



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Exploring the Challenges and Solutions in the Skills Training Program for Teacher Candidates at Farhangian University: A Scoping Systematic Review

Seyed Ali Khaleghinezhad *¹

¹ Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd. Iran.

ABSTRACT

Keywords

Teacher Policy-making
Teacher Development Program
Professional Development
Thematic Analysis
Scoping Systematic Review

1 .Corresponding author
✉ khaleghinezhad@yazd.ac.ir

Received: 2024/12/19
Reviewed: 2025/03/03
Accepted: 2025/03/15
Published online: 2025/09/17



Background and Objectives: Teacher preparation programs play a vital role in enhancing the quality of student learning. However, there is a lack of clarity surrounding the Skills Training Program for Teacher Candidates (STPTC). This study aims to identify the challenges and propose solutions for improving the STPTC. **Method:** A scoping systematic review was employed to analyze literature published between 2015 and 2023 in scientific databases. **Findings:** Inductive thematic analysis of the identified data led to the identification of seven challenges: adapting the curriculum to meet the educational needs of the teaching profession; ineffective management of the implementation of the preparation program; insufficient quality of internship experiences; ambiguity regarding the quality of the assessment of professional Competencies; weaknesses among university faculty in pedagogical and technological skills; negative climate of implementing modular courses in the university environment and inadequate welfare and educational infrastructure. Additionally, six solutions were proposed: delegating authority over certain aspects of the training program to university campuses; investing in software and hardware infrastructure; empowering teachers in alignment with the training curriculum; enhancing the quality of welfare facilities; identifying partner schools for Farhangian University; and revitalizing the training environment. **Conclusion:** This study provides valuable insights that can be utilized to address existing shortcomings and enhance the new preparation program.

<https://pma.cfu.ac.ir>

DOI: [10.48310/pma.2025.17827.4609](https://doi.org/10.48310/pma.2025.17827.4609)

Citation (APA): Khaleghinezhad, S. A. (2025). Exploring the Challenges and Solutions in the Skills Training Program for Teacher Candidates at Farhangian University: A Scoping Systematic Review. *Educational and Scholastic studies*, 14 (3), 17 - 37 .

 <https://doi.org/10.48310/pma.2025.17827.4609>



شناسایی چالش‌ها و راهبردهای ارتقای برنامه آماده‌سازی نو معلمان مهارت‌آموز ماده ۲۸ در ایران: یک گستره پژوهی مروری نظام مند

مقاله پژوهشی / مروری

سید علی خالقی نژاد^۱*

۱ / استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

چکیده

زمینه و هدف پژوهش: علی‌رغم نقش تعیین‌کننده برنامه‌های آماده‌سازی معلمان در کیفیت‌بخشی به یادگیری دانش‌آموزان در مدارس، تصویر روشنی و شفافیتی از یکی از مهم‌ترین برنامه‌های آماده‌سازی نو معلمان، مهارت‌آموزان ماده ۲۸، در ایران برای حرفه معلمی وجود ندارد. هدف این پژوهش شناسایی چالش‌ها و راهبردهای ارتقای برنامه آماده‌سازی نو معلمان مهارت‌آموز ماده ۲۸ بود. **روش:** گستره پژوهشی مروری نظام‌مند به‌عنوان روش پژوهش برای تحلیل گزارش‌های علمی منتشر شده بین سال‌های ۱۳۹۴ تا ۱۴۰۲ در پایگاه‌های داده علمی ایرانی با تمرکز بر عبارات‌های کلیدی «مهارت‌آموزان ماده ۲۸»، «برنامه آماده‌سازی نو معلمان ماده ۲۸»، «تجربیات زیسته مهارت‌آموزان ماده ۲۸»، «برنامه‌های آموزشی بدو استخدام معلمان» مورد استفاده قرار گرفت. **یافته‌ها:** تحلیل مضمون استقرایی داده‌های شناسایی شده منجر به شناسایی هفت چالش هفت چالش «تطبیق برنامه درسی با نیازهای آموزشی حرفه معلمی»، «مدیریت ضعیف اجرای برنامه آماده‌سازی»، «کیفیت ناچیز کارورزی»، «ابهام در مورد کیفیت آزمون اصلاح»، «ضعف مدرسان در ابعاد پداگوژیک و فناورانه»، «جو منفی در مواجهه با اجرای پودمان‌های آموزشی در محیط دانشگاه»، «فقر زیرساخت‌های رفاهی و آموزشی» و شش راهبرد «تفویض اختیار بخشی از برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان به پردیس‌ها»، «سرمایه‌گذاری بر روی زیرساخت‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزاری»، «توانمندسازی استادان متناسب با برنامه درسی مهارت‌آموزان»، «بهبود کیفیت امکانات رفاهی مهارت‌آموزان»، «مشخص کردن مدارس همکار دانشگاه فرهنگیان»، «شاداب‌سازی جو آموزش مهارت‌آموزان» برای ارتقای برنامه آماده‌سازی نو معلمان مهارت‌آموز ماده ۲۸ شد. **نتیجه‌گیری:** یافته‌های این مطالعه می‌تواند برای اصلاح کاستی‌ها و ارتقای برنامه آماده‌سازی نو معلمان مهارت‌آموز ماده ۲۸ مورد استفاده قرار گیرد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید.

واژه‌های کلیدی

سیاست‌گذاری معلم
برنامه ارتقای معلم
توسعه حرفه‌ای
تحلیل مضمون
گستره پژوهی مروری نظام مند

۱. نویسنده مسئول:

khaleghinezhad@yazd.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۲۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۲/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۵

انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۶/۲۶

شماره صفحات: ۳۷ - ۱۷

DOI: [10.48310/pma.2025.17827.4609](https://doi.org/10.48310/pma.2025.17827.4609)

شابا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۸۰۹۸

COPYRIGHTS



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

اتخاذ سیاست‌های کارآمد در زمینه «جذب^۱»، «ارتقا^۲» و «نگهداشت^۳» معلمان از وظایف کلیدی سیاست‌گذاران و مدیران نظام آموزشی در هر کشوری به شمار می‌آید که در صورت مبتنی نبودن بر شواهد علمی کافی منجر به تضییع حقوق دانش‌آموزان در دسترسی به آموزش باکیفیت خواهد شد و در نگاهی بلندمدت به توسعه کشور آسیب خواهد زد. بهبود کیفیت جذب، توسعه، و نگهداری معلم فرایندی پیچیده و شامل فعالیت‌های کلان و خرد سیاسی است (Sullivan et al., 2019). علی‌رغم وجود آگاهی از اهمیت و جایگاه معلم، گزارش‌ها حاکی از وجود بحران در سیاست‌گذاری‌های مربوط به معلمان در کشورهای مختلف است. برای مثال، در ایالات متحده (Sutcher et al., 2016) کمبود و ترک شغل معلمان قبل از بازنشستگی یکی از موضوعات چالش‌برانگیز است. همین‌طور، در نیمی از کشورهای که در نظرسنجی کمیسیون اروپا شرکت کردند، کمبود معلم در مناطق دورافتاده بودن مسئله بوده است (See et al., 2020). در ایران هم باوجود تجربه صدساله در سیاست‌گذاری تربیت‌معلم وجود چالش‌های متعدد از قبیل ساده‌انگاری و کوچک‌انگاری امر تربیت‌معلم، نداشتن افق بلندمدت، ضعف در اولویت‌بندی مسائل و راهکارها، ساختار متمرکز، ناتوانی در ایجاد اقتناع و جلب مشارکت ذی‌نفعان، تعارض قوانین، کم‌اهمیت شمردن کارورزی، نبود هماهنگی و هم‌افزایی میان سیاست‌گذاری، ضعف در انتخاب جهت‌گیری‌های پایدار، بی‌توجهی به تجارب و دانش کشورهای پیشرو، اثربخش نبودن سیاست‌گذاری دولت در تخصیص منابع مالی در حوزه تربیت‌معلم (Heidari, 2024)، علاقه به شغل معلمی را تنزل و نارضایتی از آن را افزایش داده است.

به نظر می‌رسد برای مواجهه مؤثر با بحران کمبود معلمی و ارتقای منزلت حرفه معلمی، داشتن نگاهی فراگیر در سیاست‌گذاری بسیار ضروری است. در زمینه جذب معلم به‌عنوان نقطه شروع سیاست‌گذاری، بهره‌گیری از تجارب گذشته و داشتن ابتکارات متناسب با موقعیت کنونی می‌تواند برای بهبود عملکرد مدرسه و یادگیری دانش‌آموزان سودمند باشد. واقعیت این است که دستمزد معلمان بر توزیع معلمان در مناطق مختلف، و کیفیت و کمیت افرادی که برای معلمی آماده می‌شوند، تأثیر می‌گذارد (Podolsky et al., 2016). به‌عنوان مثال، تخمین زده می‌شود که افزایش ۱۱ درصدی در حقوق هفتگی معلمان، نسبت فارغ‌التحصیلان دانشگاهی را که مایل به کار معلمی هستند را تا ۲۶ درصد افزایش می‌دهد (Manski, 1987). سی و همکاران (See et al., 2020). در تحلیل بیست گزارش پژوهشی دریافتند مشوق‌های مالی تنها رویکردی بود که در جذب معلمان برای مدارس چالش‌برانگیز مؤثر و لازم بوده است؛ ولی این مولفه به تنهایی کافی نیست و برای ادامه کار معلمان در مدارس، یک محیط کاری حمایت‌کننده و مساعد برای جذاب کردن مدارس موردنیاز است. در همین رابطه، شارپلین و همکاران (Sharplin et al., 2011) نیز ترکیبی از سیاست‌های مدیریت کلاس، راهنمایی آموزشی، و پشتیبانی اداری را برای جذب معلمان در کنار درآمد خوب، مطرح می‌کند. در ایران هم در باره فرایند جذب و استخدام معلمان نیز موضوعی چالش‌برانگیز است و آسیب‌های متعددی شامل نبود اهداف مشخص در فرایند گزینش، آموزش و استخدام معلمان (Shahi et al., 2021)، بی‌توجهی به منطقه جغرافیایی در برنامه ریزی فرایند جذب معلم (Samiinejad et al., 2016)، و نارسایی‌های شناختی - نگرشی - از قبیل عدم تعریف شفاف از معلمی و شأن معلم - نارسایی‌های اجرایی - از قبیل بی‌برنامگی و عدم تخصیص بودجه - نارسایی‌های رویکردی و روشی - از قبیل عدم استقرار سیستم مدیریت استعداد - نارسایی‌های سیاست‌گذاری و نهادی - از قبیل فقدان نهاد سیاستگذار تربیت معلم و نظام جامع معلمی - نارسایی‌های آینده‌نگرانه - برای مثال، برآورد مبهم در برنامه ریزی معلم مورد نیاز - و نارسایی‌های قانونی - از قبیل فرسودگی قوانین و رویه‌ها (Namdari Pejman, 2024)، گزارش شده است.

