



# Presenting the model of student teacher training approaches based on the general policies of the education system

**Saleh Rusta**

Ph.D. student of Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Lamard Branch, Lamard, Iran.

Salehroosta49@gmail.com

0000-0001-5106-722X

**Seyed Ahmad Hashemi**

Associate Professor, Department of Curriculum Planning, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Lamard Branch, Lamard, Iran (Corresponding author).

hmd\_hashemi@yahoo.com

0000-0002-8471-0741

**Abbas Qaltash**

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Marovdasht Branch, Marovdasht, Iran.

Gholtash578@yahoo.com

0000-0003-2064-5386

**Ali Asghar Mashinchi**

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Lamard Branch, Lamard, Iran.

Mashinchi56@gmail.com

0000-0002-1333-7468

## Abstract

The purpose of this research is to present the pattern of teacher training based on the general policies of the education system. This research is practical in terms of its objectives, and in terms of the qualitative data collection method, it is a comparative content analysis. The method of qualitative data analysis is coding. Again, the coding was central and the coding was selective or selective. The results of the qualitative part showed that the conceptual model of the foundations and approaches of teacher training in selected countries and Iran was identified in 7 dimensions, 28 components and 72 indicators in the form of the findings of the qualitative part. In the philosophical foundations of the teacher training system of selected countries, there are 4 components and 12 indicators, in the psychological foundations, 4 components and 10 indicators, in the scientific foundations, 4 components and 9 indicators, in the sociological foundations, 4 components and 11 indicators, in the loyal approach, 4 components and 9 indicators. In the adaptive approach, 4 components and 11 indicators were identified, and in the semi-adaptive approach, 4 components and 10 indicators were identified. The findings showed that the entry paths to teacher preparation courses in Iran are limited and are completely centralized. While in other countries under investigation, it has acceptable diversity and flexibility and is managed in a semi-centralized or decentralized manner.

**Keywords:** Teacher training, Japan, the United States, France, England, Iran, the general policies of the education system.

**JEL Classification:** H75, I23, I25, P36, Z13

Use your device to scan  
and read the article online



**Citation:** Rusta, S.; Hashemi, S.A.; Qaltash, A. & Mashinchi, A.A. (2023). Presenting the model of student teacher training approaches based on the general policies of the education system. *Quarterly Journal of The Macro and Strategic Policies*, 11(3), 525-568.  
<https://doi.org/10.30507/JMSP.2023.359949.2479>

E-ISSN: 2345-2552 / Center for Strategic Research / Quarterly Journal of The Macro and Strategic Policies

Quarterly Journal of The Macro and Strategic Policies is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.



20.1001.1.23452544.1402.11.43.3.3

10.30507/JMSP.2023.359949.2479


\* **Corresponding Author:** Seyed Ahmad Hashemi, **Address:** Islamic Azad University, Lamard Branch, **Tel:** +98(912) 7823024

## ارائه الگوی رویکردهای تربیت دانشجو معلمان بر اساس سیاست‌های کلی نظام آموزش و پرورش<sup>۱</sup>

### صالح روستا

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد، لامرد، ایران.


Salehroosta49@gmail.com

 0000-0001-5106-722X

### سید احمد هاشمی

دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد، لامرد، ایران. (نویسنده مسئول).


hmd\_hashemi@yahoo.com

 0000-0002-8471-0741

### عباس قلتاش

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، مرودشت، ایران.


Gholtash578@yahoo.com

 0000-0003-2064-5386

### علی اصغر ماشینچی

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد، لامرد، ایران.

Mashinchi56@gmail.com

 0000-0002-1333-7468

### چکیده

هدف این پژوهش ارائه الگوی رویکردهای تربیت دانشجو معلمان بر اساس سیاست‌های کلی نظام آموزش و پرورش است. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی، از نظر روش گردآوری داده‌ها، توصیفی و از جهت شیوه اجرا، کیفی از نوع تحلیل محتوا قیاسی است که برای این منظور ابتدا داده‌ها براساس فیش و ثبت اطلاعات گردآوری شدند که منجر به شناسایی مؤلفه‌های مختلف رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب شد. جامعه تحلیلی شامل کتب، مقاله‌ها و پژوهش‌هایی که به تربیت معلم کشورهای منتخب (ژاپن، آمریکا، فرانسه، انگلستان و ایران) پرداخته‌اند، بوده است که تعداد آنها ۱۳۰ جلد بود و با روش نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و ملاک‌محور و به‌شرط مرتبط بودن و به‌روزبودن که بیشترین ارتباط با موضوع را داشتند، انتخاب شد. ابزار اندازه‌گیری سیاهه تحلیل محتوای محقق ساخته بود. روش تحلیل داده‌ها روش کدگذاری به شیوه (کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی یا گزینشی) بود. یافته‌ها گویای آن بود که پژوهش‌های انجام شده قبلی توسط سایر محققان تاحدودی با نتایج به‌دست آمده در این پژوهش همخوانی داشته است و برخی از شاخص‌ها و مؤلفه‌های به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر به‌وسیله یافته‌های قبلی تأیید می‌شود. پس از بررسی و مطالعات مبانی نظری و پیشینه پژوهش‌ها و مستندها با مقاله‌ها و پژوهشگران ۷ بعد، ۲۸ مؤلفه و ۷۲ شاخص در قالب یافته‌های پژوهش شناسایی شد که مبانی فلسفی ۴ مؤلفه و ۱۲ شاخص،

۱. مقاله مستخرج از رساله دکتری است.

مبانی روان‌شناختی ۴ مؤلفه و ۱۰ شاخص، مبانی علمی ۴ مؤلفه و ۹ شاخص، مبانی جامعه‌شناختی ۴ مؤلفه و ۱۱ شاخص، رویکرد وفادارانه ۴ مؤلفه و ۹ شاخص، رویکرد سازگاران ۴ مؤلفه و ۱۱ شاخص و رویکرد نیمه‌سازگاران ۴ مؤلفه و ۱۰ شاخص شناسایی شد. نتایج پژوهش نشان داد مسیرهای ورود به دوره‌های آماده‌سازی معلمان در ایران محدود است و به‌طور کامل متمرکز اداره می‌شود. درحالی‌که در سایر کشورهای تحت بررسی از تنوع و انعطاف‌پذیری قابل قبولی برخوردار است و به‌صورت نیمه-متمرکز یا غیرمتمرکز اداره می‌شود. به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که در آماده‌سازی نوین معلمی، مهارت‌ها و آموزش‌های نظری، کمتر راهگشای حرفه‌ای معلمان است، ازاین‌رو به‌جای تأکید بر محتوا، فنون تدریس و دانش حرفه‌ای، توسعه تجارب حرفه‌ای معلمان مهم‌تر به نظر می‌رسد.

**کلیدواژه‌ها:** تربیت معلم، ژاپن، ایالات متحده، فرانسه، انگلستان، ایران، سیاست‌های کلی نظام آموزش و پرورش.

طبقه‌بندی JEL: H75, I23, I25, P36, Z13

شاپای الکترونیک: ۲۳۴۵-۲۵۵۲ / پژوهشکده تحقیقات راهبردی / فصلنامه سیاست‌های راهبردی و کلان



[10.1001.1.23452544.1402.11.43.3.3](https://doi.org/10.1001.1.23452544.1402.11.43.3.3)

[10.30507/JMSP.2023.359949.2479](https://doi.org/10.30507/JMSP.2023.359949.2479)

\* نویسنده مسئول: سید احمد هاشمی، نشانی: دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد، تلفن: ۰۹۸(۹۱۷)۷۸۲۳۰۲۴

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه و بیان مسئله

تحول در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در جهت رسیدن به حیات طیبه و رشد و شکوفایی استعدادهای فطری و ارتقاء کیفی در حوزه‌های بینش، دانش، مهارت، تربیت و سلامت روحی و جسمی دانش‌آموزان از سیاست‌های کلی نظام برای ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور است. چالش تعیین ساختار یا اجزاء و اضلاع اصلی برنامه درسی تربیت معلم پیش از خدمت و نسبت مستقیمی که با فرایند اجرا و کیفیت عملیاتی ساختن آن دارد موضوع کشورهای منتخب است. در این زمینه مواضع گوناگونی ابراز می‌شود که این مواضع در حال حاضر امر تربیت معلم در ایران و کشورهای منتخب را به لحاظ نظری و به‌التبع آن در عمل با بحران مواجه کرده است. بنا به شواهد موجود در سطح جهان، در کشورهای منتخب نیز پژوهش‌های متعددی به‌عمل آمده که هنوز نتوانسته‌اند به‌روشنی نشان دهند که کدام برنامه درسی تربیت معلم و با کدام ساختار از اثربخشی بیشتری برخوردار است و می‌تواند معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس درس گسیل نماید (Statutes of Farhangian University, 2013). از آنجاکه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سیاست‌های کلی نظام تعلیم و تربیت، معلمان از مهم‌ترین ارکان نظام آموزشی هستند، در آموزش و پرورش به‌هیچ‌نواوری نمی‌توان دل بست مگر آنکه پیشاپیش، تغییرات کیفی مناسب در معلمان به‌وقوع پیوسته باشد (Rauf, 1386). اگر معلمی، رشد و عملکرد شایسته‌ای داشته باشد، بازتاب عملکرد او در یادگیری دانش‌آموزان منعکس می‌شود (Niknami & Karimi, 2018). مادامی که عملکرد معلمان بهبود نیابد، یادگیری دانش‌آموزان به سطوح عالی نخواهد رسید (Taghipour Zahir, 2008). در حقیقت با توجه به اینکه رسالت آموزش و پرورش ایجاد تغییرهای مطلوب در نگرش‌ها، شناخت‌ها و درنهایت رفتار انسان‌هاست، در به انجام رساندن این رسالت در آموزش و پرورش همه کشورها، معلمان نقشی اساسی و بسیار مهم به عهده دارند (Safi, 2018). براین‌اساس، تربیت معلم<sup>۱</sup> در سراسر جهان به‌منظور تغییرها در نگرش‌ها و شناخت‌ها و ارائه آموزش‌ها و مهارت‌های لازم به معلمان پایه‌گذاری می‌شود. درحقیقت نظام تربیت معلم هر کشوری به‌منظور برآوردن نیازهای آموزشی مدارس و دستیابی به اهداف آموزشی آن کشور فعالیت می‌کند (Aghaei, 2019). پژوهش‌ها نشان می‌دهد توجه به برنامه‌های تربیت معلم همگام با

تحولات جهانی در عصری که دوران دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهم‌ترین بحث‌هایی است که توجه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است (Mehromhamadi, 2014). ورود به این عصر؛ نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است، نیازهایی که نیازمند آماده‌سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. کشورهای توسعه‌یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه، برنامه‌ها و فعالیت‌هایی را برای رویارویی با این تحولات تدارک دیده و در برنامه‌های تربیت معلم کشورشان تغییر و تحولاتی را ایجاد کرده‌اند (Tabatabayi, 2016). در ایران نیز وضعیت چالش‌برانگیزی در این حوزه وجود دارد که در نظام آموزشی ما از یک‌سواصحاب آموزش و پرورش در تلاشند که این دستگاه را به‌عنوان یگانه نهاد صالح برای تربیت معلم معرفی نمایند و برای متقاعد ساختن مراجع سیاست‌گذاری نیز از هیچ کوششی فروگذار نکرده‌اند. اقدام برای تأسیس دانشگاه ویژه تربیت معلم با حمایت شورای عالی انقلاب فرهنگی، مهم‌ترین مظهر این سیاست تمامیت‌خواهانه و بخشی‌نگر است. از سوی دیگر گروهی از صاحب‌نظران دانشگاهی از ایده رقیب و بدیلی حمایت می‌کنند که تمامیت‌خواهانه به‌دنبال استقرار همه‌جانبه تربیت معلم در دانشگاه‌ها و به‌ویژه دانشگاه تربیت معلم تهران که به‌تازگی به خوارزمی تغییر نام داده است هستند و نهاد آموزش و پرورش را فاقد صلاحیت جزئی و کلی برای ورود به این عرصه معرفی می‌نمایند (Bazargan, 2013). در این مقام یعنی اهتمام به تربیت معلم، تمامیت‌خواهی فاقد توجه و غیرموجه است. چراکه امر تربیت معلم و اجرای برنامه‌های درسی آن، پیچیده‌تر از آن است که بتوان برای آن نسخه‌های این‌چنینی پیچید. چنانچه این پیچیدگی و چندوجهی بودن امر تربیت معلم احراز شود، تقسیم کار ملی و استفاده بهینه از کلیه ظرفیت‌های ملی به‌ویژه در حوزه آموزش و پرورش و آموزش عالی به‌عنوان یک راهبرد اجتناب‌ناپذیر جلوه‌گر خواهد شد. اگر طرفداران الگوهای تمامیت‌خواهانه دید خود نسبت به ابعاد اساسی برنامه درسی تربیت معلم را توضیح دهند، روشن خواهد شد برای تحقق این ابعاد نمی‌توان تنها به ظرفیت‌های بالفعل یا بالقوه یکی از دو نهاد آموزش و پرورش و آموزش عالی متوسل شد، بلکه باید بر هم‌افزایی و مشارکت آنها در قالب یک الگوی تازه تأکید و تمرکز داشت (سند راهبردی تحول نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۹). همچنین با توجه به دلایل بالا و اینکه کشورهای (ژاپن، آمریکا، فرانسه و انگلستان) در حوزه تربیت معلم پیشرو بوده‌اند و از این لحاظ مطالعه نظام تربیت معلم آنها می‌تواند راهگشا باشد، می‌توان گفت که

این کشورها، استانداردهای مورد نیاز تربیت معلم را تدوین نموده‌اند. تدوین استانداردها در دستیابی دانشجو معلمان به صلاحیت‌ها و انتظارها تدوین شده کمی مؤثر می‌کند. چراکه این استانداردها انتظارها و توانمندی‌ها را کاملاً مشخص و کمی مؤثر به ارزشیابی خواهد نمود، اما در کشور ایران اهداف در قالب صلاحیت‌ها و توانایی‌های کلی مطرح شده است. بدیهی است که موضوع برقراری توازن میان آموزش‌های نظری و عملی، برقراری ارتباط بین دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های تربیت معلم، تدوین استانداردهای روشن و توجه به آموزش‌های عملی از مهم‌ترین نکات مورد توجه کشورها در تدوین اهداف هستند. از این‌رو این پنج کشور (ژاپن، آمریکا، فرانسه، انگلستان و ایران) به‌عنوان مطالعه تطبیقی و قیاسی تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب در نظر گرفته شده است.

