

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه پژوهش در تربیت معلم
سال اول، شماره سوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۶
چاپ: تابستان ۱۳۹۷

تحلیلی پدیدارشناسانه بر درک تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلمان^۱

*مهدی نامداری پژمان^۲

دکتر سید محمد میرکمالی^۳

دکتر جواد پور کریمی^۴

مقصود فراستخواه^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۴/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۱۳

چکیده

هدف از این پژوهش، شناسایی درک و تفسیرهای خبرگان، مدیران و دانشجویان از تضمین کیفیت روش آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان است. بدین منظور، مطالعه کیفی با رویکرد پدیدارشناسی انجام شده است. ۱۱ صاحب‌نظر، ۹ نفر از مدیران و ۸ نفر از دانشجویان خبره به روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع بیشینه تغییرات انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه بدون ساختار بهره گرفته شد. پس از کدگذاری‌های پژوهشگر، بررسی روایی و پایایی انجام شد. میزان پایایی کدگذاری مجدد ۰/۹۰ به دست آمد. برای شناسایی مضامین و مقوله‌های تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلمان از روش تحلیل مضمون استفاده شد. در نهایت، ۶ مؤلفه به عنوان درک افراد از تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلمان شناسایی شد که عبارت‌اند از پایش و بهبود مستمر، دستیابی به اهداف و استانداردها، به‌روزرسانی اهداف و استانداردها، شایستگی حرفه‌ای معلمی، نتایج و پاسخگویی.

واژه‌های کلیدی: تضمین کیفیت، آموزش و آماده‌سازی دانشجو-معلمان، دانشگاه فرهنگیان

۱. این مقاله از پایان نامه دکتری در رشته مدیریت آموزشی دانشگاه تهران مستخرج شده است.

۲. دکتری مدیریت آموزشی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۳. استاد گروه مدیریت آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۴. استادیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۵. دانشیار گروه برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، تهران، ایران.

مقدمه

دانشگاه، نهادی علمی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی است که نقش مهمی در پیشرفت جوامع دارد. دانشگاه از يك سو می‌تواند به مثابه يك شاخص فرایندی، نشاندهنده وضعیت ارتقاء و سطح رشد و توسعه جامعه به حساب آید و از سوی دیگر به عنوان يك شاخص پیش‌بینی‌کننده، زمینه رشد و توسعه جامعه در آینده تلقی گردد (قهرمانی، ابوالقاسمی، عارفی و خاتمی، ۱۳۹۱). این نهاد که زمینه‌ساز تحقق سیاست‌های توسعه‌ای کشور است، زمانی می‌تواند وظایف و مأموریت‌های خود را به درستی انجام دهد که از کارایی، اثربخشی و کیفیت لازم برخوردار باشد.

یکی از زیرنظام‌های آموزش عالی، نظام تربیت معلم است که وظیفه آن آموزش، تربیت و توانمندسازی نیروی انسانی لازم برای آموزش و پرورش است. این نظام آموزشی که به‌تازگی وارد «عصر جدید»^۱ شده (کوکران-اسمیت^۲، ۲۰۰۵)، به طور مستقیم با جامعه در ارتباط است و دامنه و اهداف آن در جوامع پیشرفته گسترده‌تر شده است (شارما^۳، ۲۰۱۳). به همین دلیل کیفیت چنین نظامی، مطالبه‌ای عمومی به شمار می‌رود. اجماع عمومی در میان بسیاری از دانشگاهیان، سیاستمداران، والدین، معلمان و سایر ذی‌نفعان آموزشی درباره بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموز وجود دارد. گزارشی که گروه بین‌المللی مشاوره مک‌کنزی و کمپانی در سال ۲۰۰۷^۴ منتشر کرده‌اند، چنین اعلام کرد که کیفیت سیستم آموزشی چیزی جدای از کیفیت معلمان آن نیست (باربر و مرشده^۵، ۲۰۰۷) و دستیابی به معلمان باکیفیت بدون توجه به تربیت معلم باکیفیت امکان‌پذیر نیست. شواهد تجربی نشان می‌دهد آمادگی کافی‌نداشتن برای تدریس بر بازده‌های یادگیری دانش‌آموزان، اثربخشی تدریس و میزان فرسودگی معلم تأثیر دارد (چانگ و هو^۶، ۲۰۰۹). بنابراین مؤسسات و دانشگاه‌های تربیت معلم نیازمند جست‌وجوی مسیری برای بهبود مستمر در هیئت علمی، طرح و برنامه، رویه‌های مدیریتی و اجرایی و خدمات پشتیبان هستند.

معلمان نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت برنامه‌های درسی و آموزشی و اهداف تدوین‌شده دارند. شیوه عمل و نگرش معلم نیز از نحوه آموزش و کیفیت دوره‌های آموزشی در مراکز

1. New era
2. Cochran-Smith
3. Sharma
4. International consulting group McKinsey and Company
5. Barber and Mourshead
6. Chong & Ho

تربیت معلم تأثیر می‌پذیرد. کیفیت در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی تربیت معلم، محتوای کتاب‌های درسی، شیوه‌های آموزشی، عملکرد مدرسان در این مراکز و برگزاری دوره‌های کارورزی، مهارت‌ها، باورها و نگرش حرفه‌ای را در معلمان آینده تقویت می‌کند. از این رو، ماهیت عملکرد نظام تربیت معلم به عنوان یک سازمان در آموزش و آماده‌سازی معلمان حرفه‌ای برای فعالیت در حساس‌ترین بخش جامعه، یعنی آموزش و پرورش اهمیت زیادی دارد. لازمه قضاوت درباره ماهیت عملکرد این نظام، بررسی و تضمین کیفیت^۱ آن است.

تضمین کیفیت را فرایندی جامع‌نگر، مستمر و جاری در ارزیابی (سنجش، پایش، تضمین، حفظ و بهبود) کیفیت (معلم) نظام‌های آموزشی، مؤسسات یا برنامه‌ها تعریف کرده‌اند (یوریدایس^۲، ۲۰۰۶). این فرایند نیازمند برنامه‌ریزی، پایش و ارزیابی است و نمی‌توان آن را پایدار و ثابت در نظر گرفت. تغییرات جهانی و افزایش سطح دانش و اطلاعات جامعه از یکسو و افزایش سطح انتظارات از معلم به عنوان کارگزاری فکور^۳، برای نظام‌های آموزشی با عنوان بازطراحی و بازتعریف الگوی تضمین کیفیت معلم، تکلیفی ایجاد کرده است. با این حال، الگوی تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی معلم جوانب تقریباً ثابتی نیز دارد که در طول زمان کمتر رنگ کهنگی به خود می‌گیرد.

درک افراد ذی‌نفع و ذریب‌ت از مسئله تضمین کیفیت تربیت معلم - به معنای آموزش و آماده‌سازی دانشجو معلمان برای عهده‌داری حرفه معلمی - به پذیرش تغییرات و تحول در اقدامات و سیاست‌ها کمک خواهد کرد؛ زیرا اساس حرکت بر مبنای سیاست‌ها پذیرش و فهم آنهاست. بر این اساس، این مقاله در صدد است درک و تفسیر افراد ذی‌نفع را در مسئله تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی دانشجو معلمان بررسی کند.

پیشینه پژوهش

سنگری و آخش (۱۳۹۶) در پژوهشی روش جذب و آماده‌سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران را به شکل تطبیقی بررسی کرده‌اند. نتایج این پژوهش که بر اساس الگوی بردی در چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه انجام گرفت، نشان می‌دهد کشورهای نامبرده در بعد پذیرش و جذب در مواردی مانند اتمام تحصیلات متوسطه و دارا بودن دیپلم، موفقیت در آزمون ورودی به هم شباهت دارند؛ ولی کشورهای

1. Quality assurance

2. Eurydice

3. Reflective practitioner

ژاپن و ایران نسبت به شغل معلمی و انجام مصاحبه‌های مختلف در مقایسه با کشور استرالیا در زمینه جذب حساس تر عمل می‌کنند؛ به طوری که صلاحیت‌های اخلاقی، اجتماعی، جسمانی، نداشتن سوء پیشینه، انگیزش و توانایی‌های عمومی را به دقت می‌سنجند. همچنین در نظام جذب کشور ایران به مواردی همچون سن، معدل و تعهد گرفتن از متقاضیان در ابتدای دوره نیز اهمیت داده می‌شود.

عباس پور و همکاران (۱۳۹۵) در مقاله‌ای با عنوان «ساخت، پایاسازی و اعتباریابی ابزار اندازه‌گیری برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی ایران» و با کاربرد روش تحقیق آمیخته (نظریه زمینه‌ای و همبستگی مدل معادلات ساختاری) از دید خبرگان آموزش عالی، به ۲۲ مؤلفه و ۱۵۰ خرده‌مؤلفه دست یافتند. مؤلفه‌هایی معتبر در تحلیل آماری عبارت‌اند از: پذیرفته‌شدگان، دانشجویان، هیئت علمی، رئیس دانشگاه، اهداف و رسالت‌ها، ساختار سازمانی، سیمای دانشگاه، بودجه، منابع یادگیری، فناوری، یاددهی-یادگیری، خدمات عمومی، مدیریت منابع انسانی، مدیریت دانش، شهروندی سازمانی، اعتبارسنجی، فرهنگ، آموزش، پژوهش، اقتصاد دانش‌بنیان، بین‌المللی شدن و دانش‌آموختگان.

جمشیدی توانا و امام‌جمعه (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجومعلمان» و به روش طرح‌های شبه‌آزمایشی (از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل) روی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان تهران در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ که درس جدید کارورزی را گذرانده‌اند، نتیجه گرفتند نمره آزمون شایستگی حرفه‌ای دانشجو معلمانی که با برنامه درسی کارورزی فکورانه آموزش دیدند، نسبت به گروهی که با روش سنتی کارورزی را آموزش دیدند بیشتر بود. به عبارتی می‌توان گفت که در توسعه شایستگی‌های دانشجومعلمان، حضور و عمل و بازاندیشی بر عمل دانشجومعلمان در کلاس درس، تعامل مدرسه و دانشگاه، حمایت استاد کارورزی و معلم راهنما، اهداف مشترک و هماهنگی مدرسه و دانشگاه، مسئله‌یابی، سمینار، کارگاه و پژوهش روایتی مؤثر است.