گام دوم سیاست‌گذاری‌های مرتبط با معلمان، داشتن برنامه‌های ارتقا و متمرکز بر بهبود کیفیت معلم در قالب برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و حمایتی در طیف وسیعی از فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای (رسمی، غیررسمی، مبتنی بر

¹ Attracting

² developing

³ retaining

کار)، است. در آمریکا، برای معلمان قبل از ورود به مدرسه این امکان وجود دارد که از مؤسسه غیردولتی تدریس آمریکا (TFA) گواهینامه تدریس دریافت کنند و این گواهی شامل پودمان آموزشی تابستانی پنج تا هشت‌هفته‌ای قبل از ورود به کلاس درس و تداوم آن در موقعیت عملی واقعی تدریس در کلاس درس تا دریافت گواهینامه کامل است (Mobra & Hamlin, 2020). دارلینگ هاموند و همکاران (Darling-Hammond et al., 2005) در خصوص اثربخشی TFA ذکر می‌کنند که معلمان دارای گواهینامه از معلمان فاقد گواهی عملکرد بهتری داشتند. برای آماده‌سازی نو معلمان با شدت بیشتر، ویلچر و استرانگ (Villar & Strong, 2007) پیشنهاد می‌کنند که ترکیب توسعه حرفه‌ای، همراه با قرارگرفتن در معرض مربیان خود و تجرب معلمان دیگر می‌تواند زمان لازم برای معلمان جدید را برای عملکرد در همان سطح یک معلم باتجربه را کوتاه کند. کرو (Crowe, 2011) در گزارشی در سال ۲۰۱۰ از مرکز پیشرفت آمریکایی^۱، استدلال می‌کند که سیستم پاسخگویی برنامه آماده‌سازی معلمان هر ایالت باید شامل یک معیار اثربخشی معلم باشد که میزان کمک فارغ‌التحصیلان برنامه به کودکان از پیش دبستان تا متوسطه خود را برای یادگیری گزارش کند. این ایده از تداوم برنامه کیفیت‌بخشی به معلمان، در جستجوی اطمینان از تأثیرات مثبت بر یادگیری دانش‌آموزان است. در نهایت، دارلینگ هاموند و همکاران (Darling-Hammond et al. 2005)، از توانایی معلمان برای آموزش تخصصی به طیفی از مخاطبان آموزش مدرسه‌ای سخن گفته‌اند. به گفته آنها تخصص در حوزه محتوا و دانش نحوه آموزش آن محتوا به طیف گسترده‌ای از یادگیرندگان، و همچنین توانایی مدیریت کلاس درس، طراحی و اجرای دستورالعمل‌ها، و کار ماهرانه با دانش‌آموزان، والدین و سایر متخصصان بخشی از مسئولیت های معلم هستند. در بافت ایران، توسعه حرفه ای معلمان بیشتر در اطراف دوره های ضمن خدمت مجازی در سال های اخیر متمرکز بوده است. آسیب شناسی ارتقای حرفه ای معلمان در ایران نشان می دهد تناسب آموزش های ضمن خدمت با نیازهای آموزشی معلمان (Pasalari et al. 2022)، و عواملی از قبیل انگیزش درونی، شایستگی مدرس، ویژگی های موضوع و مشوق های محیطی (FathiAzar et al. 2016)، از مهم ترین چالش های شناسایی شده به شمار می آیند. گام سوم، سیاست‌های ناظر بر نگهداشت معلمان است و محور آن پیشگیری از فرسودگی شغلی و ایجاد پویایی در میان معلمان است. در سیاست‌های نگهداشت هم همانند سیاست‌های جذب، دستمزد معلمان موضوع مهمی است. به گفته‌ی پدالسکی و همکاران (Podolsky et al., 2016)، حقوق بر فرسایش معلمان تأثیر می‌گذارد، وقتی معلمان در مناطقی با دستمزد کمتر کار می‌کنند، احتمال ترک کار بیشتر است. از معلمان مدارس دولتی که در سال ۲۰۱۲ این حرفه را ترک کردند و گفتند که به بازگشت فکر می‌کنند، ۶۷ درصد افزایش حقوق را برای تصمیم به بازگشت مهم ارزیابی کردند. حقوق یک معلم در بسیاری از ایالات متحده برای حمایت از زندگی طبقه متوسط بسیار کم است. یک مطالعه اخیر از مرکز آمریکایی پیشرفت حاکی از این است که در ۳۰ ایالت، معلمان متوسطه که سرپرست خانواده‌های چهارنفره یا بیشتر هستند، واجد شرایط دریافت یارانه‌های دولتی مانند بیمه درمانی کودکان یارانه‌ای یا وعده‌های غذایی رایگان یا ارزان در مدرسه هستند (Podolsky et al., 2016)، علاوه بر حقوق کم، در فرسودگی معلمان عوامل دیگری از قبیل بوروکراسی زیاد، امکانات ضعیف مدرسه، حجم کاری زیاد، آمادگی ناکافی معلم، رهبری ضعیف، نگرانی‌های ایمنی و امنیت، رضایت شغلی ضعیف در کل، فقدان حمایت همکاران و پرستیژ منفی تدریس^۲ نیز نقش دارند (Geiger & Pivovarova, 2018). بررسی پدیده نگهداشت معلمان در ایران هم نشان می‌دهد که ارتقا و حقوق و دستمزد (Keshmidaret al, 2009)، کیفیت مدیریت، پیشرفت، تعاملات با همکاران، شرایط کاری، اختیار و ارزش های اخلاقی (Asgari & Keledi, 2002)، در تصمیم به ترک یا ماندن در حرفه معلمی موثر است.

مرکز اصلی تأمین معلمان موردنیاز وزارت آموزش و پرورش در ایران، دانشگاه فرهنگیان است که طریق از جمع مراکز تربیت معلم سراسر کشور در سال ۱۳۹۱ راه‌اندازی شد. همین طور، بر اساس ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه

¹ Center for American Progress,

² negative prestige of teaching

فرهنگیان (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۹۰) وزارت آموزش و پرورش می‌تواند از میان فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها و حوزه علمیه بخشی از نیروی انسانی خود را تأمین کند. مخاطبان ماده ۲۸ اساسنامه پذیرفته شدگان آزمون سراسری علمی و عمومی وزارت آموزش و پرورش از طریق سازمان سنجش در سال‌های گذشته برگزار شده است. دارای مدرک مدرک دانشگاهی کارشناسی و بالاتر در رشته‌های مختلف برای ایفای نقش معلمی در دوره‌های ابتدایی اول و دوم، متوسطه اول و دوم، مراقب سلامت، مربی امور تربیتی و مشاور مدارس هستند. برنامه درسی دوره یکساله ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۷ در راستای تجهیز نو معلمان ماده ۲۸ به شایستگی‌های حرفه‌ای در محیط مدرسه طی دو نیمسال تحصیلی دوره اجرا می‌شود؛ برخی از دروس به صورت مجازی ارائه می‌شود و کلاس‌های رفع اشکال نیز در پایان هر دوره حداکثر به میزان دو جلسه حضوری برگزار می‌شود؛ واحدهای درسی ماهیتی نظری، عملی، کارگاهی و کارورزی دارند؛ کارورزی تمامی مهارت‌آموزان این دوره در محیط‌های مرتبط انجام می‌شود؛ ارزشیابی در این دوره بر ارزشیابی تکوینی، تراکمی برای هر یک دروس و ارزشیابی جامع در پایان دوره است. ارزشیابی جامع صلاحیت‌های حرفه‌ای با تمرکز بر سه مولفه آزمون‌های کتبی (آزمون دانشی و عملکردی در پایان هر نیمسال تحصیلی)، فعالیت‌های فرهنگی (فعالیت‌ها و گزارش‌های مرتبط با امور فرهنگی، هنری و مذهبی)، تدریس عملی (اجرای تدریس در موقعیت واقعی یا تصنعی با حضور معلم راهنما و دو استاد دانشگاه) انجام می‌شود. برای موفقیت در ارزشیابی جمع کسب حد و نصاب ۶۵ امتیاز لازم است و در صورت عدم قبولی یک بار دیگر با فاصله زمانی سه ماهه امکان آزمون دوباره وجود دارد که در صورت عدم کسب نمره حد و نصاب داوطلب مجدد باید در دوره شرکت نماید. در کنار این دو نیمسال آموزشی دارا بودن گواهی مهارت‌های هفتگانه ICDL و گواهی مهارت روخوانی و روانخوانی قرآن مجید برای صدور گواهی صلاحیت حرفه‌ای الزامی است و کلیه مهارت‌آموزان از گذراندن دروسی با عنوان مشابه در دوره کارشناسی و کارشناس ارشد با نمره ۱۴ و بالاتر گذرانده‌اند، معاف می‌باشند (Teacher Training University, 2018).

دوره یکساله مهارت‌آموزی از سال ۱۳۹۴ شروع شد و از آنجایی که زمان زیادی از اجرای دوره نمی‌گذرد با کاستی‌هایی در ابعاد سیاستگذاری، برنامه ریزی و آموزش همراه است (Khosravi, 2021). تردیدی وجود ندارد که فقدان کیفیت برنامه آماده‌سازی نو معلمان ماده ۲۸ بر اثربخشی آموزش آنها تاثیرگذار خواهد بود و کیفیت بخشی به آن عامل مهمی برای توانمندسازی نو معلمان و بهبود یادگیری و آموزش در مدارس کشور خواهد بود. همین طور، اگر چه پژوهش‌های متعددی به روش کمی و کیفی (Kashefi, 2022; Khosravi, 2021; Zare Khalili et al., 2017; Rafiei et al., 2022) به صورت پراکنده در مناطق مختلف و جمعیت‌های متفاوتی در ایران انجام شده است، با این حال نشانی از انجام یک پژوهش مروری نظام مند که بتواند یافته‌های موجود را در کنار هم قرار دهد و به سیاست‌گذاران و برنامه ریزان یادآوری نماید، مهم‌ترین مسائل جدی و مورد توافق کدام است، وجود ندارد. در این راستا، پژوهش حاضر متناسب با شکاف دانشی موجود و مقتضیات و پیچیدگی موضوع قصد دارد از طریق تمرکز بر دو پرسش زیر به صورت نظام مند به تحلیل یافته‌های موجود متمرکز بر سیاست ارتقای معلمان جذب شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ در بافت ایران بپردازد تا از این رهگذر و با دیدی جامع‌تر امکان درک عمیق برنامه آماده‌سازی نو معلمان ماده ۲۸ فراهم شود:

(۱). مهم‌ترین چالش‌های برنامه آماده‌سازی نو معلمان ماده ۲۸ در ایران کدام‌اند؟

(۲). مهم‌ترین راهبردهای ارتقای برنامه آماده‌سازی نو معلمان ماده ۲۸ در ایران کدام‌اند؟

روش پژوهش

متناسب با پرسش‌های پژوهش، از گستره پژوهی نظام‌مند استفاده شده است. گستره پژوهی نظام‌مند نوعی ترکیب دانش است که با نگاهی اکتشافی به ترسیم انواع شواهد و شکاف‌های موجود در تحقیقات مربوط به یک حوزه یا زمینه تعریف شده به جستجو، انتخاب و ترکیب سیستماتیک می‌پردازد (Colquhoun et al., 2014). همین‌طور، گستره

پژوهی یکی از گونه‌های بررسی جدید در خانواده مرورهای سیستماتیک در نظر گرفته می‌شود و برای زمانی است که موضوع هنوز به طور گسترده بررسی نشده است یا به طور بالقوه بزرگ، پیچیده و متنوع است، مطلوبیت بالایی دارد (Arskey & O'Malley, 2005; Colquhoun et al., 2014). گستره پژوهی نظام‌مند حاضر بر اساس پروتکل (Arskey, 2005) و طی مراحل زیر انجام شد:

مرحله ۱، شناسایی سوال تحقیق: سؤالات گستره پژوهشی باید هم گسترده باشد تا وسعت شواهد را در بر بگیرد و هم در عین حال به‌وضوح مشخص باشند. همسو با این مرحله، دو سوال باز و گسترده متمرکز بر چالش‌های برنامه آماده‌سازی نو معلمان مهارت‌آموز ماده ۲۸ و راهکارها برای بهبود برنامه تدوین شد.

مرحله ۲، شناسایی پژوهش‌های مرتبط: این مرحله شامل انتخاب راهبرد جستجوی شواهد تحقیق با استفاده از منابع مختلف است. در این رابطه، برای اطمینان از پوشش جامع پژوهش‌های انجام شده در مورد برنامه آماده‌سازی نو معلمان در ایران ملاک‌های متعددی شامل جامعه هدف (ذی‌نفعان اعم از مدیران، نو معلمان ماده ۲۸، کارکنان دانشگاه فرهنگیان، استادان و معلمان راهنمای نو معلمان ماده ۲۸، سیاست‌گذاران و مدیران آموزش)، نوع مطالعه (مقالات توصیفی، تحلیلی، کمی و کیفی، کتاب، یادداشت، پایان‌نامه)، موضوع مورد تمرکز و کلید واژه‌ها (برنامه آماده‌سازی نو معلمان ماده ۲۸، تجربیات زیسته از برنامه مهارت‌آموزان ماده ۲۸، برنامه‌های ضمن خدمت بدو استخدام، ارتقای معلم در ایران)، پایگاه‌داده‌های علمی (پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، کتابخانه دیجیتال نور، بانک اطلاعات نشریات کشور (مگیران)، نشریات علمی پژوهشی دانشگاه تهران، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، پرتال جامع علوم انسانی، سیویلیکا، مجلات تخصصی نور)، و بافت (در دامنه پژوهش‌های صورت گرفته در باره نو معلمان ماده ۲۸ در ایران بین سال‌های ۱۳۹۴ تا ۱۴۰۲) تعیین شد. پس از جستجو ادبیات پژوهش با عبارت‌های کلیدی «مهارت‌آموزان ماده ۲۸»، «برنامه آماده‌سازی نو معلمان ماده ۲۸»، «تجربیات زیسته مهارت‌آموزان ماده ۲۸»، «برنامه‌های آموزشی بدو استخدام معلمان»، همه داده‌ها در نرم‌افزار مدیر مرجع مندلی (Mendely desktop) برای ذخیره‌سازی و بازیابی وارد شدند و پس از بررسی اولیه موارد تکراری - دو مورد - شناسایی و حذف شدند.

