



Futures Studies on the Role of Teacher-Training Universities in the Lifelong Learning System

M. Shasti^{*1}, A. Tavakoli²

1. Corresponding Author, Ph.D. in Persian Language and Literature, Faculty Member, Department of Persian Language and Literature, Shahid Mofatteh Campus, Tehran Province, Iran. m.shasti@cfu.ac.ir

2. M.A. Student in Educational Management, B.A. in Primary Education, Shahid Mofatteh Campus, Tehran Province, Iran. Aliitavakoliii.org@gmail.com

ABSTRACT

Keywords

Futures Studies,
Teacher-Training University,
Lifelong Learning,
Educational Justice,
Human Capital Development.

^{*}. Corresponding author
m.shasti@cfu.ac.ir

Received: 2026/02/10
Reviewed: 2026/05/13
Accepted: 2026/06/01
Published online: 2026/06/10

Background and Objectives: Teacher-training universities, as a fundamental component of the education system, play a crucial role in strengthening the infrastructure for lifelong learning. Given the rapid social and technological changes, it is essential to reassess and conduct future-oriented studies on the role of these universities in the country's educational future. This study aims to analyze the capacities, challenges, and opportunities of teacher-training universities in promoting lifelong learning. **Methods:** This research was conducted as a descriptive-analytical study using a document review approach. The population included educational policies, strategic documents, and recent scientific studies. Data collection involved document analysis, and data analysis was performed using conceptual coding and thematic synthesis. **Findings:** Results indicate that teacher-training universities can become a central hub for lifelong learning by developing family empowerment programs, promoting educational equity, enhancing digital literacy, and training research-oriented teachers. Additionally, social and technological trends reinforce the necessity of redefining the mission of these universities. **Conclusion:** The study concludes that future-oriented planning in teacher education is essential for ensuring human capital quality and realizing lifelong learning. Based on the findings, promoting teachers' professional development, designing flexible and technology-oriented programs, and strengthening collaboration between teacher-training universities, families, and local communities should be considered key priorities for educational transformation. Furthermore, the findings provide a basis for future-oriented policymaking, evidence-informed decision-making, and the strengthening of educational governance to support the development of the teacher education system and the realization of lifelong learning. Limitations such as the scarcity of research resources and the fragmentation of educational programs were also identified as major challenges of the study.

ISSN (Online): 2645-7164

DOI: 10.48310/edup.2026.21720.1452

Citation (APA): Shasti, M. and Tavakoli, A. (2026). Future study of the role of teacher training universities in the lifelong learning system. *Teacher Education Policy*, 8 (1), 83- 102 .

 <https://doi.org/10.48310/edup.2026.21720.1452>

آینده پژوهی نقش دانشگاه‌های تربیت معلم در نظام یادگیری مادام‌العمر

معصومه شصتی^{۱*}، علی توکلی^۲

۱. نویسنده مسئول، دکترای زبان و ادبیات فارسی، عضو هیئت علمی گروه زبان و ادبیات فارسی، پردیس شهید مفتاح استان تهران، ایران.

m.shasti@cfu.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، لیسانس آموزش ابتدایی، پردیس شهید مفتاح استان تهران، ایران.

Aliitavakoliii.org@gmail.com

چکیده

پیشینه و اهداف: دانشگاه‌های تربیت معلم به‌عنوان یکی از ارکان اساسی نظام آموزشی، نقش تعیین‌کننده‌ای در تقویت زیرساخت‌های یادگیری مادام‌العمر دارند. با توجه به تحولات سریع اجتماعی و فناوری، ضرورت دارد نقش این دانشگاه‌ها در آینده آموزش کشور مورد بازنگری و آینده پژوهی قرار گیرد. هدف پژوهش حاضر تحلیل ظرفیت‌ها، چالش‌ها و فرصت‌های دانشگاه‌های تربیت معلم در تقویت یادگیری مادام‌العمر است. **روش‌ها:** این پژوهش به‌صورت توصیفی-تحلیلی با رویکرد مرور اسناد انجام شده است. جامعه بررسی شامل سیاست‌های آموزشی، اسناد بالادستی و مطالعات علمی اخیر است. ابزار جمع‌آوری داده‌ها تحلیل اسنادی و روش تحلیل داده‌ها کدگذاری مفهومی و ترکیب موضوعی بوده است. **یافته‌ها:** نتایج نشان می‌دهد دانشگاه‌های تربیت معلم می‌توانند با توسعه برنامه‌های توانمندسازی خانواده، گسترش عدالت آموزشی، ارتقای سواد دیجیتال و تربیت معلمان پژوهشگر، به محور یادگیری مادام‌العمر در آینده تبدیل شوند. همچنین روندهای فناورانه و اجتماعی، ضرورت بازآفرینی مأموریت این دانشگاه‌ها را تقویت می‌کند. **نتیجه‌گیری:** جمع‌بندی نهایی نشان می‌دهد آینده پژوهی در حوزه تربیت معلم برای تضمین کیفیت سرمایه انسانی و تحقق یادگیری مادام‌العمر ضروری است. بر اساس یافته‌ها، توسعه حرفه‌ای معلمان، طراحی برنامه‌های منعطف و فناوری‌محور و تقویت پیوند دانشگاه با خانواده‌ها و جامعه از اولویت‌های تحول محسوب می‌شوند. همچنین نتایج پژوهش می‌تواند مبنایی برای سیاست‌گذاری آینده‌نگر، تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد و تقویت حکمرانی آموزشی در راستای توسعه نظام تربیت معلم و تحقق یادگیری مادام‌العمر فراهم آورد. محدودیت‌هایی مانند کمبود منابع پژوهشی و عدم انسجام برنامه‌های آموزشی نیز از چالش‌های تحقیق به شمار می‌رود.

واژه‌های کلیدی

آینده پژوهی، دانشگاه تربیت معلم
یادگیری مادام‌العمر، عدالت آموزشی
توسعه سرمایه انسانی

۱. نویسنده مسئول:

m.shasti@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۲۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۲۰

شماره صفحات: ۸۳-۱۰۲



مقدمه

تحولات بنیادین نیم قرن اخیر در عرصه فناوری، اقتصاد دانش بنیان، ارتباطات دیجیتال و تغییرات اجتماعی، ماهیت آموزش را به طور اساسی دگرگون کرده است. آموزش دیگر به معنای انتقال مجموعه‌ای از اطلاعات ثابت در یک بازه زمانی محدود نیست؛ بلکه به فرآیندی پویا، انعطاف پذیر و مستمر تبدیل شده است که در سراسر زندگی فرد امتداد می‌یابد. این تغییر پارادایمی، مفهومی تحت عنوان «یادگیری مادام‌العمر» را به یکی از ارکان اساسی نظام‌های آموزشی معاصر تبدیل کرده است؛ مفهومی که نه یک انتخاب، بلکه ضرورتی برای بقا و پیشرفت در جهان پیچیده امروز محسوب می‌شود.

در چنین بستری، نقش نهادهای تربیت معلم اهمیتی مضاعف پیدا می‌کند. اگر آموزش به فرآیندی مادام‌العمر تبدیل شده است، معلم نیز باید به کنشگری بدل شود که خود در چرخه یادگیری مستمر قرار دارد و توان هدایت دیگران را در این مسیر دارد. بنابراین دانشگاه‌های تربیت معلم، به عنوان نهادهای اصلی تولید و بازتولید سرمایه انسانی آموزش و پرورش، در مرکز این تحول قرار می‌گیرند. این دانشگاه‌ها دیگر نمی‌توانند صرفاً به آموزش مهارت‌های اولیه حرفه‌ای برای ورود به کلاس درس اکتفا کنند؛ بلکه باید به مراکزی برای شکل‌دهی فرهنگ یادگیری مستمر، پژوهش محوری و نوآوری آموزشی تبدیل شوند (محمدی، ۱۴۰۰).

با ورود به عصر دیجیتال و گسترش فناوری‌هایی همچون هوش مصنوعی، یادگیری ماشینی، کلان داده‌ها، یادگیری سیار و محیط‌های واقعیت افزوده، ساختارهای دانشی و مهارتی مورد نیاز معلمان دستخوش تغییرات بنیادین شده است. معلم امروز تنها انتقال‌دهنده محتوا نیست؛ بلکه طراح تجربه‌های یادگیری، تحلیل‌گر داده‌های آموزشی، تسهیل‌گر تفکر انتقادی و راهبر یادگیری شخصی‌سازی شده است. در چنین شرایطی، دانشگاه تربیت معلم اگر همچنان بر الگوهای سنتی مبتنی بر حافظه محوری و انتقال دانش ایستا تکیه کند، قادر به تربیت معلمان متناسب با نیازهای آینده نخواهد بود (یزدانی، ۱۳۹۹).

از سوی دیگر، تحولات بازار کار آموزشی و تغییر انتظارات اجتماعی از مدرسه، دانشگاه‌های تربیت معلم را با پرسش‌های راهبردی مواجه ساخته است:

چه مهارت‌هایی در دهه‌های آینده برای معلمان ضروری خواهد بود؟

چه میزان از آموزش معلمان باید فناورانه، میان‌رشته‌ای و مسئله‌محور باشد؟

چگونه می‌توان میان آموزش پیش خدمت و توسعه حرفه‌ای مستمر پیوندی نظام‌مند برقرار کرد؟

این پرسش‌ها نشان می‌دهد که مسئله تربیت معلم دیگر صرفاً یک مسئله آموزشی نیست؛ بلکه به موضوعی راهبردی در سطح حکمرانی آموزشی و توسعه ملی تبدیل شده است. کیفیت سرمایه انسانی یک کشور، ارتباط مستقیمی به کیفیت نظام تربیت معلم آن دارد. هرگونه ضعف در این حوزه، پیامدهای بلندمدتی بر عدالت آموزشی، رشد اقتصادی و انسجام اجتماعی خواهد داشت (بشیری، ۱۳۹۸).

در اسناد بالادستی نظام آموزشی ایران، به‌ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بر ضرورت تربیت «معلم حرفه‌ای، پژوهشگر و یادگیرنده مادام‌العمر» تأکید شده است. این سند، دانشگاه‌های تربیت معلم را به عنوان رکن اساسی تحقق این هدف معرفی می‌کند. با این حال، شواهد پژوهشی حاکی از آن است که فاصله‌ای معنادار میان اهداف راهبردی اسناد تحولی و وضعیت عملی دانشگاه‌های تربیت معلم وجود دارد. ساختارهای نسبتاً متمرکز، برنامه‌های درسی کم‌انعطاف، ضعف در بهره‌گیری نظام‌مند از فناوری‌های نوین و محدود بودن پیوند دانشگاه با مدرسه، از جمله چالش‌های مطرح شده در مطالعات داخلی است (صادقی، ۱۴۰۱؛ قنبری، ۱۳۹۹).

