

شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار در تضمین کیفیت آماده‌سازی

دانشجو-معلمان در دانشگاه فرهنگیان: رویکرد کیفی

مهدی نامداری پژمان^{۱*}، سیدمحمد میرکمالی^۲، جواد پورکریمی^۳، مقصود

فراستخواه^۴

تاریخ دریافت: ۹۶/۱/۱۴ صص ۳۴-۱ تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۲/۲۶

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی مؤلفه‌ها و عناصر اثرگذار بر تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو-معلمان در دانشگاه فرهنگیان بود. به این منظور، مطالعه کیفی با رویکرد نظریه برگرفته از داده‌ها و طرح نو انجام شد. ۱۱ نفر از صاحب‌نظران، ۹ نفر از مدیران و ۸ نفر از دانشجویان خبره به روش نمونه‌گیری هدف‌مند انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختار یافته بهره گرفته شد. سؤالات اصلی پژوهش با تکنیک 5W1H طراحی و اجرا شدند. میزان پایایی بین کدگذاران ۰,۷۹، و پایایی کدگذاری مجدد ۰,۹۰ به دست آمد. برای شناسایی مضامین و مقوله‌های تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو-معلمان از روش تحلیل مضمون استفاده شد. در نهایت، ۱۵ مؤلفه اثرگذار در تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو-معلمان شناسایی شدند که عبارتند از کارورزی، برنامه درسی، برنامه غیر درسی، اعضای هیأت علمی، معلمان راهنمای کارورزی، مدیران، مربی‌گری و الگوی نقش، فرایند یاددهی-یادگیری، هدف‌گذاری، فرهنگ سازمانی، تمرکز دایمی، سنجش و گزینش ورودی، نومعلمی، آینده-پژوهی و فراکنش‌گری و نظام ارزیابی.

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

۱. دانشگاه فرهنگیان، دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول مقاله: namdaripejman@gmail.com

۲. دانشگاه تهران، استاد گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران.

۳. دانشگاه تهران، استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران.

۴. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، دانشیار گروه آموزش عالی، تهران، ایران.

مقدمه

کیفیت و گستره پیشرفت‌های دانش‌آموز از طریق شایستگی، حساسیت و انگیزش معلم قابل پیش‌بینی است (Sarita & Sonia, 2016, p740) که بخشی از این شایستگی‌ها از طریق دوره تربیت معلم کسب و ایجاد می‌شود. تربیت معلم برنامه‌ای برای توسعه حرفه‌ای و شایستگی معلم است که از طریق فرایند آموزش و آماده‌سازی، پیش‌نیازهای حرفه معلمی و آمادگی برای مواجهه با چالش‌های آن ایجاد می‌شود. نقش معلمان تنها در تدریس خلاصه نمی‌شود، آن‌ها باید از طریق حرفه‌ای‌گری، به درستی با استانداردهای بالای آموزشی، مهارت‌های پداگوژیکی، و ارزش‌های اخلاقی و معنوی تجهیز شوند (Singh, 2008, p110). تربیت معلم در آماده‌سازی معلمانی که پاسخگویی اجتماعی داشته و ویژگی‌های منحصر به فرد میراث اجتماعی و رفتارها و باورهای اجتماعی-فرهنگی، تعهد بالا و توانایی راهبری جامعه و ساختاردهی به اذهان یادگیرندگان باشند، نقش ویژه‌ای دارد.

کیفیت تربیت معلم یکی از معیارهای اصلاحات آموزش و پرورش در سراسر جهان به شمار می‌رود. در این زمینه نحوه تربیت و آماده‌سازی دانشجومعلمان ارتباط مستقیمی با اثربخشی آنان در افزایش یادگیری دانش‌آموزان دارد. بر این اساس، یکی از دغدغه‌های اصلی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، بهبود مستمر کیفیت تربیت معلم است. گزارش ارزیابی در سال ۲۰۱۵ با عنوان "مأموریت اکنون: معلمان آماده برای کلاس‌ها"^۱، ۳۸ توصیه ذیل پنج موضوع کلیدی برای بهبود کیفیت تربیت معلم ارائه کرده است که عبارتند از تقویت و تضمین کیفیت، گزینش سخت‌گیرانه‌تر برای ورود به دوره‌های تربیت معلم، تجارب عملی ساختار یافته و بهبود یافته، سنجش دقیق دانش‌آموختگان تربیت معلم، و برنامه‌ریزی نیروی انسانی در سایه تحقیقات ملی تأیید شده (TEMAG, 2015).

یکی از انواع بررسی‌های کیفیت تربیت معلم، تضمین کیفیت^۲ است که شامل تمامی خط‌مشی‌ها، سیاست‌گذاری‌ها، فرایندها و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده است که از طریق آن کیفیت آموزش عالی حفظ، ارتقا و توسعه می‌یابد. مفهوم تضمین کیفیت بر حفظ، بهبود مستمر و ارتقای کیفیت دلالت دارد. در آماده‌سازی و تربیت معلم، تضمین کیفیت بر فرایندهای تبدیل یک فردی مبتدی به حرفه‌ای و معلم شایسته برای ایفای نقش حرفه‌ای و به عبارتی تدریس شایسته متمرکز است. بنابراین ابزارهای تضمین کیفیت بر فهم چگونگی توسعه یادگیری و تدریس و اینکه کدام نیازها باید مرتفع شود استوار است (Saciolto-)

1. Action now: Classroom ready teachers
2. Quality assurance

(Vasylenko, 2013,p9). در این فرایند بر ارزیابی از کیفیت، ایجاد دانش و درک حرفه‌ای، توانایی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای (McDonald et al, 2013,p380)، ارزش‌های حرفه‌ای و تعهدات فردی (Tajvar et al,2012)، گزینش داوطلبان ورود به حرفه معلمی از نظر شایستگی‌ها (IEA, 2013) و نظام ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای و نحوه اجرای آن در پایان دوره تربیت معلم (ETS, 2015) تأکید می‌شود.

در زمینه کیفیت تربیت معلم و مفاهیم وابسته به آن چندین پژوهش داخلی انجام شده است. بصیری و همکاران (Basiri et al, 2016,p225) در پژوهشی با عنوان تبیین و اولویت‌بندی مهارت‌های مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه فرهنگیان از نظر استادان و صاحب‌نظران و به شیوه‌ای آمیخته نتیجه گرفتند تدریس در دانشگاه فرهنگیان مستلزم نگاهی ویژه است. در این راستا مهم‌ترین نیازهای آموزشی اعضای علمی در مهارت‌های تدریس عبارتند از امکان انتقال دانش و مفاهیم به دانشجو-معلمان، آشنایی با تجارب عملی اساتید با کیفیت بالا از آموزش، قابلیت انتخاب روش‌های تدریس مناسب برای افراد دوره و نوع کلاس، و آشنایی با اصول روانی آموزش.

محمدی‌پور و همکاران (Mohammadipoor et al, 2016) جایگاه و نقش برنامه‌های درسی غیر رسمی را در دستیابی به شایستگی‌های معلمی در تربیت معلم مورد پژوهش قرار دادند. به اعتقاد ایشان برنامه درسی، به عنوان یک راهنما، برای انجام فعالیت‌های آموزش تهیه می‌شود و به صورت رسمی در کتاب‌ها و سایر رسانه‌ها در مراکز آموزش رسمی اجرا شده و مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. در این میان تجاربی وجود دارد که در برنامه درسی گنجانده نشده و دانشجو معلمان طی تحصیل آن‌ها را یاد می‌گیرند. این تجارب تحت برنامه درسی پنهان در صورتی که به درستی هدایت شوند، زمینه را برای ایجاد شایستگی‌های معلمی فراهم می‌کند. قرونه و همکاران (Ghorooneh et al, 2016) در پژوهشی با عنوان «بالندگی اعضای هیأت علمی به مثابه سازوکاری برای ارتقای کیفیت آموزش عالی» توسعه و بالندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی را در ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری دانشجویان، کیفیت خدمات پژوهشی، خدمات مشاوره‌ای و خدمات اجتماعی مؤثر می‌دانند. میرجلیلی (Mirjalili, 2016) نیز به بررسی نقش توسعه حرفه‌ای و توانمندسازی مدرسین دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس پرداخته است. نتایج این تحقیق نشان داد توسعه حرفه‌ای و توانمندسازی مدرسان تأثیر مثبت و معناداری بر توانمندسازی و ادراک از کیفیت تدریس و نیز از طریق توانمندسازی تأثیر غیرمستقیم و معناداری بر ادراک از کیفیت تدریس دارد. ابعاد توسعه حرفه‌ای شامل آموزشی، پژوهشی، فردی و سازمانی و ابعاد توانمندسازی شامل شایستگی، خود تعیین‌گری، معناداری و تأثیر بود.

پژوهش‌های خارجی به طور ویژه‌تر به تضمین کیفیت در تربیت معلم وارد شده‌اند. بشارت و رماهی (Bsharat & Rmahi, 2016,p33) پژوهشی با هدف ارزیابی ابعاد کیفیت برنامه‌های تربیت معلم آغازین (پیش از خدمت) در فلسطین انجام دادند. یافته‌ها حاکی از آن بود نتایج یادگیری مورد انتظار در برنامه درسی، فرایندهای یاددهی و یادگیری و مبتنی بر عمل، سازوکارهای حمایت و ارزیابی پیشرفت دانشجویان با چشم‌اندازها و اهداف فاصله دارد. پیشنهادهای این پژوهش شامل کیفیت بخشی آموزش، کیفیت بخشی فرصت‌های یادگیری برای دانشجو-معلمان و مدرسان، کیفیت بخشی به رهبری دانشگاه بود. چاؤهان و شارما (Chauhan & Sharma, 2015,p83) در پژوهشی نقش مدیریت کیفیت فراگیر را در تربیت معلم مورد نقد و بررسی قرار دادند و کیفیت در تربیت معلم را در چهار حوزه معرفی کردند: 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 را مورد بررسی قرار داد. 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 آماده-سازی و تربیت معلم به شمار می‌رود. برتری در نتایج نیز اشاره به اثربخشی معلم دارد. موخوپادیا (Mukhopadhyay, 2014,p68) پارامترهای اثرگذار بر کیفیت آماده‌سازی را بر شمرد. طراحی برنامه درسی در دو بعد تئوری و عمل، تبادل برنامه درسی، ارزیابی دانشجویان، تحقیق در تربیت معلم، پذیرش معلم و برنامه کارورزی به عنوان هسته اصلی برنامه‌های تربیت معلم مهم‌ترین پارامترها معرفی شده‌اند. کولشارستا و پندی (Kulshrestha & Pandey, 2013,p30) 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 عبارتند از شایستگی‌های آموزشی (شایستگی مفهومی، شایستگی زمینه‌ای، شایستگی تبدالی، شایستگی‌ها در تأمین و توسعه مواد یاددهی-یادگیری، شایستگی‌های مرتبط با استفاده از به‌روزترین فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی-یادگیری)، شایستگی‌های سازمانی (شایستگی‌های مرتبط با تعیین منابع، تجهیز منابع، مدیریت، تطابق و سازگاری، 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 (ساخت گویه‌ها و ابزارهای ارزیابی، رویه‌های سنجش، تفسیر نتایج، کسب روندهای جدید در ارزیابی). دلشاد و اقبال (Dilshad & Iqbal, 2010,p410) شاخص‌های کیفیت در برنامه‌های تربیت معلم پاکستان را

به روشی پیمایشی و از نظر مدرسان تربیت معلم شناسایی کردند. مهم‌ترین این شاخص‌ها عبارتند از توسعه حرفه‌ای معلمان، تعامل با مدارس برای انجام تدریس اثربخش، تعهد مدیریت دانشگاه به کیفیت، ایجاد استانداردهای علمی/ شاخص‌های عملکرد، برنامه‌ریزی بلندمدت، رضایت معلمان از شرایط کار خود، تصمیم‌گیری مشارکتی، خود ارزیابی برنامه‌های آکادمیک، رویه‌های واحد برای توسعه برنامه درسی، آموزش، پژوهش و غیره، اعتباربخشی برنامه‌های دانشگاهی، رهبری در سطح وزارت، رویکرد دانشجو محور به آموزش و یادگیری، بهبود مستمر علمی و فعالیتهای اجرایی، مستندسازی مناسب اطلاعات، فراهم سازی منابع فیزیکی، گرفتن بازخورد از ذی‌نفعان و مسئولیت اجتماعی.