مرحله ۳ و ۴، انتخاب و ترسیم اطلاعات: در این مرحله با درجه‌ای از انعطاف پذیری طی دو گام نمونه‌های نهایی تحلیل شد. در گام نخست چکیده و یافته‌های مهم ۵۴ مطالعه گردآوری شده بررسی شد و ۳۹ مورد غیرمرتبط با پرسش‌های پژوهش، کنار گذاشته شد. در گام دوم، تجزیه و تحلیل بر روی ۱۷ منبع (۱۳ مقاله علمی - پژوهشی، ۲ مقاله کنفرانس ملی، ۲ پایان‌نامه، ۱ گزارش پژوهشی) انجام شد.

مرحله ۵، خلاصه و گزارش نتایج: در این بخش گزارشی از ۱۷ منبع تحلیل شده شامل موضوع پژوهش، روش پژوهش و نمونه و یافته‌ها گزارش شده است (جدول، ۱).

جدول ۱. نمونه نهایی پژوهش‌های انتخاب شده برای گستره پژوهی (جامعه، ۵۴ مورد)

شماره	نویسنده اول	سال انتشار	عنوان پژوهش
N1	کاشفی	۱۴۰۰	واکاوی آسیب‌های دوره مهارت‌آموزی ماده ۲۸: مطالعه کیفی دیدگاه مهارت‌آموزان دبیری ریاضی (مقاله)
N2	کاظمی	۱۳۹۹	مقایسه اثربخشی معلمان طرح ماده ۲۸ با دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان (مورد مطالعه شهرستان آشتیان-استان مرکزی). (پایان نامه)
N3	زارع و همکاران	۱۳۹۶	ارزیابی رضایت تحصیلی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان استان فارس. (مقاله)
N4	رفیعی	۱۴۰۱	بررسی چالش‌های فراروی دانشگاه فرهنگیان. تهران. گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. (گزارش پژوهشی)
N5	مشکاتی	۱۳۹۷	تعیین ضرایب خرده آزمون‌های ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای (اصلاح) دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان. (مقاله)
N6	کبری	۱۳۹۷	مقایسه سیاست‌های جذب، تأمین و تربیت معلمان ابتدایی بر اساس یادگیری دانش‌آموزان، (مقاله)

شماره	نویسنده اول	سال انتشار	عنوان پژوهش
N7	عباسی	۱۴۰۲	بررسی میزان آگاهی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ و نو معلمان دانشگاه فرهنگیان از اختلالات دیکته به منظور ارائه الگوی مطلوب. (مقاله)
N8	قاسمی	۱۳۹۷	بررسی میزان کاربرد اصول آموزش بزرگسالان در دوره آموزشی مهارت‌آموزان استخدامی آموزش‌وپرورش (ماده ۲۸) شهرستان دزفول. (مقاله کنفرانسی)
N9	حجازی	۱۴۰۱	کارورزی در برنامه آموزش مهارت‌آموزان طرح استخدامی ماده ۲۸ آموزش وپرورش؛ چالش‌ها و راهبردها. (مقاله)
N10	خسروی	۱۴۰۰	کاوشی بر تأثیر برنامه مهارت‌آموزی دانشگاه فرهنگیان در بهسازی حرفه‌ای مهارت‌آموزان ماده ۲۸. (مقاله)
N11	زارع خلیلی	۱۳۹۶	آسیب‌شناسی دوره مهارت‌آموزی استخدامی‌های ماده (۲۸) از دیدگاه مهارت‌آموزان، مدرسان و برگزارکنندگان (مقاله)
N12	صحرائی سرمزده	۱۴۰۰	مقایسه خودکارآمدی، تعهد حرفه‌ای و انگیزش نو معلمان باتوجه‌به شیوه جذب (دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸). (مقاله)
N13	شعرباف	۱۴۰۰	ارزیابی اثربخشی دوره‌ی یک‌ساله مهارت‌آموزی دانشگاه فرهنگیان (موضوع ماده ۲۸ اساس‌نامه) بر اساس مدل سیپ (CIPP) (پایان‌نامه)
N14	زندى	۱۳۹۸	واکوی آسیب‌های نظام مهارت‌آموزی معلمي در دانشگاه فرهنگیان (مقاله کنفرانسی)
N15	اسلامی	۱۴۰۱	مطالعه تجربه زیسته کارآموزان دوره مهارت‌آموزی معلمي دانشگاه فرهنگیان قم. (مقاله)
N16	آخش	۱۴۰۲	بررسی میزان رضایت مهارت‌آموزان ماده ۲۸ از برنامه درسی اجرا شده دوره بدو خدمت دانشگاه فرهنگیان
N17	قلندری	۱۴۰۲	دانشگاه فرهنگیان

تضمین کیفیت یافته‌های پژوهش و تحلیل داده‌ها

برای اطمینان از کیفیت یافته‌های پژوهش‌های انتخاب شده از «ابزار ارزیابی روش‌های آمیخته» استفاده شد (CASP, 2013). بدین منظور، همزمان با غربال کردن پژوهش‌های مناسب برای پاسخ به سوالات پژوهش، کیفیت یافته‌های آنها متناسب با روش شناسی مورد استفاده (کیفی، کمی) نیز مورد توجه قرار می‌گرفت. با رعایت چنین مفروضه‌ای، دقت علمی نمونه انتخابی حاصل شد. همین‌طور، پژوهشگر با گزارش روند انجام پژوهش و توصیف نمونه نهایی امکان «تکرارپذیری^۱»، «قابلیت اطمینان^۲» و «شفافیت^۳» را برای اطمینان از دقت یافته‌های استخراج شده فراهم کرده است. داده‌های کمی و کیفی منابع علمی مطالعه شده (۱۵ نمونه نهایی) شامل ۱۴۶۰ شرکت کننده در پژوهش‌های کمی (اکثریت آنها نو معلمان ماده ۲۸ بودند) و ۹۷ مشارکت کننده در پژوهش‌های کیفی (اکثریت آنها نو معلمان ماده ۲۸ بودند)، بوده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از طریق «تحلیل مضمون با رویکرد استقرایی^۴» انجام شده است. تحلیل مضمون استقرایی برای اطمینان از اینکه مضامین نماینده برآمده یافته‌های پژوهش‌های انتخابی هستند و و هیچ پیش فرضی از طرف پژوهشگر بر داده‌ها تحمیل نشده است، مورد استفاده قرار گرفت (Braun & Clarke, 2006). بدین ترتیب که بخش نتایج و نتیجه گیری ۱۵ پژوهش انتخابی به صورت دقیق مطالعه شد، مفاهیم و پیام‌های اصلی و کلیدی استخراج و کدگذاری می‌شد و در نهایت در سطحی بالاتر و انتزاعی تر، مضامین مرتبط با چالش‌ها و راهکارهای ارتقای برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ شناسایی شد.

1 replicability

2 reliability

3 transparency

4 Inductive Thematic Analysis

یافته‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌های مرتبط با چالش‌ها و راهبردهای برنامه آماده‌سازی نو معلمان مهارت‌آموز ماده ۲۸ به ترتیب منجر به شناسایی هفت چالش و شش راهکار شد که در ادامه به تفصیل به آنها پرداخته شده است (جدول ۲).

جدول ۲. چالش‌های برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان ماده ۲۸

مضمون	مقولات فرعی و مفاهیم
تطبیق برنامه درسی با نیازهای آموزشی حرفه معلمی	بازنگری در چگالی برنامه درسی: کاهش تعداد دروس و عمق بخشیدن به آموزش آنها (N17) (N10)، ضعف در پرداختن به قابلیت‌های عملی (N16)، عدم کفایت سرفصل‌ها در پرداختن به دروس اصلی دوره ابتدایی (N16)، اثربخش نبودن محتوای برنامه درسی دروس مجازی (N10)، عدم تطبیق عنوان دروس با منابع معرفی شده و اهداف دوره (N3)، عدم مشارکت مهارت‌آموزان در انتخاب محتوا (N3)، ملاحظه نیازهای مهارت‌آموزان: بی‌توجهی به آموزش در کلاس‌های چندپایه (N3؛ N10)، (N3)، (N17)، گنجاندن دروسی مانند ارزشیابی توصیفی، روش‌های تحقیق و پژوهش در پودمان آموزش ابتدایی (N3)، (N17)، لزوم اضافه کردن واحد اختلالات یادگیری به برنامه درسی نو معلمان آموزش ابتدایی ماده ۲۸ (N7)، ضعف در پرداختن به موضوع مدیریت کلاس درس (N16)،
مدیریت ضعیف اجرای برنامه آماده‌سازی	اجرای ضعیف برنامه درسی: عدم آشنایی اکثر نو معلمان ماده ۲۸ گروه دبیری ریاضی با آموزش ریاضی و روش‌های تدریس آن در آغاز برنامه آماده‌سازی (N1)؛ ارائه ضعیف دروس سنجش و ارزشیابی، طراحی آموزش و روان‌شناسی به دبیران ریاضی (N1)؛ تدریس غیرمشارکتی و فشرده (N10)، نبود فضای انتقادی در تدریس دروس مجازی (N10)، عدم مشارکت مهارت‌آموزان در تدریس دروس مجازی (N10)، ارائه مطالب درسی به صورت تئوری و مسئله محور نبودن محتوا (N12؛ N10؛ N14)؛ عدم آموزش طرح درس و شیوه تهیه آن به مهارت‌آموزان (N10)، زمان کوتاه آموزش و فشرده‌گی آن: عدم تناسب محتوا با زمان آموزش (N10)؛ لزوم اختصاص زمان کافی برای دروس عملی به‌ویژه کارورزی (N14؛ N10؛ N12)؛ زمان نامناسب برگزاری کلاس‌ها (N3)، خستگی ناشی از حضور در کلاس‌های فشرده (N3؛ N10)؛ افزایش زمان آموزش به بیش از یک روز (N13؛ N1؛ N10؛ N17)، فقدان زمان کافی برای استراحت مهارت‌آموزان (N16)، فقدان زمان برای مطالعه مهارت‌آموزان (N16)،
کیفیت ناچیز کارورزی	اجرای ناقص کارورزی: انحراف کارورزی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ از برنامه مقرر و تبدیل به کارورزی ناقص دوره کارشناسی (N15)؛ مبرهن بودن ضعف در اجرای برنامه کارورزی نو معلمان ماده ۲۸ (N4)، عدم پیش‌بینی مدارس وابسته به دانشگاه برای دروس عملی (N17؛ N10)، واگذاری کارهای غیرموظف به مهارت‌آموزان (N1)؛ عدم اجازه تدریس به مهارت‌آموز در مدرسه (N17، N1)؛ فقدان تجربه کافی برای آموزش کارورزی به مهارت‌آموزان ماده ۲۸ در میان پردیس‌های فرهنگیان (N9)؛ کیفیت نامطلوب مواد سنجش و آموزش کارورزی: عدم آگاهی و تسلط معلمان و استادان راهنما نسبت به محتوای کارورزی (N10)، مبهم بودن و پیچیدگی فرم‌های ارزشیابی کارورزی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ (N9)؛ لزوم تولید منابع متفاوت برای آموزش کارورزی به رشته‌های علوم تربیتی و غیرعلوم تربیتی (N9)؛ ضعف در به کارگیری بازخورد در راستای تشخیص و ضعف‌های یادگیری (N16)، ندادن فرصت به مهارت‌آموزان برای خودارزیابی (N16)، جذابیت نداشتن مشوق‌های مالی برای به‌عهده‌گرفتن مسئولیت کارورزی: حق‌التدریس ناچیز برای واحدهای کارورزی (N9)؛ نبود مشوق‌های لازم برای مدیران و مجریان برنامه کارورزی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ (N9)؛ فقدان انگیزش معلمان و متوثرهای کارورزی در مدارس با کارورزی (N9)؛
ابهام در مورد کیفیت آزمون اصلح	ابهام در مورد مؤلفه‌های آزمون اصلح: لزوم افزودن بر سهم آزمون علمی و عملکردی (N5)؛ اهمیت حفظ آزمون اصلح برای واکاوی خروجی‌های نظام تربیت (N6)؛ لزوم اجرای دقیق ارزشیابی صلاحیت‌های معلمی (N6)؛ انتقادات نو معلمان به حجم انبوه سنجش یادگیری آنها (N1)؛ اتلاف توان و انرژی مهارت‌آموزان ماده از سنجش‌های متعدد در طول دودودمان (N1؛ N14)؛ سردرگمی در باره مفاد آزمون (N1)؛ ابهام در مورد روایی آزمون اصلح: لزوم افزایش روایی آزمون اصلح (N5)؛ ذهنی بودن نمره‌گذاری تدریس خرد آزمون اصلح (N5)؛ شفاف نبودن محتوا و مضامین مورد سنجش در آزمون اصلح (N1)؛
ضعف مدرسان در ابعاد	عدم ارائه بازخورد برای فعالیت‌های فرایندی (N10)، عدم تسلط استادان به شیوه ارائه دروس مجازی (N10)، نامربوط بودن تخصص اساتید با دروس تدریس شده (N3؛ N10؛ N14)؛ عدم حضور استادان راهنما در مدارس محل کارورزی