همچنین تغییر ترکیب جمعیتی معلمان، افزایش نیاز به مهارت‌های نرم، گسترش آموزش دیجیتال و ظهور شکاف‌های فناورانه میان مناطق مختلف کشور، ضرورت بازنگری عمیق در مأموریت دانشگاه‌های تربیت معلم را دوچندان کرده است. در بسیاری از مناطق محروم، کمبود معلمان متخصص و محدودیت زیرساخت‌های آموزشی، عدالت آموزشی را با چالش مواجه ساخته است. در چنین شرایطی، دانشگاه‌های تربیت معلم باید نقشی فراتر از آموزش پیش خدمت ایفا کنند و به مراکز منطقه‌ای توسعه آموزشی و پشتیبانی حرفه‌ای تبدیل شوند (حسینی، ۱۴۰۲؛ نجفی، ۱۴۰۱).

با این حال، یکی از ضعف‌های اساسی در ادبیات داخلی، فقدان رویکرد آینده‌نگر در تحلیل نقش دانشگاه‌های تربیت معلم است. بسیاری از پژوهش‌ها به توصیف وضعیت موجود یا ارائه راهکارهای اصلاحی محدود شده‌اند، بدون آنکه تحولات آینده، عدم قطعیت‌های پیش‌رو و سناریوهای محتمل را در نظر بگیرند (بهرامی، ۱۴۰۰). در حالی که آینده پژوهی می‌تواند ابزاری راهبردی برای عبور از نگاه واکنشی به نگاه پیش‌دستانه باشد.

آینده پژوهی در حوزه آموزش و پرورش، صرفاً پیش‌بینی روندها نیست؛ بلکه فرآیندی تحلیلی برای شناسایی نیروهای پیشران، تحلیل عدم قطعیت‌ها، ترسیم سناریوهای ممکن و طراحی مسیرهای مطلوب تحول است (آرین‌نژاد، ۱۴۰۲). به بیان دیگر، آینده پژوهی به دانشگاه‌های تربیت معلم کمک می‌کند تا به جای انفعال در برابر تغییرات، به کنشگران فعال در شکل‌دهی آینده آموزش و پرورش تبدیل شوند.

مرور پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که هرچند مطالعاتی درباره عدالت آموزشی (نجفی، ۱۴۰۱)، فناوری‌های آموزشی نوین (کاظمی، ۱۴۰۲)، فاصله دانشگاه و مدرسه (قنبری، ۱۳۹۹) و تحول ساختاری تربیت معلم (مرادی، ۱۴۰۰) انجام شده است، اما این مطالعات اغلب به صورت جزیره‌ای و بدون چارچوب تلفیقی ارائه شده‌اند. خلأ یک تحلیل یکپارچه که این مؤلفه‌ها را در چارچوب آینده پژوهی و یادگیری مادام‌العمر به هم پیوند دهد، به وضوح در ادبیات مشاهده می‌شود.

از سوی دیگر، یادگیری مادام‌العمر به عنوان یک پارادایم اجتماعی، مستلزم بازتعریف رابطه دانشگاه، مدرسه، خانواده و جامعه است. دانشگاه‌های تربیت معلم می‌توانند با طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مستمر، ایجاد بسترهای آموزش باز، توانمندسازی خانواده‌ها و توسعه سواد دیجیتال، به کانون‌های یادگیری منطقه‌ای تبدیل شوند. اما تحقق این نقش، مستلزم تغییر نگرش از «دانشگاه آموزش‌دهنده» به «دانشگاه یادگیرنده و یاددهنده مادام‌العمر» است (نعمتی، ۱۳۹۸). بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر چنین صورت‌بندی می‌شود:

دانشگاه‌های تربیت معلم چگونه می‌توانند با بهره‌گیری از رویکرد آینده پژوهی، نقش خود را در نظام یادگیری مادام‌العمر بازتعریف کرده و به محور توسعه سرمایه انسانی و تحقق عدالت آموزشی تبدیل شوند؟ این پرسش از آن جهت اهمیت دارد که بدون تحول آینده‌محور در دانشگاه‌های تربیت معلم، اهداف کلانی همچون توسعه پایدار، عدالت آموزشی و ارتقای سرمایه انسانی، در سطح سیاست‌گذاری باقی خواهد ماند. دانشگاه تربیت معلم، حلقه اتصال میان سیاست‌های کلان آموزشی و واقعیت کلاس درس است؛ بنابراین هرگونه تحول در سطح ملی، ناگزیر از بازسازی این نهاد آغاز می‌شود.

اهداف پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

۱. تبیین چارچوب نظری نقش دانشگاه‌های تربیت معلم در نظام یادگیری مادام‌العمر؛
 ۲. تحلیل روندهای فناورانه، اجتماعی و مهارتی مؤثر بر تربیت معلم در افق آینده؛
 ۳. شناسایی چالش‌های ساختاری و محتوایی دانشگاه‌های تربیت معلم ایران؛
 ۴. ارائه چارچوبی پیشنهادی برای بازتعریف مأموریت و کارکرد این دانشگاه‌ها در پرتو آینده پژوهی.
- مقاله حاضر می‌کوشد با رویکردی تحلیلی-انتقادی و مبتنی بر مرور نظام‌مند منابع، تصویری منسجم و آینده‌محور از جایگاه دانشگاه‌های تربیت معلم در تحقق یادگیری مادام‌العمر ارائه دهد و زمینه‌ای برای سیاست‌گذاری راهبردی و تحول ساختاری در این حوزه فراهم سازد.

اهمیت این موضوع را می‌توان در چند سطح بررسی کرد:

الف) اهمیت از منظر نظام آموزشی

کیفیت نظام آموزشی هر کشور به کیفیت معلمان آن بستگی دارد. معلمانی که با تغییرات جدید سازگارند، به‌روز یاد می‌گیرند و از فناوری‌های جدید استفاده می‌کنند، می‌توانند جامعه آینده را به‌سوی توسعه هدایت کنند. دانشگاه تربیت معلم به عنوان تولیدکننده اصلی این نیروی انسانی، نقش راهبردی در این فرایند دارد (نعمتی، ۱۴۰۱).

ب) اهمیت از منظر تحولات فناوری

با رشد هوش مصنوعی، یادگیری ماشینی و ابزارهای تحلیل داده، هیچ معلمی نمی‌تواند بدون مهارت‌های فناوری در آینده موفق عمل کند. دانشگاه تربیت معلم باید محیطی باشد که این مهارت‌ها را به‌صورت حرفه‌ای آموزش دهد (سجادی، ۱۴۰۰).

پ) اهمیت از منظر عدالت آموزشی

یادگیری مادام‌العمر اگر بدون توجه به عدالت آموزشی اجرا شود، شکاف‌های اجتماعی و فرهنگی را افزایش می‌دهد. تربیت معلم باید به‌گونه‌ای باشد که معلمان توانایی کار با گروه‌های متنوع دانش‌آموزی را داشته باشند (اشرفی، ۱۳۹۹).

ت) اهمیت از منظر کارکرد اجتماعی دانشگاه

دانشگاه تربیت معلم فقط مرکز آموزش نیست، بلکه مرکز تفکر تربیتی، تولید دانش، نقد اجتماعی و بازآفرینی فرهنگی است. این نقش در آینده پررنگ‌تر خواهد شد.

ث) اهمیت از منظر آینده‌پژوهی

اگر دانشگاه تربیت معلم آینده‌محور نباشد، نمی‌تواند مزیت رقابتی خود را حفظ کند. آینده‌پژوهی می‌تواند دید راهبردی لازم برای تغییر برنامه‌ها، ساختارها و مأموریت‌ها را ایجاد کند (شجاعی، ۱۴۰۲).

آینده‌پژوهی در دهه‌های اخیر به یکی از رویکردهای راهبردی در حوزه سیاست‌گذاری عمومی، توسعه سازمانی و برنامه‌ریزی آموزشی تبدیل شده است. برخلاف رویکردهای سنتی برنامه‌ریزی که بر استمرار روندهای گذشته استوارند، آینده‌پژوهی بر تحلیل عدم قطعیت‌ها، شناسایی نیروهای پیشران و ترسیم سناریوهای محتمل و مطلوب تمرکز دارد. در حوزه آموزش، این رویکرد به‌ویژه از آن جهت اهمیت دارد که نظام‌های آموزشی معمولاً با تأخیر نسبت به تحولات اجتماعی و فناورانه واکنش نشان می‌دهند و همین تأخیر، شکاف میان آموزش و واقعیت‌های جامعه را افزایش می‌دهد (آرین‌نژاد، ۱۴۰۲).

در چارچوب آینده‌پژوهی آموزشی، پرسش اساسی این است که آموزش در افق‌های زمانی میان‌مدت و بلندمدت با چه تغییراتی مواجه خواهد شد و نهادهای آموزشی چگونه باید خود را برای این تغییرات آماده سازند. این پرسش زمانی پیچیده‌تر می‌شود که بدانیم بخش عمده‌ای از مهارت‌هایی که امروز در دانشگاه‌ها آموزش داده می‌شود، ممکن است در دهه آینده کارکرد خود را از دست بدهد یا نیازمند بازتعریف باشد. بنابراین آینده‌پژوهی، صرفاً پیش‌بینی آینده نیست؛ بلکه تلاشی نظام‌مند برای «آینده‌سازی» است.

در حوزه تربیت معلم، آینده‌پژوهی ابعاد ویژه‌ای پیدا می‌کند؛ زیرا معلمان امروز، آموزش‌دهندگان نسل فردا هستند. هرگونه خطا در پیش‌بینی مهارت‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز معلمان، پیامدهایی زنجیره‌ای در کل نظام آموزشی ایجاد خواهد کرد. به همین دلیل، دانشگاه‌های تربیت معلم نمی‌توانند به بازتولید الگوهای گذشته اکتفا کنند، بلکه باید با رویکردی پیش‌دستانه، روندهای کلیدی همچون دیجیتالی‌شدن آموزش، یادگیری شخصی‌سازی‌شده، تحول در ارزیابی، افزایش نقش مهارت‌های نرم و تغییر ساختار مدرسه را در برنامه‌ریزی‌های خود لحاظ کنند (حسینی، ۱۴۰۲). مطالعات داخلی نشان می‌دهد که آینده‌پژوهی در ساختار دانشگاه‌های تربیت معلم هنوز به‌صورت نهادمند و مستمر نهادینه نشده است و بیشتر در قالب پژوهش‌های موردی یا اسناد سیاستی پراکنده مشاهده می‌شود (صفاری، ۱۴۰۰). این وضعیت باعث می‌شود که تصمیم‌گیری‌ها غالباً واکنشی و کوتاه‌مدت باشد. بنابراین یکی از پیش‌نیازهای تحول دانشگاه‌های تربیت معلم، ادغام رویکرد آینده‌پژوهی در سطح ساختار مدیریتی، برنامه‌ریزی درسی و سیاست‌گذاری داخلی این دانشگاه‌هاست.

به بیان تحلیلی‌تر، آینده‌پژوهی در تربیت معلم باید حداقل سه کارکرد اساسی داشته باشد:

۱. شناسایی مهارت‌ها و شایستگی‌های نوظهور معلمان در افق آینده؛
۲. تحلیل شکاف میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب؛
۳. طراحی سناریوهای تحول در برنامه‌های درسی و ساختار سازمانی.