در این راستا، این پژوهش درصدد است تا به بررسی مبانی و رویکردهای نظام‌های تربیت معلم کشورهای ژاپن، آمریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران پرداخته و با توجه به مبانی ارزشی و اعتقادی سند تحول بنیادین و اسناد فرادستی نظام و سیاست‌های کلی آموزش و پرورش، کوشیده شده است تا به‌صورت بومی شده الگویی مبتنی بر این اسناد و سیاست‌ها ارائه گردد. بر این مبنا و با توجه به اهمیت نظام تربیت معلم و ایجاد تحول و توسعه در جوامع انسانی، سؤال اصلی و محوری پژوهش از این قرار است: بر اساس سیاست‌های کلی نظام؛ الگوی نظری مبانی و رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب چگونه است؟

## ۱. چهارچوب نظری

یکی از مهم‌ترین سیاست‌های کلی نظام در حوزه تعلیم و تربیت، تحول در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در جهت رسیدن به حیات طیبه (زندگی فردی و اجتماعی مطلوب اسلامی) و رشد و شکوفایی استعدادهای فطری و ارتقاء کیفی در حوزه‌های بینش، دانش، مهارت، تربیت و سلامت روحی و جسمی دانش‌آموزان با تأکید بر ریشه‌کن کردن بیسوادی و تربیت انسان‌های مؤمن، پرهیزکار، متخلق به اخلاق اسلامی، بلند همت، امیدوار، خیرخواه، بانشاط، حقیقت‌جو، آزادمنش، مسئولیت‌پذیر، قانون‌گرا، عدالت‌خواه، خردورز، خلاق، وطن‌دوست، ظلم‌ستیز، جمع‌گرا، خودباور و ایثارگر است که آموزش و پرورش به‌مثابه مهم‌ترین نهاد تربیت نیروی انسانی و مولد سرمایه اجتماعی، عهده‌دار اجرای سیاست‌های مصوب و هدایت و نظارت بر آن (از مهد کودک و پیش‌دستانی تا دانشگاه) به‌عنوان امر حاکمیتی با توسعه همکاری سایر

دستگاه‌ها است (سیاست‌های کلی نظام در حوزه آموزش و پرورش ابلاغی مقام معظم رهبری، ۱۳۹۲). معلم عنصر کلیدی در محیط یادگیری و یکی از حلقه‌های نظام آموزشی و مؤثرترین آن است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۸). در منابع نظری تربیت معلم؛ مفاهیم عدیده‌ای برای توصیف اهداف آموزشی به کار گرفته شده است؛ برای مثال آموزش دانش و تفکر به معلم (Somekh & Lee Hoon, 2018)، آموزش فردی معلم (Goh & Wong, 2014)، معلم در آموزش (Bailey & Holvak, 2015)، فلسفه تربیت معلم (Darling-Hammond, 2020). این مفاهیم و نظریه‌های مربوط به آن، به‌طور کلی به مفهوم تربیت معلم و اهداف آن توجه دارد (Markova, 2013). در این میان هانتلی<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) معتقد است که تربیت معلم باید در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای اساسی توجه قرار گیرد. دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوا، شناخت دانش‌آموز و آگاهی از تدریس و یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و ارزشیابی یادگیری تشکیل شده است و تعهد حرفه‌ای، یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات را شامل می‌شود. صافی (۱۳۹۸) به مؤلفه‌های روش‌های تدریس و ارزشیابی اشاره کرده‌اند و ویلگاس و ریمرس<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) نیز در این زمینه به مؤلفه‌های روش‌های جدید تدریس، فناوری آموزشی و ارزشیابی در تربیت معلم پرداخته‌اند. مارکووا<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) و ملکی (۱۳۹۹) معتقد است در تربیت معلم باید مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌های معلم با توجه به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی در سه حیطه شناختی<sup>۴</sup>، عاطفی<sup>۵</sup>، و روانی حرکتی توجه شود. چالش مبانی و رویکردهای تربیت معلم پیش از خدمت و نسبت مستقیمی که با فرایند اجرا و کیفیت عملیاتی ساختن آن دارد؛ موضوع مقاله حاضر است. در این زمینه مواضع گوناگونی ابراز می‌شود که این مواضع در حال حاضر امر تربیت معلم در ایران را به لحاظ نظری و به تبع آن در عمل با بحران مواجه کرده است. این وضعیت خاص ایران نیست. بنا به شواهد موجود در سطح جهان نیز پژوهش‌های به‌عمل آمده هنوز نتوانسته‌اند به‌روشنی نشان دهند که تربیت معلم و با کدام ساختار از اثربخشی بیشتری برخوردار است و می‌تواند معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس درس گسیل نماید (Amralahi, 2012). کیفیت‌بخشی به نظام تربیت معلم هدف اصلی و یادگیری

- 
1. Huntly
  2. Villegas & reimers
  3. Markova
  4. Cognitive Competencies
  5. Affective Competencies

مادام‌العمر هدف اختصاصی این پژوهش در کشورهای مورد مطالعه است. بررسی اسناد و کتاب‌های موجود در کشورهای پیشرفته این واقعیت را روشن می‌کنند که آموزش و پرورش تا اواسط قرن بیستم بی‌راهه رفته و میان آموزش و زندگی شکاف عمیق به وجود آورده است؛ لذا در آغاز ربع پایانی قرن بیستم، جهانیان دریافتند که آموزش و پرورش نباید فارغ از واقعیت‌های زندگی باشد. این درک از مفهوم آموزش و پرورش سبب پی‌ریزی نظام آموزشی شد که در آن معلم پایه و شالوده آموزش بود (Dewey, 2008)؛ بنابراین این پژوهش در صدد است تا با بررسی مبانی و رویکردهای آموزش معلمان در کشورهای منتخب و بر اساس اسناد فرادستی و سیاست‌های کلی نظام تعلیم و تربیت به بازنگری در شیوه‌های جذب، تربیت، نگهداشت و به‌کارگیری بهینه نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش و بسترسازی برای جذب معلمان کارآمد و دارای شایستگی‌های لازم آموزشی، تربیتی و اخلاقی بعد از گذراندن دوره مهارتی اقدام نماید.

## ۲. روش تحقیق

این پژوهش براساس هدف، کاربردی و به‌لحاظ شیوه اجرا، کیفی است. جامعه تحلیلی شامل کتاب‌ها، مقاله‌ها و پژوهش‌هایی که به تربیت معلم کشورهای منتخب (ژاپن، آمریکا، فرانسه، انگلستان و ایران) پرداخته‌اند، بوده است و با روش نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و ملاک‌محور و به‌شرط مرتبط بودن و به‌روزی بودن که بیشترین ارتباط با موضوع را داشتند انتخاب شد که تعداد آنها ۱۳۰ جلد بود. روش نمونه‌گیری در بُعد کیفی از نوع هدفمند با استفاده از روش گلوله برفی و با توجه به شاخص اشباع نظری انجام شد. ابزار اندازه‌گیری سیاهه تحلیل محتوای محقق‌ساخته بود. روش تحلیل داده‌ها روش کدگذاری به شیوه (کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی یا گزینشی) بود. جهت برآورد حجم نمونه مورد نیاز پژوهش، با توجه به حجم جامعه مطالعاتی یعنی ۱۳۰ عنوان کتاب، مقاله و پژوهش‌های چاپ شده و تعداد ۳۶ عنوان (کد) به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شدند که اطلاعات مربوط به جامعه و نمونه (کدها) در پژوهش در جدول (۱) و (۲) ارائه شده است:

جدول (۱): اطلاعات مربوط به کدها

| ردیف | نام کشور منتخب | فراوانی حوزه مطالعاتی | فراوانی نمونه |
|------|----------------|-----------------------|---------------|
| ۱    | ژاپن           | ۲۰                    | ۲۰            |
| ۲    | آمریکا         | ۳۰                    | ۳۰            |
| ۳    | فرانسه         | ۲۰                    | ۲۰            |



| ردیف  | نام کشور منتخب | فراوانی حوزه مطالعاتی | فراوانی نمونه |
|-------|----------------|-----------------------|---------------|
| ۴     | انگلستان       | ۳۰                    | ۳۰            |
| ۵     | ایران          | ۳۰                    | ۳۰            |
| مجموع |                | ۱۳۰                   | ۱۳۰           |

حجم نمونه مورد نیاز، شامل اسناد بررسی شده می‌باشند. تعداد اسناد بررسی شده ۳۶ کد می‌باشد. اسناد بررسی شده در این پژوهش، اسناد بالقوه استفاده شده در این پژوهش شامل ۳۶ مقاله، کتاب و پژوهش، مستندها و مقاله‌ها می‌باشد که مشخصات آنها در ادامه بیان شده است.

### جدول (۲): اطلاعات مستندها و مقاله‌ها، اسناد بررسی شده

| نام نویسنده           | سال انتشار | عنوان مقاله یا کتاب   | نام مجله (ژورنال)/همایش   |
|-----------------------|------------|---|---|
| Aghaei                | 2019       | طراحی الگوی مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم در ایران  | مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، (۱)۸.  |
| Ebrahimzadeh          | 2019       | بررسی و نقد اهداف تربیت معلم پس از انقلاب اسلامی تا زمان حال  | فصلنامه تعلیم و تربیت، (۱۴۰).   |
| Noorzadeh             | 2019       | بررسی مبانی و رویکردهای بررسی جایگاه دروس تکنولوژی آموزشی در نظام تربیت معلم کشورهای انگلیس، کره جنوبی، ژاپن و ایران، | پایان‌نامه دکتری، دانشگاه یزد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی                                 |
| Fahimi                | 2018       | مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت دبیر ریاضی در ایران، ژاپن، فرانسه، کره جنوبی و آمریکا.                                | دوفصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، (۹)۷، ۱۳-۴۴.  |
| Safi                  | 2018       | صد سال تربیت معلم در ایران: فرصت‌ها، تهدیدها و چشم‌انداز آینده  | فصلنامه تعلیم و تربیت، (۱۳۸).   |
| Zabaihi               | 2017       | مطالعه تطبیقی ساختار نظام آموزشی و تربیت معلم دو کشور ایران و آمریکا  | فصلنامه مطالعات برنامه درسی، (۳۰)۱۳.  |
| Namdari & Molaii      | 2017       | آسیب‌شناسی برنامه کارورزی از دیدگاه استادان: مطالعه‌ای.   | مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، مدیریت امور پردیس‌های استان اصفهان، اردیبهشت. |
| Mohammadipor & et al. | 2017       | جایگاه و نقش برنامه‌های درسی غیررسمی را در دستیابی به شایستگی‌های معلمی در تربیت معلم                                 | مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر اصفهان.            |
| Maleki & Mehromhamadi | 2015       | روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای «مطالعه‌ای در زمینه روایت‌نگاری  | مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان،                                     |

| نام مجله (ژورنال)/همایش   | عنوان مقاله یا کتاب  | سال انتشار | نام نویسنده              |
|---|--|------------|--------------------------|
| پردیس شهید باهنر اصفهان.  | دانشجو معلمان در کارورزی   |            |                          |
| دوماهنامه پژوهشی دانشگاه شاهد، سال پانزدهم، (۳۰).   | اهمیت آموزش‌های ضمن خدمت و عملکرد معلمان   | 2017       | Zabaihi                  |
| فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، (۳۰)، سال شش، ۱۴۲-۱۲۹  | رویکردی نو به فلسفه تعلیم و تربیت،   | 2017       | Lotfabadi                |
| پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران.     | واکاوی الگوی کارآموزانه تربیت معلم در دانشگاه آکسفورد و ارائه دلالت‌هایی برای نظام تربیت معلم ایران،   | 2016       | Talai                    |
| مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی نظام‌های دانشگاهی، تهران، دانشگاه فرهنگیان، اردیبهشت ماه. | آسیب‌شناسی کارورزی رشته علوم تربیتی در دانشگاه فرهنگیان مشهد   | 2016       | Meshkibaf & et al.       |
| مجله معرفت، شماره ۵۳: ۲۰-۳۴   | بررسی تطبیقی برنامه درسی آموزش جغرافیای دوره ابتدایی در ایران با کشورهای آمریکا، فرانسه و انگلستان به منظور ارائه راهکارهای مناسب برای بهبود آموزش جغرافیا در ایران. | 2014       | yari                     |
| دوماهنامه توسعه انسانی پلیس، سال پنجم، (۳)  | بررسی تأثیر آموزش ضمن خدمت بر ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان   | 2013       | Salarizadeh              |
| پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران      | بررسی میزان تأثیر دوره تحصیلی دوساله کاردانی در مراکز تربیت معلم بر معلمان دوره ابتدایی شهرستان بجنورد.  | 2011       | Nemati                   |
| پایان‌نامه دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.                    | تبیین شایستگی‌های مورد انتظار از معلمان بر اساس اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت و تدوین برنامه درسی آن در دانشگاه فرهنگیان،   | 2011       | Amozeghar                |
| فصلنامه فرهنگ مدیریت، سال پنجم، شماره پانزدهم.  | بررسی و مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از نهضت سواد آموزی و معلمان جذب شده از آموزش عالی و مراکز تربیت معلم در دوره ابتدایی.  | 2010       | Taghipoor & Bagheri      |
| اولین همایش انجمن فلسفه آموزش و پرورش ایران، اردیبهشت، تربیت مدرس، ایران،                                       | مبانی فلسفه فرامتن به‌عنوان بهترین گزینه جدید و تبیین دلالت‌های آن در فرایند تعلیم و تربیت،  | 2010       | Sajjadi & Termes         |
| . Australasian Journal of Educational Technology, 28(4),  | Developing Technological Pedagogical Content Knowledge in Preservice Mathematics Teachers  | 2021       | Furner, D. & Robison, J. |

| نام نویسنده                                     | سال انتشار | عنوان مقاله یا کتاب  | نام مجله (ژورنال)/همایش   |
|---|------------|--|---|
|   |            | through Collaborative Design   | 547-564.  |
| Borko, B.,                                      | 2020       | Explanation and Prioritization of Required Skills for Teaching in Farhangian University from Auhhri i. es and Prffessrrs' Pii nt ff View | . Mediterranean Journal of Social Sciences, 7(3), 221-230                         |
| Bailyn, B.                                      | 2019       | Developing Technological Pedagogical Content Knowledge in Preservice Mathematics Teachers through Collaborative Design.                  | Australasian Journal of Educational Technology, 28(4), 547-564.                   |
| Cochran, H..                                    | 2019       | Making practice studyable.   | The International Journal on Mathematics Education, 43(1), 147-160.               |
| Tokuuo, R. B.                                   | 2019       | Evaluation of a trans-national university quality assessment project in Bulgaria.  | Perspectives: Policy and practice in higher education, 7(1), 19-24..              |
| Ladd, H. F., Clotfelter, C. T., & Vigdor, J. L. | 2018       | Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects.   | Economics of Education Review, 26(6), 673-682.                                    |
| Oyewumi, C., & Fatoki, J.                       | 2018       | Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects.   | Economics of Education Review, 26(6), 673-682.                                    |
| Kulshrestha, M. & Pandey, M.                    | 2018       | Quality Indicators in Teacher Education Programmes.  | Pakistan Journal of Social Sciences, 2(30), 401-411.                              |
| Albalawi, A.S.                                  | 2017       | An evaluation of the intermediate teachers preparation program in mathematics at Makka teachers college in Saudi Arabia.                 | the degree of doctor of philosophy in mathematics education. Arkansas University. |
| Bsharat, A. & Rmahi, R.                         | 2016       | uu aliyy Assurance in Palesiine's Teacher Education Programs: Lessons for Faculty and Program Leadership.                                | American Journal of Educational Research, 4(2A), 30-36                            |
| Depoy, E. & Gitlin, L.                          | 2015       | Introduction to research: Understanding and applying multiple strategies   | ۳ <sup>rd</sup> Ed). Mosboy Press.  |
| Ho, P. & North, S.                              | 2015       | Evidencing teacher education: Strategies for assessment graduate teachers' aaaching cmnænnies oo inform program quality.                 | Advances in Scholarship of Teaching and Learning, 2(2), 14                        |
| Goh, P. S., & B. Matthews.                      | 2014       | Listening To The Concerns Of StudentTeachers In Malaysia During Teaching Praiicie."  | Australian Journal ofTeacher Education, 36(3), 92-103.                            |
| Agyei, D.                                       | 2013       | Developing Technological Pedagogical Content Knowledge in Preservice Mathematics Teachers through Collaborative Design.                  | Australasian Journal of Educational Technology, 284, 547-564.                     |
| Markova, Petra                                  | 2013       | Analysis ff Teachers' Succceiive Theories about Biophilied Orientation of Education.   | Procedia-Social and BehavioralSciences (93), 820-824                              |

یکی از بخش‌های اساسی هر کار پژوهشی را مرحله جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها تشکیل می‌دهد و اطلاعات برای افراد مهم‌ترین منبع تصمیم‌گیری است. در پژوهش حاضر روش جمع‌آوری اطلاعات در بخش کیفی به صورت ثبت اطلاعات و فیش‌برداری

از منابع معتبر، مقالات و اسناد می‌باشد که به شیوه کتابخانه‌ای یا اسنادی انجام شد. در این پژوهش نیز به‌خاطر بدیع بودن موضوع، از اسناد و مدارکی همچون کتاب‌های مرتبط با پژوهش، مقاله‌های مندرج در مجلات داخلی و خارجی (چاپی و الکترونیکی)، پایان‌نامه‌های تحصیلی و طرح‌های پژوهشی برای بررسی مبانی نظری استفاده شد. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش شامل کلیه کتاب‌ها، مقاله‌ها و پژوهش‌های چاپ شده بود که توسط پژوهشگران و محققان مختلف انجام شد.