مضمون	مقولات فرعی و مفاهیم
پداگوژیک و فناورانه	مهارت‌آموزان (N10، N17)، عدم برگزاری جلسه رفع اشکال بعد از حضور در مدرسه مهارت‌آموزان (N10)، مواجهه نظری استادان با برنامه عملی کارورزی (N10)، آشنا نبودن معلمان و منتورهای کارورزی در مدارس با کارورزی (N9؛ N10)، لزوم توانمندسازی استادان سنجش کننده تدریس خرد آزمون اصلح (N5)؛ ضعف مدرسین در به‌کارگیری روش‌های تدریس عملی و کاربردی (N16)، سواد فناوری ضعیف اساتید (N17)،
جو منفی در مواجهه با اجرای پودمان‌های آموزشی در محیط دانشگاه	نگرش منفی کارکنان به نو معلمان ماده ۲۸: سرخوردگی مهارت‌آموزان بر اثر نگاه تبعیض‌آمیز به آنها (N10)، نگرش بدبینانه کارکنان دانشگاه به مهارت‌آموزان ماده ۲۸ (N17، N10، N3)، نگاه منفی استادان نسبت به مهارت‌آموزان ماده ۲۸ (N10؛ N3)، ضعف در ارتباط مؤثر با مهارت‌آموزان ماده ۲۸: برخوردهای نامناسب کارکنان مدرسه با معلمان ماده ۲۸ (N1)؛ ممانعت یا تضعیف کارورزی نو معلمان ماده ۲۸ توسط معلمان مدرسه (N1)؛ نبود ارتباطات مفید بین مدرسان و مهارت‌آموزان (N14)؛ (N3)؛ عدم توجه کافی مدیر و معلم راهنمای کارورزی مهارت‌آموز (N10)، محیط خشک و بی روح، احساس وقت تلفی بودن دوره در میان مهارت‌آموزان (N3)؛
فقر زیرساخت‌های رفاهی و آموزشی	کمبود شدید فضا (N4)، کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی برای اجرای برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ (N4)؛ (N9، N3)، (N4، N13، N14)؛ عدم دسترسی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ به خوابگاه و سلف‌سرویس و امکانات رفاهی به مهارت‌آموزان (N10، N12)؛ عدم پیش‌بینی یارانه و سرانه غذایی (N4)؛ عدم دسترسی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ به منابع کتابخانه و پایگاه‌های اطلاعاتی (N10)، کمبود شدید عضو هیئت‌علمی در دانشگاه فرهنگیان (N4)؛ گزینش ضعیف استادان مدعو (N4) منابع مالی محدود؛ عدم افزایش بودجه هزینه‌ای دانشگاه فرهنگیان در سال‌های گذشته (N4)، منابع مالی ناچیز برای اجرای برنامه آماده مهارت‌آموزان ماده ۲۸ (N3)،

توضیح: N شماره نویسنده/نویسندگان گزارش علمی است.

الف) مهم‌ترین چالش‌های برنامه آماده‌سازی نو معلمان ماده ۲۸ در ایران

۱). تطبیق برنامه درسی با نیازهای آموزشی حرفه معلمی: این چالش از دو جنبه قابل‌بررسی است. نخست، بازنگری و کیفیت‌بخشی به واحدهای درسی است. کاهش تعداد دروس برای فراهم کردن بستر یادگیری عمیق و امکان پرورش قابلیت‌های عملی یک ضرورت است. در کنار اهمیت حذف تجربه‌های یادگیری زائد و نامرتب، درخواست همسویی سرفصل‌های دو پودمان با دروس اصلی - برای مثال، در حوزه آموزش ابتدایی، و تطبیق عنوان دروس با منابع معرفی شده و اهداف دوره مطرح شده است. در این میان در مورد عدم مشارکت مهارت‌آموزان در انتخاب محتوا و درک درست نیازهای آنان، نیز توصیه‌هایی وجود دارد. برخی از نیازهای گزارش شده در اطراف موضوعاتی از قبیل آموزش در کلاس‌های چندپایه، ارزشیابی توصیفی، روش‌های تحقیق و پژوهش، اختلالات یادگیری و مدیریت کلاس درس قابل ردیابی است.

۲). مدیریت ضعیف اجرای برنامه آماده‌سازی: مهارت‌آموزانی که وارد دو پودمان آماده‌سازی برای حرفه معلمی می‌شوند، به‌صورت عمیق در زمینه پداگوژی از صلاحیت‌های لازم برخوردار نیستند - برای مثال، اکثر نو معلمان ماده ۲۸ گروه دبیری ریاضی با روش‌های تدریس ریاضی در آغاز برنامه آماده‌سازی آشنا نبودند. لذا توسعه فهم پداگوژیک مهارت‌آموزان، می‌تواند قلب این پودمان‌ها به شمار می‌آید. با این وجود شواهدی وجود دارد مبنی بر این که تدریس‌ها مشارکتی، انتقادی و پرسشگرانه و مسئله‌محور نیست و نقدهای در زمینه ارائه ضعیف برخی از واحدهای درسی - برای مثال، دروس سنجش و ارزشیابی، طراحی آموزش و روان‌شناسی به دبیران ریاضی - دیده می‌شود. همچنین، ذهن نو معلمان مهارت‌آموز با طراحی آموزش به شکل کارآمد درگیر نمی‌شود. در کنار این اجرای ضعیف، زمان کوتاه آموزش و فشردگی پودمان‌ها است که منجر شده میان اهداف آموزش و زمان تخصیص داده شده، تعارضاتی در اجرا گزارش شود. برای مثال، زمان در نظر گرفته شده برای دروس کارورزی و عملی با اهداف در نظر گرفته شده سازگار نیست. برنامه ریزی زمانی اجرای دو پودمان در بازه کوتاه یک یا دو روز آخر هفته تنظیم شده است. این موضوع منجر به فشردگی و

خستگی مفرطی در میان مهارت‌آموزان شده و از کیفیت دوره کاهیده است و سلامت و آرامش مهارت‌آموزان را با خطراتی مواجهه کرده و زمانی برای پردازش آموختنی‌ها و مطالعه بیشتر باقی نگذاشته است. بخشی از این مسئله ممکن است به نبود زیرساخت‌های لازم برای اجرای آموزش پودمان‌ها در روزهای دیگر برگردد.

۳. **کیفیت ناچیز کارورزی مهارت‌آموزان:** مفروضه مبنایی کارورزی تجهیز مهارت‌آموزان به تجارب غنی پداگوژیکی از طریق مشاهده و بحث و گردش علمی و غیره است. اما در عمل داده‌های موجود حاکی از این است فقدان تجربه کافی برای آموزش کارورزی به مهارت‌آموزان ماده ۲۸ وجود دارد که دال بر کمبود تجربه و توانایی در میان استادان است. کارورزی اجرا شده با برنامه‌های تعیین‌شده منطبق نیست و این خود منجر به ناکارآمدی و عدم تحقق اهداف آموزشی شده است؛ پیش‌بینی مدارس وابسته به دانشگاه برای کارورزی مهارت‌آموزان انجام نشده است و در کارورزی مسئولیت‌ها و کارهایی به مهارت‌آموزان واگذار می‌شود که خارج از وظایف اصلی مهارت‌آموزان است و می‌تواند بر تمرکز آن‌ها بر یادگیری تأثیر منفی بگذارد؛ فرم‌های ارزشیابی کارورزی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ برای مهارت‌آموزان گیج‌کننده است و در نتیجه، فرایند ارزیابی را دشوار می‌کند و لزوم تولید منابع متفاوت برای آموزش کارورزی به رشته‌های علوم تربیتی و غیرعلوم تربیتی همسو با نیازهای رشته‌ای وجود دارد؛ بازخورد مناسب به کارورزی‌ها در راستای تشخیص و ضعف‌های یادگیری و ایجاد فضاهایی برای خود ارزیابی کمتر دیده می‌شود. بالاخره، فقدان مشوق‌های مالی انگیزه‌ای در میان مدرسان برای اختصاص وقت کافی، حتی اگر از توان علمی لازم برخوردار باشند، نگذاشته است. از این رو، حق‌التدریس ناچیز برای واحدهای کارورزی و فقدان انگیزش معلمان و منتورهای کارورزی در مدارس می‌تواند منجر به عدم مشارکت فعال آن‌ها در فرآیند آموزش و راهنمایی مهارت‌آموزان شود.

۴. **ابهام در مورد کیفیت آزمون اصلح مهارت‌آموزان:** داشتن لایسنس یا گواهینامه تدریس برای ارائه آموزش استاندارد، موضوع مدنظر آزمون اصلح یا جامع مهارت‌آموزان ماده ۲۸ است. تحلیل شواهد موجود نشان می‌دهد در مورد صحت و کفایت آزمون اصلح و سهم مولفه‌های آن - برای مثال، بالا بردن روایی آزمون و حذف خطاهای ذهنی و چارچوب مند کردن برای اجتناب از سلاقی و برداشت شخصی ارزیابان تدریس، سطح دشواری و منابع آزمون و انتظارات از شرکت‌کنندگان و کاهش تعداد سنجش‌های یادگیری به دلیل ایجاد تنش‌های روانی - نگرانی‌هایی مطرح شده است که ممکن است در صورت تداوم کیفیت آن را مخدوش نماید. علیرغم این ضعف‌ها، ارزیابی کیفیت خروجی‌های پودمان‌های مهارت‌آموزان ماده ۲۸ از طریق آزمون اصلح به عنوان موضوعی مهم در داده‌های موجود مورد تأیید است.

۵. **ضعف مدرسان در ابعاد پداگوژیک و فناوریانه:** مهارت‌آموزان ماده ۲۸ چهار سال تحصیلات دانشگاهی و قبولی در آزمون علمی ورودی را گذرانده‌اند و بالتبع حداقل انتظار از آنها برخوردار بودن آنها از کف شایستگی دانشی در حوزه تحصیلی خویش است. این موضوع به‌وضوح نشان‌دهنده نیاز به وجود مدرسانی با سطح بالایی از توانمندی پداگوژیک و فناوریانه برای ورود به آموزش مهارت‌آموزان ماده ۲۸ است. علیرغم این موضوع، شواهدی مبنی بر تردید در باره توانایی مدرسان در سنجش فرایندهای یادگیری، تسلط دانشی بر واحدهای درسی پودمان، ارائه تدریس الکترونیکی در بستر وب، حضور مستمر و هدفمند در سنجش و کیفیت بخشی به اجرای واحدهای درسی از جمله کارورزی، ضعف در مدیریت کلاس و ارزیابی از کیفیت تدریس وجود دارد و با چنین شواهدی انتظار تولید کیفیت و ارتقای کیفیت مهارت‌آموزان به موضوعی دور از دسترس تبدیل می‌شود.

۶. **جو منفی در مواجهه با اجرای پودمان‌های آموزشی در محیط دانشگاه:** با وجود اینکه شواهدی وسیعی دال بر برتری یا کهنتری دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان بر مهارت‌آموزان ماده ۲۸ وجود ندارد ولی واکاوی شواهد موجود حاکی از برخوردهای تبعیض‌آمیز، نگرش‌های منفی، برخوردهای نامناسب، به حساب نیاموردن آموزش مهارت‌آموزان در مراکز دانشگاه فرهنگیان، ارتباطات انسانی ضعیف و کاهنده انگیزش و نوعی فضای رخوت و سرد در ذهن مهارت‌آموزان توسط کارکنان دانشگاه فرهنگیان اعم از استاد، مدیران و کارشناسان گزارش شده که بازسازی و تغییر چنین نگاهی برای پیشگیری از تخریب برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ را ضروری کرده است.

۷). فقر زیرساخت‌های رفاهی و آموزشی: یادگیری موثر و ارائه آموزش باکیفیت به محیط مناسب و غنی نیاز دارد. تأملی بر شواهد موجود نشان می‌دهد که اجرای برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ با موانع و مشکلاتی از نظر محیط غیراستاندارد، امکانات و تجهیزات ناچیز، فقدان دسترسی به خوابگاه و سلف سرویس و منابع و اطلاعات علمی در کتابخانه‌ها روبرو است. این موانع به تنهایی قادرند بخش زیادی از انرژی و انگیزش مهارت‌آموزان را تخریب کنند و بر کیفیت یادگیری اثر منفی به وجود آورد. تأمین منابع مالی اجرای برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ از طرف دولت به نحو مطلوبی انجام نشده است. این موضوع در اجرای باکیفیت پودمان‌های دوره مهارت‌آموزی موانعی را سبب شده است. بخشی از این موضوع به این نکته برمی‌گردد که در بودجه هزینه‌ای دانشگاه فرهنگیان در سال‌های گذشته با وجود تورم بیشتر از ۴۰ درصدی ایران تغییری پیدا نکرده است و این خود باعث شده، حتی تداوم حمایت‌های حداقلی از مهارت‌آموزان در معرض تهدید قرار گیرد.