بدون چنین چارچوبی، دانشگاه تربیت معلم ناگزیر در مدار بازتولید گذشته باقی خواهد ماند و از ایفای نقش راهبردی در نظام یادگیری مادام‌العمر باز خواهد ماند.

مفهوم یادگیری مادام‌العمر در دهه‌های اخیر از یک ایده آموزشی به یک پارادایم اجتماعی و فرهنگی ارتقا یافته است. این مفهوم بر این فرض استوار است که یادگیری محدود به دوره رسمی مدرسه و دانشگاه نیست، بلکه فرآیندی مستمر است که در بسترهای رسمی، غیررسمی و ضمنی شکل می‌گیرد و تا پایان عمر ادامه می‌یابد (ملازاده، ۱۴۰۱). در عصر دیجیتال، سرعت تغییر دانش و مهارت‌ها به گونه‌ای است که بسیاری از آموخته‌های دانشگاهی در فاصله‌ای کوتاه نیازمند به‌روزرسانی می‌شوند. از این رو، توانایی «یادگرفتن چگونه یادگرفتن» به یکی از مهم‌ترین شایستگی‌های قرن بیست و یکم تبدیل شده است. در چنین شرایطی، معلم نه تنها باید خود یادگیرنده مادام‌العمر باشد، بلکه باید فرهنگ یادگیری مستمر را در دانش‌آموزان نهادینه کند.

یادگیری مادام‌العمر مفهومی چندبعدی است که ابعاد شناختی، اجتماعی، فناورانه و هویتی را دربر می‌گیرد. بعد شناختی بر توسعه و به‌روزرسانی دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌های فرد تأکید دارد. بعد اجتماعی به مشارکت فعال و مسئولانه در جامعه اشاره می‌کند. بعد فناورانه بر توانایی استفاده آگاهانه از فناوری‌های نوین و ابزارهای دیجیتال متمرکز است. بعد هویتی نیز به شکل‌گیری هویت یادگیرنده، پذیرش یادگیری به‌عنوان فرایندی مستمر و مادام‌العمر، و تقویت انگیزه و مسئولیت‌پذیری فرد در مسیر رشد و یادگیری مداوم می‌پردازد.

اگر دانشگاه‌های تربیت معلم صرفاً بر انتقال دانش تخصصی تمرکز کنند و این ابعاد را نادیده بگیرند، معلمانی تربیت خواهد شد که خود در چرخه یادگیری مستمر قرار ندارند. این وضعیت، تحقق یادگیری مادام‌العمر در سطح مدرسه را با مانع جدی مواجه می‌کند.

مطالعات داخلی نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای مستمر معلمان یکی از پیش‌شرط‌های تحقق یادگیری مادام‌العمر در نظام آموزشی است (مرادی، ۱۴۰۰). با این حال، بسیاری از برنامه‌های بازآموزی معلمان در ایران مقطعی، غیرسیستمی و فاقد پیوند با دانشگاه‌های تربیت معلم است. این گسست ساختاری، نشان‌دهنده ضعف در یکپارچگی نظام تربیت معلم با نظام توسعه حرفه‌ای است.

از منظر تحلیلی، یادگیری مادام‌العمر زمانی در یک نظام آموزشی تحقق می‌یابد که سه سطح به‌صورت هم‌زمان تقویت شوند:

۱. سطح فردی (معلم به‌عنوان یادگیرنده مستمر)
 ۲. سطح سازمانی (مدرسه و دانشگاه به‌عنوان سازمان‌های یادگیرنده)
 ۳. سطح نظام‌مند (سیاست‌گذاری و حکمرانی مبتنی بر یادگیری مستمر)
- بنابراین، نقش دانشگاه‌های تربیت معلم تنها در سطح فردی محدود نمی‌شود؛ بلکه این دانشگاه‌ها باید به سازمان‌هایی یادگیرنده تبدیل شوند که خود در فرآیند بازاندیشی و تحول مستمر قرار دارند (نعمتی، ۱۳۹۸).
- مفهوم «دانشگاه یادگیرنده» بر این اصل استوار است که نهاد دانشگاه نه تنها محل آموزش و پژوهش، بلکه سازمانی پویا و تحول‌پذیر است که از تجربه‌های خود می‌آموزد، ساختارهای خود را بازنگری می‌کند و به تغییرات محیطی پاسخ فعال می‌دهد (نعمتی، ۱۳۹۸). این مفهوم در مورد دانشگاه‌های تربیت معلم اهمیتی دوچندان دارد؛ زیرا این دانشگاه‌ها باید الگویی از همان فرهنگی باشند که قصد دارند در مدارس ترویج کنند.

دانشگاه یادگیرنده بر مجموعه‌ای از ویژگی‌های اساسی استوار است که از مهم‌ترین این ویژگی‌ها می‌توان به انعطاف‌پذیری ساختاری در پاسخ‌گویی به تحولات علمی، اجتماعی و حرفه‌ای، بازنگری مستمر برنامه‌های درسی متناسب با نیازهای جامعه و پیشرفت‌های دانش، تعامل پایدار و دوسویه با محیط بیرونی از جمله مدارس، خانواده‌ها، نهادهای اجتماعی و سایر ذی‌نفعان، استفاده نظام‌مند از داده‌ها و شواهد برای تصمیم‌گیری، سیاست‌گذاری و بهبود عملکرد، و تقویت فرهنگ پژوهش‌محوری از طریق حمایت از تولید دانش، نوآوری و یادگیری مبتنی بر پژوهش اشاره کرد.

بررسی وضعیت دانشگاه‌های تربیت معلم در ایران نشان می‌دهد که اگرچه در سال‌های اخیر تلاش‌هایی برای اصلاح ساختار و برنامه‌های درسی انجام شده است، اما همچنان چالش‌هایی نظیر تمرکزگرایی، محدودیت استقلال دانشگاهی و فاصله با مدارس وجود دارد (قنبری، ۱۳۹۹؛ نصیری، ۱۴۰۱). این چالش‌ها مانع از تبدیل کامل این دانشگاه‌ها به سازمان‌های یادگیرنده شده است.

از سوی دیگر، تحولات فناورانه ایجاب می‌کند که دانشگاه‌های تربیت معلم در حوزه سواد دیجیتال و ادغام فناوری در آموزش پیشگام باشند. سواد دیجیتال صرفاً مهارت کار با ابزار نیست؛ بلکه شامل درک انتقادی از فناوری، توانایی انتخاب ابزار مناسب آموزشی و تحلیل پیامدهای اجتماعی آن است (کازمی، ۱۴۰۲). دانشگاهی که خود فاقد این ظرفیت‌ها باشد، نمی‌تواند معلمانی مجهز به شایستگی‌های فناورانه تربیت کند.

در نهایت، بازتعریف مأموریت دانشگاه‌های تربیت معلم در چارچوب یادگیری مادام‌العمر، مستلزم عبور از نگاه محدود به «تربیت پیش‌خدمت» و حرکت به سوی «پشتیبانی حرفه‌ای مادام‌العمر» است. این تغییر مأموریت، دانشگاه را به کانونی برای تولید دانش تربیتی، توانمندسازی خانواده‌ها، توسعه عدالت آموزشی و ارتقای سرمایه انسانی تبدیل می‌کند (بشیری، ۱۳۹۸؛ نجفی، ۱۴۰۱).

بر اساس تحلیل مبانی نظری می‌توان نتیجه گرفت که پیوند میان آینده‌پژوهی، یادگیری مادام‌العمر و دانشگاه یادگیرنده، چارچوب مفهومی اصلی این پژوهش را تشکیل می‌دهد. آینده‌پژوهی جهت‌گیری تحول را مشخص می‌کند؛ یادگیری مادام‌العمر غایت نظام آموزشی را تعیین می‌کند؛ و دانشگاه یادگیرنده بستر نهادی تحقق این غایت را فراهم می‌سازد. دانشگاه‌های تربیت معلم در نقطه تلاقی این سه مفهوم قرار دارند و هرگونه غفلت از یکی از این ابعاد، تحقق تحول آموزشی را با اختلال مواجه خواهد کرد.

پیشینه پژوهش

مرور ادبیات مرتبط با آینده‌پژوهی نقش دانشگاه‌های تربیت معلم در نظام یادگیری مادام‌العمر نشان می‌دهد که پژوهش‌های داخلی را می‌توان در چهار جریان اصلی طبقه‌بندی کرد:

- ۱) مطالعات تحول ساختاری تربیت معلم
- ۲) پژوهش‌های مرتبط با یادگیری مادام‌العمر
- ۳) مطالعات عدالت آموزشی
- ۴) پژوهش‌های فناوری‌محور در تربیت معلم

با این حال، بررسی تطبیقی این جریان‌ها نشان می‌دهد که هنوز چارچوبی تلفیقی که این حوزه‌ها را در بستر آینده‌پژوهی به یکدیگر پیوند دهد، شکل نگرفته است. در ادامه، هر یک از این جریان‌ها به‌صورت تحلیلی بررسی می‌شود.

۱. مطالعات تحول ساختاری دانشگاه‌های تربیت معلم

بخشی از پژوهش‌های داخلی بر تحلیل وضعیت موجود دانشگاه‌های تربیت معلم و ضرورت تحول ساختاری آن‌ها تمرکز داشته‌اند. برای مثال، مرادی (۱۴۰۰) نقش دانشگاه‌های تربیت معلم را در تحول مدرسه و جامعه بررسی کرده و بر لزوم تقویت کارکردهای پژوهشی و مهارتی این دانشگاه‌ها تأکید کرده است. همچنین محمدی (۲۰۲۱) بر بازنگری در برنامه‌های درسی تربیت معلم و فاصله گرفتن از الگوهای سنتی تأکید دارد.

از سوی دیگر، قنبری (۲۰۲۰) شکاف میان دانشگاه‌های تربیت معلم و مدارس را تحلیل کرده و نشان داده است که ضعف ارتباط نظام‌مند میان این دو نهاد، مانع از انتقال تجربیات واقعی کلاس درس به فرآیند تربیت معلم می‌شود. نصیری (۲۰۲۲) نیز مقاومت‌های ساختاری و موانع نهادی تحول در دانشگاه‌های تربیت معلم را بررسی کرده و به عواملی مانند تمرکزگرایی، محدودیت استقلال دانشگاهی و ایستایی برنامه‌های درسی اشاره کرده است.

تحلیل این مطالعات نشان می‌دهد که گرچه ضرورت تحول در ساختار دانشگاه‌های تربیت معلم مورد تأکید قرار گرفته است، اما اغلب این پژوهش‌ها بر وضعیت موجود تمرکز دارند و کمتر به تحلیل روندهای آینده و سناریوهای تحول می‌پردازند. به بیان دیگر، رویکرد غالب در این مطالعات، اصلاح‌گرایانه و توصیفی است، نه آینده‌نگر و سناریومحور.