### ۳. یافته‌ها پژوهش

روش تحلیل داده‌های کیفی عبارت است از کدگذاری به شیوه (کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی یا گزینشی) بود. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی، با توجه به مستندات و مطالب پنهان و آشکار آن و مطالب موجود و مشاهدات؛ اطلاعات مورد نیاز استخراج گردید و در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و کدگذاری انتخابی انجام شد و سپس کار نهایی، جمع‌بندی و تفسیر نتایج به‌منظور کشف حقیقت صورت گرفت. در روش کدگذاری به ترتیب این اقدام‌ها صورت گرفت:

#### ۳-۱. کدگذاری باز

کدگذاری باز به آن بخش از کار اطلاق می‌شود که به طبقه‌بندی کردن پدیده‌ها از یادداشت‌های کوتاه پرداخته می‌شود که نتیجه نهایی آن، نام نهادن و طبقه‌بندی کردن مفاهیم است. در مرحله کدگذاری باز که شامل فرایند بررسی، شناسایی مفاهیم و ویژگی‌ها و ابعاد آنها می‌باشد؛ تمامی عبارت‌های مرتبط با سؤال‌ها انتخاب خواهد گردید. برای شکل‌دهی بهتر مقوله‌های اولیه اطلاعات به‌وسیله بخش‌بندی، کدگذاری باز انجام خواهد شد. در این مرحله از پژوهش، مفاهیم و نکات کلیدی به‌دست‌آمده در خصوص الگوی مؤلفه‌های بررسی مبانی و رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب (ژاپن، آمریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران)، از فرایند مطالعه اسناد و مدارک شامل مبانی نظری و پیشینه پژوهش یادداشت‌برداری و بر اساس مبانی علمی و نظری از نظر مفهومی یکسان‌سازی شدند.

**جدول (۳): مؤلفه‌های مبانی و رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب (ژاپن، آمریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران) بر اساس ادبیات و پیشینه پژوهش**

| نویسنده                  | بند مستخرج  | شاخص / کد باز   |
|--------------------------|---|---|
| Amiri, 2018              | فلسفه نقطه آغاز تصمیم‌گیری در تربیت معلم بوده و پایه‌ای است برای تمام تصمیم‌های بعدی در مورد تربیت معلم. نخستین مظهر فلسفه در آموزش و پرورش را می‌توان در تربیت معلم دانست؛ زیرا کتاب درسی و نظام آموزشی براساس برنامه درسی آن شکل می‌گیرد و معلم مسئول اجرای آن است  | ۱. کتاب درسی<br>۲. نظام آموزشی<br>۳. بر اساس برنامه درسی<br>۴. نقطه آغاز تصمیم‌گیری<br>۵. تربیت معلم  |
| Asadi & Gholami, 2014    | در اندیشه مدرنیته، برخلاف فلسفه کلاسیک و نگرش‌های دینی ماهیت معین و تعریف شده‌ای نیست. بر مبنای نظریات کانت، ذات اشیاء از جمله انسان ناشناختی است و هر تعریفی از ماهیت اشیاء و از جمله انسان، تنها نوعی تحلیل ذهنی است که نمی‌توان آن را منطبق بر واقعیت دانست. بدین ترتیب مفهوم انسان به قرائت‌ها، تحلیل‌ها و برداشت‌ها وابسته می‌شود و مشروط و موقوف به تحولات ذهنی است و در نتیجه می‌تواند، دچار تغییر و تحول شود. | ۶. ذات اشیاء<br>۷. نوعی تحلیل ذهنی<br>۸. قرائت‌ها<br>۹. تحلیل‌ها<br>۱۰. برداشت‌ها<br>۱۱. تحولات ذهنی  |
| Ebrahimzadeh, 2019       | مبانی فلسفی متناسب با تربیت معلم شامل نگاه به طبیعت به‌عنوان یک شی قابل تسخیر توسط انسان، ماهیت تغییرپذیری انسان، نقش فاعل شناسنده در شکل‌گیری دانش و درک، عدم قطعیت دانش و خط‌پذیر بودن معرفت انسانی، ناپایداری‌های رفتاری رشته‌های علمی، کمی شدن دانش، پدیده انفجار اطلاعات، سودگرایی و کاربردی شدن دانش، تغییر در روش‌های پژوهش، علم آزاد و سرانجام نسبی بودن ارزش‌های تربیت معلم مورد توجه قرار می‌دهد            | ۱۲. نگاه به طبیعت<br>۱۳. ماهیت تغییرپذیری انسان<br>۱۴. شکل‌گیری دانش و درک<br>۱۵. کمی شدن دانش<br>۱۶. پدیده انفجار اطلاعات<br>۱۷. سودگرایی و کاربردی شدن دانش<br>۱۸. تغییر در روش‌های پژوهش<br>۱۹. علم آزاد |
| Sarkararani, 1373, p. 85 | گولد معتقد است: فلسفه، نقطه آغاز و پایه‌ای برای همه تصمیمات در مورد تربیت معلم است  | ۲۰. نقطه آغاز<br>۲۱. پایه‌ای برای همه تصمیمات   |
| Khuroshi, 2015           | وظیفه فلسفه را تجزیه و تحلیل منطقی و زبان‌شناسی می‌داند، به بیداری و آگاهی کامل در کاربرد مفاهیم تربیتی توصیه می‌کند، رشد و تکامل ذهنی و اجتماعی فرد را هدف تربیت می‌داند و در تنظیم برنامه درسی تربیت معلم روی وحدت کامل مواد و موضوع‌های درسی تأکید می‌کند  | ۲۲. تجزیه و تحلیل منطقی<br>۲۳. زبان‌شناسی<br>۲۴. بیداری و آگاهی کامل<br>۲۵. رشد و تکامل ذهنی  |
| Amiri, 2018              | تعلیم و تربیت سابقه‌ای به قدمت تفکر بشری دارد و هدف نهایی‌اش از نگاه هر مکتبی، هدف آفرینش انسان از دیدگاه همان مکتب است. تربیت معلم جزء جدایی‌ناپذیر تعلیم و تربیت رسمی است، و به‌عنوان ابزاری کارا در بازحرکتی انسان، نشان داده است که نقش بسیار معنا‌داری را در فرایند رشد و توسعه از طریق تجربه و یادگیری مبتنی بر   | ۲۶. آفرینش انسان<br>۲۷. فرایند رشد و توسعه<br>۲۸. تجربه و یادگیری مبتنی بر شناخت  |

| نویسنده               | بند مستخرج  | شاخص / کد باز   |
|-----------------------|---|---|
|                       | شناخت، روانی حرکتی و حوزه عاطفی به عهده دارد  |   |
| Amiri, 2018           | به هدف تربیت معلم بیش از روش اهمیت می‌دهد و مطالعه علوم انسانی را مهم‌تر از علوم طبیعی می‌داند و تربیت را وسیله تحقق ذات یا شخصیت می‌داند. مربی نیز موظف است کودک را به سوی حقیقت راهنمایی کند. برنامه درسی تربیت معلم باید شامل: ادبیات، زبان، علوم، ریاضیات، تاریخ، جغرافیا و هنر باشد  | ۲۹. هدف تربیت معلم<br>۳۰. وسیله تحقق ذات<br>۳۱. راهنمایی به سوی حقیقت |
| Asadi & Gholami, 2014 | توجه به ارزش و احترام فردی را پایه قرار می‌دهد و کمک به شکوفایی استعدادها را در هر شرایط و سطوحی که باشند هدف تربیت معلم می‌داند و معتقد است که باید فرد را به صورت یک کل نه ترکیبی از تن و روان در نظر گرفت  | ۳۲. توجه به ارزش و احترام فردی<br>۳۳. شکوفایی استعدادهای افراد        |
| Tajor & et al. 2011   | فلسفه اصلی تأسیس تربیت معلم و به وجود آمدن نظام آموزش مدرسه‌ای، در گسترده‌ترین برداشت خود عبارت از انتقال، توسعه و بهسازی؛ بنابراین بدیهی است که ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی یک جامعه، اثر قاطعی بر برنامه‌های تربیت معلم و فرآیند تدوین آنها دارد.   | ۳۴. انتقال، توسعه و بهسازی<br>۳۵. ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی           |
| Ebrahimzadeh, 2019    | فلسفه ملاک و میزان برای مشخص کردن اهداف، مقاصد و پایان کار تربیت معلم است. به همین سبب، مؤلفه‌های آموزشی و نقش‌آفرینی معلم زیربنایی‌ترین عناصر نظام آموزشی محسوب می‌شوند که چتر فلسفی حاکم بر آن است و نظام تربیت معلم عهده‌دار طراحی و اجرای نظامی است که معلمان را به عنوان معتبرترین مجری برنامه آموزشی آماده می‌سازد                            | ۳۶. مشخص کردن اهداف<br>۳۷. مؤلفه‌های آموزشی<br>۳۸. نقش‌آفرینی معلم    |
| Ebrahimzadeh, 2019    | چه بدانیم که فلسفه را به کار نگرفته‌ایم و چه غافل باشیم، تقریباً تربیت معلم بر پایه فلسفه می‌باشد. اهداف بیانگر ارزش‌ها بر پایه عقاید فلسفی می‌باشند و مقاصد، نمایشگر فرایندها و روش‌ها که گویای گزینش‌های فلسفی است و پایان، بیانگر حقایق، مفاهیم و اصول دانش یا رفتار فراگرفته شده، یا آنچه احساس می‌کنیم برای آموزش لازم است که در اصل فلسفی است | ۳۹. عقاید فلسفی<br>۴۰. نمایشگر فرایندها<br>۴۱. بیانگر حقایق           |
| Ozman & et al., 2014  | شناخت تربیت معلم ابتدا از راه ادراک حسی به دست می‌آید و تربیت باید بر قوانین و اصول موجود در طبیعت مبتنی باشد. هدف آموزش و پرورش باید مواجه ساختن محصل با واقعیت‌های زندگی باشد و معلم در رسیدن به این هدف عامل بسیار مؤثری به شمار می‌رود. تدریس معلم باید بر محسوسات مبتنی باشد و برنامه درسی تربیت معلم نیز                                      | ۴۲. ادراک حسی<br>۴۳. دانش برنامه درسی                                 |

| نویسنده                              | بند مستخرج  | شاخص / کد باز   |
|--------------------------------------|---|---|
|                                      | شامل علوم، ریاضیات، ادبیات، هنرهای زیبا، اخلاق، تاریخ و جغرافیا باشد  |   |
| Estranbergher, 2016                  | مبانی فلسفی را باید در آرا و عقاید فلسفی دوران مدرنیته و بعضاً پست مدرن جستجو کرد. این بحث در سه بخش هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی قابل بررسی است  | ۴۵. عقاید فلسفی   |
| Irvani & et al., 2007                | کارآمدی ابزار، مؤثر نخواهد بود، مگر اینکه مربیانی واقف بر جنبه‌های مختلف کاربردی ابزار، هدایت آن را به دست گیرند و نقش‌هایی شایسته، بر لوح متری تصویر کنند و در این فرایند ادامه‌دار نقش معلمان تربیت معلم بسان مربیان کارآزموده‌ای است که با تار و پود علم و عمل، طرحی از اهداف تعلیم و تربیت را بر جسم و جان دانش‌آموزانش می‌نشانند و بدین‌سان درخت دانش و یادگیری به بار می‌نشیند  | ۴۶. درگیر شدن دانش‌آموز<br>۴۷. نقش معلمان تربیت معلم<br>۴۸. اهداف تعلیم و تربیت   |
| Amralahi, 2012                       | پس از دوره رنسانس و طرز تلقی‌های نوین انسان‌گرایانه که رابطه انسان با هستی را دگرگون ساخت، علم و اهداف آن نیز دستخوش تحول گردید. علم به تدریج از زمینه دینی پیشین جدا شد و عینیت، بیشتر مورد توجه قرار گرفت. نقطه اوج این موضع معرفتی جدید، تأکید بر اداراک‌های حسی مبتنی بر تجارب محسوس، همچنین محدود ساختن شناخت آن و نهایتاً ظهور و رواج مکتب تجربه‌گرایی بود. روش علمی، متضمن عینی‌سازی موضوع مورد مطالعه گردید. اثبات‌گرایان با تقسیم قضایای ترکیبی به علمی و غیرعلمی، در نظر گرفتن معیار سنجش‌پذیری و تجربی بودن برای قضایای علمی به‌طور افراطی به ویژگی‌هایی چون عینیت، ثبات و قطعیت پافشاری کردند | ۴۹. تأکید بر اداراک‌های حسی<br>۵۰. محدود ساختن شناخت<br>۵۱. معیار سنجش‌پذیری و تجربی بودن برای قضایای علمی              |
| Aghaei, 2019                         | تربیت معلم باید فرد را برای سازگاری با اوضاع و احوال محیط آماده سازد. مربی موظف است که امکان تجربه و فعالیت شخصی برای دانش‌آموزان فراهم کند و به جای دخالت در فعالیت‌های آنها به راهنمایی اکتفا کند. برنامه درسی تربیت معلم باید موادی را دربرداشته باشد که دانش‌آموزان دوست می‌دارند   | ۵۲. سازگاری با اوضاع<br>۵۳. راهنمایی  |
| Maleki, & Mehromhamadi, 2015, p. 125 | فلسفه اصول تربیت معلم است، زمانی که: (۱) مقاصد تربیتی تربیت معلم را متعادل و منظم می‌نماییم، (۲) دانش تربیت معلم را سازمان داده برمی‌گزینیم، (۳) فعالیت و روش‌های اصولی تربیت معلم را تنظیم می‌نماییم، (۴) نگرش‌هایی که در جهت‌یابی‌های تربیت معلم به کار می‌گیریم. تربیت معلم باید فرد را برای سازگاری با اوضاع و احوال محیط آماده سازد  | ۵۴. مقاصد تربیتی تربیت معلم<br>۵۵. دانش معلم<br>۵۶. فعالیت و روش‌های اصولی<br>تربیت معلم<br>۵۷. جهت‌یابی‌های تربیت معلم |