ملکی و مهرمحمدی (۱۳۹۵) با تمرکز بر روایت‌نگاری در درس کارورزی به عنوان بخشی از فرایند آموزش و آماده‌سازی معلمان در دانشگاه فرهنگیان، طی مصاحبه‌ای با هشت نفر از دانشجومعلمان و به شیوه کیفی و پدیدارشناسانه پژوهش خود را ارائه کردند. اطلاعات حاصل از این پژوهش بر اساس روش کلیدی^۱ تحلیل شده است. مضامین به دست آمده

1. Collaizzi

عبارت‌اند از تأثیرات و سودمندی روایت‌نگاری تأملی شامل فرصتی برای توسعه دانش حرفه‌ای شخصی، ایجاد نظم ذهنی و دستیابی به راه حل، ارتباط نظریه و عمل، تعامل حرفه‌ای با دیگران، خودآگاهی از فرایند توسعه و فرصتی برای رشد عامدانه، پیامدهای جانبی و کسب توانمندی در زمینه نوشتن.

فاضلی و کرمی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان تجارب دانشجویان تربیت معلم از طراحی آموزشی بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی، رویکرد سازنده‌گرایی را یکی از رویکردهای نسبتاً جدید در طراحی آموزشی معرفی کرده‌اند. این پژوهش که به شیوه کیفی (پدیدارشناسی) و با مشارکت دانشجویان رشته آموزش ابتدایی تربیت معلم شهید بهشتی مشهد انجام گرفت، مقوله‌هایی را ارائه داده است: استقلال، خودکفایی (خودگردانی)، توسعه توانایی حل مسئله، تسلط در جست‌وجو، بازیابی و ذخیره اطلاعات، تعاملات اثربخش و یادگیری عمیق و اثربخش. درنهایت رویکرد سازنده‌گرایی و کاربرد آن را در ارتقای کیفیت آماده‌سازی دانشجو معلم مؤثر دانسته شده است. خروشی و همکاران (۱۳۹۴) نیز در مقاله‌ای شایستگی‌های ضروری معلمان بر اساس اسناد تحولی را تبیین کرده و گفته‌اند برای قضاوت درباره اعتبار تربیت معلم باید به این شایستگی‌ها توجه کرد. شایستگی‌های مدنظر ایشان شامل دانش، توانش، نگرش، عمل و اخلاق بود که هر کدام زیرشایستگی‌هایی را در بر دارد. تحلیل اسناد تحولی آموزش و پرورش کشور در این پژوهش، زمینه برنامه‌ریزی و پیش‌بینی تهیه یک برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌های معلمان و توجه بیشتر متخصصان و برنامه‌ریزان برنامه درسی کلان دانشگاه فرهنگیان را که متولی تربیت معلمان کشور است، در تدوین ملاک‌های خاص برای جذب نیروهای کارآمد و اثربخش فراهم می‌کند.

طاهری و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم و با بهره‌گیری از نظریه داده‌بنیاد، یازده مقوله کلی را در قالب مدل پارادایمیک و سیستماتیک استخراج کرد که عبارت‌اند از شرایط علی (انگیزه‌های بیرونی و درونی)؛ مقوله کانونی (مشارکت در یادگیری حرفه‌ای)؛ راهبردهای توسعه حرفه‌ای (فردی، مشارکتی و آموزشی)، زمینه (مدت زمان و تمرکز بر محتوا)؛ شرایط مداخله‌گر (عوامل سازمانی و روانشناختی) و پیامدها (برآورده‌شدن انتظارات، تغییر دانش و نگرش و انتقال یادگیری).

حیدری نقدعلی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «تجربه‌های دوران تحصیل و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم: پژوهشی خودمردم‌نگارانه» تجربه‌های زیسته در دوران

تحصیل و هویت حرفه‌ای معلم را بررسی کرده است. نتایج این پژوهش که با روش خودمردم‌نگاری و کاربرد فن توصیف غنی^۱ انجام شده، حاکی از تأثیر عمیق تجربه‌ها (خانواده، دوران مدرسه، دوران تحصیل کارشناسی، دوران تدریس، دوران تحصیل کارشناسی ارشد و دکترا) بر شکل‌گیری هویت معلمی است که از آن جمله می‌توان به خودآگاهی، چرخش از رویکرد معلم‌محوری به رویکرد کودک‌محوری در تدریس، پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان، تأمل در عمل، پیوند بین نظر و عمل و جست‌وجوی معنا اشاره کرد.

چائوهان و شارما^۲ (۲۰۱۵) نقش مدیریت کیفیت فراگیر را در تربیت معلم نقد و بررسی کرده و کیفیت در تربیت معلم را در چهار حوزه معرفی کرده‌اند: برتری در اعتبار، برتری در منابع، برتری در محتوا و برتری در نتایج. ایشان معتقدند برای بررسی مدیریت کیفیت در تربیت معلم باید این چهار حوزه مورد بررسی کرد. برتری در اعتبار توان جذب داوطلبان نخبه، با استعداد و شایسته را افزایش می‌دهد. برتری در منابع، پشتیبان هسته فنی یعنی فعالیت یاددهی-یادگیری (دانش، مهارت و نگرش) است. منظور از برتری در منابع، روزآمدی، شمولیت و تنوع است که از ارکان اصلی فرایند آماده‌سازی و تربیت معلم به شمار می‌رود. برتری در نتایج نیز اشاره به اثربخشی معلم دارد.

اویومی و فاتوکی^۳ (۲۰۱۵) در مقاله‌ای استنادی، تضمین کیفیت تربیت معلم را در ایالت کوآرا^۴ نیجریه معرفی و اجزای آن را بر می‌شمارد. این اجزا عبارت‌اند از استاندارد پیشرفت تحصیلی دانشجو، کیفیت رهبری و مدیریت تربیت معلم، کیفیت یاددهی-یادگیری، کیفیت برنامه درسی، کیفیت مراقبت، هدایت و حمایت دانشجو، ارتباط با ذی‌نفعان، دانشجویان و جوامع.

موخوپادیه^۵ (۲۰۱۴) در مقاله‌ای با عنوان «کیفیت در تربیت معلم: پارامترهای مختلف و مدیریت کیفیت اثربخش» پارامترهای اثرگذار بر کیفیت تربیت و آماده‌سازی را برشمرده است. طراحی برنامه درسی در دو بعد تئوری و عمل (کارورزی و کارآموزی)، تبادل برنامه درسی (تسهیم و توزیع برنامه برای آشنایی و درخواست همراهی)، ارزیابی دانشجویان (جامع و مستمر)، تحقیق در تربیت معلم (تحقیق در مؤلفه‌های تدریس اثربخش، ارزیابی

1. Thick description

2. Chauhan & Sharma

3. Oyewumi & Fatoki

4. Kwara

5. Mukhopadhyay

برنامه درسی، جو سازمانی و تأثیر آنها بر عملکرد معلم)، پذیرش معلم (راهبردها و نحوه عمل) و برنامه کارورزی هسته‌های اصلی برنامه‌های تربیت معلم و مهم‌ترین پارامترها معرفی شده‌اند.

کولشارستا و پندی^۱ (۲۰۱۳) کیفیت در تربیت معلم و اطمینان از حصول آن را با شایستگی‌های حرفه‌ای پیوند زده‌اند و استدلال می‌کنند برای بررسی تضمین کیفیت در این نظام، شایستگی‌های حرفه‌ای را ارزیابی و پایش کرد. از نظر ایشان شایستگی‌ها عبارت‌اند از شایستگی‌های آموزشی^۲ (شایستگی مفهومی، شایستگی زمینه‌ای، شایستگی تبادلی^۳، شایستگی‌ها در تأمین و توسعه مواد یاددهی-یادگیری، شایستگی‌های مرتبط با استفاده از به‌روزترین فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی-یادگیری)، شایستگی‌های سازمانی^۴ (شایستگی‌های مرتبط با تعیین منابع، تجهیز منابع، مدیریت، تطابق و سازگاری^۵، فعالیت‌های سازماندهی برنامه درسی مشارکتی، تعامل و کار با والدین، تعامل و کار با جوامع و شایستگی روحیه مشارکت و تشریک مساعی) و شایستگی‌های ارزیابی^۶ (ساخت گویه‌ها و ابزارهای ارزیابی، رویه‌های سنجش، تفسیر نتایج، کسب روندهای جدید در ارزیابی).

شارما (۲۰۱۳) در مقاله خود با عنوان «تضمین کیفیت در تربیت معلم» الگویی با عوامل زمینه‌ای (فلسفه حاکم، انتظارات جامعه، نفوذ فناوری، توجه به نظام تربیت معلم)؛ ورودی (عوامل ورودی شامل تمام زیرساخت‌های فیزیکی مانند ساختمان، تجهیزات، کتابخانه، کتاب، آزمایشگاه و نیز شامل رفتار ورودی دانشجویان مانند پیشینه خانواده، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و اقتصاد، موفقیت علمی، علاقه خود، نیاز و ...؛ رفتار ورودی معلمان مانند زمینه دانشگاهی و حرفه‌ای، وضعیت اجتماعی-اقتصادی، نگرش درباره آموزش، علاقه و ...)؛ فرایندی (سازماندهی آموزش سازمان یافته، راهبردها و فرایندهای آموزش، بسترهای حمایتی و ...) و برون‌دادی (پیشرفت تحصیلی دانشجو، تعهد به حرفه تدریس، کارآمدی در یادگیری، رشد شخصی) برای نظام تربیت معلم هند ارائه کرده است.

1. Kulshrestha & Pandey
2. Instructional competencies
3. Transactional competence
4. Organizational competencies
5. Adjustment competence
6. Evaluation competence

نعیم احمد و عبدالعزیز^۱ (۲۰۱۲) کیفیت در تربیت معلم را با تحلیل موقعیتی راهبردهای تضمین کیفیت مؤسسات تربیت معلم در پاکستان تحقیق و مطالعه کرده‌اند. پژوهش در مرحله اول به شیوه کمی و از طریق زمینه‌یابی خودگزارشی، اعضای هیئت علمی مؤسسات تربیت معلم نظر خود را درباره عوامل اثرگذار بر کیفیت تربیت معلم بیان کردند. در مرحله بعد به شیوه مصاحبه کیفی با ده نفر از متخصصان و خبرگان مؤسسات تربیت معلم، اطلاعات گردآوری شد. نتایج این پژوهش نشان داد برای سنجش و به دنبال آن تعالی کیفیت تربیت معلم به اقداماتی نیاز است که عبارت‌اند از: الگوسازی تضمین کیفیت، خودارزیابی مؤسسات، ارزیابی همگنان توسط منتخبی از متخصصان، استفاده از شاخص‌های عملکردی برای بهینه‌کاو^۲، سنجش عملکرد واقعی دانشجویان در مدرسه.