۲. پژوهش‌های مرتبط با یادگیری مادام‌العمر

جریان دوم پژوهش‌ها بر مفهوم یادگیری مادام‌العمر و الزامات آن در نظام آموزشی تمرکز دارد. ملازاده (۱۴۰۱) یادگیری مادام‌العمر را به‌عنوان پارادایم آموزش و پرورش آینده معرفی کرده و بر ضرورت تقویت مهارت‌های خودراهبری یادگیری تأکید می‌کند. مرادی (۲۰۲۱) نیز نقش خانواده در تقویت یادگیری مستمر را بررسی کرده و تعامل خانه و مدرسه را یکی از پیش‌نیازهای تحقق این مفهوم دانسته است.

در حوزه کیفیت معلم، نعمتی (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که ارتقای کیفیت معلمان رابطه مستقیمی با استمرار یادگیری حرفه‌ای آنان دارد. این یافته با نظریه دانشگاه یادگیرنده (نعمتی، ۲۰۱۹) همسو است که بر ضرورت تحول فرهنگی و سازمانی دانشگاه‌ها برای تحقق یادگیری مستمر تأکید دارد.

با وجود اهمیت این پژوهش‌ها، اغلب آن‌ها یادگیری مادام‌العمر را در سطح نظری یا سیاستی بررسی کرده‌اند و کمتر به نقش عملیاتی دانشگاه‌های تربیت معلم در تحقق آن پرداخته‌اند. همچنین پیوند میان یادگیری مادام‌العمر و آینده‌پژوهی در این مطالعات به‌صورت مستقیم تحلیل نشده است.

۳. مطالعات عدالت آموزشی و سرمایه انسانی

جریان سوم پژوهش‌ها به عدالت آموزشی و توسعه سرمایه انسانی مرتبط است. نجفی (۲۰۲۲) عدالت آموزشی را در چشم‌انداز آینده ایران تحلیل کرده و بر ضرورت تربیت معلمان توانمند برای مناطق کم‌برخوردار تأکید دارد. اشرفی (۲۰۲۰) نیز چالش‌های عدالت آموزشی در مدارس ایران را بررسی کرده و شکاف‌های اجتماعی و جغرافیایی را از موانع اساسی توسعه متوازن دانسته است.

در حوزه سرمایه انسانی، بشیری (۲۰۱۹) کیفیت نظام تربیت معلم را یکی از عوامل کلیدی در توسعه سرمایه انسانی کشور معرفی می‌کند. این دیدگاه نشان می‌دهد که دانشگاه‌های تربیت معلم صرفاً نهادهای آموزشی نیستند، بلکه زیرساخت‌های راهبردی توسعه ملی محسوب می‌شوند.

تحلیل این دسته از مطالعات نشان می‌دهد که اگرچه ارتباط میان کیفیت معلم و توسعه سرمایه انسانی به‌خوبی تبیین شده است، اما سازوکار آینده‌نگرانه تحقق این پیوند کمتر مورد توجه قرار گرفته است. به عبارت دیگر، این پژوهش‌ها بیشتر بر اهمیت موضوع تأکید دارند تا طراحی چارچوب تحول آینده‌محور برای دانشگاه‌های تربیت معلم.

۴. پژوهش‌های فناوری‌محور در تربیت معلم

گروه دیگری از مطالعات بر نقش فناوری‌های نوین در تحول تربیت معلم تمرکز دارد. کاظمی (۲۰۲۲) بر ضرورت ارتقای سواد دیجیتال معلمان تأکید کرده و ادغام فناوری در برنامه‌های درسی تربیت معلم را ضروری دانسته است. اکبرزاده (۲۰۲۳) تأثیر فناوری‌های آموزشی نوین بر سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان را بررسی کرده و نشان داده است که تحول فناوری، انتظارات از نقش معلم را تغییر داده است.

بهرامی (۲۰۲۱) نیز چالش‌های تربیت معلم در عصر دیجیتال را تحلیل کرده و به ضعف زیرساخت‌های فناورانه و شکاف دیجیتال اشاره کرده است. خسروی (۲۰۲۰) مسئله شکاف دیجیتال در آموزش را یکی از موانع عدالت آموزشی معرفی می‌کند.

با وجود غنای این مطالعات، تمرکز آن‌ها غالباً بر بعد فناورانه است و کمتر به ابعاد ساختاری، فرهنگی و آینده‌نگرانه تحول تربیت معلم توجه شده است. همچنین پیوند میان فناوری، عدالت آموزشی و یادگیری مادام‌العمر به صورت یک چارچوب منسجم ارائه نشده است.

بررسی چهار جریان اصلی ادبیات نشان می‌دهد که:

- مطالعات تحول ساختاری → بیشتر توصیفی و اصلاح‌محورند.
- مطالعات یادگیری مادام‌العمر → بیشتر نظری و سیاستی‌اند.
- مطالعات عدالت آموزشی و سرمایه انسانی → بر اهمیت راهبردی تأکید دارند.
- مطالعات فناوری‌محور → بر ابزار و مهارت تمرکز دارند.

اما خلأ مشترک در همه این جریان‌ها، نبود یک چارچوب تلفیقی مبتنی بر آینده‌پژوهی است که این ابعاد را در قالب یک مدل تحلیلی یکپارچه به هم پیوند دهد. به بیان دیگر، ادبیات موجود هر یک بخشی از مسئله را بررسی کرده‌اند، اما پرسش اساسی همچنان بی‌پاسخ مانده است:

چگونه می‌توان دانشگاه‌های تربیت معلم را در افق آینده، به کانون تحقق هم‌زمان یادگیری مادام‌العمر، عدالت آموزشی، توسعه سرمایه انسانی و تحول فناورانه تبدیل کرد؟ پژوهش حاضر می‌کوشد با اتخاذ رویکردی آینده‌پژوهانه و تلفیقی، این خلأ نظری را پوشش دهد و چارچوبی تحلیلی برای بازتعریف مأموریت دانشگاه‌های تربیت معلم ارائه کند.

روش

پژوهش حاضر با رویکردی کیفی و با بهره‌گیری از چارچوب آینده‌پژوهی انجام شده است. انتخاب رویکرد کیفی از آن جهت صورت گرفت که مسئله مورد بررسی - یعنی بازتعریف نقش دانشگاه‌های تربیت معلم در نظام یادگیری مادام‌العمر - ماهیتی چندبعدی، پیچیده و وابسته به زمینه دارد و نیازمند تحلیل عمیق مفاهیم، روندها و روابط میان آن‌هاست. در چنین مسائلی، رویکردهای کمی که مبتنی بر سنجش متغیرهای از پیش تعریف‌شده هستند، قادر به تبیین ابعاد پنهان و ساختاری موضوع نیستند.

چارچوب نظری پژوهش بر مبنای سه مفهوم کلیدی آینده‌پژوهی، یادگیری مادام‌العمر و دانشگاه یادگیرنده شکل گرفته است. بنابراین روش پژوهش نیز به گونه‌ای طراحی شد که بتواند تعامل میان این سه حوزه را تحلیل کند. داده‌های پژوهش از طریق مطالعه اسنادی و مرور نظام‌مند منابع علمی گردآوری شده است. در این مرحله، مقالات علمی-پژوهشی، کتاب‌ها، اسناد سیاستی و پژوهش‌های مرتبط با حوزه‌های آینده‌پژوهی در آموزش و پرورش، تربیت معلم و تحول دانشگاه‌های تربیت معلم، یادگیری مادام‌العمر، عدالت آموزشی و سرمایه انسانی و فناوری‌های آموزشی نوین زیر مورد بررسی قرار گرفت.

فرآیند مرور منابع به صورت هدفمند انجام شد؛ به این معنا که منابعی انتخاب شدند که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به ابعاد مسئله پژوهش مرتبط بودند. ملاک انتخاب منابع شامل اعتبار علمی (نمایه بودن در پایگاه‌های معتبر)، ارتباط موضوعی و تازگی نسبی انتشار بود. در مجموع، منابع انتخاب‌شده در چهار خوشه موضوعی دسته‌بندی شدند و هر خوشه به صورت تحلیلی مورد بررسی قرار گرفت. این دسته‌بندی مبنای سازمان‌دهی بخش پیشینه پژوهش را نیز تشکیل داد.

برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون (Analysis Thematic) استفاده شد. در این روش، ابتدا مفاهیم کلیدی از منابع استخراج گردید، سپس این مفاهیم در قالب مضامین اولیه کدگذاری شدند. در مرحله بعد، مضامین مشابه در قالب مقوله‌های کلان‌تر سازمان‌دهی شدند.

فرآیند تحلیل در سه مرحله انجام شد:

مرحله اول: کدگذاری اولیه

در این مرحله، مفاهیم مرتبط با روندهای آینده آموزش، چالش‌های دانشگاه‌های تربیت معلم، مؤلفه‌های یادگیری مادام‌العمر و عوامل مؤثر بر عدالت آموزشی استخراج شد.

مرحله دوم: شکل‌گیری مقوله‌ها

کدهای مشابه در قالب مقوله‌هایی نظیر «تحولات فناورانه»، «چالش‌های ساختاری»، «مهارت‌های نوظهور معلمان»، «الزامات سازمان یادگیرنده» و «پیشران‌های عدالت آموزشی» دسته‌بندی شدند.

مرحله سوم: تلفیق و مدل‌سازی مفهومی

در این مرحله، ارتباط میان مقوله‌ها تحلیل شد و چارچوب مفهومی پژوهش شکل گرفت. این چارچوب نشان می‌دهد که دانشگاه‌های تربیت معلم در نقطه تلاقی سه نیروی اصلی قرار دارند: تحولات آینده، ضرورت یادگیری مادام‌العمر و الزامات عدالت آموزشی.

این تحلیل امکان شناسایی شکاف میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب را فراهم ساخت و مبنایی برای ارائه پیشنهاد‌های راهبردی در بخش یافته‌ها و بحث ایجاد کرد.

برای افزایش اعتبار^۱ پژوهش، اقدامات زیر انجام شد:

- استفاده از منابع متنوع و معتبر علمی
- مقایسه و تطبیق دیدگاه‌های مختلف در تحلیل ادبیات
- پرهیز از اتکای صرف به یک جریان نظری خاص
- بازبینی چندباره کدگذاری‌ها برای کاهش سوگیری تحلیلی.

همچنین برای تقویت قابلیت اتکا^۲، فرآیند تحلیل به‌صورت مرحله‌ای و شفاف مستندسازی شد تا امکان پیگیری منطق استنتاج برای خواننده فراهم باشد.

در نهایت، به‌منظور افزایش انتقال‌پذیری^۳، یافته‌ها به‌گونه‌ای ارائه شده‌اند که بتوان آن‌ها را در سایر زمینه‌های آموزشی با شرایط مشابه نیز مورد استفاده قرار داد.

روش پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد کیفی و تحلیل مضمون، امکان بررسی چندبعدی مسئله نقش دانشگاه‌های تربیت معلم در نظام یادگیری مادام‌العمر را فراهم کرده و چارچوبی مفهومی برای تحلیل وضعیت موجود و ترسیم مسیر تحول آینده ارائه داده است.