بررسی فعالیتهای انجام شده در زمینه بررسی تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده‌سازی معلم در ایران نشان می‌دهد اگرچه برخی پژوهش‌ها به بعضی ابعاد و جوانب این فرایند به صورت جزئی پرداخته‌اند، اما اطلاعات جامعی در این زمینه وجود ندارد. آمار و اطلاعات حاکی از آن است که بروندهای تربیت معلم در سه دهه اخیر با مشکلات و ضعف‌های اساسی در عمل مواجه بوده‌اند. برای مثال مطالعات مختلفی به ضعف عملکرد معلمان در جنبه‌های مختلف مانند شیوه‌های فعال تدریس، روش حل مسئله، بهره‌گیری از رویکرد سازنده‌گرایی به عنوان شیوه نوین یاددهی- یادگیری و دست‌یابی به هدف‌های مهارتی اشاره دارند (Izadi et al, 2012,p15). مطالعات دیگر بر وجوه نوع پذیرش (Mehrmohammadi, 2013,p5)، عدم پوشش شایستگی‌های مورد تقاضای برنامه درسی (Kian & Ahmadi, 2013,p125)، تفاوت برنامه تربیتی اجرا شده و کسب شده (Ahmadi, 2011,p126)، نقد سیاست‌ها، اقدامات و تدابیر (Dorraki, 2005,p131)، فقدان ویژگی‌هایی مانند یکپارچگی، اثربخشی (Keykhanjeh & Yaghoobi, 2015)، مشارکت و عضویت در شبکه‌های بین‌المللی (Fazlalizade et al, 2015) تمرکز داشته‌اند. بررسی تحقیقات خارجی نیز نشان می‌دهد اقدامات یاد شده همگی به بخش‌های ویژه و حتی جزئی در خصوص ارزیابی درونی، تضمین کیفیت، نگرش‌ها و در برخی موارد به توسعه حرفه‌ای پرداخته‌اند. در حال حاضر وجود مؤلفه‌هایی که در برگزیده سایر اجزاء، رویه‌ها و کنش‌های تضمین کیفیت در فرایند آموزش و آماده‌سازی معلمان باشد، به عنوان یک خلأ و حلقه مفقوده نظام آموزش عالی ایران وجود دارد. برای استقرار تضمین کیفیت، بسیاری از کشورها به بومی‌سازی مؤلفه‌های خاص حسب شرایط خود اقدام کرده‌اند به طور مثال استرالیا (Ho & North, 2015,p8)، هند (Sain & Kaware, 2014,p15)، غنا (Owusu & Brown, 2014,p28) و پاکستان (Dilshad & Iqbal, 2010,p408) و سنگاپور (Chong & Cheah, 2009,p12) و برخی دیگر، الگوهای کشورهای پیشرو را به عاریت گرفته‌اند. تجربه کشور ترکیه نشان

می‌دهد که به عاریت گرفتن مؤلفه‌های تضمین کیفیت، بدون توجه به تفاوت‌های نهادی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی بین جوامع مختلف، نتایج موفقیت‌آمیزی به دنبال نخواهد داشت (Billing, 2004, p120).

بر اساس بررسی‌های انجام شده، از یک سو، پژوهشی جامع که در آن مؤلفه‌های تضمین کیفیت در آماده‌سازی و تربیت معلم ایران را بررسی کرده باشد، طراحی و تدوین نشده و از سوی دیگر 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 مؤلفه‌های بومی از تضمین کیفیت برای آماده‌سازی معلمان در نظام تربیت معلم، راه‌کارهای مناسب را برای ساختارسازی کیفیت فراهم می‌آورد. در این پژوهش، هدف آن است تا به شناسایی مؤلفه‌های تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی دانشجو-معلمان از دیدگاه ذی‌نفعان و ذی‌ربطان پرداخته شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس هدف، کاربردی و از منظر روش اجرا، توصیفی (غیر آزمایشی) از نوع اکتشافی است. زیرا بر اساس هدف پژوهش، برای شناسایی عناصر و مؤلفه‌های تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده‌سازی دانشجو-معلمان باید شرایط پدیده مورد بررسی توسط مشارکت‌کنندگان توصیف و تحلیل شود. از منظر روش گردآوری اطلاعات، روش کیفی و رویکرد نظریه برخاسته از داده‌ها^۱ و طرح نوحاسته گلیرز^۲ مورد استفاده قرار گرفت. در این طرح، با این پیش‌فرض که باید امکان داد تا نظریه از داده تکوین یابد، نه اینکه مقوله‌های ویژه‌ای را مورد تأکید قرار داد (Bazargan, 2014a)، سعی شد مؤلفه‌های تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده‌سازی معلم از تحلیل مصاحبه‌ها استخراج شود. طرح نوحاسته (رویدنی) بر حساسیت نظری^۳ در تحلیل رویدادها و مقوله‌ها تأکید دارد (Noori & Mehrmohammadi, 2011, p14). با توجه به عدم آگاهی از کم و کیف مؤلفه‌های نهایی، طرح نوحاسته روشی مناسب برای شناسایی مؤلفه‌های تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی دانشجو-معلمان بود.

1. Grounded Theory (GT)
2. Glaser emerging design
3. theoretical sensitivity

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 مورد بررسی شامل سه گروه بود:

(۱) خبرگان دانشگاهی مطلع از تربیت معلم، شامل عبارت افرادی بودند که در زمینه کیفیت تربیت معلم در بازه زمانی ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۵ اقدام به تألیف کتب، مقاله علمی-پژوهشی و طرح پژوهشی نموده و نیز سخنرانان کلیدی همایش‌ها و کنفرانس‌های ملی بودند. بر اساس جستجوی منابع اطلاعاتی و بررسی آثار و تألیفات و مرور کنفرانس‌ها و همایش‌ها، ۳۰ نفر از خبرگان دانشگاهی تشخیص داده شد.

(۲) مدیران کلان و میانی تربیت معلم، شامل افرادی که از سال ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۵ دارای سابقه حداقل شش ماه مدیریت در سطح رییس دانشگاه، معاونان رییس دانشگاه، مدیران کل، مشاوران رییس دانشگاه و ریاست پردیس‌های استانی بودند. بر این اساس ۶۰ نفر از مدیران فهرست شدند.

(۳) دانشجو-معلمان خبره: دانشجو-معلمانی که از سال ۱۳۹۱ در دانشگاه فرهنگیان اشتغال به تحصیل داشتند و در جشنواره‌های فعال تدریس، مسابقات علمی، جشنواره‌های پژوهشی و فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی دارای رتبه‌های برتر بودند. چون خبرگی، مستلزم گذر زمان و بروز نشانه‌های آن بود، دانشجویان ترم پنجم به بعد در جامعه قرار گرفتند. بر اساس بررسی‌ها، تعداد این گروه از دانشجویان، ۸۳ نفر بود.

از روش نمونه‌گیری هدفمند برای دستیابی به نمونه‌های مد نظر استفاده شد؛ زیرا باید اطلاعات از افرادی به دست می‌آمد که با فرایند تربیت و آماده‌سازی معلم آشنایی داشتند و در این زمینه فعالیت فکری و عملی انجام داده یا تجربه زیسته داشتند. این افراد با هدف خاصی (آشنایی با ساختار و فرایند تربیت معلم) انتخاب شدند، پس به این دلیل، نمونه‌گیری بر اساس هدف تحقیق شکل گرفت. با انجام مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، فرایند نمونه‌گیری پیش رفت و ابعاد مسئله مورد کاوش قرار گرفت. آنقدر مصاحبه‌ها با نمونه‌ها ادامه یافت تا پس از ۲۶ مصاحبه به حد اشباع نظری اطلاعاتی رسیدیم. به عبارتی، مشارکت‌کنندگانی که در مرحله نهایی مصاحبه شدند، کدها و اطلاعات جدیدی ارائه نکردند. با این وجود، برای اطمینان مصاحبه‌ها ادامه پیدا کرد و با ۲۸ نفر مصاحبه انجام شد. شرایط و سئوالات کلی قبل از انجام مصاحبه برای مصاحبه شونده فرستاده و زمان انجام مصاحبه نیز توسط وی تعیین می‌شد. هر مصاحبه به صورت جداگانه و بدون ارتباط افراد با هم انجام شد. روش تحلیل داده‌ها و اطلاعات، تحلیل مضمون بود که روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. تحلیل مضمون مبتنی بر استقرای تحلیلی است که

در آن محقق از طریق طبقه‌بندی داده‌ها و الگویابی درون داده‌ای و برون داده‌ای به یک سنخ-شناسی تحلیلی دست می‌یابد (Mohammadpoor, 2013).

مانند همه انواع دیگر تحلیل داده‌های پژوهشی، صحت نتایج تحلیل محتوای یک مصاحبه به پایایی و روایی نوع تحلیل یافته‌ها بستگی دارد؛ بنابراین محاسبه پایایی فرایند کدگذاری شامل دسته‌بندی یا مرتبط کردن واحدهای پژوهش در قالب مقولات، برای انجام یک تحلیل موفق، مهم است. میزان بالای پایایی، دست کم چیزی است که برای انسجام و صحت تحلیل محتوای مصاحبه‌ها نیاز است. وجود هرگونه ناسازگاری در کدگذاری مصاحبه‌ها، یکی از منابع بالقوه ایجاد خطا و کاهش پایایی داده‌هاست (Bowen & Bowen, 2008). واژه پایایی^۱ برای نشان دادن رابطه بین کدگذاران (داوران) در نتایج کدگذاری‌شان و یا دوبار کدگذاری توسط یک کدگذار (شاخص ثبات) به کار می‌رود. برای محاسبه پایایی بین کدگذاران، ضریب توافق درصدی استفاده شد که مقادیر بالای ۰/۷۰ مطلوب گزارش شده است (Khastar, 2009, p165). بدین منظور، متن پیاده شده سه مصاحبه به صورت تصادفی به یکی از اعضای هیئت علمی دانشگاه که در زمینه ارزشیابی و کیفیت دارای چندین تألیف و اثر بود ارائه شد و از وی خواسته شد تا آن‌ها را کدگذاری کند. پایایی بین کدگذاران، ۷۹ به دست آمد.

دومین روش برای محاسبه پایایی، شاخص ثبات یا پایایی بازکدگذاری است 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 (Bowen & Bowen, 2008). روش محاسبه این نوع پایایی به این ترتیب است که از میان کل 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 می‌شوند. 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 غیر مشابه با عنوان «عدم توافق» مشخص می‌شوند (Khastar, 2009, p168). از بین مصاحبه‌های انجام گرفته سه مصاحبه پس از گذشت یک ماه، مجدداً کدگذاری شدند. مقدار پایایی باز کدگذاری، ۹۰ به دست آمد که میزان مطلوبی است.

در پژوهش‌های کیفی به جای واژه روایی از واژه‌های دقت و صحت داده‌ها استفاده می‌شود. گوبا و لینکلن چهار روش را برای تأیید صحت و درستی داده‌ها پیشنهاد کرده‌اند که از سوی بسیار از پژوهشگران کیفی مورد استفاده قرار گرفته‌اند. این چهار روش عبارتند از اعتبار،

قابلیت اطمینان، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری که در این مطالعه بر رعایت آن‌ها به شرح ذیل سعی شده است. برای اعتبار مطالعه می‌توان از روش‌های مختلف مانند درگیری طولانی مدت، مشاهده مداوم، سه‌سوسازی، پرسش و جستجوگری از همکاران و کاوش به وسیله افراد مطالعه استفاده کرد (Holloway & Wheeler, 2010). در این پژوهش، از سه روش درگیری طولانی مدت، پرسش و جستجوگری از همکاران و کاوش به وسیله افراد مطالعه استفاده شد. به لحاظ ارتباط موضوع با شرایط کاری درگیری طولانی مدتی با داده‌ها وجود داشت. بدین صورت که هر یک از فایل‌های صوتی مصاحبه‌ها پنج بار 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 مورد تأیید ایشان قرار گرفت. منظور از انتقال‌پذیری، قابلیت تعمیم نتایج از نمونه به کل جامعه است. به دلیل آن که مطالعه کیفی بیشتر جنبه ذهنی دارد تا عینی، تعمیم‌پذیری به گونه‌ای که در مطالعات کمی با اعمال روش‌های نمونه‌گیری کاربرد دارد، در مطالعات کیفی استفاده نمی‌شود. در این پژوهش نیز سعی شده است تمام جزئیات پژوهش از نمونه‌گیری تا گردآوری اطلاعات و تحلیل داده‌ها و علت انتخاب روش‌ها به صورت مستند شرح داده شود تا انتقال‌پذیری صورت گیرد.