شورای کیفیت تدریس دانشگاه نوا^۳ (۲۰۱۱) در کشور پرتقال گزارشی مبتنی بر چارچوب سیستم تضمین کیفیت تدریس منتشر کرد. در این گزارش بر اساس مأموریت دانشگاه نوا مبنی بر بهبود مستمر و کیفیت تدریس، الگویی ارائه شده است. مهم‌ترین بخش‌های تضمین کیفیت عبارت‌اند از: الف. ساختار (مرکزی شامل شورای کیفیت تدریس دانشگاه و بومی که در هر واحد دانشگاهی، یک نفر از اعضای دانشگاه به عنوان مسئول تضمین کیفیت تدریس شناخته می‌شود)، ب. موضوع (شامل ابزارهای ارزشیابی و پایش برنامه) و ج. اجرای اولیه.

دلشاد و اقبال^۴ (۲۰۱۰) شاخص‌های کیفیت در برنامه‌های تربیت معلم پاکستان را به روشی پیمایشی و از نظر مدرسان تربیت معلم شناسایی کردند. مهم‌ترین این شاخص‌ها عبارت‌اند از توسعه حرفه‌ای معلمان، تعامل با مدارس برای انجام تدریس اثربخش، تعهد مدیریت دانشگاه به کیفیت، ایجاد استانداردهای علمی/ شاخص‌های عملکردی، برنامه‌ریزی بلندمدت، رضایت معلمان از شرایط کار خود، تصمیم‌گیری مشارکتی، خودارزیابی برنامه‌های آکادمیک، روش‌های واحد برای توسعه برنامه درسی، آموزش، پژوهش و غیره، اعتباربخشی برنامه‌های دانشگاهی، رهبری در سطح وزارت، رویکرد دانش‌جو‌محور به آموزش و یادگیری، بهبود مستمر علمی و فعالیت‌های اجرایی، مستندسازی مناسب اطلاعات، فراهم‌سازی منابع فیزیکی، گرفتن بازخورد از ذی‌نفعان و مسئولیت اجتماعی.

1. Naeem Ahmed & Abul Aziz

2. Benchmarking

3. NOVA Teaching Quality Council

4. Dilshad & Iqbal

بر اساس بررسی‌های انجام‌شده، مقوله تضمین کیفیت از ابعاد گوناگون قابل بحث و بررسی است و این ابعاد نیازمند واکاوی مفهوم و منظور بافت‌های مختلف آموزشی در عرصه تضمین کیفیت است تا بر اساس آن بتوان الگوی مناسب را ترسیم کرد؛ بنابراین با توجه به تفاوت‌های موجود در اهداف کلان و ارزش‌های حاکم بر تربیت معلم ایران در مقایسه با سایر کشورها از جمله مطالبه معلم در طراز جمهوری اسلامی ایران و شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی- ایرانی- انقلابی (ماده ۲ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان)، می‌توان گفت شناسایی درک و تفسیرهای افراد از تضمین کیفیت برای آماده‌سازی معلمان در نظام تربیت معلم، راهکارهای مناسب را برای ساختارسازی کیفیت فراهم می‌آورد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع کیفی اتس. پژوهش کیفی رویکردی طبیعت‌گرایانه است که در پی درک پدیده مورد مطالعه در همان زمینه و محیط خاص از قبیل محیط جهان واقعی است؛ جایی که پژوهشگر در پی دستکاری پدیده مدنظر خود نیست (پاژت^۱، ۲۰۰۸). این رویکرد مسیرهای تحلیلی را باز می‌کند و چالش‌های خاصی را پیش روی محقق قرار می‌دهد تا از این طریق با موضوع درگیری بیشتری داشته باشد (ساکس^۲، ۲۰۱۵). رویکرد استفاده‌شده، پدیدارشناسی توصیفی است که متضمن کاوش، تحلیل و توصیف یک پدیده خاص- تا حد ممکن آزاد از پیش‌فرض‌ها- به هدف حداکثر تجلی شهودی است (محمدپور، ۱۳۹۲). دلیل استفاده از این نوع پدیدارشناسی، آن است که لایه‌های پنهان ذهنیت افراد درباره موضوع تضمین کیفیت آشکار شود. بر این اساس، در پژوهش حاضر که هدف درک مفهوم تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلمان از نگاه خبرگان دانشگاهی، مدیران و دانشجومعلمان نخبه بوده، به شیوه پدیدارشناسانه به عمق مفهوم درک‌شده شرکت‌کنندگان در پژوهش پی برده شده است.

شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل خبرگان دانشگاهی، دانشجومعلمان نخبه و مدیران دانشگاه فرهنگیان هستند. در شناسایی مؤلفه‌های تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی معلمان در دانشگاه فرهنگیان با این هدف که اطلاعات و مقوله‌ها باید از ذی‌نفعان و ذی‌ربطان اصلی به دست آید، جامعه تحت بررسی شامل سه گروه است: (۱) خبرگان دانشگاهی مطلع از تربیت معلم، شامل عبارت افرادی بودند که در زمینه کیفیت تربیت

1. Padgett

2. Sacks

معلم در بازه زمانی ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۵ کتب، مقاله علمی-پژوهشی و طرح پژوهشی تألیف کرده و نیز سخنرانان کلیدی همایش‌ها و کنفرانس‌های ملی بوده‌اند. (۲) مدیران کلان و میانی تربیت معلم، شامل افرادی که از سال ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۵ دارای سابقه حداقل شش ماه مدیریت در سطح رئیس دانشگاه، معاونان رئیس دانشگاه، مدیران کل، مشاوران رئیس دانشگاه و ریاست پردیس‌های استانی هستند. (۳) دانشجومعلمان خبره، دانشجومعلمانی که از سال ۱۳۹۱ در دانشگاه فرهنگیان مشغول به تحصیل بوده و در جشنواره‌های فعال تدریس، مسابقات علمی، جشنواره‌های پژوهشی و فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی دارای رتبه‌های برتر بوده‌اند.

بر این اساس، از روش نمونه‌گیری هدفمند^۱ از نوع بیشینه تغییرات (کرسول^۲، ۲۰۱۲: ۲۰۷) برای دستیابی به نمونه‌های مدنظر استفاده شد. دلیل استفاده از این روش، دستیابی به حداکثر نظرات (سه گروه) برای شناسایی پدیده مدنظر است. با انجام مصاحبه‌های بدون ساختار، فرایند نمونه‌گیری پیش رفت و ابعاد مسئله کاوش شد. مصاحبه‌ها با نمونه‌ها ادامه یافت تا پس از ۲۶ مصاحبه به حد اشباع نظری اطلاعاتی رسیده شد. با این حال، برای اطمینان، مصاحبه‌ها ادامه پیدا کرد و با ۲۸ نفر مصاحبه انجام شد. اطلاعات مصاحبه با کسب مجوز از فرد مصاحبه‌شونده ضبط شد. به منظور شناخت ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه مطالعه‌شده، اطلاعات در قالب جدول‌های ۱، ۲ و ۳ ارائه شده است.

جدول ۱- توزیع فراوانی دانشجویان شرکت‌کننده در بخش مصاحبه برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

کد	پردیس	استان	ورودی	رشته	دلیل انتخاب	مدت مصاحبه
۱-د	شهید چمران	تهران	۹۲	مشاوره	نخبه تحصیلی	۱۵ دقیقه
۲-د	شهید مفتح	تهران	۹۲	مشاوره	نخبه تحصیلی	۱۸ دقیقه
۳-د	شهید باهنر	اصفهان	۹۲	علوم تربیتی	پژوهشگر برتر	۳۲ دقیقه
۴-د	شهید بهشتی	خراسان رضوی	۹۲	دبیری ریاضی	پژوهشگر برتر	۲۰ دقیقه
۵-د	شهدای مکه	تهران	۹۲	علوم اجتماعی	نویسنده کتاب	۲۲ دقیقه
۶-د	شهید مقصودی	همدان	۹۲	دبیری زبان انگلیسی	نخبه تحصیلی	۳۰ دقیقه
۷-د	شهید مدنی	قم	۹۲	دبیری دینی و قرآن	برتر فرهنگی	۱۸ دقیقه
۸-د	حکیم فردوسی	البرز	۹۱	دبیری عربی	برتر شورای صنفی	۲۵ دقیقه

1. purposeful sampling

2. Creswell

جدول ۲- توزیع فراوانی صاحب‌نظران شرکت‌کننده در بخش مصاحبه برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

کد	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	مرتبه علمی	سوابق کاری	محل خدمت	مدت مصاحبه
ع-۱	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	استادیار	۸	دانشگاه تهران	۴۶ دقیقه
ع-۲	دکتری	مدیریت آموزشی	استادیار	۱۰	دانشگاه فرهنگیان	۴۲ دقیقه
ع-۳	دکتری	مدیریت آموزشی	دانشیار	۲۴	پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش	۵۶ دقیقه
ع-۴	دانشجوی دکتری	تحقیقات آموزشی	مربی	۲۶	دانشگاه فرهنگیان	۴۰ دقیقه
ع-۵	دکتری	برنامهریزی درسی	استاد	۳۲	دانشگاه تربیت مدرس	۴۸ دقیقه
ع-۶	دکتری	شیمی	استادیار	۳۰	دانشگاه فرهنگیان	۵۴ دقیقه
ع-۷	دکتری	برنامهریزی درسی	دانشیار	۲۵	دانشگاه خوارزمی	۵۳ دقیقه
ع-۸	دانشجوی دکتری	برنامهریزی درسی	مربی	۳۳	دانشگاه فرهنگیان	۴۶ دقیقه
ع-۹	دکتری	برنامهریزی درسی	استادیار	۲۸	دانشگاه فرهنگیان	۶۲ دقیقه
ع-۱۰	دکتری	مدیریت آموزشی	استادیار	۱۸	دانشگاه فرهنگیان	۳۵ دقیقه
ع-۱۱	دکتری	توسعه آموزش عالی	دانشیار	۱۷	دانشگاه شهید بهشتی	۳۸ دقیقه

جدول ۳- توزیع فراوانی مدیران شرکت‌کننده در بخش مصاحبه برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

