, V., & Fleming, M. (2013). Creating the future of teacher education together: The role of emotionality in university-school partnership. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93*, 1110-1115.

Jain, A. (2016). Quality control indicators in teachers education. *International Journal of Education and Applied Research (IJEAR),6*(1), 70-71.

Lee, E. (2015). *Developing teachers: Improving professional development for teachers.* The Sutton Trust.

New Jersey Department of Education. (2014). *New Jersey professional standards for teachers alignment with InTASC, NJAC* 6A: 9-3.3. Retrieved from state.nj.us/education/profdev/profstand/ProfStandardsforTeachers alignmentwithInTASC.pdf

Schön, D. A. (1983). From technical rationality to reflection-in-action. In *The reflective practitioner, How professionals think in action* (pp. 40-49). New York: Basic Books.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

Schwab, J.J. (1969). The practical: A language for curriculum. In D.J. Flinders, & S.J. Thornton (Eds.) *The Curriculum studies reader* (2nd ed.) (pp. 103-117). New York: Routledge Falmer.

Sharma, S. (2013). Quality assurance in teacher education. *International Educational E-Journal, 2*(3), 157-161.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-23.

Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education, 41*(3), 385-398.

Yeo, K.K.J. (2009). Secondary 2 students' difficulties in solving non-routine problems. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 10, 1-30.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6]
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]