یافته‌های پژوهش

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه‌های مورد مطالعه در جدول‌های ۳، ۴ و ۵ ارائه شده است.

جدول ۳- دانشجویان شرکت‌کننده در بخش مصاحبه بر حسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

کد	استان	پرديس	رشته تحصیلی	علت انتخاب
۵-۱	تهران	شهید چمران	مشاوره	نخبه تحصیلی
۵-۲	تهران	شهید مفتح	مشاوره	نخبه تحصیلی

د-۳	اصفهان	شهید باهنر	علوم تربیتی	پژوهشگر برتر
د-۴	خراسان رضوی	شهید بهشتی	دبیری ریاضی	پژوهشگر برتر
د-۵	تهران	شهدای مکه	علوم اجتماعی	نویسنده کتاب
د-۶	همدان	شهید مقصودی	دبیری زبان انگلیسی	نخبه تحصیلی
د-۷	قم	شهید مدنی	دبیری دینی و قرآن	برتر فرهنگی
د-۸	البرز	حکیم فردوسی	دبیری عربی	برتر شورای صنفی

جدول ۴- صاحب نظران شرکت کننده در بخش مصاحبه بر حسب ویژگی های جمعیت شناختی

کد	مدرک	رشته تحصیلی	مرتبه علمی	محل خدمت
ع-۱	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	استادیار	دانشگاه تهران
ع-۲	دکتری	مدیریت آموزشی	استادیار	دانشگاه فرهنگیان
ع-۳	دکتری	مدیریت آموزشی	دانشیار	پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
ع-۴	دکتری	مشاوره	استادیار	دانشگاه فرهنگیان
ع-۵	دکتری	برنامه ریزی درسی	استاد	دانشگاه تربیت مدرس
ع-۶	دکتری	شیمی	استادیار	دانشگاه فرهنگیان
ع-۷	دکتری	برنامه ریزی درسی	دانشیار	دانشگاه خوارزمی
ع-۸	دکتری	برنامه ریزی درسی	استادیار	دانشگاه فرهنگیان
ع-۹	دکتری	برنامه ریزی درسی	استادیار	دانشگاه فرهنگیان
ع-۱۰	دکتری	مدیریت آموزشی	استادیار	دانشگاه فرهنگیان
ع-۱۱	دکتری	توسعه آموزش عالی	دانشیار	دانشگاه شهید بهشتی

جدول ۵- مدیران شرکت کننده در بخش مصاحبه بر حسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

کد	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	حوزه شغلی
م-۱	دکتری	مدیریت آموزشی	معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت
م-۲	دکتری	مدیریت آموزشی	معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی
م-۳	دکتری	روانشناسی	معاونت دانشجویی
م-۴	دانشجوی دکتری	مدیریت آموزشی	معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت
م-۵	دکتری	زبان و ادبیات فارسی	معاونت دانشجویی
م-۶	دکتری	مدیریت آموزشی	معاونت پژوهشی و فناوری
م-۷	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	معاونت فرهنگی و اجتماعی
م-۸	دکتری	مدیریت آموزشی	معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت
م-۹	دکتری	توسعه آموزش عالی	معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت

بر اساس اطلاعات جدول ۳ تعداد ۸ نفر از دانشجویان برتر از پردیس‌های دانشگاهی دانشگاه فرهنگیان به منظور گردآوری اطلاعات انتخاب شدند. در بخش صاحب‌نظران و اعضای هیأت علمی، با ۱۱ نفر شامل ۸ نفر استادیار، ۳ نفر دانشیار و ۱ نفر استاد دانشگاه مصاحبه شد. در بخش مدیران با ۹ نفر از مدیران از بخش‌های مختلف دانشگاه مصاحبه به عمل آمد که قریب به اتفاق، مدرک دکتری داشتند.

مؤلفه‌های اصلی به دست آمده در تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی دانشجو-معلمان به شرح ذیل بود.

جدول ۶- عناصر و مؤلفه‌های تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو-معلمان**مؤلفه ۱: کارورزی**

انتخاب سنجیده موقعیت اجرا	- ما حداقل کاری که توی کارورزی باید یاد می‌گرفتیم، توی مدارس بریم کارورزی که حداقل به مشاور توی این مدرسه باشه که چیزی یاد بگیریم (۵-د).
	- کارورزی تأثیرگذارترین مؤلفه در هویت معلمی است. باید مدارس کارورزی به درستی انتخاب بشن (۲-د).
	- اون اعتماد به نفس دانشجو مهمه، و در کارآموزی به این میرسه چون

استقلال داره، آزاده و کنترل از راه دور داریم. پس باید درست اونجا را انتخاب کنیم (۶-ع)	
<p>- کارورزی نقاط قوتی داره. اما اینجور کارورزی نه. خیلی از بچه‌ها اصلاً نمیرن. میرن با مدیر صحبت می‌کنن و امضاشون را میزنن. نظارتی وجود نداره (۲-د).</p> <p>- اگر دانشجو کم و کاستی داشته باشه، با نظارت استاد حلش می‌کرد. این بازخوردها خیلی کمک می‌کنه (۷-د).</p> <p>- اهداف کارورزی متعالیه اما رویکردها و فعالیت‌هاش باید پایش و اصلاح مداوم بشه. اگه ارزیابی نباشه، دچار اضمحلال میشه. ارزیابی حالت آنتی آنروپی داره (۲-ع).</p>	پایش بالینی
<p>- استاد یه سری تدابیر را ایجاد بکنه، نه اینکه صرفاً دانشگاه دقیقاً چارچوب را مشخص کنه. من خودم هرازگاهی از وقت خودم می‌زدم این ترم که سریع گزارشمو بنویسم و برم بین بچه‌ها و بپرسم که چرا بعضیاتون عربی را دوست ندارید. اینو یه خورده رئوس محوره. میکن اینا رو انجام بدید بره (۷-د).</p> <p>- باید دانشجو را آزاد بزارن و ببینن که تا کجا پیش میره، استاد فقط نقش یه راهنما را داشته باشه (۳-د)</p>	انعطاف
<p>- اگه کارورزی از روز اول ورود ما به دانشگاه قرار داده می‌شه، از روز اول آشنا می‌شدم (۴-د).</p> <p>- نظرم اینه که از اول در کارورزی درگیر بشیم، درگیر مسائل و مشکلات بشیم، بعد بیایم اینا رو حل بکنیم (۶-د).</p>	تمامیت دوره‌ای

مؤلفه ۲: برنامه درسی

<p>- معلم باکیفیت یک معلم پیچیده و چندبعدیه. یکی از ابعاد این معلم باکیفیت دانشه. به هر حال یک معلم برای اینکه بتونه یک کنشگر باکیفیتی باشه، لازمش اینه که از یک سری دانش‌ها برخوردار باشه (۹-ع)</p> <p>- برنامه جدید تا جایی که خوندم و دیدم میتونه کمک بکنه، بیشتر میاد روی تقویت شایستگی‌ها. روانشناسی می‌خونه می‌دونه که دانش آموز توی این سن چه ویژگی‌هایی داره و چطوری باهاش برخورد بکنیم (۷-د).</p> <p>- پژوهش‌های تأملی، اینجا نموده پیدا می‌کنه. در این قسمت معلم فکور نقش خودشو ایفا می‌کنه. معلم پژوهنده نقش خودشو در اینجا ایفا می‌کنه (۷-ع)</p>	شایستگی محوری
<p>- آیزنر یه کتاب داره به اسم خیال‌پردازی آموزشی. برنامه‌ها باید از این جنس باشه. برنامه‌هایی که هنرمندی معلم، بعد زیبایی‌شناختی و هنری برنامه، تدریس و ارزشیابی در همه این‌ها تلفیق شده باشه (۳-ع).</p> <p>- محتوا باید متناسب با شرایط امروز تعلیم و تربیت ما نیست. برنامه درسی بیشتر نظریه تا عمل محور و این باید برعکس بشه. چربش برنامه باید مهارت محوری باشه (۱۰-ع).</p>	وارونگی

نوسازی مداوم	<p>- بحث اصلی اینکه که نیازسنجی صورت بگیره، اون نیاز به صورت دغدغه به دانشجو منتقل بشه و دانشجو را به حرکت وا داره (۸-د).</p> <p>- فاز دوم، اینکه که نیازهای آموزش و پرورش را وصل بکنیم به برنامه‌های درسی. ما باید رصد بکنیم. ببینیم که آموزش و پرورش چه تغییراتی داره می‌کنه بعد برنامه درسی را بر اساس اون تغییرات اصلاح و بازنگری بکنیم (۶-م).</p>
--------------	--

مؤلفه ۳: برنامه غیر درسی

برنامه‌ریزی جامع و استراتژیک	<p>- اینجا به طرح جامع لازم داریم. مثلاً باید صلاحیت‌های اخلاقی، اجتماعی را تقسیم‌بندی کنیم، بعد اینا رو بشکنیم توی صد تا صد و پنجاه برنامه. اینجا دیگه دانشجو نباید اختیاری کار کنه. بهش بگی در طول سال از هر کدام به برنامه را شرکت کنه (۷-ع).</p> <p>- دانشگاه در قالب توسعه باید برنامه‌ریزی کنه. برنامه‌ریزی فرهنگی، برنامه‌ریزی دانشجویی. اینجا نیاز به برنامه‌ریزی داره. به برنامه‌ریز باید اینا رو تبدیل کنه به برنامه یادگیری. برنامه‌ای که خودش آموزش دهنده باشه (۸-ع).</p>
شایستگی محور و هویت‌ساز	<p>- یعنی عملکرد واقعی فرد را در عرصه فرهنگی باید ببینند و اون شایستگی‌هایی که باید کسب کنه و برای چالش‌های فرهنگی پیش رو باهش مواجه میشه را دنبال بکنند (۷-د).</p> <p>- فعالیت فرهنگی باید به حدی وسیع دیده بشه که دانشجو متناسب با علایق و استعدادهای خودش بتونه کار فرهنگی انجام بده. در اون شش بعد حیات طیبه تعریف شده (۲-م).</p> <p>- این شدن یعنی توسعه ظرفیت‌های وجودی اون آدم آنگونه که می‌تواند باشد، نه آنگونه که من می‌خواهم. من نمی‌تونم اون اونوری بره، بیارم اینوریش کنم (۸-ع).</p>

مؤلفه ۴: اعضای هیأت علمی

جذب بر مبنای شایستگی‌ها	<p>- گزینش اساتید گلوگاه مهمیه برای تربیت معلم. هر چقدر گزینش سخت‌تر و سفت‌تر صورت بگیره، اساتید توی حوزه‌های مختلف با اون اهداف سنجیده‌تر انتخاب بشن، قطعاً تأثیراتشون بیشتره (۸-د).</p> <p>- یعنی اینکه استاد علاوه بر اینکه از نظر دانشی و معرفتی باید مجهز باشند، از نظر شخصیتی، انگیزشی و نگرشی، حرفه معلمی را عشق بورزه، اینم در مرحله گزینش باید تشخیص داده بشه (۱-م).</p>
بالندگی و توسعه مستمر	<p>- دوره ضمن خدمت بهش برای این اساتید باید به کار برده بشه و اساتید هر سال توانایی‌ها، دانش‌ها و نگرش‌هاشون متناسب با نیازهای دانشجویان در دانشگاه و دانش‌آموزان در مدرسه به روز بشه (۱-د).</p> <p>- ایجاد فرصت‌های مطالعاتی برای اساتید، و فرصت تجربه‌اندوزی برای استادان جوان از جمله مواردی است که موجبات رشد اساتید را به دنبال داره. روزآمد کردن اساتید با تجربه به کار دیگه‌ایه که باید انجام داد (۶-ع).</p>
بسترسازی کسب فراشایستگی‌ها	<p>- اساتید رشد خودشون داشتند. رشد خودخواسته داشتند نه برنامه‌ریزی شده از سوی دانشگاه (۲-ع).</p> <p>- یعنی وقتی که نسبت به کارش عشق، علاقه و تعهد داشته باشه، این باعث میشه که خودش را به‌روز بکنه، بی‌آنکه قواعد و مقررات، ارتقا و ... وادارش بکنه که دانش‌افزایی بکنه، از لحاظ حرفه‌ای خودش را به‌روز بکنه</p>