کد	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	سابقه مدیریت	پست سازمانی	مدت مصاحبه
م-۱	دکتری	مدیریت آموزشی	۳	مسئول گروه نیازسنجی اعضای هیئت علمی	۴۰ دقیقه
م-۲	دکتری	مدیریت آموزشی	۸	مدیر کارورزی و مدارس وابسته	۳۲ دقیقه
م-۳	دکتری	روانسنجی	۱۲	مدیر کل مشاوره، بهداشت و سلامت	۳۵ دقیقه
م-۴	دانشجوی دکتری	مدیریت آموزشی	۱۸	مدیر کل نظارت، ارزیابی و تعالی سازمانی	۷۵ دقیقه
م-۵	دکتری	زبان و ادبیات فارسی	۲۲	معاون دانشجویی	۵۳ دقیقه
م-۶	دکتری	مدیریت آموزشی	۲۶	معاون پژوهشی و فناوری	۶۳ دقیقه
م-۷	دکتری	برنامهریزی درسی	۳۰	مدیر کل امور فرهنگی	۴۳ دقیقه
م-۸	دکتری	مدیریت آموزشی	۳۲	مدیر بالندگی حرفه‌ای	۴۰ دقیقه
م-۹	دکتری	توسعه آموزش عالی	۵	رئیس گروه تضمین کیفیت	۳۸ دقیقه

روش تحلیل داده‌ها، تحلیل مضمون بوده که روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. برای تحلیل مضمون شیوه‌های متفاوتی مانند دیوی و گیلتن، ولکات، استریگ، میلز و هابرم، لوفلند و لوفلند وجود دارد (محمدپور،

۱۳۹۲). روش دپوی و گیتلین^۱ (۲۰۰۵) یکی از نسخه‌های طبیعت‌گرا و کارآمد از تحلیل مضمون است. این رویکرد، خاص مطالعات میدانی است و مراحل ششگانه آن از دیدگاه براون و کلارک^۲ (۲۰۰۶) عبارتند از:

۱- **آشنایی با داده‌ها:** که یک گام مشترک در تمامی اشکال تحلیل کیفی است؛ بدین معنا که پژوهشگر باید به داده‌ها نزدیک شود و عمل غرقه‌سازی خود در داده‌ها انجام دهد. خواندن و بازخوانی داده‌های به‌دست‌آمده در قالب نوشتار یا داده‌های صوتی در پایان هر مصاحبه، مشاهده و دیگر روش‌ها یکی از تکنیک‌های آشناسازی با داده‌هاست. در این پژوهش به منظور غرقه‌سازی در اطلاعات و داده‌ها پس از پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها که به صورت صوتی ذخیره شده بودند، چندین و چندبار متون خوانده شد؛ علاوه بر این بازخوانی‌ها، فایل‌های صوتی نیز چندین و چندبار شنیده شد.

۲- **کدگذاری^۳:** این مرحله نیز یکی از عناصر مشترک بسیاری از رویکردهای تحلیل کیفی است که عموماً شامل ایجاد برچسب‌های مختصر برای نمادهای مهم داده‌های مرتبط با سؤال پژوهشی است. کدگذاری تنها تقلیل داده‌ها نیست، بلکه فرایندی تحلیلی است؛ بدین صورت که کدهای باید هر دو نوع قرائت معنایی و مفهومی از داده‌ها را داشته باشند. این مرحله، با کدگذاری تدریجی مصاحبه‌ها (۵۱۴ کد) شروع شد و در تلفیق با سایر کدها و داده‌های استخراج‌شده مرتبط به پایان رسید.

۳- **جستجو برای مضامین:** مضمون یا تم^۴ الگویی منسجم و معنادار در اطلاعات مربوط به سؤال پژوهش است. اگر کدهای را هم‌چون آجر و کاشی در یک اتاق دارای آجر و کاشی در نظر بگیریم، مضامین دیوارها و سقف‌ها را تشکیل می‌دهند. جست‌وجو برای مضمون شناسایی شباهت در داده‌هاست. این «جستجو» یک فرایند فعال است. مضامین در داده پنهان نیستند که منتظر کشف پژوهشگر باشند، بلکه پژوهشگر آنها را می‌سازد. پژوهشگر این مرحله را با تلفیق تمام داده‌های کدگذاری‌شده مرتبط با هر مضمون به پایان می‌رساند. تشکیل مضامین از مصاحبه سوم به بعد به صورت تدریجی انجام گرفت و تا مصاحبه‌های آخر این مضامین در حال تکوین و تعدیل بودند. مضامین از تلفیق کدهای شناسایی‌شده و تأکید مصاحبه‌شوندگان بر یک موضوع خاص و پر و بال دادن به آن شکل

1. Depoy & Gitlin

2. Braun & Clarke

3. Coding

4. Theme

می‌گرفت. در مجموع ۳۴ مضمون از تحلیل‌ها به دست آمد.

۴- **مرور مضامین:** که شامل بررسی مجدد مضمون و واکاوی رابطه آن با دو بخش کدهای استخراج‌شده و کل اطلاعات است. پژوهشگر باید در این زمینه که آیا مضمون نشان‌دهنده یک داستان اقناعی درباره داده‌هاست، تأمل و تعمق کند و شروع به تعریف ماهیت هر مضمون و رابطه بین مضامین کند. این فرایند ممکن است به تلفیق دو مضمون یا تقسیم یک مضمون به دو یا چند مورد یا حتی حذف مضمون شود؛ بر اساس بازبینی‌ها و تلفیق‌هایی که انجام شد.

۵- **تعریف و نامگذاری مضمون:** پژوهشگر باید به مدیریت و نگارش جزئیات تحلیل هر مضمون اقدام کند. پژوهشگر باید بپرسد «این مضمون در چه زمینه‌ای است؟» و «این مضمون چه جایگاهی در کل داده‌ها دارد؟» شناسایی «هسته» هر مضمون و تولید یک نام مختصر، گویا و آموزنده برای هر مضمون است.

۶- **نگارش:** نوشتن یک عنصر جدایی‌ناپذیر فرایند تحلیل مضمون است. شرح غنی یعنی در هم بافتن روایت تحلیلی و ارائه گزارش به خواننده به طوری که درک منسجم و اقناع‌کننده‌ای از داده‌ها پیدا کند و آن را در ادبیات موجود بافت‌یابی^۱ کند.

یکی از فرایندهایی که در هر پژوهش کیفی باید انجام گیرد، اطمینان از پایایی ابزارهای گردآوری اطلاعات است. ابزار اصلی در بخش کیفی این پژوهش مصاحبه بوده است. پایایی این ابزار در دو حالت کدگذاری مجدد توسط کدگذار و کدگذاری مجدد توسط کدگذار انجام شد. معمولاً از پژوهش‌های کیفی به دلیل فقدان شاخص‌ها و ابزارهای مناسب برای محاسبه پایایی و روایی تحلیل‌ها انتقاد می‌شود. مصاحبه از جمله روش‌های گردآوری داده‌های کیفی و از پرکاربردترین تکنیک‌ها برای پژوهش‌های انسانی و اجتماعی است که مرحله کدگذاری فرایندی بسیار مهم برای آن به شمار می‌رود. اگر محقق پایایی فرایند کدگذاری را به خوبی مشخص نکند، در نتایج حاصل از تحلیل مضمون مصاحبه‌ها تردید خواهد شد (کریپندورف^۲، ۲۰۰۴). مانند همه انواع دیگر تحلیل داده‌های پژوهشی، صحت نتایج تحلیل یک مصاحبه به پایایی و روایی نوع تحلیل یافته‌ها بستگی دارد؛ بنابراین محاسبه پایایی فرایند کدگذاری که شامل دسته‌بندی یا مرتبط کردن واحدهای پژوهش در قالب مقولات است، برای انجام یک تحلیل موفق مهم است. میزان بالای پایایی، دست کم چیزی

1. Contextualizing

2. Krippendorff

است که برای انسجام و صحت تحلیل مصاحبه‌ها نیاز است. وجود هرگونه ناسازگاری در کدگذاری مصاحبه‌ها، یکی از منابع بالقوه ایجاد خطا و کاهش پایایی داده‌هاست (بوون و بوون، ۲۰۰۸). واژه پایایی^۲ برای نشان دادن رابطه بین کدگذاران (داوران) در نتایج کدگذاری‌شان یا دوبار کدگذاری توسط یک کدگذار (شاخص ثبات) به کار می‌رود.

برای محاسبه پایایی، از شاخص ثبات یا پایایی بازکدگذاری^۳ استفاده شد که به میزان سازگاری طبقه‌بندی داده‌ها در طول زمان اشاره دارد. این شاخص را می‌توان زمانی محاسبه کرد که یک کدگذار یک متن را در دو زمان متفاوت کدگذاری کرده باشد. به دلیل اینکه در محاسبه این شاخص کدگذار و متن یکسان است، این نوع پایایی شامل کمترین احتمال دخالت عوامل کنترل‌نشده است (بوون و بوون، ۲۰۰۸). روش محاسبه این نوع پایایی چنین است که از میان مصاحبه‌ها، چند نمونه به صورت تصادفی انتخاب و هر کدام از آنها، دوبار در یک فاصله زمانی کوتاه و مشخص (پنج تا سی روز) کدگذاری می‌شود. در فاصله زمانی برای هر کدام از مصاحبه‌ها با یکدیگر مقایسه می‌شوند و از طریق میزان توافقات و عدم توافقات موجود، در دو مرحله کدگذاری، شاخص ثبات محاسبه می‌شود. کدهای مشابه با عنوان «توافق» و کدهای غیرمشابه با عنوان «عدم توافق» مشخص می‌شوند (خواستار، ۱۳۸۸). از بین مصاحبه‌های انجام‌گرفته سه مصاحبه مجدداً کدگذاری شد که اطلاعات آنها در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴- نتایج حاصل از بازکدگذاری مصاحبه‌ها

عنوان مصاحبه	تعداد کدهای به دست آمده در بار اول	تعداد کدهای به دست آمده در بار دوم	تعداد کدهای مورد توافق	تعداد کدهای بدون توافق
۷- م	۳۶	۳۸	۳۴	۲
۸- ع	۳۴	۳۶	۳۰	۴
۷- د	۲۱	۲۴	۱۸	۳
جمع کل	۹۱	۹۸	۸۲	۹

بر اساس داده‌های جدول ۴ پایایی باز کدگذاری عبارت است از:

$$\text{درصد پایایی باز کدگذاری} = \frac{۸۲}{۹۱} \times ۱۰۰ = ۹۱/۱\%$$

مقدار پایایی بازکدگذاری، ۹۱/۱ درصد به دست آمد که پایایی مطلوبی است.