| نویسنده                        | بند مستخرج  | شاخص / کد باز   |
|--------------------------------|---|---|
| Ebrahimzadeh, 2019             | بهبود بخشیدن به کیفیت تربیت معلم هدف اصلی روان‌شناختی در تربیت معلم است. بر اساس این مبانی استانداردهای کیفیت معلم با توجه به آنچه معلمان باید بدانند، درک کنند و بتوانند انجام دهند، بنا نهاده شده و درسه بخش به هم مرتبط، تدوین شده است که عبارت‌اند از: ارزش‌های شغلی و حرفه‌ای که بر اساس آنها نگرش‌ها و تعهدات، روش‌ها و رفتارهای مورد انتظار روان‌شناختی از معلمان مورد تأکید است   | ۵۸. بهبود بخشیدن به کیفیت تربیت معلم<br>۵۹. ارزش‌های شغلی و حرفه‌ای<br>۶۰. اعتماد به نفس<br>۶۱. اقتدار و توانایی معلمان   |
| Emamjomeh & Mehromhamadi, 2010 | این مبانی دربرگیرنده مهارت‌های اصلی حرفه‌ای است که شامل تدریس موضوع‌های کلاسی در پیش‌دبستان و دبستان، موقعیت‌های یادگیری، نظم کلاسی، روش‌های ایجاد انگیزه در کلاس و اخلاق حرفه‌ای است. از معلمان دبیرستان انتظار می‌رود علاوه بر موارد فوق به مطالعه عمیق‌تر موضوعات آموزشی روان‌شناختی بپردازند و حرفه‌مندی خود را در این زمینه افزایش دهند  | ۶۲. تدریس موضوع‌های کلاسی<br>۶۳. موقعیت‌های یادگیری<br>۶۴. نظم کلاسی<br>۶۵. روش‌های ایجاد انگیزه در کلاس<br>۶۶. اخلاق حرفه‌ای                                   |
| Atsushi Yoshima, 2012          | مبانی روان‌شناختی پیش از خدمت معلمان در قالب صلاحیت‌ها و توانایی‌های لازم برای معلمان مطرح شده است که عبارت‌اند از: (۱) داشتن حس وظیفه‌شناسی به‌عنوان یک معلم، (۲) شناخت عمیق از رشد و توسعه انسان، (۳) داشتن علاقه به دانش‌آموزان، (۴) کسب دانش کارشناسی نسبت به موضوع‌های درسی، (۵) دارا بودن دانش عمومی گسترده، (۶) کسب مهارت‌های کاربردی آموزشی. افزون بر این ویژگی‌ها و قابلیت‌ها، معلمان باید از مبانی روان‌شناختی برخوردار باشند که به‌ویژه برای آینده‌ضروری به نظر می‌رسند و به ایفای نقش در گستره جهانی و زندگی در حکم یک عضو فعال جامعه در عصر تغییرات بپردازند | ۶۷. داشتن حس وظیفه‌شناسی<br>۶۸. شناخت عمیق از رشد و توسعه انسان<br>۶۹. کسب دانش کارشناسی<br>۷۰. دارا بودن دانش عمومی گسترده<br>۷۱. کسب مهارت‌های کاربردی آموزشی |
| Basiri, 2016                   | هدف از دوره تربیت معلم، تربیت معلمانی است که از طریق کسب دانش‌های نظری و فراگرفتن مهارت‌های روان‌شناختی توأم با علاقه و نگرش مثبت، برای اشتغال به فعالیت‌های آموزشی و پرورشی آماده شوند. به‌طورکلی می‌توان گفت هدف از مبانی روان‌شناختی دوره تربیت معلم کسب دانش نظری، فراگرفتن مهارت‌های عملی و ایجاد نگرش مثبت در دانشجو - معلمان است   | ۷۲. کسب دانش‌های نظری<br>۷۳. ایجاد نگرش مثبت در دانشجو - معلمان   |
| Bazargan, 2013                 | تربیت معلمانی با توانایی‌های روان‌شناختی تا بتوانند تمام نیازهای مربوط به مدارس ابتدایی، راهنمایی، پیش‌دبستانی، فنی و حرفه‌ای را پاسخگو باشند. روزآمد کردن مداوم دانش، کارایی و توانایی روان‌شناختی معلمان در حوزه آکادمیک و حرفه‌ای  | ۷۴. روزآمد کردن مداوم دانش<br>۷۵. کارایی و توانایی  |



| نویسنده                         | بند مستخرج   | شاخص / کد باز  |
|---------------------------------|--|--|
| Asaji Yoni Yama, 2013           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان</li> <li>- دسترسی به فضای علمی اطلاعاتی به‌عنوان یکی از حقوق انسانی تربیت معلم و تبادل آزادانه اطلاعات</li> <li>- تربیت معلم به‌عنوان عامل قدرت و تسلط و سرانجام تغییر در روش علمی</li> <li>- تحولات سازمانی و مدیریتی علمی تربیت معلم</li> <li>- مدیریت دانش تربیت معلم</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>۷۶. دسترسی به فضای علمی اطلاعاتی</li> <li>۷۷. عامل قدرت و تسلط</li> <li>۷۸. مدیریت دانش تربیت معلم</li> </ul>                           |
| Boghler & Somekh, 2018          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- تربیت معلم به‌منظور پاسخگویی به نیازهای آموزشی دوره‌های مختلف تحصیلی</li> <li>- پیدایش جامعه اطلاعاتی پس از جامعه صنعتی</li> <li>- تحول علمی تربیت معلم از فوردیستی به نوفوردیستی</li> <li>- وابستگی مشاغل به دانش علمی تربیت معلم</li> <li>- تحول مداوم مشاغل، جهانی شدن و تحولات ناشی از آن در برابر ضرورت توجه به تنوع فرهنگی</li> <li>- علمی تربیت معلم</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>۷۹. پاسخگویی به نیازهای آموزشی</li> <li>۸۰. تحول علمی تربیت معلم</li> <li>۸۱. وابستگی مشاغل به دانش علمی تربیت معلم</li> </ul>          |
| Taghipour Zahir & Bagheri, 2009 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- رشد و گسترش سریع تربیت معلم</li> <li>- تحولات گسترده در تمامی شئون زندگی انسان</li> <li>- بازاندیشی و تعریف مجدد تربیت معلم و اجزای نظام آموزش و پرورش به‌عنوان یک نهاد اجتماعی</li> <li>- یکپارچگی جهانی فعالیت‌های اقتصادی و مالی تربیت معلم</li> <li>- کاهش حاکمیت ملی</li> <li>- نفوذ بیشتر روابط تربیت معلم به درون زندگی روزمره افراد</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>۸۲. رشد و گسترش سریع تربیت معلم</li> <li>۸۳. یکپارچگی جهانی تربیت معلم</li> <li>۸۴. نفوذ به درون زندگی روزمره افراد</li> </ul>          |
| Tajor & et al., 2011            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- توسعه ساختار قدرت علمی در جامعه اطلاعاتی</li> <li>- به‌کارگیری قدرت علمی تربیت معلم و در دسترس قرار دادن آن</li> <li>- اعمال تغییر روش در فرایندهای سیاسی تربیت معلم</li> <li>- استفاده گسترده از فناوری‌های تربیت معلم</li> <li>- نیاز تربیت معلم به فرایند مدیریت دانش</li> <li>- آشنا ساختن معلمان با ابزارهای نوین ارتباطی از مهم‌ترین راهبردهای تربیت معلم</li> <li>- بهترین روش باسواد کردن افراد از نظر اطلاعاتی، گنجاندن سواد اطلاعاتی در تربیت معلم است</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>۸۵. توسعه ساختار قدرت علمی</li> <li>۸۶. به‌کارگیری قدرت علمی تربیت معلم</li> <li>۸۷. استفاده گسترده از فناوری‌های تربیت معلم</li> </ul> |
| Bazargan Dilmaghani, 2012       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- کارایی هر چه بیشتر آموزش و پرورش در خدمت به نیازهای اقتصادی، سیاسی یا فرهنگی جوامع</li> <li>- تربیت معلم وسیله‌ای قدرتمند برای محافظت و شناساندن جنبه‌های مختلف فرهنگ‌ها را در اختیار گروه‌های</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>۸۸. امکان دسترسی سریع به اطلاعات</li> <li>۸۹. ضرورت تربیت شهروند جهانی</li> </ul>   |

| نویسنده                  | بند مستخرج  | شاخص / کد باز  |
|--------------------------|---|--|
|                          | مختلف قومی قرار می‌دهد<br>- تربیت معلم موجب گسترش تنوع فرهنگی می‌شود  |  |
| Khastar, 2009            | توجه به تربیت دوره‌های تربیت معلم از دوره پیش دبستانی در تربیت معلم. جامعه محتاج شرایط و اوضاع و احوالی است که در آن، همکاری صمیمانه میان طبقات مختلف اجتماع وجود داشته باشد و متناسب با سیستم اقتصادی که مورد قبول اکثریت مردم جامعه است، روابط عادلانه میان تربیت معلم و افراد  | ۹۰. متناسب با سیستم اقتصادی<br>۹۱. همکاری صمیمانه میان طبقات مختلف اجتماع<br>۹۲. روابط عادلانه میان تربیت معلم و افراد |
| Zabaihi, 2017            | توجه به روزآمد کردن دانش و کارایی معلمان در تربیت معلم. جامعه احتیاج به یک سیستم جامعه‌شناختی دارد. سیستم تربیت معلم باید متناسب با احتیاجات عمومی، سطح درآمد همگانی، منابع ثروت، رشد زراعتی و صنعتی و وضع جغرافیایی و اصول اجتماعی مورد قبول جامعه باشد  | ۹۳. توجه به روزآمد کردن دانش و کارایی معلمان<br>۹۴. متناسب با احتیاجات عمومی   |
| Fahimi, 2018             | توجه به احتیاج‌های اساسی میبانی جامعه‌شناختی، حفظ و توسعه منابع طبیعی جامعه در تربیت معلم. جامعه محتاج یک فلسفه جامعه‌شناختی است. این فلسفه جامعه‌شناختی و میبانی آن باید مورد قبول افراد جامعه باشد.   | ۹۵. توجه به احتیاج‌های اساسی میبانی جامعه‌شناختی<br>۹۶. ایجاد وحدت اجتماعی   |
| Zabaihi, 2017            | سیستم تربیت معلم باید متناسب با سطح درآمد همگانی، منابع ثروت و اصول اجتماعی مورد قبول جامعه باشد  | ۹۷. متناسب با سطح درآمد همگانی   |
| Khoroshi, 2017           | توجه به کسب دانش‌های نظری جامعه‌شناختی در تربیت معلم ایران. آزادی فکر و مبادله آزادانه افکار و عقاید نیز جزء احتیاج‌های ضروری جامعه محسوب می‌شود.   | ۹۸. بررسی افکار و عقاید فرهنگی، اجتماعی  |
| Blaise & Blaise, 2016    | توجه به خلاقیت و نوآوری جامعه‌شناختی و انعطاف‌پذیری معلمان در راستای توسعه ملی. تساوی فرصت تربیتی جامعه‌شناختی نیز یکی از احتیاج‌های اساسی جامعه است. افراد هر جامعه صرف‌نظر از عقاید و نژاد و جنس باید فرصت کافی جهت تربیت شدن داشته باشند. چون ادامه حیات اجتماعی و پیشرفت جامعه بستگی تامی به وسعت تعلیم و تربیت جامعه‌شناختی در میان افراد آن جامعه دارد. | ۹۹. توجه به خلاقیت و نوآوری جامعه‌شناختی<br>۱۰۰. فرصت کافی جهت تربیت شدن<br>۱۰۱. وسعت تعلیم و تربیت جامعه‌شناختی       |
| Sarkararani, 1373, p. 45 | امروزه نیز معلمان، اساسی‌ترین نقش را در جریان یادگیری و نهایتاً پرورش دانش‌آموزان بر عهده دارند و اهمیت و برجستگی این نقش حساس، حداقل بر مدیران و برنامه‌ریزان نظام آموزش و پرورش، پوشیده نیست  | ۱۰۲. پرورش دانش‌آموزان   |
| Aghaei, 2019             | در رویکرد وفادارانه به تربیت دانشجو معلمان پرداخته می‌شود تا بتوانند دانش‌آموزانی تربیت کنند که بتوانند در میان انبوه اطلاعات و دانش امروز، اطلاعات مورد نیاز و ضروری را از منابع گوناگون اطلاعاتی و ارتباطی استخراج  | ۱۰۳. استخراج اطلاعات مورد نیاز و ضروری<br>۱۰۴. تربیت دانشجو معلمان   |

| نویسنده                             | بند مستخرج   | شاخص / کد باز   |
|-------------------------------------|--|---|
|                                     | کرده و به بهترین شکل ممکن از آن استفاده کنند   |   |
| Maleki, & Mehromhamadi, 2015, p. 12 | بیشتر آموزش‌های مربوط به مهارت‌های حرفه‌ای که دانشجو معلم در رویکرد وفادارانه در زمینه روش‌های یاددهی - یادگیری است که شامل نحوه استفاده منظم از مثال‌های منابع کمک آموزشی برای تمرین‌های عملی کلاسی، روش‌های متفاوت مانند روش بازی نقش و سایر فنون نمایشی، شفاف‌سازی اهداف و روش ارزیابی دستیابی به اهداف، برقراری ارتباط میان نظریه و عمل و اطمینان از اینکه وظایف عملی مرتبط با مفاهیم نظریه است. | ۱۰۵. استفاده منظم از مثال‌های منابع کمک آموزشی<br>۱۰۶. برقراری ارتباط میان نظریه و عمل  |
| Shabani, 2004, p. 123               | اهداف عمده در رویکرد وفادارانه، فرایند ایده‌پردازی و تولید و یافتن اطلاعات و مبادله اطلاعات در تربیت دانشجو معلم تعیین شده است. مسئولیت‌پذیری دانشجو معلم در رویکرد وفادارانه، جستجوی اطلاعات و غنی کردن محیط‌های یادگیری است  | ۱۰۷. فرایند ایده‌پردازی<br>۱۰۸. مسئولیت‌پذیری دانشجو معلم   |
| رویکرد وفادارانه                    | در این رویکرد تأکید بر توازن میان نظریه و عمل در برنامه‌های درسی و افزایش برنامه‌های عملی، فرایند یاددهی - یادگیری نیز به سمت بهره‌گیری از روش‌های فعال سوق داده شده است. ضمن شناخت این وسایل، روش کاربرد آنها را در کلاس درس بیاموزند. کاربرد تمرین‌های عملی در کلاس درس واقعی، آموزش نحوه استفاده از منابع و مواد آموزشی روزآمد برای واحدهای عملی تربیت دانشجو معلم در نظر گرفته شده است           | ۱۰۹. توازن میان نظریه و عمل در برنامه‌های درسی<br>۱۱۰. آموزش نحوه استفاده از منابع و مواد آموزشی روزآمد   |
| Sarkararani, 1373, p. 45            | نگاهی اجمالی به رویدادهای تربیت معلم در سده‌های گذشته که متأثر از موقعیت‌های تاریخی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی دوران‌های متفاوت بوده است، این امکان را به ما می‌دهد تا با دیدگاه‌ها و شیوه‌های تربیتی معلمان در سده‌های پیشین آگاهی یابیم.   | ۱۱۱. آگاهی از دیدگاه‌ها و شیوه‌های تربیتی معلمان در سده‌های پیشین<br>۱۱۲. موقعیت‌های تاریخی، اجتماعی<br>۱۱۳. آگاهی از دیدگاه‌ها و شیوه‌های تربیتی |
| Mehromhamadi & et al., 2007, p. 317 | رویکرد وفادارانه که هدف آن اجرای تغییرات انتخابی، ایجاد و سنجش میزان تغییرات عملی است که به طور دقیق با نوع کاربرد مورد نظر پیشنهاددهنده تغییر انطباق دارد   | ۱۱۴. اجرای تغییرات انتخابی<br>۱۱۵. ایجاد و سنجش میزان تغییرات عملی  |
| Amralahi, 2012                      | دانشجو - معلمان باید در رویکرد وفادارانه، واحدهایی را برای کسب مهارت‌های ثبت و نگهداری فعالیت‌های دانش‌آموزان ارائه گزارش‌های منظم کمی و کیفی به والدین، شناخت اهداف و نحوه ارزیابی و گزارش‌دهی و توانایی تنظیم فعالیت‌های تدریس با آن، کار با کودکان  | ۱۱۶. کسب مهارت‌های ثبت و نگهداری فعالیت‌های دانش‌آموزان<br>۱۱۷. نحوه ارزیابی و گزارش‌دهی و توانایی تنظیم فعالیت‌های                               |