ب) مهم‌ترین راهبردهای ارتقای برنامه آماده‌سازی نو معلمان ماده ۲۸ در ایران

راهبردهای شناسایی شده برای ارتقای برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان در پیوستاری از مضامین مدیریتی، زیرساختی، آموزشی و مالی قرار می‌گیرند.

جدول ۳. راهکارهای ارتقای برنامه آماده‌سازی نو معلمان ماده ۲۸

مضمون	مقولات و مفاهیم
تفویض اختیار بخشی از برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان به پردیس‌ها	تفویض اختیار و دادن مسئولیت بیشتر به مراکز برگزارکنندگان دوره مهارت‌آموزی ماده ۲۸ (N3)؛ مشارکت‌دادن مهارت‌آموزان در فرایندهای مختلف دوره مهارت‌آموزی (N3)؛ برگزاری دوره‌های آموزشی در شهرستان‌ها برای نزدیک‌شدن آموزش‌ها به بافت محلی (N11).
سرمایه‌گذاری بر روی زیرساخت‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزاری	بهبود زیرساخت‌های آموزش دیجیتال (N17، N10)، فراهم کردن دسترسی به منابع کتابخانه و پایگاه‌های اطلاعاتی (N10؛ N17)، توجه به امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری برای اجرای دوره (N10)، (N16).
توانمندسازی استادان متناسب با برنامه درسی مهارت‌آموزان	اتخاذ راهبردهایی از قبیل تقویت سواد فناوری استادان در تدریس برای بهسازی و تدریس آنها (N17، N10، N11)؛ توجه به منش معلمی (N10)؛ استفاده از معلمان باتجربه و کیفی در ارائه روش‌های تدریس (N11، N10)؛ تغییر رویکرد تأمین معلم به جای تربیت معلم در وضعیت کنونی (N10)، توجه به الگوهای آموزش در مدارس چندپایه (N10)، لزوم کاربرد مؤثر اصول آموزش بزرگسالان در مهارت‌آموزی (N8)؛
بهبود کیفیت امکانات رفاهی مهارت‌آموزان	افزایش امکانات رفاهی (تغذیه، خوابگاه و کلاس‌های مناسب‌تر) (N11)؛ تأمین بودجه و منابع لازم برای برگزاری دوره مهارت‌آموزی (N3)؛ اختصاص حقوق ماهیانه همانند دانشجو معلمان به مهارت‌آموزان ماده ۲۸ (N11؛ N1).
مشخص کردن مدارس همکار دانشگاه فرهنگیان	هماهنگی و همکاری و ارتباطات مداوم بین مسئولان آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان برای ایجاد تعاملات سریع (N3)؛ راه‌اندازی مدارس وابسته به دانشگاه برای دروس عملی (N10)،
شاداب‌سازی جو آموزش مهارت‌آموزان	دانش‌افزایی دست‌اندرکاران نسبت به برنامه مهارت‌آموزی (N17)، بالابردن دانش، مهارت و نگرش استادان و مسئولان دانشگاه از آموزش‌های مهارت‌محور نومسلان ماده ۲۸ (N10، N11)؛ ایجاد نگرش مثبت در عوامل دانشگاه نسبت به مهارت‌آموزان (N10)، انگیزه‌بخشی به مهارت‌آموزان با ترویج نگاه منصفانه به آنها (N10)، ایجاد ارتباط متقابل و احترام‌آمیز و مشارکتی و به‌دوراز استبداد (N11)؛ شاداب‌سازی مهارت‌آموزان از طریق ارائه دروس طی چند روز در هفته (N10؛ N17)،

۱). تفویض اختیار بخشی از برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان به پردیس‌ها: برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان ماده

۲۸ به‌صورت متمرکز اجرا می‌شود و واقعیت‌های اجرایی آن به‌خوبی دیده نشده است. شواهد حاکی از این است که تفویض اختیارات و مسئولیت‌ها به مراکز محلی برگزارکننده دوره‌های مهارت‌آموزی در راستای افزایش احساس مالکیت

و مسئولیت بیشتری ر در میان برگزارکنندگان، شرکت دادن مهارت‌آموزان در فرایندهای مختلف دوره مهارت‌آموزی برای همسوتر کردن پودمان‌ها با نیازها، و برگزاری دوره‌های آموزشی در شهرستان‌ها برای نزدیک شدن آموزش‌ها به بافت محلی می‌توانند از جمله گام‌های مثبت باشد.

۲. **سرمایه‌گذاری بر روی زیرساخت‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزاری:** واقعیت این است دانشگاه فرهنگیان با وجود یک صدسال قدمت به دلیل پراکندگی و تعدد مراکز هنوز از زیرساخت‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزاری کافی برخوردار نیست؛ لذا، بر اساس شواهد موجود برای اجرای برنامه مهارت‌آموزان ماده ۲۸ فراهم کردن امکان دسترسی به کتابخانه‌ها و پایگاه‌های اطلاعاتی برای دسترسی به منابع معتبر و به‌روز برای یادگیری و تحقیق، تأمین امکانات سخت‌افزاری (مانند کامپیوترها و تجهیزات جانبی) و نرم‌افزاری (مانند نرم‌افزارهای آموزشی و سیستم‌های مدیریت یادگیری) برای برگزاری مؤثر دوره‌های آموزشی و تدارک زیرساخت فناوری برای برگزاری دروس مجازی که می‌تواند شامل پلتفرم‌های آموزش آنلاین، ابزارهای ارتباطی و سیستم‌های مدیریت محتوا باشد، نیاز جدی وجود دارد.

۳. **توانمندسازی استادان متناسب با برنامه درسی مهارت‌آموزان:** مدرسان برنامه آماده‌سازی نو معلمان مهارت‌آموز ماده ۲۸ نقش مهمی در تولید کیفیت دارند و آنها هستند که به طراحی مهارت‌ها مورد تأکید در آموزش اقدام می‌ورزند. شواهد حاکی از این است که تقویت مهارت‌های فناورانه استادان یک راهبرد است و معلمان مجهز به چنین مهارت‌هایی قادرند روش‌های تدریس خود را بهبود بخشند و از ابزارهای دیجیتال به‌طور مؤثرتری در فرآیند یاددهی-یادگیری خویش استفاده کنند؛ داشتن منش معلمی و به کارگیری معلمان باتجربه و کیفی و در اولویت قرار داشتن تربیت معلم به معنای اصیل _ در برابر رویکرد تأمین معلم و آموزش‌های مناسک محور و سطحی به معلم _ برای ارائه روش‌های تدریس مؤثر و نوآورانه، ملاحظه اصول آموزشی مناسب برای بزرگسالان در فرآیند مهارت‌آموزی و توجه به الگوهای آموزشی مناسب برای مدارس چندپایه از دیگر موارد جدی برای توانمندسازی معلمان، یاد شده است.

۴. **بهبود کیفیت امکانات رفاهی مهارت‌آموزان:** تردیدی نیست که کیفیت امکانات رفاهی بر رضایت مهارت‌آموزان تأثیر مثبتی خواهد داشت. بر اساس شواهد منتشر شده، افزایش امکاناتی نظیر تغذیه مناسب، خوابگاه‌های استاندارد و کلاس‌های مجهز می‌تواند به بهبود تجربه آموزشی و رفاه کلی مهارت‌آموزان کمک کند. تأمین بودجه و منابع لازم برای برگزاری دوره مهارت‌آموزی نیز بخشی از دغدغه‌ها بوده است و نبود آن با کیفیت پایین اجرای برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان ارتباط نزدیکی دارد. همین طور، اختصاص حقوق ماهیانه همانند دانشجو معلمان به مهارت‌آموزان می‌تواند به عنوان یک مشوق برای جذب و نگهداشت مهارت‌آموزان در برنامه‌های آموزشی عمل کند و به آن‌ها کمک کند تا با تمرکز بیشتری به یادگیری و توسعه مهارت‌های خویش بپردازند.

۵. **انتخاب مدارس همکار دانشگاه فرهنگیان برای اجرای برنامه درسی کارورزی:** در ایران ورود به مدارس و هماهنگی و همکاری کارکنان مدرسه قواعد و قوانین ویژه خود را دارد. بر اساس شواهد موجود مجوز ورود به مدارس و هماهنگی در هنگام ورود مهارت‌آموزان ماده ۲۸ به‌خوبی پیش نمی‌رود و تسریع هماهنگی و همکاری بین مسئولان آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان در کوتاه‌مدت و در بلندمدت راه‌اندازی یا تعیین مدارس همکار دانشگاه فرهنگیان برای کارورزی مهارت‌آموزان از ضرورت‌های مهم پیش رو به شمار می‌آیند.

۶. **شاداب‌سازی جو آموزش مهارت‌آموزان:** ایجاد جو مثبت برای نو معلمان مهارت‌آموز به بهبود یادگیری آنها کمک شایانی خواهد کرد. بر اساس شواهد پژوهشی بررسی شده، ایجاد نگرش مثبت در عوامل دانشگاه نسبت به مهارت‌آموزان، بالابردن دانش، مهارت و نگرش استادان و مسئولان دانشگاه از آموزش‌های مهارت‌محور نو معلمان ماده ۲۸، انگیزه بخشی به مهارت‌آموزان از طریق ترویج نگرش منصفانه و احترام‌آمیز و ایجاد ارتباط متقابل و احترام‌آمیز و مشارکتی و به دور از استبداد گام‌هایی است که می‌توانند به عنوان مبنایی برای تقویت روحیه همکاری، اعتماد و احترام متقابل شکل بگیرد و فضایی مناسب برای یادگیری فراهم آورد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش مروری گسترده‌پژوهی نظام‌مند، باهدف شناسایی چالش‌های کنونی و راهبردهای ارتقای کیفیت برنامه آماده‌سازی نو معلمان مهارت‌آموز ماده ۲۸ استخدامی وزارت آموزش و پرورش انجام شده است. تحلیل و بازخوانی از طریق کدگذاری یافته‌های ۱۷ گزارش علمی منجر به شناسایی هفت چالش و شش راهکار برای بهبود برنامه آماده‌سازی برنامه مهارت‌آموزان ماده ۲۸ شد. چالش نخست، تطبیق برنامه درسی با نیازهای آموزشی حرفه معلمی است که جوانب مختلفی را شامل می‌شود. در ابتدا، نیاز به بازنگری و بهبود کیفیت واحدهای درسی احساس می‌شود. کاهش تعداد دروس به منظور ایجاد فضایی برای یادگیری عمیق و پرورش مهارت‌های عملی را فراهم می‌کند. همچنین، حذف تجربیات یادگیری نامناسب و غیرضروری اهمیت دارد و باید سرفصل‌های دو پودمان بر دروس اصلی و ضروری - نه فرعی و حاشیه‌ای - و اهداف دوره متمرکز شود. علاوه بر این، عدم مشارکت مهارت‌آموزان در انتخاب محتوا و درک صحیح نیازهای آن‌ها مسئله دیگری بوده است. برنامه درسی کنونی در برابر برخی از نیازهای آموزشی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ برای ورود به کلاس از جمله آموزش در کلاس‌های چندپایه، ارزشیابی توصیفی، روش‌های تحقیق و پژوهش، اختلالات یادگیری و مدیریت کلاس درس پاسخگو نیست و بازاندیشی در این موضوعات یک ضرورت به شمار می‌آید. همسو با این یافته، نیاز به بازنگری برنامه درسی شده آموزش معلمان با تمرکز بر مفهوم سازی مجدد از آموزش معلمان به عنوان یک فرآیند طولانی مدت، با تمرکز بر تدریس با کیفیت بالا (McMahon et al. 2015)، و با گسترش مشارکت‌های مدرسه-دانشگاه، شبکه‌های آموزش و توسعه حرفه‌ای معلم (Lee, 2009) توصیه شده است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که برای نزدیک کردن اهداف و سرفصل‌های برنامه درسی آماده سازی ماده ۲۸ به واقعیت‌های موجود در آموزش در مدرسه بازنگری برنامه درسی کنونی ضرورت دارد و می‌تواند از طریق تجزیه و تحلیل نیازهای نومعلمان ماده ۲۸ در هر حوزه تخصصی و حذف تجربیات یادگیری نامرتب انجام شود.