1. Bowen & Bowen
2. Reliability
3. Recoding reliability

به منظور اطمینان از روایی، از سه روش درگیری بلندمدت، پرسش و جستجوگری از همکاران و کاوش به وسیله افراد مطالعه شده استفاده شد. به لحاظ ارتباط موضوع با شرایط کاری درگیری بلندمدتی با داده‌ها وجود داشت. بدین صورت که هر یک از فایل‌های صوتی مصاحبه‌ها پنجبار به دقت گوش داده می‌شد. در این مدت یادداشت‌برداری‌هایی از پیام‌ها و فحوای کلام مصاحبه‌شوندگان انجام می‌گرفت. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، هر متن برای چندین بار مطالعه می‌شد تا مضامین در ذهن و فکر محقق نقش بسته شود. علاوه بر این، از یک محقق باتجربه در پژوهش کیفی در فرایند کدگذاری و برداشت‌های متنی نظرخواهی و مشورت گرفته شد. سه مصاحبه اول، با همکاری وی کدگذاری شد و مصاحبه‌های بعدی به صورت تصادفی تأیید شد. برای کاوش به وسیله افراد مطالعه شده، متن مصاحبه‌ها و نتایج تحلیل‌ها و کدبندی‌های حاصل از مصاحبه‌ها در اختیار چند تن از مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و خواسته شد تا هرگونه اصلاح، تغییر یا تعدیل ضروری را اعمال کنند. در این فرایند، برخی از مصاحبه‌شوندگان نسبت به کدگذاری‌ها و مضامین برداشت‌شده ابراز رضایت کردند و آن را با عباراتی مانند «به حال زدن»، «دقیقاً منظورم همین بوده» و «عبارات شما دقیقتر» بر کدگذاری صحه گذاشتند. برخی دیگر نیز کدگذاری‌ها و مضامین را با عباراتی مترادف یا همسو با آنچه انجام شده بود توصیه کردند.

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به سؤال اصلی پژوهش مبنی بر «درک و تفسیر شما از تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان» مقوله‌های شناسایی شده از مصاحبه با دانشجومعلم‌ان در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵- مقوله‌های شناسایی شده از مصاحبه با دانشجومعلم‌ان در سؤال اصلی پژوهش

مقوله‌های اصلی	کدهای استخراج شده
دستیابی به اهداف و استانداردها	فراهم‌بودن امکانات برای دستیابی به اهداف (د-۱)؛ تناسب با اهداف (د-۸)؛ بازخوانی اهداف (د-۸)؛ دستیابی به اهداف (د-۶)؛ تطابق با استانداردها (د-۳)
رضایت ذی‌نفعان	احساس رضایت دانشجو (د-۲)؛ رضایت جامعه و خانواده‌ها (د-۲)؛ برآورده کردن انتظارات عامه مردم (د-۳)؛ رضایت اکثریت افراد ذی‌نفع (د-۳)؛ رضایت نسبی استادان و دانشجویان (د-۵)؛ رضایت جامعه (د-۵)؛ رضایت والدین از معلم‌ان (د-۵)؛ رضایت دانشجویان (د-۵)

مقوله‌های اصلی	کدهای استخراج شده
زمینه‌سازی کسب شایستگی معلمی	ایجاد شایستگی‌های مورد انتظار (۲-د): کسب شایستگی‌های معلمی (۷-د): بسترسازی ایجاد توانمندی‌ها و شخصیت‌سازی دانش‌جو معلمان (۷-د): تعهد داشتن معلم (۳-د): تعهد داشتن به کار (۱-د): تمرکز بر عمل حرفه‌ای (۴-د): شاخص‌های آموزشی (۵-د)
کیفیت استادان و اعضای هیئت علمی	کیفیت استادان (۴-د): استادان تراز بالا (۴-د): کیفیت استادان (۵-د): تنوع استادان (۵-د): به‌روز بودن استادان (۶-د): تسلط استادان بر دانش روش‌های فعال تدریس (۶-د): کیفیت استادان (۶-د): کیفیت نیروی انسانی (۸-د)
کیفیت امکانات	امکانات باکیفیت (۴-د): شاخص‌های رفاهی (۵-د): کیفیت منابع مالی و امکانات (۸-د)
خروجی و پیامدهای باکیفیت	خروجی باکیفیت و مناسب (۵-د): تحویل دانش‌آموز کارآمد به جامعه (۵-د)

بر اساس اطلاعات جدول ۵، هفت مقوله تحت عناوین «دستیابی به اهداف و استانداردها»، «رضایت ذی‌نفعان»، «زمینه‌سازی کسب شایستگی معلمی»، «کیفیت استادان و اعضای هیئت علمی»، «کیفیت امکانات» و «خروجی و پیامدهای باکیفیت» استخراج شدند.

در پاسخ به سؤال اصلی، از مصاحبه با مدیران، ۷ مقوله اصلی به دست آمد که در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶- مقوله‌های شناسایی شده از مصاحبه با مدیران در سؤال اصلی پژوهش

مقوله‌های اصلی	کدهای استخراج شده
دستیابی به اهداف و استانداردها	تطابق با ویژگی‌ها و اهداف تربیت معلم (۱-م): هدفگذاری (۲-م): ترسیم مطلوب ایده‌آل‌ها (۴-م): اهداف تحولی (۴-م): انطباق با اهداف (۹-م): بازنگری در اهداف (۹-م): تربیت دانش‌آموزان مطابق با اهداف جمهوری اسلامی ایران (۱-م): عینیت‌بخشی به اهداف کلان و غایی (۴-م): انعطاف‌پذیری در اهداف (۴-م): تربیت معلم بر مبنای نظام معیار اسلامی (۲-م): استانداردها (۵-م): استانداردها (۳-م): تأمین‌کنندگی مبتنی بر استانداردها (۴-م): عمل مبتنی بر مستندات و استانداردها (۴-م): نگاه جهانی به تربیت معلم (۵-م): تربیت معلم با اندیشه‌های جهانی (۵-م): شاخص‌های جهانی (۵-م)
رضایت ذی‌نفعان	آنچه مطلوب نظر مشتریان است (۴-م): رضایتمندی (۵-م): رضایت دانش‌آموزان (۵-م): بهادادن به سلايق و خواسته‌های ذی‌نفعان (۵-م): رضایت ذی‌نفعان (۶-م): اعتباربخشی از طرف مشتریان (۴-م)

مقوله‌های اصلی	کدهای استخراج شده
زمینه‌سازی کسب شایستگی معلمی	تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه‌ای معلمان (۲-م): ایجاد هویت حرفه‌ای (۲-م): ارتقای سطح دانش، مهارت و نگرش (۷-م)
خروجی و پیامدهای باکیفیت	تربیت دانش‌آموزان مطلوب (۱-م): به اجرا درآوردن تجارب یادگیری در کلاس درس (۶-م): بالابودن تراز خروجی‌های دانشگاه (۷-م): معلم پژوهنده (۷-م): معلم فکور (۷-م): آموزش منتج به حل مسائل (۸-م): خودشکوفایی دانشجویان (۸-م): بهبود عملکرد دانش‌آموزان در مطالعات بین‌المللی (۷-م)
دستیابی به حیات طیبه	دستیابی به حیات طیبه (۱-م): دستیابی به حیات طیبه (۲-م): توجه به ابعاد حیات طیبه به طور متوازن (۲-م): رشد در همه ساحت‌های تربیتی (۷-م)
سیستم بازخورد	بازخورد دادن از وضعیت (۴-م): تشخیص، اصلاح و حذف انحرافات (۴-م)
بهبود مداوم	بهبود روش‌ها (۷-م): ایجاد ارزش افزوده (۸-م): عملیات مبتنی بر آگاهی (۴-م)

بر اساس اطلاعات جدول ۶، هشت مقوله تحت عناوین «دستیابی به اهداف و استانداردها»، «رضایت ذی‌نفعان»، «زمینه‌سازی کسب شایستگی معلمی»، «خروجی و پیامدهای باکیفیت»، «دستیابی به حیات طیبه»، «سیستم بازخورد» و «بهبود مداوم» استخراج شد.

در مصاحبه با اعضای هیئت علمی و با استفاده از روش تحلیل مضمون، ادغام و طبقه‌بندی کدها انجام شد. پس از کدگذاری داده‌ها، هفت مقوله اصلی به دست آمد که در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷- مقوله‌های شناسایی شده از مصاحبه با اعضای هیئت علمی در سؤال اصلی پژوهش

مقوله‌های اصلی	کدهای استخراج شده
دستیابی به اهداف و استانداردها	تطابق با اهداف (۱-ع): دستیابی به ملاک‌ها و معیارهای سند تحول (۲-ع): هم‌سویی بین ملاک‌های ملی و جهانی (۲-ع): داشتن استراتژی (۲-ع): دستیابی به ملاک‌های اعتقادی و ارزشی (۲-ع): استانداردگذاری (۴-ع): بازنگری در استانداردها (۸-ع): ارتقای استانداردها (۸-ع): تطابق با اهداف و استانداردها (۱۰-ع): نوشتن اهداف و عمل کردن به آن (۱۰-ع):
زمینه‌سازی کسب شایستگی معلمی	تکلیف‌گرایی (۵-ع): دستاوردگرایی (۵-ع): معلم متعهد و تکلیف‌گرا (۵-ع): معلم فکور (۵-ع): معلم برخوردار از خرده‌های سه‌گانه (عملی، زیبایی‌شناسی و هنری) (۵-ع): فکورانه عملکردن (۵-ع): تربیت معلم مجهز به دانش و ابزارهای نوین آموزش (۴-ع)