| نویسنده                              | بند مستخرج  | شاخص / کد باز   |
|--------------------------------------|---|---|
|                                      | استثنایی اعم از عقب مانده و تیزهوش، بهداشت، شهروندی و نیز آموزش‌های لازم را برای دستیابی به استانداردهای درسی و واحدهای تربیت بدنی بگذرانند.  | تدریس   |
| Amini Farsani, 1387                  | در این رویکرد، آموزش مبتنی بر پژوهش فرد از مسائل متنوعی که در حال حاضر در فرایند آموزش و پرورش وجود دارد، آگاه می‌شود. در نتیجه معلمی که پژوهشگر است پژوهش را برای بهبود عمل خود انجام می‌دهد و به عبارتی خود تولیدکننده و مصرف‌کننده یافته‌های پژوهشی است.   | ۱۱۸. آموزش مبتنی بر پژوهش فرد<br>۱۱۹. بهبود عمل خود                                     |
| Amini Farsani, 1387                  | در این رویکرد می‌توان جنبه‌های نظری را با فعالیت‌های عملی در طول مطالعه ادغام نموده، در این صورت است که تفکر به‌عنوان عامل اتصال در این فرایند به چشم می‌خورد.  | ۱۲۰. تفکر<br>۱۲۱. فعالیت‌های عملی   |
| Amini Farsani, 1387                  | این رویکرد بر اساس مفاهیمی است که بیان می‌کند برنامه‌ریزی بر پایه دانش بوده و دانش‌آموزان همانند عناصر دینامیکی و دانشجو معلمان پردازنده‌های فعل دانش‌اند.  | ۱۲۲. برنامه‌ریزی بر پایه دانش   |
| Alastair McPhee & Walter Humes, 2013 | و از این طریق در ساختارهای فکر و اندیشه خودمان با تشخیص و قضاوت پیش‌فرض‌هایمان تغییر ایجاد می‌کنیم، یادگیری رخ داده است. این پیش‌فرض‌ها ما را محدود می‌کنند، چشم‌انداز ما از دنیا را ذهنی و تفسیری می‌کنند و اندیشه‌ها و ادراکات ما را تحریف می‌کنند. در واقع آنها مانند یک شمشیر دو لبه عمل می‌کنند، در حالی که به تجربه‌های ما معنا و اعتبار می‌بخشند، گاهی تفسیر ما از واقعیت‌های اطراف را تحریف می‌کنند.                        | ۱۲۳. تغییر در ساختارهای فکر و اندیشه خود<br>۱۲۴. به تجربه‌های ما معنا و اعتبار می‌بخشند |
| Bryson, 2010, p. 18                  | با رسمیت یافتن نظام تربیت معلم در کشور، این نظام نیز همچون سایر نظام‌ها در گذر زمان دچار تغییر و تحولات گوناگونی شده است. به‌رغم تصور سنتی درباره دانشجویان و اینکه دانشجویان را همواره با گچ و تخته یادآوری می‌کنند، نقش‌های دیگری برای دانشجویان وجود دارد که عبارت‌اند از: (۱) همیار یادگیرنده؛ (۲) یادگیرنده نمونه؛ (۳) تفسیرکننده؛ (۴) پرسشگر؛ (۵) فراهم‌کننده منابع اطلاعاتی؛ (۶) مشاور؛ (۷) مدیر طرح؛ (۸) نمایش‌دهنده و مدرس | ۱۲۵. هم‌یار یادگیرنده<br>۱۲۶. فراهم‌کننده منابع اطلاعاتی                                |
| Fathi Vajargah, 1377, p. 184         | در رویکرد سازگارانه مجریان می‌توانند بر اساس پاره‌ای از واقعیت‌های اجتناب‌ناپذیر محیطی، جرح و تعدیل‌هایی را در برنامه ایجاد نمایند  | ۱۲۷. واقعیت‌های اجتناب‌ناپذیر محیطی   |
| Amralahi, 2012                       | در این رویکرد سازمان‌دهی برنامه به‌گونه‌ای است که دروس نظری با دروس عملی تلفیق می‌شود. گرایش به سمت دانش‌آموزمحوری در فرایند یاددهی - یادگیری، استفاده از روش سخنرانی را کاهش داده است  | ۱۲۸. گرایش به سمت دانش‌آموزمحوری  |

| نویسنده                              | بند مستخرج   | شاخص / کد باز  |
|--------------------------------------|--|--|
| Safi, 2018, p. 56                    | دانش در رویکرد سازگاران اساساً عبارت است از وحدت بخشیدن به داده‌ها در ذهن و همخوان ساختن آنها در یک نظام درون سازگار و این چنین است که کمیت داده‌ها بیش از جنبه‌های آنها مدنظر قرار می‌گیرد. علم در سیر تحولی خود به سوی کمی شدن و کاربردی شدن پیش رفته و نسبت به داننده بیرونی شده است  | ۱۲۹. وحدت بخشیدن به داده‌ها در ذهن<br>۱۳۰. کمی شدن و کاربردی شدن علم |
| Mehrmohammadi & et al., 2007, p. 317 | این رویکرد شامل نگاه به طبیعت به‌عنوان یک شی قابل تسخیر توسط انسان، ماهیت تغییرپذیری انسان، نقش فاعل شناسنده در شکل‌گیری دانش و درک، عدم قطعیت دانش و خطاپذیر بودن معرفت انسانی، ناپایداری‌های رفتاری رشته‌های علمی، کمی شدن دانش، پدیده انفجار اطلاعات، سودگرایی و کاربردی شدن دانش، تغییر در روش‌های پژوهش، علم آزاد و سرانجام نسبی بودن ارزش‌ها مورد توجه قرار می‌دهد | ۱۳۱. نگاه به طبیعت<br>۱۳۲. شکل‌گیری دانش                             |
| Sarkararani, 1373, p. 45             | در این رویکرد براساس نظر و نیازهای اعلام شده مصرف‌کنندگان، ایفای نقش می‌نماید. امکانات وسیعی برای دسترسی و آسان به اطلاعات فراهم می‌آورد. در این شرایط است که سخن از آزاد گذاشتن علم و ضرورت دسترسی همگان به دانش و اطلاعات به‌میان می‌آید   | ۱۳۳. دسترسی آسان به اطلاعات  |
| Sarkararani, 1373, p. 45             | دانش در رویکرد سازگاران منشأ قدرت است. لذا صاحبان قدرت بر آن اعمال مدیریت می‌کنند و تصمیم در مورد توزیع و نشر آن در کانون‌های قدرت و سیاست اتخاذ می‌گردد.  | ۱۳۴. ایجاد دانش تخصصی مورد نیاز<br>۱۳۵. دانش منشأ قدرت               |
| Irvani & et al., 2007                | رویکرد نیمه‌سازگار بر این فرض استوار است که طبیعت اجرا به‌طور دقیق نمی‌تواند یا نباید از قیل مشخص شود، بلکه باید به نسبتی که به‌کارگیرندگان مختلف تلاش می‌کنند تا سرحد امکان تغییر به بهترین شکل ممکن با موقعیت آنها متناسب باشد، شکوفا شود  | ۱۳۶. تغییر به بهترین شکل ممکن  |
| Safi, 2018, p. 86                    | در ایران با توجه به اسناد نظام آموزش و پرورش، وظیفه تربیت معلم بر عهده دانشگاه فرهنگیان می‌باشد. این دانشگاه با توجه به تحولات ساختاری و برنامه‌ای که در آن به‌وجود آمده به‌عنوان رکن اصلی تربیت نیرو برای نظام آموزش و پرورش شناخته می‌شود. در دانشگاه فرهنگیان برنامه‌های زیادی جهت تربیت نیروی انسانی متناسب با ساختار نظام تعلیم و تربیت دنبال می‌شود                | ۱۳۷. رکن اصلی تربیت نیرو<br>۱۳۸. متناسب با ساختار نظام تعلیم و تربیت |
| Shabani, 2004, p. 123                | در این رویکرد باید به این مسئله اذعان کرد که دانش‌آموزان امروز جامعه‌ی اطلاعاتی باید با توانایی‌هایی از جمله کسب   | ۱۳۹. کسب اطلاعات از منابع گوناگون                                    |

| نویسنده                             | بند مستخرج   | شاخص / کد باز  |
|-------------------------------------|--|--|
|                                     | اطلاعات از منابع گوناگون، تشخیص منابع اطلاعاتی مفید، دریافت و ارسال اطلاعات، تشخیص مسئله و حل مسئله و استفاده از فناوری‌های جدید اطلاعاتی و ارتباطی مجهز می‌شوند   | ۱۴۰. تشخیص منابع اطلاعاتی مفید<br>۱۴۱. تشخیص مسئله و حل مسئله    |
| Maleki, & Mehromhamadi, 2015, p. 12 | در طول برنامه درسی تربیت معلم برنامه‌ریزی می‌شود تا دانشجو - معلمان بتوانند درباره تجارب خود در کلاس درس با اساتید و هم‌کلاسی‌های خود به تبادل نظر بپردازند. در واقع به روش تلفیق با سایر واحدها برنامه‌ریزی می‌شود  | ۱۴۲. تبادل نظر<br>۱۴۳. تجارب خود در کلاس درس<br>۱۴۴. برنامه‌ریزی |
| Sarkararani, 1373, p. 45            | در رویکرد نیمه‌سازگاران امکانات وسیعی به منظور دستیابی به نگرش‌های گوناگون در هر حوزه را فراهم می‌آورد. با تغییر در معنای دانش، طبقه‌بندی سلسله مراتبی انواع دانش که به شکل رشته‌های خاص تحصیلی، موضوع‌های ویژه درسی، برنامه‌های دانشگاهی قطعی و سخت نمایان می‌شود | ۱۴۵. دستیابی به نگرش‌های گوناگون در هر حوزه<br>۱۴۶. عمل          |
| Irvani & et al., 2007               | در رویکرد نیمه‌سازگاران توجه به ارزش و احترام فردی را پایه قرار می‌دهد و کمک به شکوفایی استعدادها را در هر شرایط و سطوحی که باشند هدف آموزش و پرورش می‌داند و معتقد است که باید فرد را به صورت یک کل نه ترکیبی از تن و روان در نظر گرفت.                           | ۱۴۷. دانش<br>۱۴۸. تعهد   |
| Amralahi, 2012                      | دانش در نیمه‌سازگاران به منزله کالای اصلی در بازار مبادله می‌شود. به عنوان یک اصل سرلوحه انتخاب‌ها در آموزش و پرورش قرار می‌گیرد. در رویکرد نیمه‌سازگاران، دانش باید بتواند مشکلی را حل کند  | ۱۴۹. داشتن دانش محتوا<br>۱۵۰. شکوفایی استعدادها افراد            |

### ۲-۳. کدگذاری محوری

کدگذاری محوری؛ فرایندی است که طی آن، مفاهیم به هم ربط داده می‌شوند. بعد از اینکه در روند کدگذاری باز، داده‌ها به مفاهیم و طبقه‌بندی‌ها تقسیم می‌شوند، هدف اصلی کدگذاری محوری این است که داده‌هایی را که در فرایند کدگذاری شکسته شده‌اند، دوباره گردآوری کند. کدگذاری محوری، برقراری ارتباط بین طبقه‌بندی‌ها با طبقات خردتر و ابعادشان است. در این مرحله، کدگذاری، ویژگی‌ها و ابعاد حاصل از کدگذاری باز تدوین شده و سر جای خود قرار می‌گیرد تا دانش فزاینده‌ای در مورد روابط ایجاد گردد. در این مرحله، یک کد در مرحله کدگذاری باز را انتخاب و آن را در مرکز فرایندی که در حال بررسی آن است به عنوان پدیده مرکزی و یا هسته‌ای قرار می‌دهد. سپس دیگر کدگذاری را به آن ربط می‌دهد. در این مرحله محقق بر اساس شباهت‌های محتوایی اقدام به دسته‌بندی شاخص‌های به دست آمده در مرحله

کدگذاری باز نموده است. در این مرحله که کدگذاری محوری نامیده می‌شود یکی از کدها/شاخص‌ها که توان و ظرفیت محتوایی بالاتری نسبت به سایر کدها دارد انتخاب می‌شود و سایر کدهایی که به لحاظ محتوایی به آن شبیه‌تر هستند در ذیل آن قرار می‌گیرند. همچنین می‌توان پس از دسته‌بندی محتوایی آنها، بر اساس مبانی نظری و تجربی یک اسم/عنوان برای آن برگزید. دسته‌بندی صورت گرفته تحت عنوان کد محوری یا مؤلفه قلمداد می‌شود. بر این اساس و با توجه به بررسی‌ها و بررسی انجام شده توسط محقق برای هر بُعد، ۷ کد محوری به‌دست آمده است که هر کدام تعدادی از کدهای باز/شاخص‌ها را در بر گرفته است.