	(ع-۳).
پایش و ارزیابی مداوم	<p>- ما همین ارزشیابی را داریم ولی تأثیرشو نمی‌دونم چقدر انجام میشه. بازخوردش سازنده نیست. به نظر می‌رسه همچین سیستمی باشه و آثارشو افراد ببینند (د-۷)</p> <p>- کی گفته من بهترینم، چه کسی منو رصد کرده؟ هیچ موردی برای رصد وجود نداشته، مثل سیستم اداری ماست. شما سال اول که حکم رسمیتو گرفتی، ۲۹ سال سیستم موظفه تو رو حفظ کنه (ع-۴).</p>

مؤلفه ۵: معلمان راهنمای کارورزی

شایستگی	<p>- در هر حال چه استاد راهنما، چه معلم راهنما و چه ترکیبی از این دو، همان طور که شما اشاره کردید، باید یه شایستگی‌هایی داشته باشند. خود اینها باید شایستگی‌هایی کسب کرده باشند. سرتیفای کردن معلم راهنما بخصوص اگه قراره این نقش را ایفا بکنه (ع-۵).</p> <p>- در انتخاب معلم راهنما باید بسیار دقیق بشیم. یعنی سرتیفای بشن، صلاحیتشون تأیید بشه. آزمون باید بدن، اگه اون ویژگی‌ها را داشتند انتخاب بشن (ع-۶)</p>
تعاملات حرفه‌ای	<p>- این ارتباط بین دانشگاه و مدرسه به صورت مستقیم توسط استاد راهنما، یعنی استاد پلی بین دانشجو و مدارس باشه (د-۸)</p> <p>- در این زمینه سه نفر رل بازی می‌کنند، دانشجو، استاد راهنما و معلم راهنما. هماهنگی این سه نفر خیلی مهمه (ع-۱۰).</p>

مؤلفه ۶: مدیران

شایستگی	<p>- یادم هست دکتر ابوالعالایی می‌گفت که first who then what اول افراد عاشق و شایسته را بیارن (ع-۱).</p> <p>- کنشگران ما برای تولید فرهنگ سازمانی تربیت معلم باکیفیت کیا هستند؟ مسلماً افراد بسیار باهوش باید باشند. همون مشخصه‌هایی که برای معلم باکیفیت برشمردم، همون‌ها منتهی در سطح خیلی خیلی بالاتر. به این دلیل که اینا مدیر هستند. (ع-۹).</p>
نگاه سیستمی	<p>- به نظرم بهترین رویکردی که در تحلیل کیفیت به طور عام و تحلیل کیفیت به طور خاص در تربیت معلم داشته باشیم، نگاه سیستماتیک به قضیه است (م-۱).</p> <p>- اصل توازن، هماهنگی و تعادل این زیرنظام‌ها خیلی خیلی مهمه. بحث زیرنظام‌ها و نگاه جامع‌نگرانه و توسعه متوازن همه زیرنظام‌ها امری حیاتیه (م-۷).</p>
نگه‌داشت	<p>- افراد عاشق و شایسته را بیارن مدیر کنن بعد اونوقت اینا را نگهدارن (۱-ع).</p> <p>- میخوام بگم پیدا کردن اینجور آدم‌ها و نگه داشتنشون در سطح عالی مدیریتی، یه وجه دیگرس ثباته. یعنی ثبات مدیریتی در تعلیم و تربیت یه امر بسیار بسیار ضروری و پایه است (ع-۳).</p>

مؤلفه ۷: مربی‌گری و الگوی نقش

<p>ما باید یکی از شرایط احراز شغلیمون این باشه که افرادی رو پذیرا باشیم که بتونن دست دانشجو معلم را بگیرند از صفر تا صد همراهش باشه (۱-م)</p> <p>در حالی که در نظام استاد-شاگردی خیلی از رفتارها، رفتارهایی است که منجر می‌شه به پختگی با نظارت استاد نه پختگی انتقالی (۴-م).</p>	<p>مربی‌گری</p>
<p>حتی گاهی اوقات حس می‌کنم نوع رفتار من در کلاس تقلیدی از رفتار ایشون هست. حالا به قول شما سوال اینجاست چی داشت ایشون که شد الگو. من می‌خوام بگم بخشی از اون کاریزماست و بخشی اکتساب (۱۰-ع).</p> <p>وقتی دانشجو معلمی یک سؤال را چندین و چندبار می‌پرسه و استادش با سعه صدر جوابشو میده، فردا هم بره سر کلاس همین کار را می‌کنه، با سعه صدر، با حوصله، با عشق تدریس می‌کنه (۱-م).</p>	<p>الگوی نقش</p>
<p>امروز اگه من دارم از آقای توکلی نام می‌برم، مدرس ۳۲ سال قبل خودم، در تمام نماز جماعت‌ها شرکت می‌کرد. شب‌هایی که از شهرستان میومد در خوابگاه مدرسین می‌خوابید، هیچ‌گاه نشد که بچه‌ها برای نماز صبح برن دنبالش و مشغول نماز شب نباشه. حرف زدنش، راه رفتنش، استفاده از آیتش، همه اینا داشت به من درس می‌داد. درسته اخلاق هم درس می‌داد ولی این اخلاق در خودش متبلور بود (۴-ع).</p>	<p>یکپارچگی</p>
<p>کارورزی یا بخش کلینیکی تربیت معلم، اون شأن خودشو پیدا نکرده و به هر حال خصوصاً برای معلم راهنما، تولید نسل یا تولید مثل، تولید مثل حرفه‌ای براشون یک وظیفه سازمانی یا تکلیف حرفه‌ای و انسانی تعریف نشده (۵-ع)</p> <p>مریدی و مرادی استاد و شاگرد میشه و اون استاد تکثیر میشه، جانشین پروری میشه (۱۰-ع).</p>	<p>تکثیر حرفه-ای</p>

مؤلفه ۸: فرایند یاددهی-یادگیری

<p>مهم این است که یادگیرنده فعال باشه، ببینید این جابجایی یعنی انقلاب کوپرنیکی. یعنی جابه جا شدن زمین و خورشید تعلیم و تربیت، یعنی جای استاد که اون بالا می‌نشست و شاگرد عوض شد (۱-ع).</p> <p>بچه باید این مهارت را یاد بگیره که به شیوه داره عمل می‌کنه اینجا باید به شیوه دیگه عمل کنه (۴-ع).</p>	<p>انقلاب کوپرنیکی</p>
<p>این استاد باید انگیزه مشکل‌یابی و کار در آموزش و پرورش را در من به وجود بیاره (۴-د).</p> <p>هر کدام از این دانش‌آموزان یک کیس هستند. هر کدام از اینا از ده‌ها زاویه باید نگاه بشن. پس به دریایی از کیس و موضوعات هست که تأثیر مزاره روی کیفیت آموزشش. معلم باید بلد باشه اینا رو دسته‌بندی کنه و حل کنه (۷-م).</p>	<p>حل مسئله و موقعیت-شکافی</p>
<p>هنر دانشگاه و هدف اصلیش باید این باشه که معلم شایسته تحویل جامعه بده، یعنی برنامه‌هاش و روش تدریسش مبتنی بر کسب شایستگی باشه (۳-د).</p> <p>مهارت‌هایی مثل سخنرانی، فن بیان، زبان بدن این چیزایی که مهمه، اصلاً توی سرفصل‌ها نیست (۶-د)</p>	<p>تأکید بر کسب شایستگی‌ها</p>

<p>- ما در تربیت معلم کسی را تربیت می‌کنیم که قراره فرداها کس یا کسانی دیگه‌ای را تربیت کنه و این در بقیه رشته‌های آموزش عالی اینجوری نیست. یعنی ما کسی را تربیت می‌کنیم، اما با این هدف نیست که بره و کس دیگه‌ای را تربیت کنه (۱-م).</p> <p>- یعنی این‌جا داره نگاه به معلم‌ها باز به وجهی داره من می‌خوام اینو بگم که مهمتر از اون خود مدرس هاس، یعنی مدرسین ما باید نه فقط تجربه معلمی بلکه تخصص تربیت معلم به آموزش باید داشته باشند (۱-ع).</p>	فرامعلمی
<p>- زیست مداوم دانشجو در محیط آموزشی، یعنی این که دانشجو در کنار برنامه رسمی خودش، به یکی از مدارس نزدیکش معرفی بشه و به طور مداوم به عنوان یکی از اعضای اون مدرسه حضور داشته باشه (۵-م).</p> <p>- همواره باید یه پاش در مدرسه باشه یه پاش در دانشگاه و بدونه که داره میره کلاس درس برای اینکه ذهنش آبستن مسئله بشه بیاد توی دانشگاه برای اینکه راه حل براش پیدا کنه (۵-ع).</p>	رفت و برگشت
<p>- به نظرم یک حوزه‌های انکوباتور باید شکل بگیره که توانمندساز باشند و واقعیت مسئله اینه که در خیلی از جوامع وجود نداره (۴-م).</p> <p>- حتماً باید مدارس تجربی یا مدارس گزیده داشته باشیم تا معلمانی که معلم‌اند این دانشجوها را بپذیرند و اینا برن سر کلاسشون (۳-ع)</p>	حوزه‌های شبیه‌ساز
<p>- اینها رو ببره برای سفرهای علمی و نظامهای آموزشی دنیا را ببینند مثل فنلاند. ببینند اونا دارند چکار می‌کنند، اینا به منبع انگیزشی هستند، یه منبع معرفتی هستند (۱-م).</p> <p>- فرصت‌های مطالعاتی برای بازدید از تربیت معلم‌های دنیا و یا کانکت شدن پردیس‌ها یا هر پردیس با یک تربیت معلم در کشورهای دیگه می‌تونه انجام بشه (۵-م).</p> <p>- اردوهای مشترک اساتید و دانشجویان به برقراری روابط مثبت و حسنه بین استاد-دانشجو منجر میشه (۶-ع).</p>	اقدامات توانمندساز
<p>- پروسه استقرار مدیریت دانش و تجربه برای ذخیره‌سازی دانش، و آشکارسازی دانش ضمنی اساتیدی که الگوی نقش هستند بسیار مهمه. (۱۰-ع)</p> <p>- بحث تولید، ذخیره‌سازی و تسهیم تجارب زیسته. تجارب زیسته یا تبدیل و آشکارسازی دانش‌های ضمنی که در حوزه مهارت‌های حرفه‌ای داریم (۲-ع).</p>	مدیریت دانش و تجارب زیسته

مؤلفه ۹: هدف‌گذاری

<p>- اگر ما می‌خواهیم کل سیستم تغییر بکنه باید نقشه راه جامع باشه، مثل سند تحول، دست همه باشه، هر کس در جایگاهی که قرار داره این نقشه تو دستش باشه و همه با هم به یه سمت حرکت بکنند (۸-د)</p> <p>- عواملی هستند که در دنیا روی اون کار شده و بسیاری هم ملاک‌هایی هستند که از ارزش‌های اعتقادی ما نشأت گرفتند. در دنیا چون این ملاک‌ها، به این سختی که ما داریم جلوی روشن نیست. ما یه سلسله ملاک‌های اعتقادی و ارزشی خیلی والا داریم که فرایندهای بسیار بسیار پیچیده‌تری را طلب می‌کنه (۲-ع).</p>	ترسیم
--	-------

<p>- به نظرم باید ابتدا اهدافی که مکتوب شده برای تربیت معلم باید بازخوانی بشه، به ویژه اهدافی که معین شده در اسناد بالادستی باید نصب‌العین قرار بگیره (۸-۵).</p> <p>- اصطلاحاً وقتی می‌گید تضمین کیفیت، توی لیتریچر کیفیت یعنی شما چی می‌گید، اون‌ای که می‌گید بنویسید و اون‌ای که نوشتید عمل کنید (۱۱-ع).</p>	اشاعه
<p>- در اسناد بالادستی ما، نظام مطلوب شده نظام معیار اسلامی، شده انسان در قرآن، انسان از منظرگاه اسناد ارزشی. وقتی می‌ریم توی این فضاها، دچار کلی‌نگری می‌شیم. ما باید عینیت ببخشیم به اون چیزایی که مطلوب ماست (۴-م).</p> <p>- به عنوان هدف دانشگاه تربیت معلم باید بیایم پایین روی زمین و بعد تبدیلیش کنیم به اون ویژگی‌هایی که وقتی می‌خوایم اون شایستگی‌های معلم رو مشخص کنه (۱-ع).</p>	ترجمه
<p>- تضمین کیفیت را اگه معنی عامیانه‌شو بگم، یعنی منطبق بودن با اهداف، یک سری از افراد که هدف‌آزاد هستند، اونا می‌گن خود اهداف نیز باید بازنگری بشن (۹-م).</p> <p>- اینجا می‌گیم این هدف‌ها خودشم داره توسعه پیدا می‌کنه خودشم داره اصلاح میشه و این بسیار بسیار متفاوت می‌کنه جریان را (۸-ع).</p>	تناسب اهداف