مقوله‌های اصلی	کدهای استخراج شده
خروجی و پیامدهای باکیفیت	تربیت معلم خودیادگیرنده (ع-۱)؛ تربیت معلمانی است صبور، دلسوز، خردمند (ع-۱)؛ توانمند در برقراری ارتباط (ع-۱)؛ عاشق رشد و یادگیری دانش‌آموزان (ع-۱)؛ عشق به معلمی (ع-۱)؛ تسلط بر دانش علوم تربیتی (ع-۱)؛ توانایی مدیریت کلاس درس (ع-۱)؛ تربیت دانشجوی دارای دانش، نگرش و عمل معلمی (ع-۳)؛ تربیت دانشجوی دارای شخصیت معلمی (ع-۳)؛ مسلط بر دانش پداگوژی (ع-۵)؛ مسلط بر خرد عملی (ع-۵)؛ بیان شیوا و جذاب تدریس (ع-۵)؛ تربیت معلم الگو (ع-۶)؛ دانش، مهارت و شخصیت معلم (ع-۷)؛ صلاحیت حرفه‌ای معلمی (ع-۷)؛ معلم دارای دانش (ع-۹)؛ معلم دارای مهارت (ع-۹)؛ معلم دارای توانمندی ذهنی (ع-۹)؛ معلم دارای شخصیت معلمی (ع-۹)؛ دانش عمومی (ع-۱۰)؛ دانش تخصصی (ع-۱۰)؛ مهارت‌های حرفه‌ای (ع-۱۰)؛ نگرش معلمی (ع-۱۰)
دستیابی به حیات طیبه	تربیت انسان کامل (ع-۶)؛ رشد در تمام ابعاد (ع-۶)
بهبود مداوم	بازنگری مداوم فرایندها (ع-۲)؛ نگاه ارزیابانه همراه با مداخله در فرایند عمل حرفه‌ای معلم (ع-۸)؛ ایفای بهینه نقش یاددهی-یادگیری در کلاس درس (ع-۷)
پایش مداوم	پایش مداوم (ع-۲)؛ پایش اقدامات کیفی (ع-۸)؛ ارزیابی مداوم خروجی (ع-۸)

بر اساس اطلاعات جدول ۷، هفت مقوله تحت عناوین «دستیابی به اهداف و استانداردها»، «زمینه‌سازی کسب شایستگی معلمی»، «خروجی و پیامدهای باکیفیت»، «دستیابی به حیات طیبه»، «بهبود مداوم» و «پایش مداوم» استخراج شد.

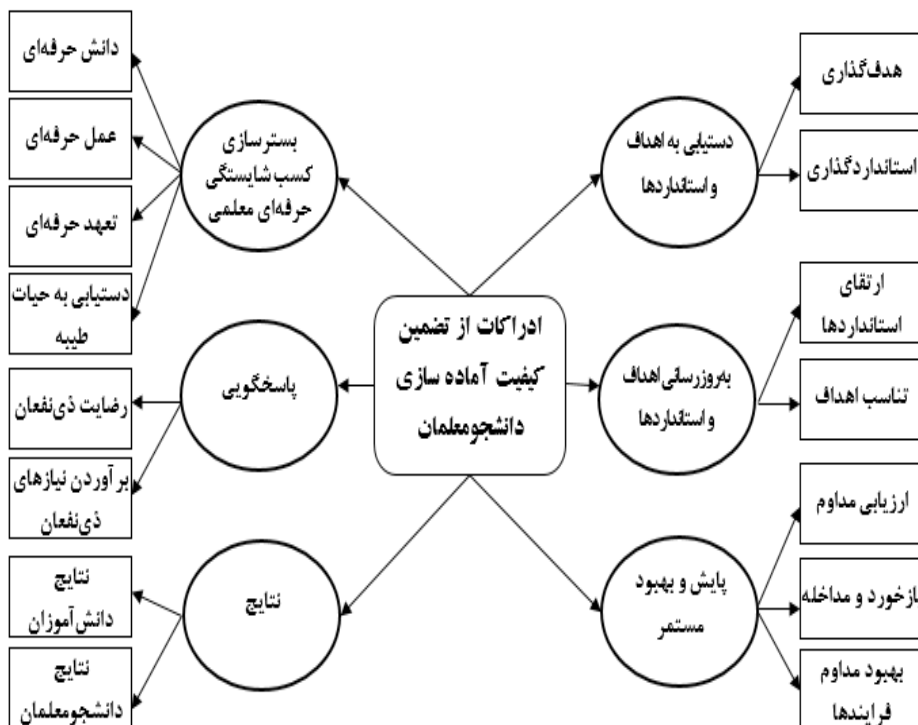
بحث و نتیجه‌گیری

به منظور استخراج مقولات مربوط به تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلمان به صورت ادغام کدهای شناسایی شده از هر سه گروه دانشجومعلمان، مدیران و اعضای هیئت علمی، کدها مجدداً تحلیل شدند. کدهای تکراری و زائد حذف شده و فرایند تلخیص و کاهش کدها تا جایی ادامه پیدا کرد که مقوله‌ها و طبقه‌های کلی‌تری ظاهر شد. این فرایند در جدول ۸ و نمودار ۱ ارائه شده است.

جدول ۸- مقوله‌های شناسایی شده از مصاحبه با گروه‌های سه گانه در سؤال اصلی پژوهش

مقوله‌ها		نمونه کدهای استخراج شده
مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	
دستیابی به اهداف و استانداردها	هدف‌گذاری	تطابق با ویژگی‌ها و اهداف تربیت معلم (۱-م)؛ ترسیم مطلوب ایده‌آل‌ها (۴-م)؛ شاخص‌های جهانی (۵-م)؛ هم‌سویی با ملاک‌های ملی و جهانی (۲-ع)؛ دستیابی به ملاک‌ها و معیارهای سند تحول (۲-ع)؛ دستیابی به ملاک‌های اعتقادی و ارزشی (۲-ع)؛ نوشتن اهداف و عمل کردن به آن (۱۱-ع)؛ دستیابی به اهداف (۶-د)؛ تناسب با اهداف (۸-د)
	استانداردسازی	استانداردگذاری (۴-ع)؛ تطابق با استانداردها (۳-د)؛ داشتن استراتژی (۲-ع)؛ عمل مبتنی بر مستندات و استانداردها (۴-م)
به‌روزرسانی اهداف و استانداردها	ارتقای استانداردها	ارتقای استانداردها (۸-ع)؛ بازنگری در استانداردها (۸-ع)
	تناسب خود اهداف	انعطاف‌پذیری در اهداف (۴-م)؛ اهداف تحولی (۴-م)؛ بازخوانی اهداف (۸-د)؛ بازنگری در اهداف (۹-د)
پاسخ‌گویی	رضایت ذی‌نفعان	رضایت جامعه (۵-د)؛ رضایت دانش‌آموزان (۵-م)؛ رضایت دانشجویان (۵-د)؛ رضایت نسبی استادان (۵-د)؛ رضایت والدین از معلمان (۵-د)
	برآوردن نیازهای ذی‌نفعان	آنچه مطلوب نظر مشتریان است (۴-م)؛ برآورده کردن انتظارات عامه مردم (۳-د)؛ بهادادن به سلاقی و خواسته‌های ذی‌نفعان (۵-م)؛ پاسخ‌گویی به نیازهای آینده فراگیران (۸-ع)؛
شایستگی حرفه‌ای معلمی	دانش حرفه‌ای	دانش معلمی (۸-م)؛ تسلط بر دانش علوم تربیتی (۱-ع)؛ تربیت دانشجو معلم دارای دانش معلمی (۳-ع)؛ تربیت معلم مجهز به دانش و ابزارهای نوین آموزش (۴-ع)؛ مسلط بر دانش پداگوژی (۵-ع)؛ معلم فکور (۵-ع)؛ معلم پژوهنده (۷-م)؛
	عمل حرفه‌ای	توانایی مدیریت کلاس درس (۱-ع)؛ عمل معلمی (۳-ع)؛ تکلیف‌گرایی (۵-ع)؛ دستاوردهای عملی (۵-ع)؛ مسلط بر خرد عملی (۵-ع)؛ بیان شیوا و جذاب تدریس (۵-ع)؛ مهارت معلمی (۹-ع)؛ معلم دارای توانمندی ذهنی (۹-ع)؛ تمرکز بر عمل حرفه‌ای (۴-د)؛ به اجرا درآوردن تجارب یادگیری در کلاس درس (۶-م)؛
	تعهد حرفه‌ای	تربیت معلمانی صبور، دلسوز و خردمند (۱-ع)؛ شخصیت‌سازی دانشجو معلمان (۷-د)؛ نگرش معلمی (۱۰-ع)؛ معلم متعهد و تکلیف‌گرا (۵-ع)؛ توانمند در برقراری ارتباط (۱-ع)؛ عاشق رشد و یادگیری دانش‌آموزان (۱-ع)؛ عشق به معلمی (۱-ع)؛ تربیت معلم خودیادگیرنده (۱-ع)
	دستیابی به‌محیط‌طبیعه	توجه به ابعاد حیات طبیعه به طور متوازن (۲-م)؛ رشد در همه ابعاد (۶-ع)؛ رشد در همه ساحت‌های تربیتی (۷-م)؛ دستیابی به حیات طبیعه (۱-م)

مقوله‌ها		نمونه کدهای استخراج شده
پایش و بهبود مستمر	ارزیابی مداوم	ارزیابی مداوم خروجی (۸-ع)؛ پایش اقدامات کیفی (۸-ع)؛ پایش مداوم (۲-ع)؛ نگاه ارزیابانه همراه با مداخله در فرایند عمل حرفه‌ای معلم (۸-ع)
	بازخورد و مداخله	بازخورد دادن از وضعیت (۴-م)
	بهبود مداوم فرایندها	بازنگری مداوم فرایندها (۲-ع)؛ بهبود روش‌ها (۷-م)؛ ایفای بهینه نقش یاددهی-یادگیری در کلاس درس (۷-ع)
نتایج	نتایج دانش‌آموزان	بهبود عملکرد دانش‌آموزان در مطالعات بین‌المللی (۷-م)؛ تربیت دانش‌آموزان مطابق با اهداف جمهوری اسلامی ایران (۱-م)؛ تربیت دانش‌آموزان مطلوب (۱-م)؛ تربیت یادگیرندگان در حد تسلط (۶-م)؛ تربیت دانش‌آموزان کارآمد (۵-د)؛ تحقق هدف‌های یادگیری (۵-ع)
	نتایج دانشجو معلمان	ایجاد هویت حرفه‌ای (۲-م)؛ تربیت دانشجوی دارای شخصیت معلمی (۳-ع)؛ معلمان الگو (۶-ع)؛ معلمی با اندیشه‌های جهانی (۵-م)؛ خودشکوفایی دانشجویان (۸-م)؛ خروجی باکیفیت و مناسب (۵-د)؛ ایجاد ارزش افزوده (۸-م)



نمودار ۱- تفاسیر گروه‌های مصاحبه‌شونده از تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی دانشجو معلمان