**جدول (۳): کدگذاری محوری مؤلفه‌های مبانی و رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب (ژاپن، آمریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران)**

| ردیف | شاخص / کد باز                        | مؤلفه / کد محوری | ابعاد             |
|------|--------------------------------------|------------------|-------------------|
| ۱    | ۳۲. توجه به ارزش و احترام فردی       | انسان‌شناختی     | مبانی فلسفی       |
| ۲    | ۲۸. تجربه و یادگیری مبتنی بر شناخت   |                  |                   |
| ۳    | ۳۰. وسیله تحقق ذات                   |                  |                   |
| ۴    | ۲۶. آفرینش انسان                     |                  |                   |
| ۵    | ۳۱. راهنمایی به سوی حقیقت            |                  |                   |
| ۶    | ۴۹. تأکید بر اداراک‌های حسی          | معرفت‌شناختی     |                   |
| ۷    | ۵۴. مقاصد تربیتی تربیت معلم          |                  |                   |
| ۸    | ۵۲. سازگاری با اوضاع                 |                  |                   |
| ۹    | ۵۵. دانش معلم                        |                  |                   |
| ۱۰   | ۴۱. بیانگر حقایق                     | ارزش‌شناختی      |                   |
| ۱۱   | ۴۴. واقعیت‌های زندگی                 |                  |                   |
| ۱۲   | ۴۷. نقش معلمان تربیت معلم            |                  |                   |
| ۱۳   | ۴۸. اهداف تعلیم و تربیت              |                  |                   |
| ۱۴   | ۷. نوعی تحلیل ذهنی                   | هستی‌شناختی      |                   |
| ۱۵   | ۱۳. ماهیت تغییرپذیری انسان           |                  |                   |
| ۱۶   | ۲۱. پایه‌ای برای همه تصمیم‌ها        |                  |                   |
| ۱۷   | ۲۵. رشد و تکامل ذهنی                 |                  |                   |
| ۱۸   | ۵۸. بهبود بخشیدن به کیفیت تربیت معلم | بهبود بخشیدن     | مبانی روان‌شناختی |
| ۱۹   | ۶۰. اعتماد به نفس                    |                  |                   |

| ردیف | شاخص / کد باز                              | مؤلفه / کد محوری | ابعاد              |
|------|--|------------------|--------------------|
| ۲۰   | ۶۱. اقتدار و توانایی معلمان                |                  |                    |
| ۲۱   | ۵۹. ارزش‌های شغلی و حرفه‌ای                |                  |                    |
| ۲۲   | ۶۶. اخلاق حرفه‌ای                          | نگرش‌ها          |                    |
| ۲۳   | ۶۳. موقعیت‌های یادگیری                     |                  |                    |
| ۲۴   | ۶۴. نظم کلاسی                              |                  |                    |
| ۲۵   | ۶۵. روش‌های ایجاد انگیزه در کلاس           |                  |                    |
| ۲۶   | ۶۲. تدریس موضوع‌های کلاسی                  |                  |                    |
| ۲۷   | ۶۷. داشتن حس وظیفه‌شناسی                   |                  | وظیفه‌شناسی        |
| ۲۸   | ۷۰. دارا بودن دانش عمومی گسترده            |                  |                    |
| ۲۹   | ۷۲. کسب دانش‌های نظری                      |                  |                    |
| ۳۰   | ۷۱. کسب مهارت‌های کاربردی آموزشی           |                  |                    |
| ۳۱   | ۶۸. شناخت عمیق از رشد و توسعه انسان        |                  |                    |
| ۳۲   | ۷۵. کارآیی و توانایی                       | تعهدات           |                    |
| ۳۳   | ۷۴. روزآمد کردن مداوم دانش                 |                  |                    |
| ۳۴   | ۷۶. دسترسی به فضای علمی اطلاعاتی           | مدیریت دانش      |                    |
| ۳۵   | ۷۷. عامل قدرت و تسلط                       |                  |                    |
| ۳۶   | ۷۸. مدیریت دانش تربیت معلم                 |                  |                    |
| ۳۷   | ۷۳. ایجاد نگرش مثبت در دانشجو - معلمان     |                  |                    |
| ۳۸   | ۷۹. پاسخگویی به نیازهای آموزشی             | جهانی شدن        |                    |
| ۳۹   | ۸۱. وابستگی مشاغل به دانش علمی تربیت معلم  |                  |                    |
| ۴۰   | ۸۰. تحول علمی تربیت معلم                   |                  |                    |
| ۴۱   | ۶۹. کسب دانش                               | تنوع فرهنگی      |                    |
| ۴۲   | ۸۳. یکپارچگی جهانی تربیت معلم              |                  |                    |
| ۴۳   | ۸۲. رشد و گسترش سریع تربیت معلم            |                  |                    |
| ۴۴   | ۸۴. نفوذ به درون زندگی روزمره افراد        |                  |                    |
| ۴۵   | ۵۷. جهت‌یابی‌های تربیت معلم                |                  |                    |
| ۴۶   | ۸۶. به‌کارگیری قدرت علمی تربیت معلم        | انتخاب           |                    |
| ۴۷   | ۸۵. توسعه ساختار قدرت علمی                 |                  |                    |
| ۴۸   | ۹۲. روابط عادلانه میان تربیت معلم و افراد  | شناخت‌ها         | مبانی جامعه‌شناختی |
| ۴۹   | ۹۱. همکاری صمیمانه میان طبقات مختلف اجتماع |                  |                    |



| ردیف | شاخص / کد باز   | مؤلفه / کد محوری | ابعاد    |        |
|------|---|------------------|----------|--------|
| ۵۰   | ۹۰. متناسب با سیستم اقتصادی                                       | گرایش‌ها         | گرایش‌ها |        |
| ۵۱   | ۸۸. امکان دسترسی سریع به اطلاعات                                  |                  |          |        |
| ۵۲   | ۹۴. متناسب با احتیاجات عمومی                                      |                  |          |        |
| ۵۳   | ۹۳. توجه به روزآمد کردن دانش و کارایی معلمان                      |                  |          |        |
| ۵۴   | ۹۷. متناسب با سطح درآمد همگانی                                    |                  |          |        |
| ۵۵   | ۸۹. ضرورت تربیت شهروند جهانی                                      |                  |          |        |
| ۵۶   | ۸۷. استفاده گسترده از فن‌آوری‌های تربیت معلم                      |                  |          |        |
| ۵۷   | ۹۵. توجه به احتیاجات اساسی مبانی جامعه‌شناختی                     |                  |          | نیازها |
| ۵۸   | ۹۸. بررسی افکار و عقاید فرهنگی، اجتماعی                           |                  |          |        |
| ۵۹   | ۹۶. ایجاد وحدت اجتماعی  |                  |          |        |
| ۶۰   | ۵۶. فعالیت و روش‌های اصولی تربیت معلم                             |                  |          |        |
| ۶۱   | ۵۳. راهنمایی  |                  |          |        |
| ۶۲   | ۹۹. توجه به خلاقیت و نوآوری جامعه‌شناختی                          | فرصت‌ها          |          |        |
| ۶۳   | ۱۰۱. وسعت تعلیم و تربیت جامعه‌شناختی                              |                  |          |        |
| ۶۴   | ۱۰۰. فرصت کافی جهت تربیت شدن                                      |                  |          |        |
| ۶۵   | ۵۰. محدود ساختن شناخت   |                  |          |        |
| ۶۶   | ۵۱. معیار سنجش‌پذیری و تجربی بودن برای قضایای علمی                |                  |          |        |
| ۶۷   | ۱۰۶. برقراری ارتباط میان نظریه و عمل                              |                  | مدیریت   |        |
| ۶۸   | ۱۰۴. تربیت دانشجو معلمان  |                  |          |        |
| ۶۹   | ۱۰۲. پرورش دانش‌آموزان  |                  |          |        |
| ۷۰   | ۱۰۳. استخراج اطلاعات مورد نیاز و ضروری                            |                  |          |        |
| ۷۱   | ۱۰۵. استفاده منظم از مثال‌های منابع کمک آموزشی                    |                  |          |        |
| ۷۲   | ۱۱۱. آگاهی از دیدگاه‌ها و شیوه‌های تربیتی معلمان در سده‌های پیشین | مسئولیت‌پذیری    |          |        |
| ۷۳   | ۱۱۲. موقعیت‌های تاریخی، اجتماعی                                   |                  |          |        |
| ۷۴   | ۱۱۳. آگاهی از دیدگاه‌ها و شیوه‌های تربیتی                         |                  |          |        |
| ۷۵   | ۱۰۷. فرایند ایده‌پردازی   |                  |          |        |
| ۷۶   | ۱۰۸. مسئولیت‌پذیری دانشجو معلمان                                  |                  |          |        |

رویکرد  
وفادارانه

| ردیف | شاخص / کد باز  | مؤلفه / کد محوری | ابعاد                 |
|------|--|------------------|-----------------------|
| ۷۷   | ۱۱۴. اجرای تغییرات انتخابی                                     | برنامه‌ریزی      |                       |
| ۷۸   | ۱۱۵. ایجاد و سنجش میزان تغییرات عملی                           |                  |                       |
| ۷۹   | ۱۱۶. کسب مهارت‌های ثبت و نگهداری فعالیت‌های دانش‌آموزان        |                  |                       |
| ۸۰   | ۱۱۷. نحوه ارزیابی و گزارش‌دهی و توانایی تنظیم فعالیت‌های تدریس |                  |                       |
| ۸۱   | ۱۱۹. بهبود عمل خود   |                  |                       |
| ۸۲   | ۱۲۱. فعالیت‌های عملی   | مهارت‌ها         |                       |
| ۸۳   | ۱۲۲. برنامه‌ریزی بر پایه دانش                                  |                  |                       |
| ۸۴   | ۱۲۰. تفکر  |                  |                       |
| ۸۵   | ۱۰۹. توازن میان نظریه و عمل در برنامه‌های درسی                 |                  |                       |
| ۸۶   | ۱۲۳. تغییر در ساختارهای فکر و اندیشه خود                       |                  |                       |
| ۸۷   | ۱۲۶. فراهم کننده منابع اطلاعاتی                                | دانش‌آموز محوری  |                       |
| ۸۸   | ۱۲۷. واقعیت‌های اجتناب‌ناپذیر محیطی                            |                  |                       |
| ۸۹   | ۱۲۴. به تجربیات ما معنا و اعتبار می‌بخشند                      |                  |                       |
| ۹۰   | ۱۲۹. وحدت بخشیدن به داده‌ها در ذهن                             | روش              |                       |
| ۹۱   | ۱۳۰. کمی شدن و کاربردی شدن علم                                 |                  |                       |
| ۹۲   | ۱۲۸. گرایش به سمت دانش‌آموز محوری                              |                  |                       |
| ۹۳   | ۱۲۵. همیار یادگیرنده   |                  |                       |
| ۹۴   | ۱۱۰. آموزش نحوه استفاده از منابع و مواد آموزشی روزآمد          |                  |                       |
| ۹۵   | ۱۳۱. نگاه به طبیعت   | کلاس درس         |                       |
| ۹۶   | ۱۳۳. دسترسی آسان به اطلاعات                                    |                  |                       |
| ۹۷   | ۱۳۲. شکل‌گیری دانش   |                  |                       |
| ۹۸   | ۴۶. درگیر شدن دانش‌آموز  |                  |                       |
| ۹۹   | ۱۳۴. ایجاد دانش تخصصی مورد نیاز                                | دانش تخصصی       |                       |
| ۱۰۰  | ۱۳۵. دانش منشأ قدرت  |                  |                       |
| ۱۰۱  | ۱۳۹. کسب اطلاعات از منابع گوناگون                              |                  |                       |
| ۱۰۲  | ۱۴۱. تشخیص مسئله و حل مسئله                                    | یادگیری          | رویکرد نیمه سازگارانه |
| ۱۰۳  | ۱۳۸. متناسب با ساختار نظام تعلیم و تربیت                       |                  |                       |

| ردیف | شاخص / کد باز                                 | مؤلفه / کد محوری | ابعاد |
|------|---|------------------|-------|
| ۱۰۴  | ۱۳۶. تغییر به بهترین شکل ممکن                 |                  |       |
| ۱۰۵  | ۱۳۷. رکن اصلی تربیت نیرو                      |                  |       |
| ۱۰۶  | ۱۴۳. تجارب خود در کلاس درس                    | دانش             |       |
| ۱۰۷  | ۱۴۲. تبادل نظر                                |                  |       |
| ۱۰۸  | ۱۴۴. برنامه‌ریزی                              |                  |       |
| ۱۰۹  | ۱۴۰. تشخیص منابع اطلاعاتی مفید                |                  |       |
| ۱۱۰  | ۱۴۸. تعهد                                     | رهبری            |       |
| ۱۱۱  | ۱۴۷. دانش                                     |                  |       |
| ۱۱۲  | ۱۴۶. عمل                                      |                  |       |
| ۱۱۳  | ۱۴۸. فرد به صورت یک کل نه ترکیبی از تن و روان |                  |       |
| ۱۱۴  | ۱۵۰. شکوفایی استعدادهاى افراد                 | محتوا            |       |
| ۱۱۵  | ۱۴۹. داشتن دانش محتوا                         |                  |       |
| ۱۱۶  | ۴۳. دانش برنامه درسی                          |                  |       |

### ۳-۳. کدگذاری انتخابی

کدگذاری انتخابی فرایند ادغام و تصحیح نظریه است. براین اساس بیان می‌شود که در مرحله کدگذاری باز، پژوهشگر با موضوع به وجود آمدن طبقه‌بندی‌ها برای تعیین اینکه چگونه طبقه‌بندی‌ها ابعاد گوناگونی دارند، سروکار دارد. در کدگذاری محوری، طبقه‌بندی‌ها به طور نظام یافته گسترش می‌یابند و به طبقات خردتر مرتبط می‌شوند؛ اما هنوز هنگام آن نرسیده که طبقه‌بندی‌ها برای یک طرح نظری کلی یگانه شوند. مرحله سوم شامل کدگذاری گزینشی یا انتخابی است. پس از آنکه اکثر داده‌ها با همه آنها جمع‌آوری شد. در کدگذاری انتخابی پژوهشگر به دنبال مواردی است که موضوعات را روشن ساخته و مورد مقایسه قرار می‌دهد. در مرحله کدگذاری انتخابی با دستیابی به یک نتیجه کلی از مقوله‌ها و با استفاده از مقوله‌ها و مفاهیم استخراج شده و الگو ارائه می‌گردد. بر اساس دسته‌بندی صورت گرفته توسط محقق، ۴ مؤلفه انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی و هستی‌شناختی ذیل مبانی فلسفی، ۴ مؤلفه بهبود بخشیدن، نگرش‌ها، وظیفه‌شناسی و تعهدات ذیل مبانی روان‌شناختی، ۴ مؤلفه مدیریت دانش، جهانی شدن، تنوع فرهنگی و انتخاب ذیل مبانی علمی و ۴ مؤلفه شناخت‌ها، گرایش‌ها، نیازها و فرصت‌ها ذیل مبانی جامعه‌شناختی و ۴ مؤلفه

مدیریت، مسئولیت‌پذیری، برنامه‌ریزی و مهارت‌ها ذیل رویکرد وفادارانه، ۴ مؤلفه دانش‌آموزمحوری، روش، کلاس درس و دانش تخصصی ذیل رویکرد سازگاران و ۴ مؤلفه یادگیری، دانش، رهبری و محتوا ذیل رویکرد نیمه سازگاران دسته‌بندی شدند که ابعاد الگوی مؤلفه‌های مبانی و رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب (ژاپن، آمریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران) می‌باشند. با توجه به توضیحات موارد فوق، در پژوهش حاضر ابتدا پژوهشگر کلیه نکات کلیدی و به اصطلاح عناصر اصلی پیرامون تربیت و آموزش دانشجو معلمان به‌منظور تدوین الگو را مشخص نمود (کدگذاری باز). بعد از این مرحله پژوهشگر تلاش نمود تا مفاهیم و ویژگی‌های مرتبط با عناصر به‌دست آمده در کدگذاری باز را تعیین و به هر یک از عناصر مربوطه ربط دهد (کدگذاری محوری). در آخر نیز پژوهشگر با شناسایی دقیق عناصر اصلی و مفاهیم مربوطه، کلیه مطالب به‌جا مانده که خارج از نیاز اطلاعاتی بوده است را حذف نمود (کدگذاری گزینشی یا انتخابی). در پایان عناصر و ویژگی‌ها تعیین و استخراج و به‌صورت یک کل از تربیت معلم در جهت تدوین رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب مهیا گردید.