چالش دوم، مدیریت ضعیف اجرای برنامه آماده‌سازی است. مهارت‌آموزانی که وارد این دو پودمان می‌شوند، به طور عمیق در زمینه دانش پداگوژیک مهارت‌های لازم را ندارند. شواهد گزارش شده نشان می‌دهد که تدریس‌ها به صورت مشارکتی، انتقادی و مسئله‌محور نیستند و نقدهایی درباره کیفیت برخی واحدهای درسی، مانند سنجش و ارزشیابی، طراحی آموزش و روان‌شناسی نیز وجود دارد. همچنین، مهارت‌آموزان به طور مؤثر با طراحی آموزش درگیر نمی‌شوند. علاوه بر این، زمان محدود آموزش و فشردگی پودمان‌ها باعث بروز تعارضاتی بین اهداف آموزشی و زمان تخصیص یافته - برای مثال، زمان تعیین شده برای دروس کارورزی و عملی با اهداف آموزشی آن - شده است. برنامه‌ریزی زمانی برای اجرای دو پودمان در یک یا دو روز آخر هفته، نیز کیفیت دوره را کاهش داده و سلامت و آرامش مهارت‌آموزان را به خطر انداخته است و فرصتی برای پردازش عمیق باقی نمی‌گذارد. همسو با این یافته‌ها، اهمیت تکنیک‌های تعاملی و تمرین محور در روش‌های تدریس مؤثر برای تربیت معلم در دانشگاه‌ها مورد تأکید قرار گرفته است (Ferizat & kaut, 2021). از این رو، به نظر می‌رسد با پرداختن به پداگوژی‌های محرک یادگیری فعال و حل تعارضات میان زمان و انتظارات از برنامه درسی کنونی بتوان کیفیت دوره را بهبود بخشید.

چالش سوم، کیفیت ناچیز کارورزی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ است که آن را به صورتی ضعیف شده از کارورزی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه تبدیل کرده است. کارورزی کنونی در دانشگاه فرهنگیان با انحرافات و نواقص متعددی - کارورزی‌ها به درستی با برنامه‌های تعیین شده همخوانی ندارند؛ مدارس وابسته به دانشگاه برای کارورزی پیش‌بینی لازم را نداشته و مسئولیت‌های نامناسبی به مهارت‌آموزان محول می‌شود که تمرکز آن‌ها بر یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ فرم‌های ارزشیابی کارورزی برای مهارت‌آموزان مبهم و فرایند ارزیابی را دشوار ساخته است؛ نیاز به تولید منابع آموزشی متناسب با رشته‌های مختلف احساس می‌شود؛ بازخورد مناسب در مورد کارورزی‌ها و ارزش خودارزیابی مورد توجه قرار نمی‌گیرد؛ مشوق‌های مالی و حق التدریس ناچیز برای واحدهای کارورزی رغبتی در میان مدرسان برای پیگیری و اختصاص زمان ایجاد نمی‌کند - روبرو است که پیوند میان دانش نظری مهارت‌آموزان با تجربیات عملی و ورود به اجتماعی علمی که

قرار است در آن به فعالیت بپردازند را مخدوش کرده است. همسو با این یافته، به گفته‌ی (Parveen & Mirza, 2012) برنامه‌های کارورزی در آموزش و پرورش در افزایش مهارت‌ها و عملکرد معلمان موثر بوده است. البته، نیاز به بهبود نظارت و آموزش اقدام پژوهی برای بهبود کیفیت کارورزی نیز برای تضمین کیفیت خاطرنشان شده است (Otara, 2014). بدین ترتیب می‌توان گفت بازبینی ابزارها و مولفه‌های سنجش کارورزی و نظارت بر اجرای آن در فضای کنونی برای ارتقای عملکرد نو معلمان یک ضرورت است که شواهد تجربی کافی در حمایت آن هم وجود دارد.

چالش پنجم، ابهام در مورد کیفیت آزمون اصلح مهارت‌آموزان ماده ۲۸ است. اگر چه داشتن گواهینامه حرفه‌ای برای تدریس ایده پذیرفته شده در جهان کنونی است و در ایران نیز برای ارزیابی دقیق از خروجی‌های مهارت‌آموزان ماده ۲۸ ضرورت آن به رسمیت شناخته شده است. نگرانی‌هایی کلی در مورد اعتبار آن، نیازمند برطرف شدن است. مواردی از قبیل بالا بردن روایی آزمون و حذف خطاهای ذهنی و چارچوب مند کردن سنجش تدریس مهارت‌آموز برای اجتناب از تحمیل سلاقی و برداشت شخصی ارزیابان تدریس بر فرایند نمره‌گذاری، کاهش سطح دشواری آزمون و اطلاع رسانی در مورد منابع آزمون می‌تواند کیفیت و اصالت این آزمون را بالا ببرد. همسو با این یافته، اهمیت و نقش آزمون اصلح باکیفیت در بهبود عملکرد دانش‌آموزان به رسمیت شناخته شده است. برای مثال، به گفته‌ی گلدباهر و بروی (Goldhaber & Brewer, 2000) معلمانی که دارای گواهینامه اس‌تاندارد تدریس هستند، نسبت به معلمانی که گواهینامه مدرسه خصوصی دارند یا در حوزه موضوعی خود گواهینامه ندارند، تأثیر مثبت و معنی‌دار بیشتری بر نمرات آزمون ریاضی دانش‌آموز داشته‌اند.

چالش ششم، ضعف مدرسان برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان در ابعاد پداگوژیک و فناورانه است. مهارت‌آموزان ماده ۲۸ چهار سال تحصیلات دانشگاهی و قبولی در آزمون علمی ورودی را گذرانده‌اند و بالطبع حداقل انتظار از آنها برخوردار بودن آنها از کف شایستگی دانشی در حوزه تحصیلی خویش است. این موضوع به‌وضوح نشان‌دهنده نیاز به وجود مدرسانی با سطح بالایی از توانمندی پداگوژی و فناورانه برای ورود به آموزش مهارت‌آموزان ماده ۲۸ است. علی‌رغم این موضوع، شواهدی دال بر این وجود دارد که خود مدرسان در سنجش فرایندهای یادگیری، تسلط دانشی بر واحدهای درسی یا مآزول‌های پودمان، ارائه تدریس الکترونیکی در بستر وب، حضور مس‌تمر و هدفمند در سنجش و کیفیت‌بخشی به اجرای واحدهای درسی از جمله کارورزی، ضعف در مدیریت کلاس و ارزیابی از کیفیت تدریس از کیفیت لازم برخوردار نیستند و با چنین شواهدی انتظار تولید کیفیت و ارتقای کیفیت مهارت‌آموزان به موضوعی بعید و دور از دسترس تبدیل می‌شود. همسو با این اهمیت و ارزش بالای دانش پداگوژیک و محتوایی بر ظرفیت‌سازی و ارتقای تدریس معلمان پیش از خدمت مورد تأیید قرار گرفته است (Thappa & Baliya, 2024). با چنین تجاربی، به نظر می‌رسد توانمندسازی مدرسان برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ و اجتناب از تأیید و پذیرش افراد فاقد دانش محتوایی، پداگوژیکی و فناورانه بتواند به رفع این دغدغه کمک کند.

چالش ششم، جو منفی دانشگاه فرهنگیان و مدارس در مواجهه با پدیده مهارت‌آموزی نو معلمان ماده ۲۸ است. در حالی که تحقیقات از پدیدارشدن "عصر عاطفه‌گرایی"^۱ سخن می‌گویند و در دهه‌های گذشته قدرت توضیحی عواطف، احساسات، انگیزه‌ها، حالات و سایر فرایندهای عاطفی در درک و پیش‌بینی نحوه تفکر و رفتار ما نشان داده است (Dukes et al. 2021)، تحلیل داده‌های موجود گزارش شده نشان می‌دهد فضای کنونی اطراف آموزش مهارت‌آموزان ماده ۲۸ تا حدی منفی گزارش شده است و مهارت‌آموزان برخورد‌های تبعیض‌آمیز، نگرش‌های منفی، برخورد‌های نامناسب، به حساب نیاموردن آموزش مهارت‌آموزان در مراکز دانشگاه فرهنگیان، ارتباطات انسانی ضعیف و کاهنده انگیزش و نوعی فضای رخوت و سرد در ذهن مهارت‌آموزان توسط کارکنان دانشگاه فرهنگیان اعم از استاد، مدیران و کارشناسان را تجربه کرده‌اند. این یافته‌ها بر اساس شواهد کنونی می‌تواند مخل یادگیری مهارت‌آموزان گردد و نوع دل‌زدگی از پدیده ارتقای ظرفیت‌های معلمی را سبب شود.

¹ The rise of affectivism

چالش هفتم فقر زیرساخت‌های رفاهی و آموزشی برای مهارت‌آموزان ماده ۲۸ است که در افزایش چالش قبلی هم بی‌تأثیر نیست. تردیدی نیست که محیط غیراستاندارد، امکانات و تجهیزات ناچیز، فقدان دسترسی به خوابگاه و سلف سرویس و منابع و اطلاعات علمی در کتابخانه‌ها هزینه‌های تحمیل شده بر آنان را افزایش خواهد داد. لذا، باید گفت که تأمین استلزامات حداقلی آموزش باکیفیت در محیط آرام برای کسانی که قرار است سال‌ها در محیط مدارس خدمت کنند، غیرمنطقی نیست و نوعی سرمایه‌گذاری هدفمند است. همسو با این یافته، ارتباط بین شرایط مراکز آموزشی و رضایت و موفقیت معلمان مورد تأیید قرار گرفته است (Schneider, 2003). نکته دیگر این است که بر اساس گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی بودجه هزینه‌ای دانشگاه فرهنگیان در چند سال اخیر ثابت مانده است. به عبارتی مدیران و سیاست‌گذاران عملاً از دسترسی به منابع مالی کافی برای تأمین هزینه‌های برای سرمایه‌گذاری بر روی پودمان‌های مهارت‌آموزان برخوردار نیستند و آنها در شرایط کنونی مجبور به اتخاذ سیاست‌های مالی انقباضی و توزیع رقیق شده منابع بین بخش‌های مختلف شده‌اند.

بخش دوم این پژوهش به شناسایی راهکارهای بهبود برنامه آماده‌سازی نو معلمان مهارت‌آموز ماده ۲۸ اختصاص داشته است و تحلیل داده‌های گزارش شده منجر به استخراج شش راهکار شد. راهکار نخست، تفویض اختیار بخشی از برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان به پردیس‌ها است. برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ به صورت عمودی و از بالا به پایین و در سطح ستاد تنظیم شده است. احصاء تجربیات چند ساله اخیر و نیازسنجی از پایین به بالا می‌تواند در تلطیف ابعاد انتزاعی برنامه و نزدیک کردن آن به میدان عمل سودمند باشد. همچنین، مشارکت مهارت‌آموزان در فرآیندهای مختلف و برگزاری دوره‌های آموزشی در شهرستان‌ها می‌تواند بخشی از تفویض باشد. همسو با این به گفته اسمایلی و همکاران (Smylie et al., 1996)، کاستن از بوروکراسی و بهره‌گیری از مدیریت مشارکتی در برنامه‌های ضمن خدمت معلمان می‌تواند تأثیر مثبتی بر نتایج آموزشی داشته باشند. در تبیین این یافته می‌توان گفت افقی کردن فضای مدیریت و سیاست‌گذاری برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ می‌تواند بستری برای حل برخی از مسائل منجر به عدم نارضایتی از دوره فراهم نماید.

سرمایه‌گذاری بر روی زیرساخت‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزاری، راهکار دوم است. در حال حاضر مهارت‌آموزان از نظر دسترسی به منابع علمی و اطلاعاتی دیجیتال در وضعیت مناسبی قرار ندارند. همچنین، تأمین امکانات سخت‌افزاری مانند کامپیوترها و تجهیزات جانبی، و نرم‌افزاری شامل نرم‌افزارهای آموزشی و سیستم‌های مدیریت یادگیری برای برگزاری مؤثر دوره‌های آموزشی نیز به‌خوبی تدارک دیده نشده است. داشتن زیرساخت فناوری برای برگزاری دروس مجازی یک ضرورت جدی است. همسو با این یافته، اهمیت زیرساخت‌های دیجیتال در اجرای برنامه‌های ارتقای معلمان بر کسی پوشیده نیست. برای مثال، نوا - اچارن و کانالس - تاپیا (Novoa-Echaurren & Canales-Tapia, 2018) بهره‌گیری از زیرساخت‌های دیجیتال در جهت‌دادن به محتواهای برنامه درسی و برنامه‌ریزی آموزشی را خاطرنشان کرده است. لذا، به نظر می‌رسد برای کاستن از متغیرهای مزاحم در کاهش ارتقای کیفیت دوره، سرمایه‌گذاری در زمینه پلتفرم‌ها مجازی و امکانات ارائه آموزش ترکیبی در محیط برگزاری آموزش مهارت‌آموزان حیاتی است.