دستیابی به اهداف و استانداردها: کیفیت به معنای «تناسب برای هدف» تعریف شده است (فراستخواه، ۱۳۸۸). به عبارت دیگر، کیفیت در طراحی و اجرای برنامه به معنی انسجام راهبردهای دانشگاهی به سوی دستیابی اهداف مشخص برای برآوردن انتظارات دانشجویان، اعضای هیئت علمی و ذینفعان است. در این زمینه، هم اهداف باید در قالب برنامه‌های راهبردی، برنامه‌های عملیاتی، استانداردها و راهکارها تدوین شوند و هم تمامی ذینفعان و ذیربطان با این اهداف و استانداردها آشنا باشند. جهت‌گیری برنامه‌ها در راستای اهداف و ارزشیابی مطابق استانداردها، میزان کیفیت تربیت معلم را آشکار می‌سازد. در این زمینه اویومی و فاتوکی (۲۰۱۵)، نعیم احمد و عبدالعزیز (۲۰۱۲) و دلشاد و اقبال (۲۰۱۰) نیز به موضوع هدف‌گذاری و عمل بر طبق استانداردها اشاره کرده‌اند. در موضوع هدف‌گذاری^۱ و استانداردسازی^۲ باید تفاوت قائل شد. هدف در واقع قابلیت‌ها و وضعیت مورد انتظار است؛ در حالی که استاندارد به حد قابل قبول از دستیابی به هدف اشاره دارد. هدف از آماده‌سازی معلم در دانشگاه فرهنگیان باید مشخص و واضح باشد و همه ذینفعان نیز آنها را بشناسند. در سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان (دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵)، اهداف کلانی مانند دستیابی به مرجعیت در حوزه تربیت معلم متناسب با مبانی تربیت اسلامی در سطوح ملی و فراملی، تربیت دانش‌آموختگان برخوردار از شایستگی‌های عام و تخصصی و حرفه‌ای طراز آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران آمده است. هم‌چنین در بخش نشانگرهای کلیدی تحقق اهداف و آرمان‌ها سطح مورد انتظار به عنوان استاندارد اشاره شده است. آنچه در این عرصه مهم‌تر می‌نماید، بازنمایی و توصیف این اهداف و استانداردها به جامعه است. در تضمین کیفیت تربیت معلم پیشایندها و پسایندهای نظام مهم است. یکی از این پیشایندها، هدف‌گذاری است. نظام تربیت معلم به منظور دستیابی به رسالت خود، نیازمند هدف‌گذاری است. گرچه این هدف‌گذاری‌ها تاکنون انجام شده است، اما باید دارای شرایط و ضوابطی باشد تا تضمین کیفیت حاصل شود. تمامی فعالیت‌های سازمان باید در راستای اهداف ترسیم شده باشد. لازم است تمامی افراد و عناصر سازمان و نظام تربیت معلم اهداف را بشناسند؛ هم‌چنین چرایی اهداف را نیز بدانند. این امر موجب می‌شود افراد فعالیت‌های خود را همواره با اهداف تنظیم کنند. اهداف بیان‌شده دارای درجه‌ای از کلیت هستند و شاید برای همگان قابل فهم نباشد. در این زمینه، اهداف باید تبدیل به عبارات عملیاتی و قابل فهم برای همه شود. رمزگذاری و رمزگشایی در سیاست‌گذاری و

1. Goal setting

2. Standard setting

هدف‌گذاری آموزشی یکی از اصولی است که باید بر هم منطبق باشند (برایسون^۱، ۲۰۱۱). این انطباق دال بر عدم تفارق بین اهداف و جهان واقعیت است؛ بدین صورت که در هنگام هدف‌گذاری‌ها و سیاست‌ورزی‌ها به جوانب عملیاتی آنها نیز توجه شود.

به‌روزرسانی اهداف و استانداردها: تضمین کیفیت شامل دو اصل است: «تناسب برای هدف^۲» (محصول یا خدمت با هدف از پیش تعیین‌شده تناسب و انطباق داشته باشد) و «تناسب هدف^۳» (آیا اهداف، به‌درستی تعریف شده یا نیاز به بازنگری دارند). در تمامی زمینه‌هایی که تضمین کیفیت به کار برده می‌شود، این دو اصل وجود دارد (فراستخواه، ۱۳۸۸). تضمین کیفیت در معنای بهبود مستمر، باید دارای اهدافی لغزان متناسب با ابهام و تغییرات جامعه باشد. هدف‌گذاری در این زمینه بسیار مهم است؛ اما مهم‌تر از هدف‌گذاری، توجه به اصل ناپایداری در اهداف است. موضوع به‌روزرسانی استانداردها نیز به دلیل اینکه توسط افراد ذی‌صلاح و بر مبنای شرایط و زمینه موجود (اعم از امکانات و یافته‌های علمی) تدوین می‌شوند، نسبی هستند و باید طی زمان بر اساس فرایندی علمی پویاگری و پیشگیری شوند. بهبود و ارتقای استانداردها از اصول تضمین کیفیت هستند.

پایش و بهبود مستمر: بهبود مستمر یکی از تعاریف رایج در تعریف کیفیت است که به طور ویژه‌ای لوران و همیلتون^۴ (۲۰۱۶) آن را به کار برده‌اند. ایشان معتقدند تمامی عناصر و اجزای نظام تربیت معلم باید دارای برنامه مشخص برای بهبود مداوم و مستمر باشند و بخش آموزش و آماده‌سازی باید دارای برنامه ویژه‌تر باشد؛ بدین معنا که اساس تربیت معلم، آموزش و روش‌های بلوغ دانش‌جو معلم است (ص ۱۴۳). در زمینه بهبود مستمر، توجه به نقاط قابل بهبود و سیاست‌گذاری و اقدام برای اجرای بهینه اصل اساسی است و بسیاری از آن به تضمین کیفیت یاد می‌کنند (ورما^۵، ۲۰۱۴، ولاسینو، گرونبرگ و پارلا^۶، ۲۰۰۷). روند بهبود مداوم این اطمینان را به ذی‌نفعان می‌دهد تا بر اساس تغییراتی که ایجاد می‌شود و بهبودهایی که به دنبال آن می‌آید، ادراک مناسبی از سازمان داشته باشند. این امر نیازمند ارزیابی مداوم از سیستم و تعیین جایگاه نقاط قابل تمرکز است. تعیین نقاط ضعف و بهبود و ارائه بازخورد سازنده و منطقی از هر برنامه و حوزه و ارائه راهکارها برای ارتقای سطح

1. Bryson

2. Fitness For Purpose (FFP)

3. Fitness Of Purpose (FOP)

4. Loughran & Hamilton

5. Verma

6. Vlasceanu, Grunberg & Parlea

عملکرد می‌تواند در این زمینه مؤثر باشد. درک افراد از چنین وضعیتی بهبود سازمانی را در پی خواهد داشت.

بستر سازی کسب شایستگی‌ها: تربیت معلم به منزله بستر سازی برای کسب شایستگی‌های لازم برای ایفای نقش حرفه‌ای معلم یکی از مقوله‌هاست. شایستگی را مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نگرش‌ها، خصوصیات زیربنایی، هیجانات، قابلیت‌ها، توانمندی‌ها و مهارت‌های مرتبط و ویژگی‌های رفتاری قابل بروز و به اثبات رسیده‌ای که منجر به عملکرد مؤثر و بهتر فرد و ارائه نتایج موفقیت‌آمیز فعالیت‌ها می‌شود تعریف کرده‌اند (عابدینی، ۱۳۹۳). بر این اساس، کیفیت تربیت معلم چنین نگریده می‌شود که برای کسب شایستگی‌ها، مقدمات لازم فراهم شده باشد و این شایستگی‌ها به فعلیت رسیده باشد. شایستگی را به مجموعه‌ای در هم تنیده از دانش، مهارت و تعهد حرفه‌ای ترجمان کرده‌اند (خروشی، ۱۳۹۴) که هدف اساسی هر نظام تربیتی از جمله تربیت معلم باید دستیابی به آن باشد. تدریس شایسته^۱ با مفهوم کیفیت معلم پیوندی تنگاتنگ دارد. کارگزار اساسی در اجرای تدریس شایسته، معلم است که بخشی از کیفیت آن، از طریق شیوه تربیت و آموزش معلم طی دوره آماده‌سازی وی در مراکز و واحدهای تربیت معلم تأمین می‌شود. روش‌هایی که از طریق آن معلمان استخدام می‌شوند، آموزش می‌بینند و توسعه حرفه‌ای پیدا می‌کنند، ارتباط مستقیمی با نتایج یادگیری و کاهش نابرابری دارد (یونسکو^۲، ۲۰۰۸). تربیت معلم با کیفیت در بهبود کیفیت تربیت، ایجاد تناسب در سطوح آموزش و ارتقای جایگاه تدریس حرفه‌ای نقش اساسی دارد؛ در نتیجه یکی از چالش‌های اصلی و مؤثر در دسترسی به کیفیت آموزش، ارتقای کیفیت تربیت معلم است (یونسکو، ۲۰۱۰). کیفیت در تربیت معلم به سبب تأثیرگذاری در پیشبرد اهداف متعالی کشور، خواسته‌ای عمومی و بجاست؛ زیرا کیفیت تربیت معلم بر کیفیت تربیت دانش‌آموز و رشد فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و حتی اقتصادی جامعه اثرگذار است.

پاسخگویی: با توجه به نقش اساسی دانشگاه‌های دولتی در برآوردن نیازهای جامعه و در عین حال چالش‌هایی که این دانشگاه‌ها با آنها روبه‌رو هستند، پاسخگویی متوازن به نیازهای ذی‌نفعان، به‌عنوان نقطه کانونی دانشگاه‌های دولتی، امری حیاتی است. در خصوص آموزش عالی، لویله پاسخگویی را این‌گونه تعریف می‌کند: «روشی سیستماتیک برای حصول اطمینان از اینکه عناصر درونی و بیرونی مؤسسات آموزش عالی در جهت اهداف قصدشده

1. Good teaching

2. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

قرار دارند» (لویله، ۲۰۰۵ نقل از اسپزیاله^۱، ۲۰۱۲). استنزاکر و هاروی^۲ (۲۰۱۱) متذکر شده‌اند که دولت‌ها و سایر ذی‌نفعان به‌طور فزاینده‌ای این مطالبه را دارند که آیا آموزش عالی اثربخش عمل میکند، اعم از اینکه آیا این بخش یک ابزار محرک برای اقتصاد است، آیا دانشجویان در طی دوره تحصیل به حد کافی یاد می‌گیرند و آیا دانشگاه‌ها می‌توانند اهداف ملی مدرنیزه‌شدن و نوآوری را در جوامع‌شان محقق سازند. این سؤال‌ها نیز در بحث آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلمان به نوعی مطرح است؛ زیرا تربیت معلم نهادی دولتی است و مطالبه‌های عمومی به شمار می‌رود. پاسخ‌گویی به عنوان نسل دوم تضمین کیفیت می‌تواند زمینه را برای پذیرش و ارتقای تربیت معلم فراهم سازد. بر اساس علم مدیریت، یکی از اهداف اساسی تأسیس سازمان‌ها ایجاد رضایت در مشتریان است. مشتریان در تربیت معلم و سازمان‌های انسانی به ذی‌نفعان تعبیر می‌شود که افراد و گروه‌های مختلفی را شامل می‌شود؛ از جمله می‌توان به دانشجومعلمان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها، جامعه آموزش و پرورش و دولت اشاره کرد. مبنای ایجاد رضایت در ذی‌نفعان، پاسخگویی و شفافیت در امور است.