#### جدول (۴): کدگذاری انتخابی مؤلفه‌های مبانی و رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب (ژاپن، آمریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران)

| ردیف | شاخص  | مؤلفه        | ابعاد             |
|------|---|--------------|-------------------|
| ۱    | ۲۶. آفرینش انسان<br>۳۱. راهنمایی به سوی حقیقت<br>۳۲. توجه به ارزش و احترام فردی   | انسان‌شناختی | مبانی فلسفی       |
| ۲    | ۴۹. تأکید بر ادراک‌های حسی<br>۵۴. مقاصد تربیتی تربیت معلم<br>۵۲. سازگاری با اوضاع | معرفت‌شناختی |                   |
| ۳    | ۴۱. بیانگر حقایق<br>۴۴. واقعیت‌های زندگی<br>۴۷. نقش معلمان تربیت معلم             | ارزش‌شناختی  |                   |
| ۴    | ۷. نوعی تحلیل ذهنی<br>۱۳. ماهیت تغییرپذیری انسان<br>۲۱. پایه‌ای برای همه تصمیم‌ها | هستی‌شناختی  |                   |
| ۵    | ۵۸. بهبود بخشیدن به کیفیت تربیت معلم<br>۶۰. اعتماد به نفس                         | بهبود بخشیدن | مبانی روان‌شناختی |

| ردیف | شاخص   | مؤلفه         | ابعاد              |
|------|--|---------------|--------------------|
|      | ۶۱. اقتدار و توانایی معلمان  |               |                    |
| ۶    | ۶۳. موقعیت‌های یادگیری<br>۶۴. نظم کلاسی<br>۶۵. روش‌های ایجاد انگیزه در کلاس  | نگرش‌ها       |                    |
| ۷    | ۶۷. داشتن حس وظیفه‌شناسی<br>۷۰. دارا بودن دانش عمومی گسترده  | وظیفه‌شناسی   |                    |
| ۸    | ۷۵. کارآیی و توانایی<br>۷۴. روزآمد کردن مداوم دانش   | تعهدات        |                    |
| ۹    | ۷۶. دسترسی به فضای علمی اطلاعاتی<br>۷۷. عامل قدرت و تسلط<br>۷۸. مدیریت دانش تربیت معلم                                 | مدیریت دانش   |                    |
| ۱۰   | ۷۹. پاسخگویی به نیازهای آموزشی<br>۸۰. تحول علمی تربیت معلم<br>۶۹. کسب دانش   | جهانی شدن     | مبانی علمی         |
| ۱۱   | ۸۳. یکپارچگی جهانی تربیت معلم<br>۸۴. نفوذ به درون زندگی روزمره افراد   | تنوع فرهنگی   |                    |
| ۱۲   | ۸۵. توسعه ساختار قدرت علمی   | انتخاب        |                    |
| ۱۳   | ۹۲. روابط عادلانه میان تربیت معلم و افراد<br>۹۱. همکاری صمیمانه میان طبقات مختلف اجتماع<br>۹۰. متناسب با سیستم اقتصادی | شناخت‌ها      |                    |
| ۱۴   | ۹۴. متناسب با احتیاجات عمومی<br>۹۳. توجه به روزآمد کردن دانش و کارایی معلمان<br>۹۷. متناسب با سطح درآمد همگانی         | گرایش‌ها      | مبانی جامعه‌شناختی |
| ۱۵   | ۹۸. بررسی افکار و عقاید فرهنگی، اجتماعی<br>۹۶. ایجاد وحدت اجتماعی<br>۵۶. فعالیت و روش‌های اصولی تربیت معلم             | نیازها        |                    |
| ۱۶   | ۱۰۱. وسعت تعلیم و تربیت جامعه‌شناختی<br>۱۰۰. فرصت کافی جهت تربیت شدن   | فرصت‌ها       |                    |
| ۱۷   | ۱۰۶. برقراری ارتباط میان نظریه و عمل<br>۱۰۴. تربیت دانشجو معلمان<br>۱۰۲. پرورش دانش‌آموزان                             | مدیریت        | رویکرد وفاداران    |
| ۱۸   | ۱۱۱. آگاهی از دیدگاه‌ها و شیوه‌های تربیتی معلمان   | مسئولیت‌پذیری |                    |

| ردیف | شاخص   | مؤلفه          | ابعاد                 |
|------|--|----------------|-----------------------|
|      | در سده‌های پیشین<br>۱۱۲. موقعیت‌های تاریخی، اجتماعی<br>۱۱۳. آگاهی از دیدگاه‌ها و شیوه‌های تربیتی جدید                |                |                       |
| ۱۹   | ۱۱۵. ایجاد و سنجش میزان تغییرات عملی   | برنامه‌ریزی    |                       |
| ۲۰   | ۱۲۲. برنامه‌ریزی بر پایه دانش<br>۱۰۹. توازن میان نظریه و عمل در برنامه‌های درسی                                      | مهارت‌ها       |                       |
| ۲۱   | ۱۲۳. تغییر در ساختارهای فکر و اندیشه خود<br>۱۲۶. فراهم کننده منابع اطلاعاتی<br>۱۲۷. واقعیت‌های اجتناب‌ناپذیر محیطی   | دانش‌آموزمحوری |                       |
| ۲۲   | ۱۲۸. گرایش به سمت دانش‌آموزمحوری<br>۱۲۵. همیار یادگیرنده<br>۱۱۰. آموزش نحوه استفاده از منابع و مواد آموزشی<br>روزآمد | روش            | رویکرد سازگارانه      |
| ۲۳   | ۱۳۳. دسترسی آسان به اطلاعات<br>۱۳۲. شکل‌گیری دانش<br>۴۶. درگیر شدن دانش‌آموز   | کلاس درس       |                       |
| ۲۴   | ۱۳۴. ایجاد دانش تخصصی مورد نیاز<br>۱۳۹. کسب اطلاعات از منابع گوناگون   | دانش تخصصی     |                       |
| ۲۵   | ۱۴۱. تشخیص مسئله و حل مسئله<br>۱۳۸. متناسب با ساختار نظام تعلیم و تربیت<br>۱۳۶. تغییر به بهترین شکل ممکن             | یادگیری        |                       |
| ۲۶   | ۱۴۲. تبادل نظر<br>۱۴۰. تشخیص منابع اطلاعاتی مفید   | دانش           | رویکرد نیمه سازگارانه |
| ۲۷   | ۱۴۷. دانش<br>۱۴۶. عمل<br>۱۴۸. تعهد   | رهبری          |                       |
| ۲۸   | ۱۵۰. شکوفایی استعدادهاى افراد<br>۱۴۹. داشتن دانش محتوا   | محتوا          |                       |

پس از بررسی تطبیقی مبانی فلسفی نظام تربیت معلم کشورهای منتخب، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تطبیقی در مبانی فلسفی نظام تربیت معلم کشورهای منتخب ۴ مؤلفه و ۱۲ شاخص شناسایی شد. مؤلفه انسان‌شناختی دارای ۳ شاخص، معرفت‌شناختی دارای ۳ شاخص و ارزش‌شناختی دارای ۳ شاخص و هستی‌شناختی

دارای ۳ شاخص می‌باشد. پس از بررسی تطبیقی مبانی روان‌شناختی نظام تربیت معلم کشورهای منتخب، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تطبیقی در مبانی روان‌شناختی نظام تربیت معلم کشورهای منتخب ۴ مؤلفه و ۱۰ شاخص شناسایی شد. مؤلفه بهبود بخشیدن دارای ۳ شاخص، نگرش‌ها دارای ۳ شاخص، وظیفه‌شناسی دارای ۲ شاخص و تعهدات دارای ۲ شاخص می‌باشد. پس از بررسی تطبیقی مبانی علمی نظام تربیت معلم کشورهای منتخب، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تطبیقی در مبانی علمی نظام تربیت معلم کشورهای منتخب ۴ مؤلفه و ۹ شاخص شناسایی شد. مؤلفه مدیریت دانش دارای ۳ شاخص، جهانی شدن دارای ۳ شاخص، تنوع فرهنگی دارای ۲ شاخص و انتخاب دارای ۱ شاخص می‌باشد. پس از بررسی تطبیقی مبانی جامعه‌شناختی نظام تربیت معلم کشورهای منتخب، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تطبیقی در مبانی جامعه‌شناختی نظام تربیت معلم کشورهای منتخب ۴ مؤلفه و ۱۱ شاخص شناسایی شد. مؤلفه شناخت‌ها دارای ۳ شاخص، گرایش‌ها دارای ۳ شاخص، نیازها دارای ۳ شاخص و فرصت‌ها دارای ۲ شاخص می‌باشد. پس از بررسی تطبیقی رویکرد وفادارانه نظام تربیت معلم کشورهای منتخب، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تطبیقی در رویکرد وفادارانه نظام تربیت معلم کشورهای منتخب ۴ مؤلفه و ۹ شاخص شناسایی شد. مؤلفه مدیریت دارای ۳ شاخص، مسئولیت‌پذیری دارای ۳ شاخص و برنامه‌ریزی دارای ۱ شاخص و مهارت‌ها دارای ۲ شاخص می‌باشد. پس از بررسی تطبیقی رویکرد سازگاران نظام تربیت معلم کشورهای منتخب، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تطبیقی در رویکرد سازگاران نظام تربیت معلم کشورهای منتخب ۴ مؤلفه و ۱۱ شاخص شناسایی شد. دانش‌آموزمحوری اهداف دارای ۳ شاخص، روش دارای ۳ شاخص و کلاس درس دارای ۳ شاخص و دانش تخصصی دارای ۲ شاخص می‌باشد. پس از بررسی تطبیقی رویکرد نیمه‌سازگاران نظام تربیت معلم کشورهای منتخب، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تطبیقی در رویکرد نیمه‌سازگاران نظام تربیت معلم کشورهای منتخب ۴ مؤلفه و ۱۰ شاخص شناسایی شد. یادگیری دارای ۳ شاخص، دانش دارای ۲ شاخص و رهبری دارای ۳ شاخص و محتوا دارای ۲ شاخص می‌باشد.

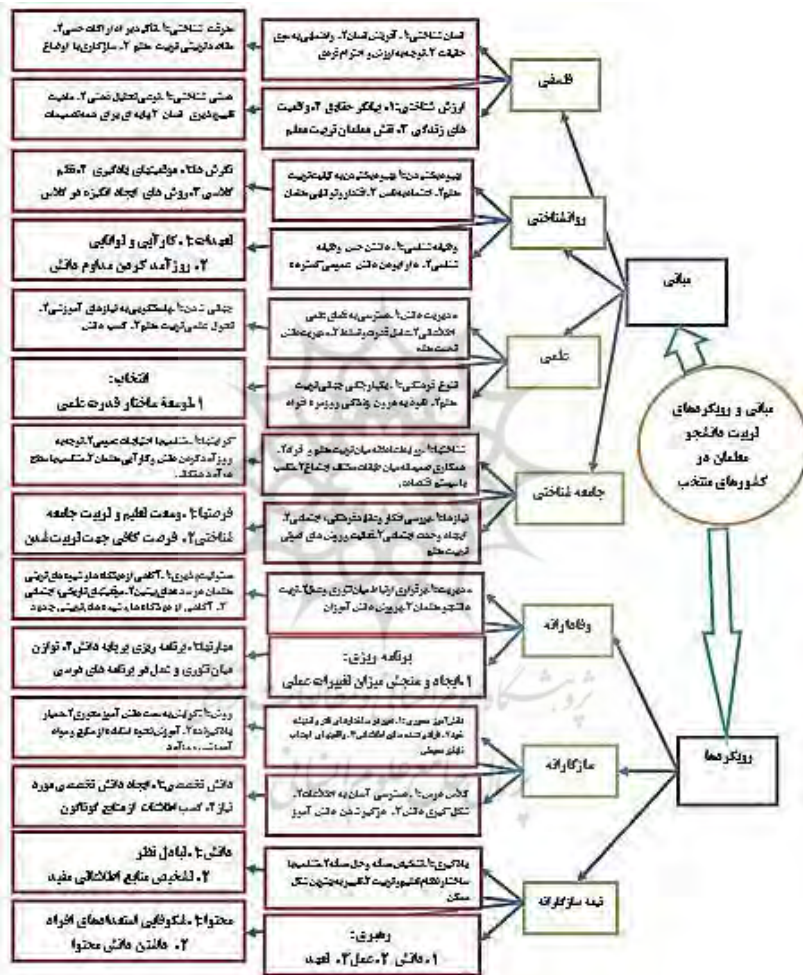
### جدول (۵): ضریب مسیر ابعاد الگوی تربیت دانشجو معلمان برای ایران

| ابعاد و مؤلفه‌ها                 | ضریب مسیر | انحراف استاندارد | آماره تی | سطح معناداری |
|----------------------------------|-----------|------------------|----------|--------------|
| بُعد مبانی فلسفی -> انسان‌شناختی | ۰,۷۶۸     | ۰,۰۲۱            | ۴۷,۶۲    | ۰,۶۲۴        |
| بُعد مبانی فلسفی -> معرفت‌شناختی | ۰,۸۴۲     | ۰,۰۳۲            | ۴۸,۵۴    | ۰,۶۵۱        |
| بُعد مبانی فلسفی -> ارزش‌شناختی  | ۰,۸۳۵     | ۰,۰۴۲            | ۴۷,۳۲    | ۰,۸۳۵        |