منابع بررسی‌شده در پژوهش

نام نویسنده	سال انتشار	نوع منبع	محور موضوعی
بشیری	۱۳۹۸	کتاب	سرمایه انسانی و نظام تربیت معلم
مرادی	۱۴۰۰	کتاب پژوهشی	نقش دانشگاه‌های تربیت معلم
رستمی	۱۴۰۰	مقاله علمی	تحول یادگیری و معلمان آینده
ملازاده	۱۴۰۱	مقاله علمی	یادگیری مادام‌العمر
نجفی	۱۴۰۱	مقاله علمی	عدالت آموزشی
خدابخشی	۱۴۰۱	مقاله علمی	توانمندسازی خانواده‌ها
حسینی	۱۴۰۲	مقاله علمی	آینده‌پژوهی آموزشی
کاظمی	۱۴۰۲	مقاله علمی	فناوری‌های آموزشی نوین
قاسمی	۱۴۰۲	مقاله علمی	معلمان پژوهشگر
اکبرزاده	۱۴۰۲	مقاله علمی	آموزش دیجیتال فراگیر

1. Credibility
2. Dependability
3. Transferability

یافته‌ها

بر اساس تحلیل مضامین استخراج‌شده از ادبیات پژوهش و چارچوب مفهومی شکل‌گرفته، یافته‌های پژوهش در پنج محور اصلی سازمان‌دهی شد که در ادامه به‌صورت تحلیلی و انتقادی بررسی می‌شود.

۱. تحولات پیش‌رسان آینده تربیت معلم

تحلیل داده‌ها نشان داد که دانشگاه‌های تربیت معلم در معرض مجموعه‌ای از نیروهای پیش‌رسان قرار دارند که ماهیت حرفه معلمی را در دهه‌های آینده دگرگون خواهند کرد. این پیش‌رسان‌ها را می‌توان در چهار دسته اصلی طبقه‌بندی کرد:

الف) پیش‌رسان‌های فناورانه

گسترش هوش مصنوعی، یادگیری تطبیقی، آموزش مجازی، کلان‌داده‌های آموزشی و پلتفرم‌های یادگیری باز، ساختار کلاس درس را متحول کرده‌اند. معلم آینده باید قادر باشد داده‌های یادگیری را تحلیل کند، مسیرهای یادگیری شخصی‌سازی شده طراحی کند و از فناوری نه به‌عنوان ابزار جانبی، بلکه به‌عنوان بستر اصلی یادگیری استفاده کند (کاظمی، ۱۴۰۲؛ اکبرزاده، ۱۴۰۳). بنابراین بسیاری از برنامه‌های درسی فعلی دانشگاه‌های تربیت معلم هنوز بر مهارت‌های سنتی تدریس تمرکز دارند و آموزش تحلیل داده‌های آموزشی یا طراحی یادگیری دیجیتال در آن‌ها جایگاه نظام‌مند ندارد. این فاصله، نشانه‌ای از عدم هم‌راستایی با روندهای آینده است.

ب) پیش‌رسان‌های اجتماعی و فرهنگی

تغییر ساختار خانواده، افزایش تنوع فرهنگی در کلاس‌ها، رشد رسانه‌های اجتماعی و تغییر الگوهای ارتباطی نسل جدید، انتظارات از معلم را دگرگون کرده است. معلم آینده باید علاوه بر دانش تخصصی، دارای سواد رسانه‌ای، مهارت ارتباط بین‌فرهنگی و توان مدیریت کلاس‌های متنوع باشد (مرادی، ۱۴۰۰).

در این زمینه، برنامه‌های تربیت معلم کمتر به مهارت‌های نرم و بین‌فرهنگی توجه دارند و تمرکز غالب بر محتوای درسی است. این عدم توازن می‌تواند در آینده منجر به کاهش کارآمدی حرفه‌ای معلمان شود.

ج) پیش‌رسان‌های اقتصادی و بازار کار

اقتصاد دانش‌بنیان و رقابت جهانی، کیفیت سرمایه انسانی را به اولویت ملی تبدیل کرده است. از این منظر، تربیت معلم نه یک فعالیت آموزشی صرف، بلکه سرمایه‌گذاری راهبردی محسوب می‌شود (بشیری، ۱۳۹۸). دانشگاه‌های تربیت معلم باید خود را با نیازهای مهارتی آینده هماهنگ کنند؛ در غیر این صورت، شکاف مهارتی میان آموزش و بازار کار افزایش خواهد یافت.

د) پیش‌رسان‌های سیاستی و حکمرانی

اسناد بالادستی آموزشی بر تحول بنیادین و عدالت آموزشی تأکید دارند؛ اما تحلیل نشان می‌دهد که ترجمه عملی این سیاست‌ها در ساختار دانشگاه‌های تربیت معلم با کندی و مقاومت مواجه است (نصیری، ۱۴۰۱). جمع‌بندی این بخش نشان می‌دهد که اگر دانشگاه‌های تربیت معلم نسبت به این پیش‌رسان‌ها رویکردی واکنشی داشته باشند، از تحولات آینده عقب خواهند ماند؛ اما اگر آینده‌پژوهی را در ساختار خود نهادینه کنند، می‌توانند به بازیگران فعال در شکل‌دهی آینده آموزش تبدیل شوند.

دالالت‌های سیاستی و حکمرانی

تحلیل این یافته‌ها نشان می‌دهد که مواجهه با پیش‌رسان‌های فناورانه، اجتماعی، اقتصادی و سیاستی، مستلزم تغییر در الگوی سیاست‌گذاری نظام تربیت معلم است. بر این اساس، برنامه‌ریزی آموزشی نباید صرفاً بر نیازهای کوتاه‌مدت و رفع کمبودهای جاری متمرکز باشد، بلکه لازم است با بهره‌گیری از رویکرد آینده‌پژوهی، روندهای نوظهور به‌صورت مستمر رصد و در تصمیم‌گیری‌های کلان منعکس شوند. در این چارچوب، ایجاد سازوکارهای رسمی آینده‌پژوهی در

دانشگاه‌های تربیت معلم، بازنگری دوره‌ای برنامه‌های درسی بر اساس تحولات محیطی و استفاده از سناریوهای آینده در طراحی سیاست‌های آموزشی، می‌تواند ظرفیت تصمیم‌گیری آینده‌نگر را در نظام تربیت معلم افزایش دهد. همچنین، تقویت هماهنگی میان دانشگاه‌های تربیت معلم، وزارت آموزش و پرورش و سایر نهادهای مسئول، زمینه شکل‌گیری حکمرانی آموزشی یکپارچه و انعطاف‌پذیر را که توانایی پاسخ‌گویی به تغییرات سریع محیط آموزشی و نیازهای نسل‌های آینده را داشته باشد فراهم خواهد کرد.

۲. شکاف‌های ساختاری دانشگاه‌های تربیت معلم

یافته‌ها نشان داد که فاصله‌ای معنادار میان وضعیت موجود دانشگاه‌های تربیت معلم و الزامات آینده وجود دارد. این شکاف‌ها در سه سطح قابل مشاهده است:

سطح اول: شکاف برنامه درسی

برنامه‌های درسی اغلب متراکم، محتوامحور و کم‌انعطاف‌اند. مهارت‌هایی مانند تفکر انتقادی، طراحی یادگیری فناورانه، پژوهش محوری و خودراهبری یادگیری جایگاه محوری ندارند. این وضعیت با الزامات یادگیری مادام‌العمر همخوان نیست.

سطح دوم: شکاف سازمانی

تمرکزگرایی، محدودیت استقلال دانشگاهی و کندی فرآیند اصلاح ساختار، مانع از چابکی نهادی شده است (قنبری، ۱۳۹۹). دانشگاهی که خود قادر به تحول سریع نیست، نمی‌تواند معلمان تحول‌آفرین تربیت کند.

سطح سوم: شکاف ارتباط با مدرسه

ارتباط دانشگاه با مدرسه اغلب محدود به درس کارورزی است. این در حالی است که الگوی دانشگاه یادگیرنده مستلزم تعامل مستمر، پژوهش‌های مشترک و تبادل تجربیات عملی است. تحلیل این شکاف‌ها نشان می‌دهد که مسئله صرفاً کمبود محتوا یا فناوری نیست، بلکه ضعف در طراحی سیستمی و آینده‌نگرانه است.

دلالت‌های سیاستی و مدیریتی

تحلیل شکاف‌های ساختاری نشان می‌دهد که اصلاح دانشگاه‌های تربیت معلم صرفاً با تغییر محتوای برنامه‌های درسی یا توسعه زیرساخت‌های فناوری محقق نخواهد شد، بلکه نیازمند بازنگری در سازوکارهای سیاست‌گذاری، مدیریت و حکمرانی این دانشگاه‌هاست. یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که استمرار تمرکزگرایی، محدود بودن اختیار دانشگاه‌ها در بازنگری برنامه‌های آموزشی و ضعف ارتباط سازمان یافته با مدارس، ظرفیت پاسخ‌گویی این نهادها به تحولات آینده را کاهش می‌دهد. از این رو، سیاست‌گذاران آموزشی لازم است ضمن افزایش اختیارات علمی و اجرایی دانشگاه‌های تربیت معلم، سازوکارهایی برای بازنگری مستمر برنامه‌های درسی، مشارکت اعضای هیئت علمی و معلمان در فرایند تصمیم‌سازی و توسعه همکاری‌های پایدار میان دانشگاه و مدارس طراحی کنند. چنین رویکردی می‌تواند تصمیم‌گیری در حوزه تربیت معلم را از حالت متمرکز و واکنشی به سمت تصمیم‌گیری مشارکتی، انعطاف‌پذیر و مبتنی بر شواهد سوق دهد و زمینه ارتقای کیفیت حکمرانی آموزشی را فراهم سازد.

علاوه بر این، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که رفع شکاف‌های ساختاری، پیامدهایی فراتر از بهبود عملکرد دانشگاه‌های تربیت معلم دارد و می‌تواند بر کیفیت کل نظام آموزشی اثرگذار باشد. هر اندازه ارتباط میان دانشگاه، مدرسه و نهادهای سیاست‌گذار منسجم‌تر باشد، امکان انتقال تجربه‌های میدانی به برنامه‌ریزی آموزشی و تدوین سیاست‌های واقع‌بینانه افزایش می‌یابد. بنابراین، ایجاد سازوکارهای ارزیابی مستمر، استقرار نظام بازخورد میان دانشگاه و مدارس و استفاده از نتایج پژوهش‌های کاربردی در تصمیم‌گیری‌های مدیریتی، از الزامات توسعه آینده‌نگر نظام تربیت معلم محسوب می‌شود.

۳. الزامات تحقق یادگیری مادام‌العمر در تربیت معلم

یافته‌ها نشان می‌دهد که تحقق یادگیری مادام‌العمر در نظام تربیت معلم مستلزم تغییر در چهار مؤلفه کلیدی است:

۱. تغییر نگرش از آموزش مقطعی به توسعه حرفه‌ای مستمر
۲. تقویت مهارت «یادگرفتن چگونه یادگرفتن»

معلم باید توانایی خودتنظیمی، بازاندیشی و به‌روزرسانی دانش را داشته باشد. این مهارت‌ها باید به‌صورت صریح در برنامه درسی گنجانده شوند.