مؤلفه ۱۰: فرهنگ سازمانی

<p>- زیرساخت‌ها از جنس چیزی شبیه احساس امنیت، زیرساخت‌هایی باید باشه که ایجاد امنیت بکنه. امنیت که می‌گم امنیت فیزیکی مقدمه است، منظورم امنیت عاطفی، روانی، فکری و احساسیه. امنیتی که اون پرورش شخصیت رو بسترشو تدارک ببینه (۸-ع)</p> <p>- یه کسی هست که اگر به مشکلی برخورد، به عنوان یه همکار و پشتیبان بتونه بهش مراجعه کنه، کمک بکنه. این همون حس صمیمیتیه که بین افراد یک سازمان باید باشه (۴-د).</p>	حمایت‌گری
<p>- چرا ما از دانشجو معلمون نظرخواهی نکنیم که فردا اونم از دانش‌آموزش نظرخواهی کنه و یک سبک دیکتاتوری را در پیش نگیره (۱-م).</p> <p>- تربیت معلم باید فضای منعطف و پذیرا داشته باشه. نظرخواهی بشه و به نظرات احترام گذاشته بشه (۶-د).</p>	دموکراسی
<p>- یکی از ایراداتی که دانشگاه‌های مأموریت‌گرا داره، فرهنگ خاص اوناست. اونا دنبال کار اجرایی هستند. فرهنگ اونا دانشگاهی نیست (۱۱-ع).</p> <p>- یه فضای خیلی سخت‌گیرانه‌ای شده که رضایت نداریم. باید خیلی کار کرد. اینجا اسمش دانشگاهه اما در واقع کار دانشگاهی انجام نمیشه. باید ساختار، روابط دانشگاهی بشه (۵-د).</p>	فرهنگ آکادمیک
<p>- من اعتقاد اینه که تربیت معلم از جلوی نگره‌هایی تا ته آشپزخانه کلاسه. همش یادگیری حرفه‌ایه. وقتی این می‌گید یادگیریه، یعنی کلهش موقعیت یادگیریه. وقتی کلهش کلاسه، جنس مدیریتش اساساً جنس تربیتی است (۸-ع).</p> <p>- بخش آماده‌سازی معلم، مستلزم ایجاد یک فرهنگ سازمانیه. یعنی</p>	فضای زیست تربیتی

دانشگاه فرهنگیان باید بیاد در تولید و ساختن یک فرهنگ سازمانی متناسب با تربیت (۹-ع).	
---	--

مؤلفه ۱۱: تمرکز دایی

تفویض اختیار - تعیین فرایندهای کاملاً چارچوب‌دار و کانالیزه شده، ما رو می‌خشکونه، ضد کیفیت، بالنده نمی‌کنه. ما باید در عین حال باید خاصیت خودبالندگی را در خودمون به وجود بیاریم (۹-م).	
چابک‌سازی - ساختارهای الان ما، چابک نیست. شما اینی که میگم در دانشگاه فرهنگیان دیدم. در دانشگاه شما دیدم، شش نفر توی یه اتاق یه فعالیت را انجام میدن. اصلاً باید در اونجا را تا یه ماه ببندید هیچ اتفاقی نمی‌افته (۱۱-ع). - یکی از دلایل هم اینه که لایه‌های استانی یک مانع هستند. یک سد بزرگی بین ستاد و کف کلاس شده و باعث شده برنامه‌های شما تدوین میشه در استان یه جور تفسیر می‌شه (۱۰-ع).	

مؤلفه ۱۲: سنجش و گزینش ورودی

مدیریت استعداد - به نظر من حتی ما در ورودی‌هامون مشکل داریم. ما افراد باهوشی را وارد سیستم تربیت معلم نمی‌کنیم. ما توی بحث ورودی نیازمند مدیریت استعداد هستیم (۱-م). - من معتقدم که به قول دکتر صافی معلم را باید یافت بعد تربیت کرد. یعنی اول باید معلم را پیدا کرد، یعنی معلم بالقوه را پیداش بکنیم، بعد بیاریم و تربیتش بکنیم (۳-ع).	
سنجش دقیق و اصیل قابلیت‌ها و شخصیت - کسی که در وجودش جایی برای دوست داشتن بچه‌ها نباشه، نمی‌تونه معلم باکیفیتی باشه. پس یه سری ویژگی‌های عمومی مانند مواردی که عرض کردم، پاسخگویی، مسئولیت‌پذیری و... باید وجود داشته باشه (۶-م). - یه بخشی از تضمین کیفیت اینه که بیاید در مرحله قبل، حین و بعد کار کنید. چه کسی را جذب کنیم؟ با چه خصوصیات؟ با چه قابلیت‌هایی؟ ما در ورودی به سلامت روانشون توجه می‌کنیم؟ (۷-ع)	

مؤلفه ۱۳: نومعلمی

پایش نومعلمان - یعنی یه دوره گذاری توی آموزش و پرورش باشه، بعد بیاییم اینا رو بسنجیم و پاسخگو باشیم به مدرسه (۸-د). - یه چیزایی را به طور کل یاد گرفته و باید بره میدان عمل، دونه دونه اینا را تجربه کنه. منتهی این مراقبت می‌خواد. معلم فارغ‌التحصیل هنوز ناشیه. یعنی معلم باید ارزیابی بشه (۲-ع).	
---	--

ترمیم صلاحیت‌های نومعلمان	- البته بعد از فارغ‌التحصیلی فرایند توسعه حرفه‌ایش باید تداوم پیدا بکند (۶-م). - باید دانشجو معلمان را وقتی فارغ‌التحصیل شدند، نباید انفصال پیدا کنند. این دانشجو معلم میره تجربه می‌کنه و میاد تجربه زیسته خودش را در معرض نمایش و نقد می‌گذاره (۳-ع) - من کارآموزی را induction می‌دونم البته شاید این معنانش نباشه. بعد از چهار سال که دانشجو معلم فارغ‌التحصیل می‌شه برای تبدیل شدن به معلم فکور یک پشتیبانی یکی دو ساله خوبی را هم لازم داره (۵-ع).
---------------------------------	--

مؤلفه ۱۴: آینده‌پژوهی و فراکنش‌گری

مطالعات آینده‌پژوهی	- وقتی عبارت تضمین کیفیت را می‌آید، باید چنین نگاهی وجود داشته باشه، نگاه ارزیابانه همراه با مداخله‌های مورد نیاز در فرایند عمل حرفه‌ای معلم و این مستلزم به حرکت سیال و پویاست. ضمن این که نگاه به آینده داره، نیازمند حرکت سیال و پویاست. یعنی دائماً پایش بکنه، بازخورد بده و مطالعه آینده‌نگرانه داشته باشه (۸-ع). - چون برنامه نگاهش به آینده است، حتماً ما باید زمان و تحولات آینده در ایران را پیش‌بینی بکنیم، پس باید به بخش آینده‌پژوهانه و آینده‌نگرانه داشته باشیم (۹-ع).
رصد محیطی و محاطی	- یعنی رصد چندین ساله به صورت طولی. ولی ما متأسفانه دیدگاه‌ها موند نیست، فقط جلو پامون را می‌بینیم. آینده‌نگر نیستیم. این ارزیابی به ما می‌گه این فردی را که تربیت کردید، چه معلمی بود، قطعاً برآورد خوبی به ما میده (۹-م). - من اعتقاد دارم ارتباط بسیار تنگ‌انگهی با تحولات در سطح بین‌المللی داره. ما حتماً باید تحولات اجتماعی سطح بین‌الملل را رصد بکنیم. چه تحولاتی در حال رخ دادنه؟ به خصوص در حوزه اجتماعی و روابط انسانی (۹-ع).

مؤلفه ۱۵: نظام ارزیابی

نظارت سیستمی	- سیستم نظارتی ما، به سیستم جامعی هست و اون داشبورد عملکردی را داره و مرتب رصد می‌کنه همه بخش‌های دانشگاه را از رضایت افراد، از انگیزش اونا، تا کیفیت آموزش تا کیفیت محصول، بعد اینو ادامه می‌ده (۶-م). - اگه سیستمی نگاه کنیم، همه عوامل باید بازنگری بشن. برنامه‌ها باید بازنگری بشن. نیروی انسانی متخصصش باید بازنگری بشن. نحوه پایش و ارزیابی باید بازنگری بشه (۲-ع). - هم چنین عدم نظارت کافی بر اون جنبه‌هایی که نشان از اهداف تربیت معلم داره. یعنی به سری برنامه انجام میشه ولی هیچکدوم از اهداف دانشگاه را پوشش نمیده و عمق را در بر نداره (۷-د).
ارزیابی مداوم صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجویان	- سنجش صلاحیت حرفه‌ای به روش‌های مختلف و با طرح‌های مختلف هم در طول تحصیل و پایان تحصیل و خروج، ایده‌هایی برای سنجش فرایند و سنجش براینده هست (۵-ع). - تضمین کیفیت اسمش هم روشه. تضمین کیفیت می‌گه شما گارانتی بدید اون خدمات، اون تولیدات، اون ارائه‌هایی که به سیستم می‌دید تا چه حدی از

کیفیت برخورداره (۱۱-ع).	
<p>- بنظرم این در نظام آموزش عالی مثل نظام پزشکی می‌مونه، مثل این می‌مونه که مریض فقط می‌تونه بگه حاله خوبه، بهتر از گذشته شدم. یعنی بازخورد بده از وضعیت (۴-م).</p> <p>- برنامه‌ها مثل همه فرایندها و فعالیت‌های دیگه مراحل ابتدایی خودشو دارن طی می‌کنن. هنوز نیازمودیم که ببینیم چقدر خوب اند. بنابراین پایش مداوم و سنجش مستمر اونا لازمه تا عیب و کاستی‌های اونا مشخص بشه (۲-ع).</p>	بازخورد و مداخله
<p>- علی‌رغم این تئوری‌های مختلفی که وجود داره که میگه آیا نهادی متولی این امر باشه یا نباشه، من میگم خوشبختانه در دانشگاه فرهنگیان یه نهادی یا معاونتی متولی این امر شده و این خودش در این برهه از زمان کمک می‌کنه، خط میده، ایده میده (۹-م).</p> <p>- این نظارت درونزا باید بیاد در قالب برنامه‌های توسعه فردی، فرد را رشد بده (۴-ع).</p>	ارزیابی درونی
<p>- در خارج از دانشگاه، نهادهای تخصصی لازم داریم. این نهادها، کسانی هستن که شاید الان به شکل مشخص نداشته باشیم. نهادهایی که الان داریم اون تخصص تربیت معلم را ندارند (۶-م).</p> <p>- بخش نظارت وزارت علوم در حقیقت هم میتونه نقش نظارتی بر دانشگاه فرهنگیان را داشته باشه (۸-م)</p>	ارزیابی بیرونی

بحث و نتیجه گیری

بر اساس یافته‌های پژوهش، ۱۵ مؤلفه شناسایی شد که می‌توان آن‌ها را در قالب نمودار ۱ ارائه کرد.