راهکار سوم، توانمندسازی استادان نو معلمان مهارت‌آموز ماده ۲۸ متناسب برنامه درسی آنها است. واقعیت این است که توانمندسازی فرایندی بی‌انتهاست و کنشگران فعال در حوزه آموزش مهارت‌آموزان ماده ۲۸ اعم از مدرسان، مدیران و کارکنان برای ارائه خدمات باکیفیت آموزشی نیز از این موضوع جدا نیستند. تحلیل داده‌های موجود دانش افزایی این کنشگران از لنز فهم دقیق چشم انداز و رسالت و انتظارات از پودمان‌های مهارت‌آموزان و همین‌طور توسعه ظرفیت‌های استادان مهارت‌آموزان در بهره‌گیری از فناوری‌های نوین، تسلط بر الگوهای آموزش در مدارس چندپایه، آشنایی با شیوه‌های آموزش بزرگسالان و استفاده از معلمان باتجربه و شایسته در مدارس را توصیه می‌کند. همسو با این یافته، به توانمندسازی اساتید از جنبه‌های مختلف می‌تواند به دانشگاه‌های تربیت‌معلم نگاه کرد. برای مثال، هنری

و همکاران (Henry et al., 2015)، بر اهمیت برنامه‌های توسعه هیئت علمی، مانند برنامه معلم متعهد^۱ (ETS) در حمایت از رشد هیئت علمی و تدریس پژوهشی تأکید می‌کند. آیتال (Aithal, 2015) بر اهمیت استراتژی‌های توانمندسازی اعضای هیئت علمی، از جمله آموزش، بازآموزی و ارزیابی عملکرد، در افزایش توسعه حرفه‌ای تأکید می‌کند. ویویان (Vivian, 1985) یک مدل موفقیت آمیز از همکاری بین اساتید دانشگاه و معلمان مدرسه ارائه می‌دهد که پتانسیل توانمندسازی را از طریق مشارکت‌های بلندمدت نشان می‌دهد. در یک تصویر کلی به نظر می‌رسد آموزش پژوهی و خلق فضای تعاملی برای اشتراک دانش در رفع این ضعف می‌تواند مفید باشد.

راهکار چهارم بهبود کیفیت امکانات رفاهی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ است. در دل این راهکار ایجاد انگیزش و تشویق برای مشارکت در برنامه‌های آموزشی و مهم بودن یادگیری نو معلمان نهفته است. در حال حاضر نوعی احساس تبعیض میان دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸ وجود دارد. تحلیل داده‌های نشان می‌دهد افزایش امکانات رفاهی (تغذیه، خوابگاه و کلاس‌های مناسب)، تامین بودجه و منابع لازم برای برگزاری دوره مهارت‌آموزی و اختصاص حقوق ماهیانه همانند دانشجو معلمان به مهارت‌آموزان ماده ۲۸ می‌تواند احساس ارزشمندی و امنیت بیشتری را برای مهارت‌آموزان ماده ۲۸ سبب شود.

راهکار پنجم، انتخاب مدارس همکار دانشگاه فرهنگیان برای اجرای برنامه درسی کارورزی است و پیام اصلی آن بر مشارکت جدی، هدفمند و سریع میان نهاد نهادهای مدرسه و دانشگاه فرهنگیان متمرکز است. بر اساس شواهد موجود این مشارکت دوجانبه به خوبی جلو نمی‌رود و تسريع هماهنگی و همکاری بین مسئولان آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان در کوتاه‌مدت و در بلندمدت راه‌اندازی یا تعیین مدارس همکار دانشگاه فرهنگیان برای کارورزی معلمان از دغدغه‌های جدی است. همسو با این یافته، اهمیت مشارکت بین دانشگاه و مدرسه در برنامه کارورزی به وسیله هلفلدت و همکاران (Helfeldt et al., 2015) خاطرنشان شده است و دستاورد این تعامل افزایش میزان ماندگاری کارورزان در حرفه معلمی، رشد قابل توجه در اعتماد به نفس، آمادگی و خودکارآمدی کارورزان در رابطه با توانایی‌های آنها برای تدریس گزارش شده است.

راهکار ششم برای ارتقا برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ شاداب‌سازی جو آموزش آنان است. تحلیل داده‌های موجود نشان می‌دهد که قلب ایجاد شادی و نشاط در فضای آموزشی مهارت‌آموزان احترام و پرهیز از تبعیض است. لذا، ایجاد نگرش مثبت در عوامل دانشگاه نسبت به مهارت‌آموزان، تقویت انگیزه مهارت‌آموزان با ترویج نگاه منصفانه به آنها، توجه بیشتر به حریم و ارزش‌های شخصی مهارت‌آموزان توسط کادر آموزشی و اداری دانشگاه فرهنگیان، ایجاد ارتباط متقابل و احترام آمیز و مشارکتی و به دور از استبداد و ارائه دروس طی چند روز می‌تواند فضای رخوت و خشکی کنونی را کنار بزند. همسو با این یافته، وان لانکولد و همکاران (Van Lankveld et al., 2017) ایجاد فضای مثبت در دانشگاه‌های تربیت معلم برای توسعه هویت معلم قوی و بهزیستی دانشجویان و اساتید را یادآور شدند. همین‌طور، ادس، رایبسنسون، گرین و اسپنس (Oades et al., 2014) از اصطلاح دانشگاه مثبت نام می‌برد، دانشگاهی که اولویت در آن ایجاد محیط‌های کلاس درس، اجتماعی و کاری افزاینده بهزیستی افراد است.

در مجموع این یافته‌ها بیانگر این است که سیاست آماده‌سازی نو معلمان مهارت‌آموز ماده ۲۸ در همه ابعاد از تدوین، اجرا و ارزشیابی دچار ضعف‌هایی است و برای مقابله با چالش‌ها و کاهش سیطره و گسترش آنها انجام مداخلاتی به شرح زیر پیشنهاد می‌شود: (۱) بازنگری در برنامه درسی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ با تکیه نیازسنجی از تجارب مهارت‌آموزان شاغل در مدارس. (۲) بازنگری در سیاست مربوط به زمان آموزش و خارج کردن زمان آموزش از قالب فشرده کنونی. (۳) ارتقای زیرساخت‌های رفاهی و آموزشی در راستای آسایش مهارت‌آموزان و آموزش‌های مجازی و ترکیبی. (۴) توانمندسازی مدرسان برنامه آماده‌سازی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ در ابعاد دانش پداگوژیک و فناورانه. (۵) بازنگری در نظام سنجش و ارزشیابی یادگیری مهارت‌آموزان به ویژه در زمینه کارورزی و آزمون اصلح.

¹ the Engaged Teacher-Scholar (ETS) program

در پایان برای تکمیل یافته های این پژوهش و حذف محدودیت های آن توصیه می شود در قالب پیمایش های ملی گسترده و به صورت منفک برای هر حوزه تخصصی (از قبیل آموزش ابتدایی، آموزش متوسطه، آموزش مشاوره و غیره)، مطالعات ارزشیابی استاندارد انجام شود تا بتوان با تکیه بر داده های بزرگتر دستورالعمل های ویژه ای را ارائه داد.

مشارکت نویسندگان

این مقاله مستخرج از مطالعات شخصی نویسنده است.

تعارض منافع

«هیچ گونه تعارض منافع در انجام و گزارش پژوهشی وجود ندارد»

منابع

- اسلامی، فاطمه، موسی پور، نعمت الله، صادقی، علیرضا. (۱۴۰۱). مطالعه تجربه زیسته کارآموزان دوره مهارت آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان قم. *مطالعات برنامه درسی*، ۱۷ (۶۷)، ۳۴ - ۱۳. doi: 20.1001.1.17354986.1401.17.67.2.4
- آخش، سلمان، دباغ امینی، ابراهیم. (۱۴۰۲). بررسی میزان رضایت مهارت آموزان ماده ۲۸ از برنامه درسی اجرا شده دوره بدو خدمت دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش در مطالعات برنامه درسی*، ۳ (۱)، ۹۲ - ۱۰۶. doi: 10.48310/jcdr.2023.3307
- برنامه درسی دوره یک ساله مهارت آموزی. (۱۳۹۷). مصوب شورای دانشگاه فرهنگیان، تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- پاسالاری، حامد، عزیزی، نعمت الله و غلامی، خلیل. (۱۴۰۱). بررسی تطبیقی رویکردهای آموزشی و آموزش های ضمن خدمت در نظام تربیت معلم ایران، فنلاند، انگلستان و ژاپن. *مطالعات سیاست گذاری تربیت معلم*، ۵ (۱)، ۶۴ - ۳۵. Doi: 20.1001.1.26457725.1401.5.1.2.1
- شاهی، سکینه، خواجه کولکی، اسفندیار، مهرعلی زاده، یدالله، و مرعشی، منصور. (۱۴۰۰). سناریوهایی برای جذب و تربیت معلم ایران در افق ۱۴۱۵. *آینده پژوهی/ایران*، ۶ (۱۲)، ۱۶۶ - ۱۳۷. doi: 10.30479/jfs.2022.16066.1324
- حجازی، اسد. (۱۴۰۱). کارورزی در برنامه آموزش مهارت آموزان طرح استخدامی ماده ۲۸ آموزش و پرورش؛ چالش ها و راهبردها. *توسعه حرفه ای معلم*، ۷ (۴)، ۷۲ - ۵۷. doi: 10.48310/TPD.2025.17514.1771
- حیدری، علیرضا. (۱۴۰۳). تحلیل نظام سیاست گذاری تربیت معلم ایران مبتنی بر الگوی حکمرانی آموزشی. *فصلنامه مطالعات کشورها*، ۲ (۱)، ۱۶۰ - ۱۱۷. doi: 10.22059/jcountst.2023.367071.1070
- خسروی، رحمت الله. (۱۴۰۰). کاوشی بر تأثیر برنامه مهارت آموزی دانشگاه فرهنگیان در بهسازی حرفه ای مهارت آموزان ماده ۲۸. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۲ (۲۳)، ۱۰۱ - ۶۹. doi: 20.1001.1.25382241.1400.12.23.4.4
- رفیعی، حمید، عبداللهی، محمدصادق (۱۴۰۱). بررسی چالش های فراروی دانشگاه فرهنگیان. تهران. گزارش مرکز پژوهش های مجلس شورای اسلامی.
- زارع خلیلی، مجتبی، صادقی، سهراب، باقری کراچی، امین، علیدادی، علیرضا. (۱۳۹۶). آسیب شناسی دوره مهارت آموزی استخدامی های ماده (۲۸) از دیدگاه مهارت آموزان، مدرسان و برگزارکنندگان. *آموزش پژوهی*، ۳ (۱۱)، ۶۲ - ۳۱. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_603.html?lang=en
- زارع، سمیه، جاهد، سهیلا، موسوی، سید یعقوب، و عجمی بافرانی، بشیر. (۱۳۹۶). ارزیابی رضایت تحصیلی مهارت آموزان ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان استان فارس. *آموزش پژوهی*، ۳ (۱۱)، ۱۲۰ - ۱۰۳. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_624.html?lang=en
- زندى، خلیل و صادقی، سیامک. (۱۳۹۸، ۱۴ آذر). واکاوی آسیب های نظام مهارت آموزی معلمی در دانشگاه فرهنگیان (مورد مطالعه: مهارت آموزان ماده ۲۸ دانشگاه های غرب کشور). *چهارمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش*، محمودآباد، مازندران، ایران. <https://civilica.com/doc/981472>
- صافی احمد. (۱۳۹۸). صدسال تربیت معلم در ایران: فرصت ها، تهدیدها و چشم انداز آینده. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۵ (۲)، ۸۳ - ۱۰۶. doi: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.4.3