۳. توسعه سواد دیجیتال انتقادی

فناوری باید به‌صورت تحلیلی و انتقادی آموزش داده شود، نه صرفاً مهارتی (کازمی، ۱۴۰۲).

۴. تبدیل دانشگاه به سازمان یادگیرنده

دانشگاه باید خود الگوی یادگیری مستمر باشد (نعمتی، ۱۳۹۸).

تحلیل یافته‌های این بخش نشان می‌دهد که تحقق یادگیری مادام‌العمر در دانشگاه‌های تربیت معلم صرفاً به توسعه دوره‌های آموزشی یا افزایش فرصت‌های یادگیری محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم بازتعریف مأموریت این دانشگاه‌ها در تمامی مراحل تربیت و توسعه حرفه‌ای معلمان است. در چنین رویکردی، دانشگاه تربیت معلم تنها مسئول آموزش پیش از ورود به حرفه معلمی نیست، بلکه باید نقش فعالی در هدایت، پشتیبانی و ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در طول دوران خدمت ایفا کند. این تغییر نگرش، دانشگاه را از یک نهاد آموزشی به یک نهاد یادگیرنده و یاددهنده در مقیاس ملی تبدیل می‌کند که به‌صورت مستمر با نیازهای نظام آموزشی و تحولات محیطی تعامل دارد.

همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که تحقق یادگیری مادام‌العمر مستلزم ایجاد پیوندی پایدار میان آموزش‌های دانشگاهی، تجربه‌های حرفه‌ای معلمان و نیازهای واقعی مدارس است. استمرار گسست میان این سه حوزه، موجب می‌شود بسیاری از مهارت‌های مورد نیاز معلمان آینده در برنامه‌های تربیت معلم بازتاب نیابد. ازاین‌رو، توسعه سازوکارهای یادگیری حرفه‌ای مستمر، ایجاد شبکه‌های تبادل تجربه میان دانشگاه و مدارس و بهره‌گیری از بازخوردهای میدانی در بازنگری برنامه‌های آموزشی، از الزامات تحقق یادگیری مادام‌العمر به شمار می‌رود.

دلالت‌های سیاستی و حکمرانی

از منظر سیاست‌گذاری آموزشی، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که تحقق یادگیری مادام‌العمر نیازمند تغییر در رویکردهای برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری نظام تربیت معلم است. بر این اساس، سیاست‌های آموزشی باید از تمرکز صرف بر تربیت اولیه معلمان فاصله گرفته و توسعه حرفه‌ای مستمر را به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از نظام تربیت معلم در نظر گیرند. این امر مستلزم طراحی سیاست‌هایی برای استمرار ارتباط دانشگاه‌های تربیت معلم با فارغ‌التحصیلان، گسترش دوره‌های بازآموزی مبتنی بر نیازهای واقعی مدارس و ایجاد فرصت‌های یادگیری انعطاف‌پذیر و فناوری‌محور است.

از منظر حکمرانی آموزشی نیز، یافته‌ها بر ضرورت شکل‌گیری نظامی یکپارچه برای مدیریت یادگیری مادام‌العمر معلمان تأکید دارد. تحقق این هدف مستلزم هماهنگی میان دانشگاه‌های تربیت معلم، وزارت آموزش و پرورش، نهادهای مسئول توسعه حرفه‌ای و مدارس است تا فرآیند سیاست‌گذاری، اجرا، پایش و ارزیابی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای به‌صورت منسجم انجام گیرد. چنین رویکردی می‌تواند علاوه بر ارتقای کیفیت حرفه‌ای معلمان، ظرفیت نظام آموزشی را برای انطباق با تحولات فناورانه، اجتماعی و فرهنگی افزایش داده و زمینه تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد را در حوزه تربیت معلم تقویت کند.

علاوه بر این، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نهادهای سازای یادگیری مادام‌العمر می‌تواند به افزایش تاب‌آوری نظام تربیت معلم در برابر تغییرات آینده منجر شود. نظامی که معلمان آن از فرصت‌های مستمر یادگیری و به‌روزرسانی دانش و مهارت برخوردار باشند، توان بیشتری برای پاسخ‌گویی به نیازهای نوظهور آموزشی، کاهش شکاف‌های یادگیری و ارتقای کیفیت آموزش خواهد داشت. از این‌رو، سرمایه‌گذاری در توسعه حرفه‌ای مستمر معلمان باید به‌عنوان یک راهبرد بلندمدت در سیاست‌های توسعه نظام تربیت معلم مورد توجه قرار گیرد، نه صرفاً به‌عنوان مجموعه‌ای از دوره‌های آموزشی مقطعی.

۴. پیوند تربیت معلم با عدالت آموزشی و سرمایه انسانی

یافته‌ها نشان می‌دهد که کیفیت دانشگاه‌های تربیت معلم رابطه مستقیمی با عدالت آموزشی دارد. در مناطقی که دسترسی به معلمان توانمند کمتر است، شکاف آموزشی تشدید می‌شود (نجفی، ۱۴۰۱؛ اشرفی، ۱۴۰۰). بنابراین هرگونه تحول آینده‌نگر در تربیت معلم، پیامد مستقیم بر عدالت اجتماعی خواهد داشت.

از منظر سرمایه انسانی نیز، تربیت معلم باکیفیت یکی از بنیادی‌ترین سرمایه‌گذاری‌های ملی است (بشیری، ۱۳۹۸) و بی‌توجهی به آینده‌پژوهی در این حوزه می‌تواند هزینه‌های بلندمدت اقتصادی و اجتماعی ایجاد کند.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که عدالت آموزشی و توسعه سرمایه انسانی، ارتباط مستقیمی با کیفیت نظام تربیت معلم دارند و نمی‌توان آن‌ها را مستقل از یکدیگر تحلیل کرد. هرگونه ارتقای کیفیت در دانشگاه‌های تربیت معلم، به‌ویژه در زمینه توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای، توانمندسازی معلمان و گسترش فرصت‌های یادگیری مادام‌العمر، می‌تواند در بلندمدت به کاهش نابرابری‌های آموزشی، افزایش کیفیت آموزش در مناطق مختلف و بهبود فرصت‌های یادگیری برای همه دانش‌آموزان منجر شود. در مقابل، تداوم شکاف‌های موجود در نظام تربیت معلم، علاوه بر کاهش کیفیت آموزش، زمینه تعمیق نابرابری‌های آموزشی و محدود شدن فرصت‌های توسعه سرمایه انسانی را فراهم خواهد کرد.

همچنین یافته‌ها بیانگر آن است که توسعه سرمایه انسانی تنها به تربیت نیروهای متخصص محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم تربیت معلمان است که توانایی انطباق با تغییرات علمی، فناورانه و اجتماعی را داشته باشند و بتوانند فرهنگ یادگیری مستمر را در مدارس گسترش دهند. از این منظر، دانشگاه‌های تربیت معلم نقش زیربنایی در تحقق اهداف توسعه پایدار آموزشی ایفا می‌کنند و عملکرد آن‌ها می‌تواند آثار بلندمدتی بر کیفیت نظام آموزشی و توسعه اجتماعی کشور بر جای گذارد.

دالتهای سیاستی، تصمیم‌گیری و حکمرانی

یافته‌های این بخش نشان می‌دهد که سیاست‌گذاری در حوزه تربیت معلم باید عدالت آموزشی را از سطح یک هدف آرمانی به سطح یک معیار عملی در طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه‌های تربیت معلم ارتقا دهد. این امر مستلزم آن است که در تخصیص منابع، تدوین برنامه‌های درسی، جذب و توانمندسازی اعضای هیئت علمی و برنامه‌ریزی برای توسعه حرفه‌ای معلمان، تفاوت‌های منطقه‌ای و نیازهای واقعی مدارس مورد توجه قرار گیرد. چنین رویکردی می‌تواند زمینه توزیع عادلانه‌تر فرصت‌های یادگیری و کاهش شکاف‌های آموزشی را در سطح ملی فراهم سازد.

از منظر حکمرانی آموزشی، یافته‌های پژوهش بر ضرورت استقرار نظامی مبتنی بر شواهد، برای پایش مستمر کیفیت تربیت معلم تأکید دارد. تصمیم‌گیری در این حوزه زمانی اثربخش خواهد بود که علاوه بر شاخص‌های کمی، پیامدهای آموزشی، اجتماعی و حرفه‌ای برنامه‌های تربیت معلم نیز به‌صورت مستمر ارزیابی شود. بهره‌گیری از نتایج این ارزیابی‌ها در بازنگری سیاست‌ها، امکان اصلاح بهنگام برنامه‌ها و افزایش کارآمدی نظام تربیت معلم را تأثیر دارد.

علاوه بر این، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که توسعه سرمایه انسانی در نظام آموزشی، نیازمند همکاری منسجم میان دانشگاه‌های تربیت معلم، وزارت آموزش و پرورش، نهادهای سیاست‌گذار و سایر سازمان‌های مرتبط است. تقویت

این تعاملات می‌تواند موجب هم‌افزایی ظرفیت‌ها، افزایش انسجام در تصمیم‌گیری‌ها و ارتقای اثربخشی سیاست‌های آموزشی شود. در نتیجه، آینده‌پژوهی در تربیت معلم نه تنها ابزاری برای پیش‌بینی تحولات آینده، بلکه سازوکاری برای هدایت تصمیم‌های راهبردی و تقویت حکمرانی آموزشی در مسیر تحقق عدالت آموزشی و توسعه پایدار خواهد بود.

۵. چارچوب پیشنهادی آینده‌نگر

بر اساس تحلیل انجام‌شده، چارچوب پیشنهادی پژوهش شامل سه لایه تحول است:

لایه اول مربوط به تحول برنامه‌ای با هدف بازنگری در برنامه‌های درسی با محوریت مهارت‌های آینده، فناوری، پژوهش‌محوری و خودراهبری یادگیری است. در لایه دوم تحول سازمانی به منظور افزایش انعطاف‌پذیری ساختار، تقویت استقلال دانشگاهی، ایجاد واحدهای آینده‌پژوهی در دانشگاه انجام می‌پذیرد و لایه سوم تحول شبکه‌ای در راستای ایجاد شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای میان دانشگاه، مدرسه، خانواده و جامعه مد نظر است. این چارچوب نشان می‌دهد که دانشگاه تربیت معلم باید از یک نهاد آموزش‌دهنده به یک «کانون یادگیری مادام‌العمر و آینده‌ساز» تبدیل شود.

تبیین کارکردهای اجرایی چارچوب پیشنهادی

چارچوب پیشنهادی این پژوهش صرفاً یک الگوی نظری برای بازاندیشی در مأموریت دانشگاه‌های تربیت معلم نیست، بلکه می‌تواند به عنوان مبنایی برای طراحی برنامه‌های تحول در سطوح مختلف نظام آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. در سطح دانشگاهی، این چارچوب امکان بازنگری در برنامه‌های درسی، طراحی دوره‌های توسعه حرفه‌ای مستمر، تقویت پژوهش‌های مسئله‌محور و توسعه شایستگی‌های آینده‌محور معلمان را فراهم می‌کند. همچنین در سطح مدیریتی، می‌تواند مبنای تصمیم‌گیری درباره اصلاح ساختارهای سازمانی، ایجاد واحدهای آینده‌پژوهی و توسعه نظام‌های ارزیابی مبتنی بر شایستگی قرار گیرد.