نمودار ۱- عناصر و مؤلفه‌های تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو معلم

یکی از مؤلفه‌هایی که باید در تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو-معلمان در دانشگاه فرهنگیان مورد توجه قرار گیرد، برنامه‌هاست. برنامه‌های درسی و غیر درسی و کارورزی نقاط ثقل برنامه تربیت معلم است. کارورزی به سلسله فعالیت‌های کاربردی و سازمان‌یافته‌ای اطلاق می‌شود که فرایند آموزش و آماده‌سازی دانشجو-معلمان را از دوره آگاهی‌های نظری به مرحله اجرای فعالیت‌های عملی-کاربردی این حرفه تسهیل و ممکن می‌سازد. در این فرایند دانشجو-معلمان ضمن گذر فعال و مراقبت‌شده از این مراحل، باید بتوانند دانش‌های نظری و اندوخته‌های آموزشی خود را با اطمینان و به شیوه‌ای خلاقانه در میدان عمل کلاس درس و آموزشگاه مورد استفاده و آزمون قرار دهند (Barton et al, 2015, p155). برنامه کارورزی باید به گونه‌ای پیاده‌سازی شود که بهترین و باتجربه‌ترین معلمان با دانشجو-معلمان پیوند زده شوند. موقعیت اجرای کارورزی شامل کلاس درس و مدرسه در شکل-گیری نگرش دانشجو-معلمان به حرفه معلمی، عملیاتی کردن دانش‌های آموخته شده و پیش‌بینی آینده حرفه‌ای دانشجو-معلمان تأثیر به‌سزایی دارد. با توجه به اظهارات گروه دانشجو-معلمان رفتارها و جو حاکم بر مدرسه را در نگاه آن‌ها به مدرسه بسیار مهم تلقی کرده‌اند. آن چه در محل و موقعیت کارورزی انجام می‌شود، تضمین‌کننده کیفیت کارورزی است. تمرینی بودن، حمایت‌گری حرفه‌ای و نحوه ارزیابی‌های دانشجو-معلم در این زمینه بسیار مهم است. این که در این میدان عمل حرفه‌ای هر یک از دانشجو-معلمان چگونه عمل می‌کنند و نقاط قوت و ضعف آن‌ها در چیست و حتی مهم‌تر از آن، نحوه بازخورد و اصلاح و مداخله امری حیاتی است. این سیستم حمایت حرفه‌ای باید به طور مداوم و از طریق مثلث استاد راهنما، معلم راهنما و دانشجو-معلم پایش شود.

محتوای یک برنامه یا دوره به عنوان هسته اصلی مفاهیم قابل آموزش به شمار می‌رود که می‌تواند به دو بخش درسی و غیر درسی تقسیم شود. برنامه درسی تربیت معلم در قالب طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (یا برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران) تنظیم شده که رویکرد آن شایستگی محور معرفی شده است. شایستگی‌های چهارگانه کلیدی این برنامه شامل شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی، معطوف به دانش تربیتی، معطوف به عمل تربیتی-موضوعی و معطوف به دانش عمومی است (Farhangian University, 2015a). شایستگی در برنامه درسی تربیت معلم دارای نقش محوری است. کسب شایستگی‌ها مستلزم طراحی برنامه درسی تربیت معلم با رویکرد «شایستگی محور» است. در این بستر، شایستگی توانایی پاسخگویی به تقاضاهای پیچیده یا انجام فعالیت یا وظیفه به گونه‌ای موفقیت‌آمیز است (Singh, 2008, p110). بعد دیگر برنامه درسی، وارونگی است. مفهوم وارونگی در برنامه درسی آموزش عالی در رشته‌هایی مانند

تربیت معلم، حقوق، پزشکی، مهندسی و مددکاری اجتماعی کاربرد دارد. در این رشته‌های دانشگاهی از عناصر حرفه‌ای انتظار می‌رود قادر باشند مسائل واقعی در رشته را ادراک، کشف و صورت‌بندی نمایند. عناصر حرفه‌ای هم‌چنین باید بتوانند دانش دیسپلینی مرتبط با مسائل واقعی را بازیابی و احضار نموده و از آن‌ها برای مواجهه با موقعیت مسأله‌ای و گشایش در آن بهره‌برداری نمایند (Mehrmohammadi, 2014,p11). بر اساس نظریه عمومی سیستم‌ها که توسط کتز و کان^۱ در سال ۱۹۷۸ مطرح شد، سیستم‌های باز در حالت طبیعی تمایل به اضمحلال یا آنتروپی دارند. سیستم‌ها برای مقابله باید آنتروپی منفی داشته باشند (Burke, 2002,p58). آنتروپی منفی از طریق ورود منابع جدید و بازخوانی و بازسازی فرایندها انجام می‌شود. موضوع نوسازی مداوم برنامه درسی نیز از این قاعده مستثنی نیست. محتواهای برنامه درسی هم‌زمان با رشد علوم و فناوری باید دچار تحول شوند تا بتوانند معلم همگام با تغییرات را تحویل جامعه دهند. به عبارتی تضمین کیفیت به معنای بهبود مستمر و افزایش پاسخگویی به نیاز ذی‌نفعان، مستلزم به‌روز رسانی برنامه درسی است. یوسفی و همکاران (Yousefi et al, 2015,p24) موخوپادیا (Mukhopadhyay, 2014,p68)، چائوهان و شارما (Chauhan & Sharma, 2015,p83) و بشارت و رماهی (Bsharat & Rmahi, 2016,p33) نیز برنامه درسی باکیفیت را یکی از عناصر تضمین کیفیت نظام آموزش عالی معرفی می‌کنند.

بعد دیگر برنامه‌ها در تربیت معلم که نسبت به سایر دانشگاه‌ها اهمیت بیشتری دارد، برنامه غیر درسی است که محمدی‌پور و همکاران (Mohammadipoor et al, 2016) نیز به آن دست یافته بودند. برنامه غیر درسی با آن چه که مطمح نظر سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان تحت عنوان «شخصیت‌سازی» و «هویت‌بخشی» (Farhangian University, 2015b) بیان شده است، تناظر دارد که مستلزم داشتن برنامه جامع و استراتژیک است. جامع‌نگری در فرایند برنامه‌ریزی استراتژیک به معنای نگاه سیستمی و فراکنشی داشتن است. از آن جا که یکی از اهداف نظام تربیت معلم، بسترسازی برای کسب شایستگی‌هاست و محتواهای درسی و غیر درسی از جمله ابزارهای این هدف به شمار می‌روند، شایستگی‌محور بودن آن‌ها اصلی خدشه‌ناپذیر است. به هر میزان که ابتدای این برنامه‌ها بر شایستگی باشد، کیفیت آن‌ها بالاتر خواهد بود و در تربیت و شخصیت‌سازی معلم شایسته اثربخش‌تر عمل خواهند کرد.

مؤلفه دیگری که در تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو-معلمان در دانشگاه فرهنگیان بسیار مهم است، نیروی انسانی آن است. منظور از نیروی انسانی یک سازمان، تمام افرادی است که در سطوح مختلف سازمان مشغول به فعالیت هستند. عوامل تغییر سازمانی و اجرا کننده برنامه‌های سازمانی، نیروی انسانی است. در بین نیروهای انسانی، بیشترین کدهای به دست آمده در مورد اعضای هیئت علمی بود. به لحاظ رسالت، دانشگاه فرهنگیان به عنوان رکن تحول و تعالی در منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش شناخته شده است (Farhangian University, 2015b). تحقق این رسالت، مستلزم جذب اعضای هیئت علمی شایسته است. شایستگی اساتید لازمه تضمین کیفیت است (Berings, 2009,p10) و تنوع-بخشی به آنان به لحاظ رقابت‌پذیری انکارناپذیر است. رقابت یکی از اصول تضمین کیفیت است. علاوه بر جذب نظام‌مند اعضای هیئت علمی، بالندگی و توسعه مستمر ایشان از ویژگی‌های نظام‌های آموزش عالی برتر است (Sarita & Sonia, 2016,p736).

بخشی عملیاتی کارورزی در بستر کلاس درس واقعی و زیر نظر معلم راهنما رخ می‌دهد. معلمان راهنما از چند بعد اثرگذاری حرفه‌ای بر دانشجو-معلمان دارند. نحوه عمل، تعامل و تأمل معلمان راهنما با دانش‌آموزان و فرایند یاددهی-یادگیری، الگوساز است. دانشجو-معلم از این فرایندها یاد می‌گیرد و آموخته‌های دانشی و نظری خود را به آن پیوند می‌زند. به دلیل اثرگذاری و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای بر اساس تعاملات بین معلم راهنما و دانشجو-معلم، گزینش و انتخاب معلم راهنما یکی از عناصر تضمین‌کننده کیفیت آماده‌سازی معلم به شمار می‌آید. بدین لحاظ این معلمان باید در معرض سنجش صلاحیت و شایستگی قرار گیرند و انتخاب آن‌ها بر اساس معیارها و ضوابط باشد. کنش و واکنش‌های حرفه‌ای معلم راهنما با استاد راهنما و دانشجو-معلم و به صورت یک مثلث با روابط دوسویه در ارتقای کیفیت تربیت دانشجو-معلم مؤثر است. در این کنش و واکنش‌های حرفه‌ای نحوه پیشرفت دانشجو-معلم و تسلط وی بر فرایندهای علمی و حرفه‌ای به خوبی محرز و برای نقاط ضعف و کمبودهای او برنامه‌ریزی توسعه فردی صورت می‌گیرد.

یکی دیگر از عناصر نیروی انسانی دانشگاه فرهنگیان، مدیران هستند. مدیران دارای اقتدار و اختیار هستند و می‌توانند به اقتضای موقعیت، اصول و یافته‌های علمی و مهارت‌های فنی و هنرمندانه خود، مشکلات را حل کنند و هدفی را تحقق بخشند (Hoy & Miskel, 2013). مدیران هم عامل نظارت بر روند اجرای برنامه‌ها هستند، و هم خود می‌توانند به تدوین سیاست‌ها و برنامه‌ها اقدام کنند. هم‌چنین می‌توانند در نقش توانمندسازی کارکنان ظاهر شوند. صرف نظر از این که چه تعریفی برای مدیر ارائه شود، باید اذعان کرد سازمان‌های موفق و باکیفیت قطعاً و لزوماً از مدیران شایسته‌ای برخوردار بوده و هستند. همانند

سایر نیروی انسانی که صحبت آن‌ها گذشت، مدیران نیز باید از شایستگی‌های حرفه‌ای خاص خود برخوردار باشند. مدیریت شایستگان زمینه‌ساز تدوین برنامه‌ها با رویکرد علمی و اقتضایی، واگذاری مسئولیت‌ها به افراد واجد صلاحیت، تصمیم‌گیری‌های عقلایی و استقرار سیستم‌های کیفیت‌ساز می‌شود. وجود تفکر سیستمی در مدیریت، در عصری که پیچیدگی و نااطمینانی از ویژگی‌های بارز آن است، یک شایستگی ضروری است.

مؤلفه دیگر، فرایند است. تمامی اجزای سیستم تربیت معلم در قالب فرایندها نمود پیدا می‌کند و اثرگذاری در دانشجو-معلم ایجاد می‌کند. از عناصر فرایندی مهم، مربی‌گری است. مربی‌گری آموزشی، مذاکره و مکالمه یک نفر با نفر دیگر با تمرکز بر بهبود یادگیری و توسعه فردی از طریق افزایش خودآگاهی و احساس مسئولیت شخصی است و در آن مربی، یادگیری خودراهبر مرتبی را از طریق پرسش‌گری، گوش دادن فعال و چالش‌گری متناسب در یک جو حمایت‌گرانه و انگیزشی تسهیل می‌کند (Nieuwerburgh, 2012). در زمینه تربیت معلم و رشته‌هایی که مستلزم کارورزی و کارآموزی هستند، اغلب تخصص و مهارت‌های لازم برای بهره‌برداری از فرصت می‌تواند از راه مشاهده رفتار دیگران آموخته شود (Justis Group, 2011, p11). از جمله نتایج مهم و ارزشمند مربی‌گری، تکثیر حرفه‌ای یا جانشین‌پروری است. در این فرایند نظام‌یافته، پرورش شخصی و حرفه‌ای با راهبرد ترکیب می‌شود و این اطمینان حاصل می‌شود که سازمان آمادگی دارد خلأهای خود را با افراد شایسته پر کند (Golverdi et al, 2016, p198). ابراهیم و همکاران (Ibrahim et al, 2004, p478) موضوع جانشین‌پروری را در حوزه تربیت معلم به روابط استاد راهنما با دانشجو و نیز کارگزاری که در قالب مربی یا منتور با دانشجو در ارتباط هستند نسبت داده‌اند.