نتایج: ارائه محصول، خدمات و نتایج کیفی به ذی‌نفعان هدف هر سازمانی است. بروندهای نظام تربیت معلم شامل وجوه مختلفی است که میتوان به معلم باکیفیت، دانش‌آموز باکیفیت، روش‌های تدریس نوین، اثرات مثبت بر جامعه و خانواده‌هاست (لوران و همیلتون، ۲۰۱۶). بروندها حاصل جمع ورودی‌ها، میان‌دادها و پردازش‌های انجام‌شده روی دانشجومعلم است؛ بنابراین تأمل بر بروندها باید به صورت سیستمی و در تعامل با سایر بخش‌ها انجام گیرد. توجه به پیامدهای یادگیری دانشجومعلمان یکی از تمایلات بین‌المللی به عنوان یکی از رویکردهای سنجش کیفیت تربیت معلم و بهبود و تضمین آن به شمار می‌رود (گف^۳، ۲۰۱۳). بر این اساس، آنچه به عنوان کیفیت آموزش و آماده‌سازی معلم تعبیر می‌شود، پیامدهایی است که در زمینه ایجاد شایستگی‌ها و توانمندی‌ها در دانشجویان ایجاد می‌شود. حالت دقیق‌تر این موضوع، توجه به نتایجی است که بر روی دانش‌آموزان ایجاد می‌شود. به عبارتی بسترسازی کسب شایستگی‌های معلمی، پاسخگویی، و پایش مستمر باید به بهبود نتایج در دانش‌آموزان منتج شود. نتایج مطالعات تیمز و پرلز حاکی از آن است که روش تربیت معلم در دوران دانشجویی به طور معناداری بر عملکرد

1. Speziale
2. Stensaker & Harvey
3. Goff

ایشان در دوران مدرسه اثرگذار است (بیتنبک^۱، ۲۰۱۱).

یکی از مهمترین عوامل استقرار پدیده‌های مثبت در یک سازمان، ادراکات و تفاسیر سازنده و مثبت کارگزاران آن سازمان است. با توجه به مؤلفه‌های شناسایی شده، دانشگاه فرهنگیان باید:

۱- نسبت به ادراکات ذی‌ربطان و ذی‌نفعان تربیت معلم در موضوع کیفیت و تضمین آن در مرحله آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلم‌ان حساس باشد و در صورت نبود اشتراک یا بدفهمی‌ها در این زمینه، برای برگزاری نشست‌ها و کرسی‌های مختلف به منظور دستیابی به وحدت دیدگاهی اقدام شود.

۲- تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلم‌ان نیازمند اقدامات بهبودبخش است. دانشگاه فرهنگیان نسبت به اشاعه و انتشار فعالیت‌ها و اقدامات سرآمد مبادرت ورزد. بدیهی است گسترش این اقدامات در بین ذی‌نفعان موجب اعتمادسازی و درگیرساختن آنها در امر کیفیت می‌شود.

۳- آگاهی از استقرار تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلم‌ان نیازمند برنامه ارزیابی است. پیشنهاد می‌شود پژوهشگران بعدی این ابزار و تعیین وضعیت موجود را توسعه دهند.

منابع

- جمشیدی توانا، اعظم و امام جمعه، محمدرضا (۱۳۹۵). «بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجومعلمان». *مجله پژوهش‌های برنامه درسی*، ۶ (۱)، ۱-۲۰.
- حیدری نقدعلی، ژیلا؛ عطاران محمد وحاجی حسین نژاد؛ غلامرضا (۱۳۹۲). «تجربه‌های دوران تحصیل و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم: پژوهشی خودمردم نگارانه». *پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران*، ۳ (۱)، ۷-۲۸.
- خروشی، پوران؛ نصر، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم و موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۴). «تبیین شایستگی‌های معلم طراز جمهوری اسلامی ایران بر اساس اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش». *مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی*. دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیم تهران.
- خواستار، حمزه (۱۳۸۸). «ارائه روشی برای محاسبه پایایی مرحله‌ی کدگذاری در مصاحبه‌های پژوهشی». *فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی*، ۱۵ (۵۸)، ۱۶۱-۱۷۴.
- دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵). *برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴*. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- سنگری، محمود و آخش، سلمان (۱۳۹۵). «بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده‌سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران». *نامه آموزش عالی*، ۱۳ (۳۷)، ۷-۳۲.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۱). *اساسنامه دانشگاه فرهنگیان*. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، محمد (۱۳۹۲). «مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم: مطالعه ترکیبی». *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۵ (۱۵)، ۲۶-۵۶.
- عابدینی، احمد (۱۳۹۳). *واژه‌نامه تخصصی آموزش و پرورش*. تهران: نشر سادس.
- عباس‌پور، عباس؛ مجتبی‌زاده، محمد و اکرادی، احسان (۱۳۹۵). «ساخت، پایاسازی و اعتباریابی ابزار اندازه‌گیری برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی ایران». *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۶ (۲۴)، ۲۰۱-۲۲۸.
- فاضلی، احمدرضا و کرمی، مرتضی (۱۳۹۴). «تجارب دانشجویان تربیت معلم از طراحی آموزشی بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی». *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۲ (۲)، ۱۴۰-۱۵۰.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). *دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت*. تهران: انتشارات آگاه.
- قهرمانی، محمد؛ ابوالقاسمی، محمود؛ عارفی، محبوبه و خاتمی، میرحمید (۱۳۹۱). «ارزیابی

سلامت سازمانی دانشکده‌های دانشگاه شهید بهشتی». فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۴ (۱۰)، ۳۰-۱۳.

محمدپور، احمد (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی ضد روش ۱. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
ملکی، صغری و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۵). «روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای؛ مطالعه‌ای کیفی در زمینه تجربه روایت‌نگاری دانشجومعلم‌ان در درس کارورزی». مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر اصفهان.

Barber, M. & Mourshead, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey Company.

Bietenbeck, J. (2011). Teaching practices and student achievement: Evidence from TIMSS. *Master's Thesis presented in partial fulfillment of the 2009-2011 Master in Economics and Finance at the Centro de Estudios Monetarios y Financieros (CEMFI)*.

Bowen, C. & Bowen, W. M. (2008). *Content Analysis; In Kaifeng Yang and Gerald J. Miller, Handbook of research methods in public administration*. New York: Taylor & Francis.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

Bryson, J. M. (2011). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement* (4th Ed). San Francisco: Jossey-Bass.

Chauhan, A. & Sharma, P. (2015). Teacher education and Total Quality Management (TQM). *The International Journal of Indian Psychology*, 2(2), 80-85.

Chong, S. & Ho, P. (2009). Quality teaching and learning: a quality assurance framework for initial teacher preparation programmes'. *International Journal of Management in Education*, 3(3/4), 302-314.

Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: for better or for worse? *Educational Researcher*, 34 (3), 3 - 17.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th Ed). Boston: Pearson.

Depoy, E. & Gitlin, L. (2005). *Introduction to research: Understanding and applying multiple strategies* (3rd Ed). Mosby Press.

- Dilshad, M. & Iqbal, H. M. (2010). Quality Indicators in Teacher Education Programmes. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 30(2), 401-411.
- Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. European Commission
- Goff, L. (2013). *Learning outcomes assessment: A practitioner's handbook*. CA: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. California: Sage publications.
- Kulshrestha, A. K. & Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of Research*, 1(4), 29-33.
- Loughran, J. & Hamilton, M. L. (2016). *International Handbook of Teacher Education* (Vol. 1). Singapore: Springer, Science+Business Media.
- Mukhopadhyay, R. (2014). Quality in teacher education: various parameters and effective quality management. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(2), 66-71.
- Naeem Ahmed, S. & Abdul Aziz, S. (2012). Quality in teacher education: A situational analysis of quality assurance strategies of teacher education institutions in Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(7), 172-183.
- NOVA Teaching Quality Council. (2011). *NOVA's teaching quality assurance system framework*. Lisbon: Universidade Nova De Lisboa.
- Oyewumi, C. F. & Fatoki, O. R. (2015). Quality assurance in teachers' education in Kwara State: Challenges and the way forward. *Merit Research Journal of Education and Review*, 3(2), 119-125.
- Padgett, D. K. (2008). *Qualitative methods in social work research*. London: SAGE.
- Sacks, T. (2015). New pathways to analysis through thick description: Historical trauma and emerging qualitative research. *Qualitative Social Work*, 14(6):753-757.
- Sharma, S. (2013). Quality assurance in teacher education. *International Educational E-Journal*, 2(3), 157-161.
- Speziale, M. (2012). Differentiating higher education accountability in the global setting: A comparison between Boston University and University Of Bologna. *Social and Behavioral Sciences*, 47, 1153-1163.
- Stensaker, B. & Harvey, L. (2011). *Accountability in Higher Education: Global Perspectives on Trust and Power*. Kindle Edition.

- UNESCO. (2008). Regional overview: sub-Saharan Africa, for the Education for all global monitoring report 2009: Overcoming inequality: why governance matter. Available: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001784/178418e.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)
- UNESCO (2010). EFA Global Monitoring Reports. Reaching the marginalized. Paris: UNESCO, Available: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606e.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010).
- Verma, V. (2014). Quality assurance in teacher education system. *Research Directions*, 1(2), pp. 1-5.
- Vlasceanu, L., Grunberg, L. & Parlea, D. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions* (2nd edition). Bucharest: UNESCO – CEPES.