در سطح ملی نیز این چارچوب قابلیت آن را دارد که در تدوین سیاست‌های کلان تربیت معلم، برنامه‌های تحول آموزشی و اسناد توسعه سرمایه انسانی مورد استفاده قرار گیرد. از آنجا که سه لایه برنامه‌ای، سازمانی و شبکه‌ای به صورت هم‌زمان مورد توجه قرار گرفته‌اند، اجرای هماهنگ آن‌ها می‌تواند از پراکندگی سیاست‌ها جلوگیری کرده و انسجام بیشتری میان دانشگاه‌های تربیت معلم، مدارس و سایر نهادهای آموزشی ایجاد کند.

دلالت‌های سیاستی و حکمرانی

تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد که اجرای این چارچوب مستلزم تغییر در رویکرد سیاست‌گذاری از مدیریت کوتاه‌مدت به حکمرانی آینده‌نگر در نظام تربیت معلم است. بر این اساس، سیاست‌گذاران آموزشی لازم است آینده‌پژوهی را به یکی از اجزای ثابت فرایند برنامه‌ریزی آموزشی تبدیل کنند تا بازنگری برنامه‌های درسی، توسعه حرفه‌ای معلمان و تخصیص منابع آموزشی بر مبنای روندهای آینده و شواهد علمی انجام گیرد، نه صرفاً در واکنش به مسائل روز.

از سوی دیگر، یافته‌ها نشان می‌دهد که تحقق این چارچوب بدون همکاری شبکه‌ای میان دانشگاه‌های تربیت معلم، وزارت آموزش و پرورش، مدارس، خانواده‌ها و سایر نهادهای علمی امکان‌پذیر نیست. بنابراین، یکی از مهم‌ترین الزامات حکمرانی آموزشی، ایجاد سازوکارهای هماهنگ برای تبادل دانش، پایش مستمر نیازهای آموزشی و ارزیابی اثربخشی سیاست‌های تربیت معلم است. چنین رویکردی می‌تواند زمینه تصمیم‌گیری‌های دقیق‌تر، افزایش پاسخ‌گویی نظام آموزشی و بهبود کیفیت اجرای برنامه‌های تحول را فراهم سازد.

همچنین این چارچوب می‌تواند مبنایی برای طراحی شاخص‌های ارزیابی عملکرد دانشگاه‌های تربیت معلم باشد؛ به گونه‌ای که علاوه بر شاخص‌های آموزشی، میزان تحقق یادگیری مادام‌العمر، توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای، تعامل با مدارس و نقش دانشگاه در تحقق عدالت آموزشی نیز مورد سنجش قرار گیرد. این تغییر در نظام ارزیابی، تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد را تقویت کرده و امکان اصلاح مستمر سیاست‌ها را فراهم خواهد ساخت.

تحلیل جامع یافته‌ها نشان می‌دهد که دانشگاه‌های تربیت معلم در نقطه عطف تاریخی قرار دارند. ادامه مسیر سنتی، منجر به تشدید شکاف مهارتی و کاهش عدالت آموزشی خواهد شد؛ در حالی که پذیرش رویکرد آینده‌پژوهی و یادگیری مادام‌العمر می‌تواند این دانشگاه‌ها را به موتور محرک تحول آموزشی کشور تبدیل کند.

۶. بازتعریف هویت حرفه‌ای معلم در افق آینده

یکی از مضامین کلیدی استخراج‌شده از تحلیل ادبیات، تحول در «هویت حرفه‌ای معلم» است. یافته‌ها نشان می‌دهد که در ادبیات سنتی تربیت معلم، هویت حرفه‌ای عمدتاً حول محور «انتقال‌دهنده دانش» تعریف شده است؛ در حالی که روندهای آینده، هویت معلم را به‌عنوان «طراح تجربه یادگیری»، «تسهیل‌گر تفکر انتقادی»، «تحلیل‌گر داده‌های آموزشی» و «راهبری اخلاقی در عصر دیجیتال» بازتعریف می‌کنند (اکبرزاده، ۱۴۰۳؛ کاظمی، ۱۴۰۲).

این تغییر هویتی صرفاً یک تحول مفهومی نیست، بلکه پیامدهای عمیق برنامه‌ای و ساختاری دارد. اگر دانشگاه‌های تربیت معلم همچنان بر تربیت معلم به‌مثابه مجری کتاب درسی تمرکز کنند، شکاف هویتی میان نقش مورد انتظار جامعه و نقش واقعی معلم افزایش خواهد یافت.

تحلیل انتقادی نشان می‌دهد که بازتعریف هویت حرفه‌ای معلم نیازمند سه اقدام اساسی است: گنجانیدن دوره‌های «بازاندیشی حرفه‌ای» در برنامه درسی؛ تقویت تجربه‌های میدانی مبتنی بر حل مسئله و آموزش اخلاق حرفه‌ای در بستر تحولات فناورانه. در این چارچوب، دانشگاه تربیت معلم باید بستری برای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای پویا فراهم آورد؛ هویتی که با تغییرات محیطی سازگار باشد و در عین حال بر ارزش‌های بنیادین تعلیم و تربیت استوار بماند.

۷. نهادینه‌سازی آینده‌پژوهی در ساختار دانشگاه‌های تربیت معلم

تحلیل داده‌ها نشان داد که آینده‌پژوهی در بسیاری از دانشگاه‌های تربیت معلم به‌صورت پروژه‌ای یا مقطعی مطرح می‌شود، نه به‌عنوان یک سازوکار دائمی تصمیم‌سازی. این وضعیت موجب می‌شود که برنامه‌ریزی‌ها کوتاه‌مدت و واکنشی باقی بمانند (صفاری، ۱۴۰۰).

یافته‌ها نشان می‌دهد که نهادینه‌سازی آینده‌پژوهی مستلزم ایجاد ساختارهای رسمی در دانشگاه است، از جمله: تشکیل واحد یا مرکز آینده‌پژوهی آموزشی؛ طراحی نظام پایش روندهای جهانی آموزش؛ استفاده از سناریونویسی در بازنگری برنامه‌های درسی و آموزش مهارت‌های آینده‌نگری به اعضای هیئت علمی. بدون چنین سازوکاری، دانشگاه‌های تربیت معلم قادر نخواهند بود تغییرات پرشتاب محیطی را به‌صورت نظام‌مند رصد و تحلیل کنند. در نتیجه، تصمیم‌گیری‌ها مبتنی بر گذشته باقی خواهد ماند.

۸. تحول در الگوی ارزیابی و سنجش معلمان

یافته‌ها نشان داد که یکی از موانع تحقق یادگیری مادام‌العمر در تربیت معلم، تداوم الگوهای سنتی ارزیابی است. نظام‌های ارزیابی مبتنی بر آزمون‌های دانشی کوتاه‌مدت، انگیزه‌ای برای یادگیری عمیق و مستمر ایجاد نمی‌کنند. در افق آینده، ارزیابی باید به سمت ارزیابی عملکردمحور؛ سنجش شایستگی‌های حرفه‌ای؛ ارزیابی مبتنی بر پروژه و حل مسئله و بازخورد مستمر و خودارزیابی حرکت کند. این تغییر رویکرد، مستلزم بازنگری در ساختار برنامه‌های تربیت معلم است. تحلیل نشان می‌دهد که بدون تحول در نظام ارزیابی، سایر اصلاحات نیز اثربخشی محدودی خواهند داشت؛ زیرا ارزیابی جهت‌گیری یادگیری را تعیین می‌کند.

۹. تعامل دانشگاه‌های تربیت معلم با اکوسیستم یادگیری

یافته‌ها حاکی از آن است که دانشگاه‌های تربیت معلم نمی‌توانند به‌صورت جزیره‌ای عمل کنند. تحقق یادگیری مادام‌العمر مستلزم شکل‌گیری یک «اکوسیستم یادگیری» است که شامل دانشگاه، مدرسه، خانواده، بخش خصوصی و نهادهای مدنی می‌شود (مرادی، ۱۴۰۰).

در این اکوسیستم دانشگاه تولیدکننده دانش تربیتی است؛ مدرسه میدان آزمون و بازخورد است؛ خانواده شریک تربیتی است و فناوری بستر اتصال این اجزا را فراهم می‌کند. تحلیل نشان می‌دهد که ضعف در شبکه‌سازی میان این اجزاء، یکی از دلایل کندی تحول در تربیت معلم است. بنابراین دانشگاه‌های تربیت معلم باید نقش «گره مرکزی» در این شبکه را ایفا کنند.

۱۰. پیامدهای بی‌توجهی به تحول آینده‌نگر

یکی از یافته‌های مهم تحلیل، پیامدهای بالقوه بی‌توجهی به آینده‌پژوهی در تربیت معلم است. این پیامدها را می‌توان در سه سطح بررسی کرد. سطح آموزشی: افزایش شکاف میان مهارت‌های معلمان و نیازهای نسل جدید؛ کاهش انگیزه یادگیری دانش‌آموزان؛ افت کیفیت آموزش. سطح اجتماعی: تشدید نابرابری آموزشی؛ تعمیق شکاف دیجیتال؛ کاهش سرمایه اجتماعی و سطح اقتصادی؛ کاهش کیفیت سرمایه انسانی؛ افزایش هزینه‌های بازآموزی؛ کاهش بهره‌وری ملی (بشیری، ۱۳۹۸).

بر اساس مجموعه یافته‌ها، می‌توان یک مدل تلفیقی ارائه داد که در آن:

- پیشران‌های آینده (فناورانه، اجتماعی، اقتصادی)



- الزامات یادگیری مادام‌العمر



- تحول برنامه‌ای، سازمانی و شبکه‌ای دانشگاه تربیت معلم



- ارتقای عدالت آموزشی و سرمایه انسانی

این مدل نشان می‌دهد که دانشگاه تربیت معلم حلقه واسط میان تحولات آینده و توسعه ملی است. هرگونه ضعف در این حلقه، کل زنجیره را دچار اختلال می‌کند.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مسئله اصلی نه صرفاً اصلاح برنامه‌های درسی، نه صرفاً توسعه فناوری و نه صرفاً افزایش دوره‌های بازآموزی است؛ بلکه بازتعریف فلسفه وجودی دانشگاه‌های تربیت معلم در پرتو آینده‌پژوهی و یادگیری مادام‌العمر است. این بازتعریف زمانی اثربخش خواهد بود که یافته‌های پژوهش در فرایندهای سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری و حکمرانی آموزشی به کار گرفته شوند و مبنای اصلاح ساختارها، برنامه‌های درسی، نظام توسعه حرفه‌ای معلمان و الگوهای ارزیابی قرار گیرند. در چنین شرایطی، دانشگاه‌های تربیت معلم می‌توانند علاوه بر ایفای نقش آموزشی، به نهادهای راهبردی تولید دانش، هدایت تحول آموزشی و پشتیبانی از توسعه پایدار نظام تربیت معلم تبدیل شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش آینده‌نگر دانشگاه‌های تربیت معلم در نظام یادگیری مادام‌العمر انجام شد. تحلیل تلفیقی ادبیات نشان داد که دانشگاه‌های تربیت معلم در نقطه‌ای تعیین‌کننده از تحول نظام آموزشی قرار گرفته‌اند؛ نقطه‌ای که در آن، استمرار الگوهای سنتی نه تنها پاسخ‌گو نیست، بلکه می‌تواند به تعمیق شکاف میان آموزش و تحولات اجتماعی منجر شود.