یکی دیگر از اجزای فرایندی بسیار مهم تضمین کیفیت آماده‌سازی، یاددهی-یادگیری است که از آن به عنوان هسته فنی سازمان‌های آموزشی یاد شده است (Hoy & Miskel, 2013). راهبردهای به کار گرفته شده در این فرایند زمینه‌ساز فراگیری دانش، مهارت و نگرش دانشجو-معلمان است. فرایند یاددهی-یادگیری به طور مستقیم تحت تأثیر برنامه درسی، استاد درس، فناوری‌های عام و خاص مورد استفاده و مواردی از قبیل شرایط انگیزشی است. شاید بتوان گفت مهم‌ترین رکنی که در تضمین کیفیت به آن باید تأکید داشت، فرایند یاددهی-یادگیری است. تحول در شیوه‌های آموزشی مبتنی بر فناوری‌های جدید و ظهور نظریه‌های جدید روانشناسی و نیز نیازهای دانش‌آموزان امروزی، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. در این فرایند باید انقلاب کپرنیکی اتفاق افتد که به معنای دانشجو‌محوری است. این فرایند باید مبتنی بر حل مسئله و موقعیت‌شکافی باشد. کاربرد این روش در موقعیت‌های یاددهی-یادگیری، درک و فهم عمیق و درگیری فراگیر را در پی دارد.

روان‌شناسان و نظریه‌پردازان مختلف همواره بر اهمیت فعالیت‌های وابسته به حل مسأله در ایجاد یادگیری مفید و مؤثر تأکید داشته‌اند. می‌توان گفت حل مسأله، تشخیص و کاربرد دانش و مهارت‌هایی است که منجر به پاسخ درست یادگیرنده به موقعیت یا رسیدن او به هدف مورد نظرش می‌شود (Sayf, 2016). حل مسئله در تربیت معلم می‌تواند بر محور موقعیت‌های بیشماری باشد که در حوزه فعالیت‌های کلاسی و یاددهی-یادگیری رخ می‌دهد. تحلیل موقعیت‌ها و مشارکت دانشجویان در واکاوی آن، وضعیتی بی‌نظیر پدید می‌آورد و او را به سمت متخصص شدن پیش می‌برد. رفت و برگشت یا حرکت زیگزاگی دانشجویان بین دانشگاه و مدرسه محل کارورزی در مسئله‌یابی، مسئله‌شکافی و حل مسووله بسیار مهم تلقی می‌شود. دانشجویان با حضور در مدرسه و کلاس کارورزی مسائل را شناسایی و با برگشت به دانشگاه آن را در معرض نقد و بررسی قرار می‌دهد. این فرایند رفت و برگشت منجر به حرفه‌ای شدن دانشجویان-معلم و در نهایت افزایش کیفیت خروجی دانشگاه می‌شود. علاوه بر حل مسئله و موقعیت‌شکافی، فرامعلمی کردن یا آموزش نحوه معلمی کردن و معلمی بر معلم‌ها شیوه‌ای است که می‌تواند با بهره‌گیری از تجارب زیسته استادان، کیفیت آموزش و آماده‌سازی را بالا ببرد. تربیت معلم همانند آموزش پزشکی و مهندسی ویژگی عمل‌محوری و بالینی دارد. در این گونه رشته‌ها حوزه‌های شبیه‌ساز نیاز است تا دانشجویان در آن بتوانند دانش‌های آموخته شده خود را در معرض نمایش و مهارت قرار دهند. این حوزه‌ها علاوه بر محیط‌های کارورزی است و شاید بتوان گفت در مرحله پیش‌کارورزی مورد نیازترند. در کنار حوزه‌های شبیه‌ساز برخی اقدامات می‌تواند زمینه‌های رشد و توسعه دانشجویان-معلم را به لحاظ حرفه‌ای و شخصیتی فراهم کند.

از عناصر دیگر فرایندی، آینده‌پژوهی و فراکنش‌گری است. اصل اساسی در تفکر راهبردی، اندیشیدن به آینده است، بدان معنا که باید به آینده اهمیت ویژه‌ای داد، بر مبنای رویکردهای فازی اقدام به تصمیمات فراکنشی گرفت. فراکنشی عمل کردن ویژگی سازمان-های متفکر و هوشمند است. تربیت معلم در این زمینه باید رویدادها و پدیده‌های آتی را تخمین و بر اساس آن دانشجویان-معلم را آموزش دهد و آماده کند. این یک مزیت رقابتی نظام تضمین کیفیت تربیت معلم به شمار می‌رود. تربیت معلم مانند هر سازمانی با دیگر اجزای محیط خود در تعامل است. این تعامل به سازمان اجازه می‌دهد مواد اولیه را به دست آورده، کارکنانی را به خدمت بگیرد، سرمایه خود را تأمین کند، دانش مورد نیاز خود را کسب و رویه‌های خود را بسازد. محیط برنامه‌ریزی سازمان به تعامل ابعاد درونی سازمان با یکدیگر و با عوامل خارج از سازمان اطلاق می‌گردد که به نحوی بر فرایند یا نتایج آن سازمان

اثرگذار باشد (Hatch & Cunliffe, 2012). بر این اساس محیط برنامه‌ریزی بر دو قسم است: درونی و بیرونی.

مؤلفه دیگر در تضمین کیفیت، بسترها و زمینه‌هاست که یکی از عناصر آن فرهنگ سازمانی است که به عنوان سیستمی از جهت‌گیری‌های ارزشی، هنجاری و مفروضات ضمنی مشترک تعریف شده است که یک واحد را به طور یکپارچه نگه می‌دارد و هویت متمایزی به آن می‌بخشد (Hoy & Miskel, 2013, p318). فرهنگ سازمانی حاکم بر تربیت معلم باید حمایت‌گر باشد، زیرا در فرایند آماده‌سازی دانشجو-معلمان، حمایت‌گری جایگاه ویژه‌ای دارد. دانشجو-معلمان در حال تکوین شخصیت معلمی و کسب شایستگی‌های حرفه‌ای هستند. در این مرحله ایجاد جو حمایت‌گرانه و پشتیبان می‌تواند در آن‌ها احساس امنیت و آرامش کند و افرادی متعلق به سازمان ایجاد کرد. ویژگی‌های فرهنگ حمایت‌گر چنین بیان شده است: (۱) توانمندساز، (۲) پرورش دهنده تفکر حل مسئله؛ و (۳) پرورش جمعی (Dahlke, 2006, p15). باز و پذیرا بودن یا به عبارتی فرهنگ دموکراسی یکی دیگر از ویژگی‌های فرهنگ سازمانی است که در کنار فرهنگ آکادمیک به عنوان یکی از پیش‌شرط‌های تولید علم، تولید فرهنگ دانشگاهی و هنجارهای حرفه‌ای است. بدون ایجاد این نرم‌افزارها و انتقال آن نمی‌توان از نشو و نمای علمی صحبت کرد. علم بدون وجود ساختارهای هنجاری و اجتماعی و فرهنگی خاص خود تولید نمی‌شود و گویی هنجارهای علمی و دانشگاهی بخشی از معرفت علمی و دانشگاهی است. فرهنگ دانشگاهی یکی از بنیان‌های توسعه علمی در کشور است. حل بحران تولید علم مستلزم شناخت «فرهنگ یادگیری»، «فرهنگ آموزش»، «فرهنگ سازمانی و مدیریت» و دیگر «خرده فرهنگ‌های» درون دانشگاه است. محیط دانشگاه و اجتماعات علمی همانند نهادی اجتماعی و عامل اجتماعی کننده عمل می‌کنند و از سوی دیگر فرهنگ علمی جوامع نقش عمده‌ای را در انتقال فرهنگ، درونی کردن هنجارها و ارزش‌های دانشگاهی و حرفه‌ای و توسعه مفهوم من اجتماعی ایفا می‌کند. فرهنگ دانشگاهی را الگوی معانی نهفته در صور نمادین، از جمله کنش‌ها، گفته‌ها، و تمامی مقولات معناداری می‌دانند که افراد دانشگاهی به کمک آن با هم ارتباط برقرار می‌کنند و در تجارب، دریافت‌ها و باورهای مشترک با یکدیگر سهیم می‌شوند (Nickols, 2004, p111). فرهنگ دانشگاهی هویت‌بخش علمی دانشگاه است. علاوه بر این ویژگی‌ها، حاکمیت فضای زیست تربیتی، شخصیت‌ساز و هویت‌ساز معلمی است. تربیت معلم باید از فضا و جوی سرشار از تربیت‌گونگی برخوردار باشد. به عبارتی رفتار مدیریت، کارکنان، استادان و هر آنچه تعامل با دانشجو دارد، تربیتی باشد.

تمرکز زدایی یکی دیگر از عوامل بسترساز تضمین کیفیت است که از مضامین مهم در بحث راهبردهای اصلاحات آموزشی مناسب در ارتباط با بهبود نظام آموزشی، رشد معلم و فراگیری فراگیران در دهه گذشته بوده است (Law et al, 2010,p40). تمرکز زدایی، پاسخی منطقی به وضعیت و چالش‌های امروز است، زیرا مشارکت همه‌جانبه افراد را در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درباره سرنوشت خود در پی دارد. یکی از دلایل دفاع از تمرکززدایی، بر این اصل استوار است که با واگذاری حق تصمیم‌گیری و مسؤولیت پاسخ‌گویی سازمان‌های آموزشی افزایش می‌یابد و کیفیت نیز بر مدار ارتقا قرار می‌گیرد. بنابراین برای تضمین کیفیت باید ساختار و تصمیم‌ها تمرکززدایی شوند. دانشگاه فرهنگیان با ۶۴ پردیس و بالغ بر ۳۰ مرکز آموزش عالی به صورت گسترده در سطح کشور گسترش یافته و لایه‌های مدیریتی چندوجهی دارد. جریان‌سازی اقدامات و دسترسی به این لایه‌ها مستلزم تمرکززدایی و چابک‌سازی است.

هدف عمده و اساسی نظام آموزش و آماده‌سازی تربیت معلم ایجاد شایستگی‌ها یا صلاحیت‌های حرفه‌ای در دانشجو-معلمان است. در واقع می‌توان گفت شایستگی اساس قضاوت در باره آماده‌سازی معلم است. پایش مداوم این صلاحیت‌ها، نقاط قوت و ضعف نظام آموزشی را مشخص می‌کند و ادامه می‌توان با ارائه برنامه‌ها و راهکارها روند کسب این شایستگی‌ها را بهبود بخشید. بازرگان (Bazargan, 2014b,p18) درباره نتایج حاصل از ارزیابی چنین بیان کرده است: «چنان‌چه اطلاعات حاصل از فرایند ارزیابی، در امر قضاوت و تصمیم‌گیری جهت پیشرفت فعالیت‌های آموزشی مورد استفاده قرار نگیرد، ارزیابی بی‌فایده است». در صورت ارائه بازخورد و مداخله برای اصلاح فرایندها، بهبود و تضمین کیفیت رو به جلو خواهد بود. در صورت روش‌مند بودن و منطقی بودن بازخورد، عاملی بسیار مهم در اثرگذاری و موفقیت برنامه‌ها است. پس از ارائه بازخورد، سیستم باید به فکر اصلاح و ارتقای رویه‌های خود باشد تا تضمین کیفیت روی دهد.

مؤلفه دیگر در تضمین کیفیت پیشایندها و پسایندهای نظام تربیت معلم است. یکی از پیشایندهای مهم، هدف‌گذاری است. نظام تربیت معلم به منظور دستیابی به رسالت خود، نیازمند هدف‌گذاری است. گرچه این هدف‌گذاری‌ها تا کنون انجام شده است، لیکن 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 بیان شده دارای درجه‌ای از کلیت هستند و شاید برای همگان قابل فهم نباشد. در این راستا، اهداف باید تبدیل به عبارات

عملیاتی و قابل فهم برای همه شود. رمزگذاری و رمزگشایی در سیاست گذاری و هدف گذاری آموزشی یکی از اصولی است که باید بر هم منطبق باشند. این انطباق دال بر عدم تفارق بین اهداف و جهان واقعیت دارد. بدین صورت که در هنگام هدف گذاری ها و سیاست ورزی ها به جوانب عملیاتی آن ها نیز توجه شود (Bryson, 2011, p58).

عنصر دیگر در پیشایندها نحوه سنجش و گزینش ورودی های تربیت معلم است. نتایج پژوهش باربر و مرشد (Barber & Murshed, 2007, p65) آنان را به این ادعا رساند که شکست در کنترل ورود به تربیت معلم تقریباً بدون تغییر به بیش تأمینی^۱ داوطلبان منجر شده و به همین ترتیب اثر منفی معنی داری بر کیفیت معلم را به وجود می آورد. با وجود اهمیت خاص گزینش از بین داوطلبان ورود به تربیت معلم، اشکالات بسیاری در گزینش داوطلبان به نظام تربیت معلم ایران وجود دارد. مهم ترین این اشکالات به شکل برگزاری جلسات مصاحبه و معاینه برمی گردد که کمترین زمان برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز از داوطلبان صرف می شود. بدین معنا که مصاحبه و معاینه هر داوطلب در مدت زمان بسیار محدودی انجام می پذیرد. به مورد بالا دو مشکل دقت کم مصاحبه ها و کافی نبودن مؤلفه های اندازه گیری را می توان اضافه کرد. بر این اساس، پیاده سازی نظام سنجش قابلیت ها و نیز شخصیت داوطلبان امری ضروری است.