- صحرائی سرمزده، فاطمه، صالحی، منیره. (۱۴۰۰). مقایسه خودکارآمدی، تعهد حرفه‌ای و انگیزش نو معلمان باتوجه‌به شیوه جذب (دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸). *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۷ (۱۱)، ۹۳-۱۱۴. doi: 20.1001.1.26457156.1400.7.11.5.1
- عسگری، گیتا و کلدی، علیرضا. (۱۳۸۱). بررسی میزان رضایت شغلی معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران. *فصلنامه علوم اجتماعی*، ۹ (۱۸)، ۱۳۹-۱۲۱. doi: 20.1001.1.17351162.1381.9.18.5.5
- فتحی‌آذر، اسکندر، ادیب، یوسف و گل‌پرور، فرشته. (۱۳۹۵). پدیدارشناسی عوامل مؤثر و برانگیزاننده در کیفیت دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳ (۱۲)، ۵۶-۴۷. doi: 20.1001.1.23456523.1395.3.12.5.6
- کاشفی، حمیدرضا. (۱۴۰۰). واکاوی آسیب‌های دوره مهارت‌آموزی ماده ۲۸: مطالعه کیفی دیدگاه مهارت‌آموزان دبیری ریاضی. *آموزش پژوهی*، ۷ (۲۸)، ۸۴-۶۷. doi: 20.1001.1.25884182.1400.7.28.4.4
- کبیری، مسعود. (۱۳۹۷). مقایسه سیاست‌های جذب، تامین و تربیت معلمان ابتدایی بر اساس یادگیری دانش‌آموزان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷ (۴)، ۶۰-۳۷. https://noavaryedu.oerp.ir/article_84333.html?lang=en
- کشتی‌دار، محمد، بیرجندی، کاظم چراغ، رضوی، محمدحسین. (۱۳۸۸). مقایسه عوامل نگهدارنده شغلی معلمان تربیت‌بدنی و غیر تربیت‌بدنی و ارتباط آن با برخی از مشخصات فردی. *پژوهش‌نامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی*، ۵ (۹)، ۱۰۱-۸۷. https://msb.journals.umz.ac.ir/article_381.html
- مشکاتی، حسن، دلاور، علی، فرخی، نورعلی، مینایی، اصغر، کیانی، غلامرضا. (۱۳۹۷). تعیین ضرایب خرده آزمون‌های ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای (اصلاح) دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۸ (۲۳)، ۲۴۳-۲۲۳. https://jresearch.sanjesh.org/article_33072.html?lang=en
- نامداری پژمان، مهدی. (۱۴۰۳). آسیب‌شناسی فرایندهای جذب و انتخاب معلم در آموزش و پرورش و ارائه توصیه‌های سیاستی برای بهینه‌سازی آن. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۳۰ (۱)، ۹۴-۱۱۲. doi: 10.61838/KMAN.IRPHE.30.1.6

References

- Aithal, P. S. (2015). Faculty empowerment strategies in higher education institutions. *International Journal of Management, IT and Engineering*, 5(7), 108-115. <https://ssrn.com/abstract=2778972>
- Akash, S., Dabbagh Amini, I. (2023). This research was conducted with the aim of investigating the level of satisfaction of skill students in Article 28 of the curriculum of the second-service course of Farhangian University. *Journal of research in curriculum studies*, 3(1), 92-106. doi: 10.48310/jcdr.2023.3307
- Arskey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. doi: 10.1080/1364557032000119616.
- Asgari, G. and Keledi, A. (2002). Job Satisfaction Among Elementary School Teachers in Tehran. *Social Sciences*, 9(18), 121-139. [In Persian]. Doi: 20.1001.1.17351162.1381.9.18.5.5
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CASP. (2013). Critical skills appraisal programme qualitative research Checklist. Retrieved from: <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>.
- Colquhoun, H., Levac, D., O'Brien, K., Straus, S., Tricco, A., Perrier, L., & Moher, D. (2014). Scoping reviews: Time for clarity in definition, methods, and reporting. *Journal of Clinical Epidemiology*, 67(12), 1291-1294. doi: 10.1016/j.jclinepi.2014.03.013.
- Crowe, E. (2011). Getting Better at Teacher Preparation and State Accountability: Strategies, Innovations, and Challenges under the Federal Race to the Top Program. *Center for American Progress*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535643.pdf>
- Curriculum for the one-year Skills Training Program (2018). Approved by the Council of Farhangian University, Tehran: Farhangian University. [In Persian].

- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-48. <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>
- Dukes, D., Abrams, K., Adolphs, R., Ahmed, M. E., Beatty, A., Berridge, K. C.,... & Sander, D. (2021). The rise of affectivism. *Nature human behaviour*, 5(7), 816-820. doi: 10.1038/s41562-021-01130-8
- Eslami, F., Mousapour, N., & Sadeghi, A. (2023). A Study of lived Experience of the Interns of Teacher Training program of Qom Farhangian University. *Journal of Curriculum Studies*, 17(67), 13-34. [In Persian]. doi: 20.1001.1.17354986.1401.17.67.2.4
- FathiAzar, E. , Adib, Y. and Golparvar, F. (2016). Phenomenology of Effective Factors and Motivator in Quality of In-Service Training Courses of Teachers. *Research in School and Virtual Learning*, 3(12), 47-56. [In Persian]. doi:20.1001.1.23456523.1395.3.12.5.6
- Ferizat, M., & Kuat, B. (2021). The effectiveness of interactive teaching methods in the professional training of pre-service geography teachers. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(4), 1976-1996. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6066>
- Geiger, T., & Pivovarov, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24(6), 604–625. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524>
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational evaluation and policy analysis*, 22(2), 129-145. <https://doi.org/10.2307/1164392>
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. *The Future of Children*, 17(1), 69-86. doi:10.1353/foc.2007.0002
- Heidari, A. (2024). The policy system of teacher training in Iran based on the model of educational governance. *Journal of Countries Studies*, 2(1), 117-160. [In Persian]. doi: 10.22059/jcountst.2023.367071.1070
- Hejazi, A. (2023). Internship in the Skill Training Program of the Employment Plan of Article 28 of Education; Challenges and Strategies. *Teacher Professional Development*, 7(4), 57-72. [In Persian]. doi:10.48310/TPD.2025.17514.1771
- Helfeldt, J. P., Capraro, R. M., Capraro, M. M., Foster, E., & Carter, N. (2009). An urban schools–university partnership that prepares and retains quality teachers for “high need” schools. *The Teacher Educator*, 44(1), 1-20. Doi:10.1080/08878730802520050
- Henry, D., Brantmeier, E. J., Tongen, A., Jaffee, A. T., & Pierrakos, O. (2021). Faculty empowering faculty: SoTL leaders catalyzing institutional and cultural change. *Teaching and Learning Inquiry*, 9(2). <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.9.2.15>
- Kabiri, M. (2019). Comparison of policies of primary school teachers' recruitment and education based on the students' learning. *Journal of Educational Innovations*, 17(4), 37-60. [In Persian]. https://noavaryedu.oerp.ir/article_84333.html?lang=en
- Kashefi, H. R. (2022). Analysis of Injuries in Article 28 Training Course: Qualitative Study of the Mathematics Teaching Skills Learners Perspective. *Quarterly Journal of Education Studies*, 7(28), 67-84. [In Persian]. doi: 20.1001.1.25884182.1400.7.28.4.4
- Keshmidar, M., Birjandi, K., & Razavi, M. H. (2009). Comparing the job retention factors of physical education and non-physical education teachers and their relationship with some individual characteristics. *Journal of Sport Management and Motor Behavior*, 5(9), 87-101. [In Persian]. https://msb.journals.umz.ac.ir/article_381.html
- Khosravi, R. A. (2021). Skills Training Program at Teacher Training University and Professional Development of Teacher Candidates. *Journal of higher education curriculum studies*, 12(23), 69-101. [In Persian]. doi: 20.1001.1.25382241.1400.12.23.4.4
- Lee, J. C. K. (2009). Teacher development and teacher education in the new century. *Contemporary Education and Culture*, 1(1), 69-73. doi: 10.14221/ajte.2013v38n12.3
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(1), 69-69. doi: 10.1186/1748-5908-5-69.

- Manski, C. F. (1987). Academic ability, earnings, and the decision to become a teacher: Evidence from the National Longitudinal Study of the High School Class of 1972. In *Public sector payrolls* (pp. 291-316). University of Chicago Press.
- McMahon, M., Forde, C., & Dickson, B. (2015). Reshaping teacher education through the professional continuum. *Educational Review*, 67(2), 158-178. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.846298>
- Meshkati, H., Delavar, A., Farrokhi, N., Minaei, A., & Kiyanei, G. (2018). Determination of the Coefficients of the Subscale for the Assessment of Professional Competencies (ASLAH) of Graduates of Farhangian University. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 8(23), 223-242. [In Persian]. https://jresearch.sanjesh.org/article_33072.html?lang=en
- Mobra, T., & Hamlin, D. (2020). Emergency certified teachers' motivations for entering the teaching profession: Evidence from Oklahoma. *Education Policy Analysis Archives*, 28(109), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5295>
- Namdari Pejman, M. (2024). Analysis of teacher recruitment and selection processes with the aim of enhancing policy making in public administration. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 30(1), 94-112. [In Persian]. doi:10.61838/KMAN.IRPHE.30.1.6
- Novoa-Echaurren, A., & Canales-Tapia, A. (2018). Pedagogical uses of digital technologies by pre and in-service teachers: Literature review from a global perspective to the Chilean context. In *Proceedings* (Vol. 2, No. 21, p. 1335). MDPI.
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S., & Spence, G. B. (2014). Towards a positive university. In *Positive psychology in higher education* (pp. 5-12). Routledge.
- Otara, A. (2014). Students' Perceptions on Education Internship Program in Rwanda: Effectiveness and Challenges. *European Journal of Educational Sciences*, 1(2), 181-193. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236774.pdf>
- Parveen, S., & Mirza, N. (2012). Internship program in education: effectiveness, problems and prospects. *International Journal of Learning & Development*, 2(1), 487-498. doi: 10.5296/ijld.v2i1.1471
- Pasalari, H. , Azizi, N. and Gholami, K. (2022). Comparative analysis of educational approaches and future training (in- service education) in teacher education in Iran and Finland, England, japan. *Teacher Education Policy*, 5(1), 35 -64. [In Persian]. doi: 20.1001.1.26457725.1401.5.1.2.1
- Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J., & Darling-Hammond, L. (2016). *Solving the teacher shortage: How to attract and retain excellent educators*. Learning Policy Institute, Palo Alto, CA.
- Rafiei, H., Abdollahi, M, S. (2022). Examining the challenges facing Farhangian University. Tehran. *Report of Research Center of the Islamic Consultative Assembly*. [In Persian].
- Saafi, A. (2019). Hundred Years of Teacher Training in Iran: Opportunities, Threats, and Future Outlook. *Quarterly Journal of Education*, 35(2), 83-106. [In Persian]. doi:20.1001.1.10174133.1398.35.2.4.3
- Sahraie sarmazdeh, F., & Salehi, M. (2021). Comparison of teachers' self-efficacy and teacher motivation and occupational commitment between new teachers' by the recruitment method. *Theory and Practice in Teachers Education*, 7(11), 93-114. [In Persian]. Doi: 20.1001.1.26457156.1400.7.11.5.1
- Schneider, M. (2003). *Linking School Facility Conditions to Teacher Satisfaction and Success. Educational Facilities*, Washington, DC. ERIC Publications. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480552.pdf>.
- See, B. H., Morris, R., Gorard, S., & El Soufi, N. (2021). Recruiting and retaining teachers: what works?. *Researching Education*, 1(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.4550903>
- Shahi, S., Khwaja Kulki, E. Mehr Alizadeh, & Y. Marashi, M. (2021). Policies for Attracting and Training Teachers in Iran 2030. *Quarterly Journal of Iranian Future Studies*, 6(2): 137-166. [In Persian]. doi:10.22034/IJCE.2023.367058.1444

- Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 136-146. doi: 27136146. doi:10.1016/j.tate.2010.07.010
- Smylie, M. A., Lazarus, V., & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Educational evaluation and policy analysis*, 18(3), 181-198. <https://doi.org/10.3102/0162373701800318>
- Sutcher, L. Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). *A Coming Crisis in Teaching? Teacher Supply, Demand, and Shortages in the U.S.* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/247.242>.
- Thappa, S. R., & Baliya, J. N. (2021). Exploring awareness for technological pedagogical and content knowledge (TPAC) in pre-service teacher education programme. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 1-14. <https://doi.org/10.52634/mier/2021/v11/i1/1765>
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher education research & development*, 36(2), 325-342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
- Villar, A., & Strong, M. (2007). *Is mentoring worth the money? A benefit-cost analysis and five-year rate of return of a comprehensive mentoring program for beginning teachers*. Santa Cruz, CA: The New Teacher Center.
- Vivian, J. R. (1985). Empowering teachers as colleagues: The Yale-New Haven teachers institute. *New Directions for Teaching and Learning*, 1985(24), 79-89. <https://doi.org/10.1002/tl.37219852410>
- Zandi, K. & Sadeghi, S. (2019). Analysis of the Damages of the Teacher Training System at Farhangian University (Case Study: Professional Development of Teacher Candidates in Western Universities), Fourth National Conference on Modern Approaches to Education and Research, Mahmoudabad, Mazandaran State, Iran. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/981472>
- Zare Khalili, M., Sadeghi, S., Bagheri Kerachi, D. A., & Alidadi, A. (2017). The Pathology of Training Courses for Employees in Ministry of Education Called (Maddeh 28) from the Viewpoints of Students, Educators and Organizers. *Quarterly Journal of Education Studies*, 3(11), 31-62. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_603.html?lang=en
- Zare, D. S., Jahedi, D. S., Mousavi, S. Y., & Ajami Baferani, B. (2017). Assessment of the Academic Satisfaction of the skill Trainees (called madeh28) of Farhangian University in Fars Province. *Quarterly Journal of Education Studies*, 3(11), 103-120. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_624.html?lang=en