یافته‌های پژوهش نشان داد که سه نیروی کلیدی تحولات فناورانه و دیجیتالی‌شدن آموزش، ضرورت نهادینه‌سازی یادگیری مادام‌العمر و الزامات تحقق عدالت آموزشی و توسعه سرمایه انسانی، آینده این دانشگاه‌ها را شکل می‌دهند. در صورت بی‌توجهی به این نیروها، دانشگاه‌های تربیت معلم در مدار بازتولید گذشته باقی خواهند ماند؛ اما در صورت بازتعریف مأموریت خود در پرتو آینده‌پژوهی، می‌توانند به کانون‌های تحول آموزشی و اجتماعی تبدیل شوند.

پاسخ به پرسش اصلی پژوهش نشان می‌دهد که دانشگاه‌های تربیت معلم تنها زمانی قادر خواهند بود نقش مؤثر در نظام یادگیری مادام‌العمر ایفا کنند که: از نهادهای آموزش‌دهنده به سازمان‌های یادگیرنده آینده‌نگر تبدیل شوند؛

برنامه‌های درسی خود را بر مبنای شایستگی‌های نوظهور بازطراحی کنند؛ عدالت آموزشی را به‌عنوان مأموریتی ساختاری بپذیرند و آینده‌پژوهی را به‌صورت نهادی در ساختار مدیریتی خود ادغام کنند. نوآوری این پژوهش در ارائه چارچوبی تلفیقی است که آینده‌پژوهی، یادگیری مادام‌العمر و دانشگاه یادگیرنده را در یک مدل تحلیلی منسجم به هم پیوند می‌دهد. برخلاف مطالعات پیشین که هر یک بخشی از مسئله را بررسی کرده‌اند، پژوهش حاضر نشان داد که این سه حوزه نه جدا از هم، بلکه در تعامل ساختاری با یکدیگر قابل فهم‌اند. در سطح کلان، می‌توان نتیجه گرفت که تحول دانشگاه‌های تربیت معلم پیش‌شرط تحقق تحول در کل نظام آموزشی است. بدون اصلاح این حلقه واسطه، سیاست‌های کلان آموزشی در سطح اسناد باقی خواهند ماند و به سطح اجرا منتقل نخواهند شد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهادها در سه سطح سیاستی، نهادی و برنامه‌ای ارائه می‌شود:

الف) پیشنهادهای سیاستی (سطح کلان حکمرانی آموزشی)

۱. نهادینه‌سازی آینده‌پژوهی در نظام تربیت معلم
پیشنهاد می‌شود ساختارهای دائمی آینده‌پژوهی در دانشگاه‌های تربیت معلم ایجاد شود تا تحلیل روندهای آموزشی، سناریوپردازی و ارزیابی پیامدهای سیاست‌های آموزشی به‌صورت مستمر انجام گیرد. این اقدام می‌تواند تصمیم‌گیری‌های کلان را از رویکردهای واکنشی به سیاست‌گذاری آینده‌نگر مبتنی بر شواهد هدایت کند.

۲. افزایش استقلال دانشگاه‌های تربیت معلم
بازنگری در اختیارات برنامه‌ریزی آموزشی و واگذاری بخشی از تصمیم‌گیری‌های علمی و برنامه‌ای به دانشگاه‌های تربیت معلم، امکان انطباق بهتر برنامه‌های آموزشی با نیازهای منطقه‌ای و تحولات آینده را فراهم می‌کند و ظرفیت پاسخ‌گویی نظام تربیت معلم را افزایش می‌دهد.

۳. تدوین چارچوب ملی شایستگی‌های آینده معلم
طراحی یک سند ملی مبتنی بر مهارت‌های قرن بیست‌ویکم، سواد دیجیتال انتقادی و توسعه حرفه‌ای مادام‌العمر.

ب) پیشنهادهای نهادی (سطح دانشگاه تربیت معلم)

۱. بازطراحی برنامه‌های درسی به‌صورت شایستگی‌محور و منعطف
کاهش تمرکز بر محفوظات نظری و تقویت مهارت‌های میان‌رشته‌ای، فناورانه و پژوهشی.

۲. ایجاد شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای مستمر
پیوند ساختاری میان دانشگاه، مدارس و معلمان شاغل برای تبادل تجربه و یادگیری دوطرفه.

۳. توسعه زیرساخت‌های دیجیتال آموزشی
سرمايه‌گذاری در آموزش ترکیبی، یادگیری آنلاین و استفاده تحلیلی از داده‌های آموزشی.

ج) پیشنهادهای برنامه‌ای (سطح اجرا و عمل)

۱. گنجاندن واحدهای «تفکر آینده‌نگر در آموزش» در برنامه‌های تربیت معلم؛
۲. برگزاری کارگاه‌های منظم توسعه حرفه‌ای برای استادان دانشگاه‌های تربیت معلم؛
۳. طراحی دوره‌های ویژه برای تربیت معلمان مناطق کم‌برخوردار؛
۴. ایجاد سازوکار ارزیابی مبتنی بر شایستگی‌های واقعی تدریس، نه صرفاً آزمون‌های نظری.

پیشنهاد برای پژوهش‌های آینده

از آنجا که پژوهش حاضر مبتنی بر تحلیل اسنادی و مفهومی است، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده:

- مدل پیشنهادی به‌صورت تجربی آزمون شود؛
- دیدگاه مدیران، استادان و دانشجویان دانشگاه‌های تربیت معلم به‌صورت میدانی بررسی گردد؛
- سناریوهای آینده تربیت معلم با استفاده از روش‌هایی مانند دلفی یا تحلیل اثرات متقاطع طراحی شود؛
- مطالعات تطبیقی میان ایران و سایر کشورها انجام گیرد.

دانشگاه‌های تربیت معلم در عصر تحول دیجیتال و جامعه دانشی، صرفاً مراکز آموزش معلم نیستند، بلکه یکی از مهم‌ترین نهادهای راهبردی توسعه نظام آموزشی و سرمایه انسانی کشور به شمار می‌آیند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که آینده‌پژوهی، یادگیری مادام‌العمر و بازتعریف مأموریت دانشگاه‌های تربیت معلم سه مؤلفه به‌هم‌پیوسته‌اند که می‌توانند زمینه ارتقای کیفیت آموزش، تحقق عدالت آموزشی و توسعه پایدار را فراهم سازند. بر این اساس، بهره‌گیری از یافته‌های پژوهش در سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری و حکمرانی آموزشی می‌تواند مسیر اصلاح برنامه‌های درسی، توسعه حرفه‌ای معلمان، بازنگری ساختارهای دانشگاهی و تقویت تعامل میان دانشگاه، مدرسه و جامعه را هموار کند. در نتیجه، دانشگاه‌های تربیت معلم قادر خواهند بود علاوه بر ایفای نقش آموزشی، به کانون‌های تولید دانش، نوآوری تربیتی و هدایت تحول نظام آموزشی تبدیل شوند و سهم مؤثرتری در تحقق اهداف اسناد تحول و توسعه نظام تربیت معلم ایفا کنند.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت نویسندگان در نگارش مقاله ۵۰ درصد می‌باشد.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

References

- Akbari, S. (2023). Redesigning teacher education curricula in the age of artificial intelligence. Tehran: Farhangian University Press.
- Akbarzadeh, M. (2023). New educational technologies and student learning styles. *Journal of Educational Research*, 15(2), 75–92.
- Ariannajad, L. (2023). Futures studies in education: Approaches and applications. Tehran: Agah Publications.
- Ashrafi, M. (2020). Educational justice in Iranian schools: Challenges and solutions. Tehran: Madreseh Publications.
- Bahrami, S. (2021). Challenges of teacher education in the digital era. *Journal of New Educational Technologies*, 12(3), 45–65.
- Beshiri, M. (2019). Human capital in Iran's education system. Tehran: SAMT.
- Fallahi, Z. (2023). Redesigning teacher education programs for the future. *Journal of Teacher Professional Development*, 7(4), 115–134.
- Fatemi, E. (2022). Personalized learning in the future education system. *Journal of Learning and Innovation Studies*, 7(2), 50–78.
- Ghanbari, E. (2020). Analyzing the gap between teacher-training universities and schools. *Iranian Journal of Education*, 10(1), 78–98.
- Ghasemi, E. (2023). Professionalization of teachers and the role of universities. *Journal of Education*, 18(3), 45–66.
- Hosseini, M. (2023). Teacher education and lifelong learning. Qom: Institute for Education and Training.
- Jafari, H. (2022). The role of teacher-training universities in transforming the education system. *Journal of Educational Sciences Research*, 24(3), 44–67.
- Karami, A. (2023). Teacher skill development in the digital era. Tehran: Madreseh Publications.
- KhodaBakhshi, M. (2022). Soft skills for future teachers. *Journal of Educational Development*, 12(1), 13–34.
- Khosravi, M. (2020). Digital divide in education and its consequences. *Journal of Educational Technology Research*, 9(4), 55–72.

- Mirzaei, F. (2021). Regional learning ecosystem and teacher-training universities. *Higher Education Policy Quarterly*, 14(2), 90–119.
- Mohammadi, M. (2021). Transformation in teacher education: Needs and approaches. Mashhad: Educational Sciences Research Center.
- Moradi, E. (2021). The role of family in lifelong learning. *Journal of Family Education*, 9(1), 22–39.
- Na'mati, M. (2019). The learning university: Foundations and approaches. Tehran: Allameh Tabataba'i University Press.
- Na'mati, V. (2022). Teacher quality and the role of teacher-training universities. *Journal of Educational Policy*, 9(2), 55–78.
- Najafi, S. (2022). Educational justice in the future perspective of Iran. Tehran: Moallem Publications.
- Nasiri, L. (2022). Barriers to transformability in teacher-training universities. *Journal of Education and Human Development*, 11(3), 66–89.
- Rezaei, S. (2023). Teacher-training universities and educational innovation. Tehran: Institute for Education and Training.
- Sadeghi, M. (2022). Analysis of teacher education status in Iran based on transformation documents. Tehran: SAMT Publications.
- Safari, N. (2021). Futures studies in the structure of teacher-training universities. *Journal of Curriculum Planning Research*, 23(6), 80–102.
- Sajadi, R. (2021). Technology literacy and its role in the teaching profession. *Journal of Curriculum Planning Research*, 18(2), 21–40.
- Zeraat, A. (2020). Interdisciplinary education in Iran. *Journal of Modern Educational Sciences*, 10(1), 1–21.