پسایند مهم تربیت معلم، نومعلمی است. اگرچه، به طور ایده آل، تربیت معلم یکپارچه و کل نگر در نظر گرفته می شود، اما معمولاً به سه مرحله تقسیم بندی می شود: آغازین (دوره پیش از خدمت)، مقدماتی (نومعلمی، ۳ تا ۵ سال اولیه معلمی) و به سازی معلم (Sanyal, 2013, p42). آن چه تا کنون در نظام تربیت معلم ایران روی داده است، تربیت معلم آغازین و تا حدودی به سازی معلم بوده است. حوزه نومعلمی تا حد زیادی مغفول بوده است. دانشجو-معلمان پس از فارغ التحصیلی نیازمند حمایت های حرفه ای هستند، زیرا موقعیت عملی واقعی را تجربه می کنند و مسئولیت اصلی کلاس را برعهده می گیرند. بر اساس آن چه در صنعت روی می دهد، خدمات پس از ارائه محصول یا گارانتی در این جا به حمایت حرفه ای از نومعلمان ترجمه می شود.

با توجه به مؤلفه های شناسایی شده، دانشگاه فرهنگیان باید نقاط تمرکز خود را تعیین نماید و آن ها را بهبود مستمر بخشد. استمرار بهبودی با تضمین کیفیت همزاد است. توجه به هر یک از این مؤلفه ها با استفاده از ابزارهای دقیق ارزیابی و ارائه بازخورد و فراکنشی عمل کردن رمز ارتقای کیفیت تربیت معلم است. آماده سازی به عنوان یکی از اجزای سیستم

1. oversupply

تربیت معلم نیازمند توجه بیشتری است، زیرا تمامی سیاست‌ها و برنامه‌ها در مرحله آماده-سازی اجرا می‌شود و با تضمین کیفیت آن می‌توان به خروجی‌های باکیفیت امیدوار بود. در این زمینه پیشنهاد می‌شود برنامه‌ها و سیاست‌ها بر اساس اصل «شایستگی» تدوین شوند. همچنین فارغ‌التحصیلی نقطه پایان تربیت معلم نیست. تربیت معلم فرایندی پیش‌رونده و بی‌انتهاست، به ویژه مرحله نومعلمی که در آن معلمان آموخته‌های دوره تربیت معلم را در محیط واقعی عملیاتی می‌کنند مستلزم پایش و ترمیم و اصلاح صلاحیت‌هاست.

References

- Ahmadi, G. (2011). Evaluation of the implemented and earned program a two-year courses Teacher Training Courses. *Journal of Education*, Issue 118, pp. 117-140 [in Persian].
- Barber, M., & Mourshead, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey Company.
- Barton, G. M., Hartwig, K. A., & Cain, M. (2015). International students' experience of practicum in teacher education: An exploration through internationalisation and professional socialisation. *Australian Journal of Teacher Education*, Issue 40, No. 8, pp. 149-163.
- Basiri, B., Nasr, A., Mirshahjafari, S., & Mehrmohammadi, M. (2016). Explanation and Prioritization of Required Skills for Teaching in Farhangian University from Authorities and Professors' Point of View. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 7, No. 3, pp. 221-230.
- Bazargan, A. (2014a). *An introduction on qualitative and mixed methods research*. Tehran: Didar [in Persian].
- Bazargan, A. (2014b). *Educational evaluation (3rd Ed)*. Tehran: SAMT [in Persian].
- Berings, D. (2009). Reflection on quality culture as a substantial element of quality management in higher education. Paper presented at the Fourth European Quality Assurance Forum (EQAF) of the European University Association (EUA), Copenhagen (19-21 November 2009)
- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external assurance of higher education: Commonality or diversity. *Higher Education*, Issue 47, No. 1, pp. 113-137.
- 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.
- 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.
- Bsharat, A., & Rmahi, R. (2016). Quality Assurance in Palestine's Teacher Education Programs: Lessons for Faculty and Program Leadership. *American Journal of Educational Research*, Vol. 4, No. 2A, pp. 30-36
- Burke, W. W. (2002). *Organization change management: Theory and practice (3rd Ed)*. California: Sage publications.
- Chauhan, A., & Sharma, P. (2015). Teacher education and Total Quality Management (TQM). *The International Journal of Indian Psychology*, Vol. 2, No. 2, pp. 80-85.
- Chong, S., Cheah, H. M. (2009). A Values, Skills and Knowledge Framework for Initial Teacher Preparation Programmes. *Australian Journal of Teacher Education*, Issue 34, No. 3, pp. 1-17.
- Dahlke, A. (2006). *Strategic Planning In a Supportive Organizational Culture*.

http://www.arniedahlke.com/00_Strategic_Planning_in_an_Organizational_Context.pdf

- Dilshad, M., & Iqbal, H. M. (2010). Quality Indicators in Teacher Education Programmes. *Pakistan Journal of Social Sciences*, Vol. 30, No. 2, pp. 401-411.
- Dorrahi, S. (2005). Analytical review of the current features of Iran teacher education system and compare the differences and similarities between the two countries, Germany and Japan. *Journal of Education*, No. 84, pp. 109-158[in Persian].
- ETS. (2015). *Praxis Performance Assessment for Teachers: Candidate and Educator Handbook*. United States: Praxis Series
- Farhangian University. (2015a). *Teacher training curriculum of Islamic Republic of Iran* [in Persian].
- Farhangian University. (2015b). *Strategic master plan of Farhangian University* [in Persian].
- Fazlalizade, R., Bagherzade, F., Fazlalizade, M. R. (2015). Capacity building to assess and improve the quality of higher education: national and international experience in the creation of an appropriate structure. *Proceedings of the Second National Conference and the Ninth Congress of assessing the quality of educational systems*. Farhangian University, Tehran [in Persian].
- Ghorooneh, D., Sanaeipoor, F., Eshratbadi, H. (2016). Faculty development as a mechanism to improve the quality of higher education. *Proceedings of the Third National Conference and the tenth conference of academic higher education systems*, Tarbiat Modarres University.
- Golverdi, M., Zarei Matin, H., Jandaghi, G. (2016). Identify factors of affecting the behavior of managers' succession: A qualitative approach. *Journal of Human Resource Management*, Vol. 2, No. 8, pp. 183-208 [in Persian].
- Hatch, M. & Cunliffe, A. L. (2012). *Postmodern Organization Theory: Modern Symbol and Postmodern Perspectives* (3rd Ed). USA: Oxford University Press.
- Ho, P., & North, S. (2015). Evidencing teacher education: Strategies for assessment graduate teachers' teaching competencies to inform program quality. *Advances in Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 2, No. 2, pp. 1-14.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (2010). *Qualitative research in nursing and healthcare*. Oxford, UK: Blackwell.
- Hoy, W., Miskel, C. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, (9th Ed). New York: McGraw-Hill.
- Ibrahim, A. B., Soufani, K., Poutziouris, P., Lam, J. (2004). Qualities of an effective successor: the role of education and training. *Education + Training*, Vol. 46, No. 8 & 9, pp. 474-480.

- IEA. (2013). TEDS-M 2008 Encyclopedia: A Guide to Teacher Education Context, Structure, and Quality Assurance in the Seventeen TEDS-M 2008 Countries. Wellington, New Zealand
- Izadi, S., SalehiOmran, E., Mansuri, S. (2012). Study of the competencies of high school teachers' branch of the humanities based on constructivism approach. Journal of Teaching and Learning studies, Vol. 4, No. 1, pp. 1-28 [in Persian].
- Justis Group. (2011). Integrity solutions. Retrieved at site: http://www.justisgroup.com/files/pdfs/IntegCoachExecOver_6-5-11_.pdf
- Keykhanejad, M., Yaghoobi, S. M. (2015). A review of the indices of quality in higher education, especially at the Farhangian University. Proceedings of the Second National Conference and the Ninth Congress of assessing the quality of educational systems. Farhangian University, Tehran [in Persian].
- Khastar, H. (2009). Presenting a method for calculating the reliability of the coding of the interviews. Methodology of Social Science and Humanities, Vol. 15, No. 58, pp. 161-174 [in Persian].
- Kian, M., Mehrmohammadi, M. (2013). Review and evaluation of primary school teacher training program in the light of the qualifications demanded by the new arts curriculum. Journal of Curriculum Studies, Vol. 8, No. 30, pp. 119-142 [in Persian].
- Kulshrestha, A. K., & Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. Voice of Research, Vol. 1, No. 4, pp. 29-33.
- Law, E., Maurice G., Sally W. (2010). Distributed Curriculum Leadership in Action: A Hong Kong Case study. Educational Management, Administration & Leadership, Vol. 38, No. 3, pp. 38-48.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S.S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. Journal of Teacher Education, Vol. 64, No. 5, pp. 378-386.
- Mehrmohammadi, M. (2013). Teacher training curriculum and participatory Administrative Template, change strategy to train teachers in Iran. Journal of Theory and Practice in Curriculum, Vol. 1, No. 1, pp. 5-26 [in Persian].
- Mehrmohammadi, M. (2014). Design the pattern of upside-down curriculum in higher education. Encyclopedia of curriculum [in Persian].
- Mirjalili, M. A. (2016). The study of Farhangian University Teachers' professional development and empowerment of teachers on students' perceptions of the quality of teaching: A case study of the Yazd Farhangian University.
- Mohammadipoor, N., Ja'fari, A., Bagheri, M. (2016). Position and role of formal and Non-formal curricula in achieving the competencies of teachers in teacher education. Proceedings of the 2nd National Conference on Teacher Education, Farhangian University, Shahid Bahonar Branch, Isfahan.

- Mohammadpoor, A. (2013). Qualitative research method, anti-method. Tehran: Jame-e-shenasan[in Persian].
- Mukhopadhyay, R. (2014). Quality in teacher education: various parameters and effective quality management. IOSR Journal of Humanities and Social Science, Vol. 19, No. 2, pp. 66-71.
- Nickols, K. (2004). Strategic planning in higher education: A guide for heads of institutions. Senior managers and members of governing bodies, K. Nickils @ hefce.Ac. UK. 2004.
- Nieuwerburgh, C. (2012). Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators and Parents. London: Karnac Books.
- Noori, A., Mehrmohammadi, M. (2011). A model for an efficient method of Grounded Theory in Educational Research. Journal of Curriculum Studies, Vol. 6, No. 23, pp. 8-35 [in Persian].
- Owusu, A. A., & Brown, M. (2014). Teaching practice supervision as quality assurance tool in teacher preparation: views of trainee teachers about supervisors in University of Cape Coast. International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature, Vol. 2, No. 5, pp. 25-36.
- Sacilotto-Vasylenko, M. (2013). Bologna process and initial teacher education reform in France. International Perspectives on Education and Society, No. 19, pp. 3-24.
- Sain, S. K., & Kaware, S. S. (2014). The Challenges and Quality of Teacher Education in India at Present in Indian Educational Scenario. Journal of Education & Social Policy, Vol. 1, No. 1, pp. 13-18.
- Sanyal, B. C. (2013). Quality assurance of teacher education in Africa. Quality assurance of teacher education in Africa.
- Sarita, M., & Sonia, T. (2016). Quality assurance in teacher education: A critical issue. International Journal of Applied Research, Vol. 2, No. 8, pp. 735-739.
- Sayf, A. A. (2016). Modern educational psychology: Psychology of learning and instruction (7th Ed). Tehran: Dowran [in Persian].
- Tajvar, A., Poortahmasabi, S., Poortahmasabi, E. (2012). Standards and competencies of teacher education program in 1404 view. National Conference on teacher mission in Iran 1404 view. Farhangian University, Babol [in Persian].
- Teacher Education Ministerial Advisory Group (TEMAG). (2015). Action now: Classroom ready teachers. Canberra, Australia: Commonwealth of Australia.
- Yousefi, R., Montazeri, M., Montazeri, Z., Ghahremanloo, H. (2015). Evaluate the impact of different elements in ensuring quality of higher education system. Proceedings of the Second National Conference and the Ninth Congress of assessing the quality of higher education systems. Farhangian University, Nusseibeh Branch, Tehran.