| ابعاد ومؤلفه‌ها                        | ضریب مسیر | انحراف استاندارد | آماره تی | سطح معناداری |
|--|-----------|------------------|----------|--------------|
| بُعد مبانی فلسفی- هستی‌شناختی          | ۰,۸۲۴     | ۰,۰۳۸            | ۴۷,۷۸    | ۰,۷۲۴        |
| بُعد مبانی روان‌شناختی- هستی‌شناختی    | ۰,۷۹۸     | ۰,۰۴۹            | ۴۸,۶۹    | ۰,۷۴۸        |
| بُعد مبانی روان‌شناختی- بهبود بخشیدن   | ۰,۶۴۵     | ۰,۰۵۱            | ۴۷,۳۲    | ۰,۷۷۴        |
| بُعد مبانی روان‌شناختی- نگرش‌ها        | ۰,۷۳۲     | ۰,۰۴۱            | ۴۸,۶۵    | ۰,۶۵۸        |
| بُعد مبانی روان‌شناختی- وظیفه‌شناسی    | ۰,۷۵۸     | ۰,۰۳۸            | ۴۷,۴۱    | ۰,۷۳۸        |
| بُعد مبانی روان‌شناختی- تعهدات         | ۰,۸۲۱     | ۰,۰۳۹            | ۴۷,۵۶    | ۰,۸۲۴        |
| بُعد مبانی علمی- مدیریت دانش           | ۰,۷۹۴     | ۰,۰۵۰            | ۴۸,۲۱    | ۰,۷۹۸        |
| بُعد مبانی علمی- جهانی شدن             | ۰,۷۱۶     | ۰,۰۴۸            | ۴۷,۲۱    | ۰,۵۱۲        |
| بُعد مبانی علمی- تنوع فرهنگی           | ۰,۷۴۹     | ۰,۰۴۵            | ۴۸,۳۱    | ۰,۶۱۵        |
| بُعد مبانی علمی- انتخاب                | ۰,۷۷۵     | ۰,۰۴۱            | ۴۸,۲۲    | ۰,۴۴۲        |
| بُعد مبانی جامعه‌شناختی- شناخت‌ها      | ۰,۸۴۱     | ۰,۰۴۸            | ۴۷,۱۶    | ۰,۴۸۹        |
| بُعد مبانی جامعه‌شناختی- گرایش‌ها      | ۰,۷۹۸     | ۰,۰۴۷            | ۴۸,۲۱    | ۰,۴۱۴        |
| بُعد مبانی جامعه‌شناختی- نیازها        | ۰,۷۶۵     | ۰,۰۴۶            | ۴۸,۳۹    | ۰,۷۱۵        |
| بُعد مبانی جامعه‌شناختی- فرصت‌ها       | ۰,۸۳۲     | ۰,۰۴۹            | ۴۷,۲۸    | ۰,۷۳۲        |
| بُعد رویکرد وفادارانه- مدیریت          | ۰,۸۱۴     | ۰,۰۴۷            | ۴۸,۴۵    | ۰,۵۵۸        |
| بُعد رویکرد وفادارانه- مسئولیت‌پذیری   | ۰,۸۲۱     | ۰,۰۵۱            | ۴۷,۵۲    | ۰,۶۳۲        |
| بُعد رویکرد وفادارانه- برنامه‌ریزی     | ۰,۸۳۸     | ۰,۰۴۶            | ۴۷,۴۸    | ۰,۷۲۱        |
| بُعد رویکرد وفادارانه- مهارت‌ها        | ۰,۸۱۱     | ۰,۰۵۲            | ۴۸,۳۹    | ۰,۶۸۹        |
| بُعد رویکرد سازگاران- دانش‌آموزمحوری   | ۰,۸۲۱     | ۰,۰۵۴            | ۴۷,۵۱    | ۰,۶۴۵        |
| بُعد رویکرد سازگاران- روش              | ۰,۸۸۵     | ۰,۰۴۸            | ۴۸,۵۵    | ۰,۵۱۸        |
| بُعد رویکرد سازگاران- کلاس درس         | ۰,۸۹۱     | ۰,۰۴۷            | ۴۸,۲۸    | ۰,۷۴۱        |
| بُعد رویکرد سازگاران- دانش تخصصی       | ۰,۸۳۶     | ۰,۰۴۹            | ۴۷,۳۲    | ۰,۷۵۲        |
| بُعد رویکرد نیمه سازگاران- یادگیری     | ۰,۸۶۸     | ۰,۰۳۲            | ۴۸,۳۱    | ۰,۷۲۱        |
| بُعد رویکرد نیمه سازگاران- دانش        | ۰,۸۲۱     | ۰,۰۴۹            | ۴۸,۲۲    | ۰,۶۳۹        |
| بُعد رویکرد نیمه سازگاران- رهبری       | ۰,۸۴۲     | ۰,۰۳۸            | ۴۸,۴۰    | ۰,۶۵۱        |
| بُعد رویکرد نیمه سازگاران- محتوا       | ۰,۸۱۵     | ۰,۰۴۱            | ۴۷,۳۹    | ۰,۶۶۴        |
| الگوی منتخب- بُعد مبانی فلسفی          | ۰,۲۶۸     | ۰,۰۳۷            | ۶,۶۵۲    | ۰,۶۶۱        |
| الگوی منتخب- بُعد مبانی روان‌شناختی    | ۰,۳۴۵     | ۰,۰۴۹            | ۷,۶۴۱    | ۰,۶۴۵        |
| الگوی منتخب- بُعد مبانی علمی           | ۰,۴۳۲     | ۰,۰۳۸            | ۸,۶۲۵    | ۰,۶۸۷        |
| الگوی منتخب- بُعد مبانی جامعه‌شناختی   | ۰,۴۲۸     | ۰,۰۴۹            | ۹,۰۱۲    | ۰,۶۸۱        |
| الگوی منتخب- بُعد رویکرد وفادارانه     | ۰,۴۴۱     | ۰,۰۵۱            | ۸,۰۳۲    | ۰,۶۳۲        |
| الگوی منتخب- بُعد رویکرد سازگاران      | ۰,۴۴۲     | ۰,۰۴۷            | ۹,۳۳۵    | ۰,۶۴۹        |
| الگوی منتخب- بُعد رویکرد نیمه‌سازگاران | ۰,۴۳۸     | ۰,۰۴۲            | ۹,۶۲۸    | ۰,۶۷۴        |



جدول ۵ نشان‌دهنده ضرایب بارهای عاملی و مقادیر معناداری ابزار اندازه‌گیری و ابعاد «الگوی تربیت دانشجو معلمان در ایران» است. براساس پیشنهاد هیر و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) بارهای عاملی ابعاد، زیرمؤلفه‌ها و گویه‌های مرتبط با آنها دارای بار عاملی قابل قبول و در سطح خطای ۰,۰۵ معنادار است. مضامین سازمان‌دهنده در قالب الگوی مفهومی در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل (۱): الگوی مفهومی نهایی مؤلفه‌های مبانی و رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب

1. Hir & et al.

در نهایت با توجه به یافته‌های پژوهش، تفاوت‌ها و تشابه تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب در جدول ذیل بیان می‌گردد:

**جدول (۶): تفاوت‌ها و تشابه‌های تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب (ژاپن، آمریکا، فرانسه و انگلستان با ایران)**

| کشور     | تشابه‌ها  | تفاوت‌ها   |
|----------|---|--|
| ژاپن     | کتاب درسی و نظام آموزشی براساس برنامه درسی آن شکل می‌گیرد و معلم مسئول اجرای آن است کتاب درسی و نظام آموزشی براساس برنامه درسی آن شکل می‌گیرد و معلم مسئول اجرای آن است<br>داشتن حس وظیفه‌شناسی به‌عنوان یک معلم.<br>شناخت عمیق از رشد و توسعه انسان<br>داشتن علاقه به دانش آموزان.<br>کسب دانش کارشناسی نسبت به موضوع‌های درسی.<br>دارا بودن دانش عمومی گسترده | مبانی تربیت معلم شامل ماهیت تغییرپذیری انسان، نقش فاعل شناسنده در شکل‌گیری دانش و درک، ناپایداری‌های رفتاری رشته‌های علمی، کمی شدن دانش، تغییر در روش‌های پژوهش، علم آزاد و سرانجام نسبی بودن ارزش‌های تربیت معلم مورد توجه قرار می‌دهد.<br>کسب دانش‌های نظری<br>فراگرفتن مهارت‌های روان شناختی توأم با علاقه و نگرش مثبت.<br>رشد و گسترش سریع تربیت معلم<br>تحولات گسترده در تمامی شئون زندگی انسان |
| امریکا   | فلسفه اصلی تأسیس تربیت معلم و به وجود آمدن نظام آموزش مدرسه‌ای، در گسترده‌ترین برداشت خود عبارت از انتقال، توسعه و بهسازی؛ بنابراین بدیهی است که ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی یک جامعه، اثر قاطعی بر برنامه‌های تربیت معلم و فرایند تدوین آنها دارد.<br>کسب مهارت‌های کاربردی آموزشی.  | به هدف تربیت معلم بیش از روش اهمیت می‌دهد و مطالعه علوم انسانی را مهم‌تر از علوم طبیعی می‌داند و تربیت را وسیله تحقق ذات یا شخصیت می‌داند.<br>کاهش حاکمیت ملی<br>نفوذ بیشتر روابط تربیت معلم به درون زندگی روزمره افراد<br>توسعه ساختار قدرت علمی در جامعه اطلاعاتی  |
| فرانسه   | تربیت معلم باید فرد را برای سازگاری با اوضاع و احوال محیط آماده سازد. مربی موظف است که امکان تجربه و فعالیت شخصی برای دانش آموزان فراهم کند و به جای دخالت در فعالیت‌های آنها به راهنمایی اکتفا کند. برنامه درسی تربیت معلم باید موادی را در برداشته باشد که دانش آموزان دوست می‌دارند<br>توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان                                       | توجه به ارزش و احترام فردی را پایه قرار می‌دهد و کمک به شکوفایی استعداد‌های افراد را در هر شرایط و سطوحی که باشند هدف تربیت معلم می‌داند و معتقد است که باید فرد را به‌صورت یک کل نه ترکیبی از تن و روان در نظر گرفت<br>ذخیره و انتقال اطلاعات تربیت معلم با نوآوری‌های سازمانی، تجاری، قانونی و اجتماعی<br>نیاز تربیت معلم به فرایند مدیریت دانش  |
| انگلستان | بهبود بخشیدن به کیفیت تربیت معلم هدف اصلی روان شناختی در تربیت معلم است. بر اساس این مبانی استانداردهای کیفیت معلم با توجه به آنچه معلمان باید بدانند، درک کنند و بتوانند انجام دهند، بنانهاده شده و  | شناخت تربیت معلم ابتدا از راه ادراک حسی به دست می‌آید و تربیت باید بر قوانین و اصول موجود در طبیعت مبتنی باشد. هدف آموزش و پرورش باید مواجه ساختن محصل با واقعیت‌های زندگی باشد و معلم در رسیدن به این هدف عامل بسیار مؤثری به   |

| کشور | تشابه‌ها  | تفاوت‌ها  |
|------|---|---|
|      | <p>درسه بخش به هم مرتبط، تدوین شده است که عبارتند از: ارزش‌های شغلی و حرفه‌ای که بر اساس آنها نگرش‌ها و تعهدات، روش‌ها و رفتارهای مورد انتظار روان‌شناختی از معلمان مورد تأکید است.</p> <p>تربیت معلم به منظور پاسخگویی به نیازهای آموزشی</p> | <p>شمار می‌رود. تدریس معلم باید بر محسوسات مبتنی باشد</p> <p>کارایی هر چه بیشتر آموزش و پرورش در خدمت به نیازهای اقتصادی، سیاسی یا فرهنگی جوامع امکان دسترسی سریع به اطلاعات و برقراری ارتباط در سطح گسترده</p> |

### نتیجه‌گیری

در این پژوهش، با استفاده از روش پژوهش‌های کیفی و پارادایم تفسیری، مفاهیم اصلی تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب و ارائه الگو برای ایران بر اساس سیاست‌های کلی نظام بررسی شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی، به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، توصیفی و از جهت شیوه اجرا، کیفی از نوع تحلیل محتوا، قیاسی است که برای این منظور ابتدا داده‌ها براساس فیش و ثبت اطلاعات گردآوری شدند که منجر به شناسایی مؤلفه‌های مختلف رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب و ارائه الگو برای تربیت دانشجو معلم در ایران شد. جامعه تحلیلی شامل کتاب‌ها، مقاله‌ها و پژوهش‌هایی بود که به تربیت معلم کشورهای منتخب (ژاپن، آمریکا، فرانسه، انگلستان و ایران) پرداخته‌اند؛ بوده است که تعداد آنها ۱۳۰ جلد بود و با روش نمونه‌گیری هدفمند و ملاک‌محور و به شرط مرتبط بودن و به‌روزبودن که بیشترین ارتباط با موضوع را داشتند انتخاب شد. ابزار اندازه‌گیری سیاهه تحلیل محتوای محقق‌ساخته بود. روش تحلیل داده‌ها، روش کدگذاری به شیوه (کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی یا گزینشی) بود. نتایج گویای آن بود که همه کشورهای نامبرده، توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را به‌منظور پاسخگویی به نیازهای آموزشی دوره‌های تربیت معلم مدنظر قرار داده‌اند تا دوره‌های مذکور نیازهای آموزشی جامعه متبوع را تأمین کنند. وجه تمایز میان کشورها در اهداف دوره‌ها نیز این است که در تربیت معلم انگلستان به تربیت معلم از دوره پیش دبستانی تا دوره متوسطه تأکید می‌شود؛ در تربیت معلم آمریکا یکی از مهم‌ترین اهداف دوره توجه به روزآمدکردن دانش و کارایی معلمان است و در ژاپن توجه به خلاقیت و نوآوری و انعطاف‌پذیری معلمان در راستای توسعه ملی، هدف مهم تربیت معلم تلقی می‌شود؛ در تربیت معلم ایران توجه به کسب دانش‌های نظری در اولویت است؛ بنابراین با توجه به اینکه در این پژوهش به دنبال بررسی تربیت دانشجو معلمان در

کشورهای منتخب همراه با ارائه الگو برای تربیت دانشجو معلم در ایران بودیم و در راستای دستیابی به این الگو، مؤلفه‌ها و شاخص‌های بررسی مبانی و رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب (ژاپن، آمریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران) شناسایی شد. در این مرحله از پژوهش، مفاهیم و نکات کلیدی به دست آمده در خصوص الگوی مؤلفه‌های بررسی مبانی و رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب (ژاپن، آمریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران)، از فرایند مطالعه اسناد و مدارک شامل مبانی نظری و پیشینه پژوهش، یادداشت برداری و بر اساس مبانی علمی و نظری از نظر مفهومی یکسان سازی شدند. نگاهی اجمالی به شرایط اقتصادی کشورهای انگلستان، فرانسه و ژاپن نشان می‌دهد که کشورهای فوق از نظر اقتصادی در رده‌های بالای جهانی قرار دارند. تولید ناخالص ملی نیز در این کشورها بسیار بالا است و در حدود ۶ درصد آن را صرف هزینه‌های آموزش و پرورش و ارتقای آن می‌کنند. در ایران به نسبت کشورهای توسعه یافته این سرانه پایین تر است. بدیهی است که برای آموزش معلمان و بهبود بخشیدن به کیفیت آموزش آنها در مراکز تربیت معلم و نیز انجام دادن اصلاحات مناسب، نیازمند اختصاص دادن بودجه کافی به دانشگاه تربیت معلم و فرهنگیان هستیم. همچنین آموزش و پرورش باید معلمان مورد نیاز خود را تنها از میان افرادی استخدام کند که دوره‌های آموزشی لازم را در مراکز و دانشگاه‌های تربیت معلم گذرانده باشند و از استخدام و به کارگیری افراد بدون گذراندن این دوره‌ها اکیداً خودداری کند. همچنین آموزش و پرورش باید برای گزینش معلمان علاوه بر اخذ امتحان ورودی، از آنان مصاحبه نیز به عمل آورد تا از برخورداری افراد از تناسب فیزیکی و شرایط روحی مناسب، میزان علاقه‌مندی به حرفه معلمی و داشتن اطلاعات کافی در زمینه این حرفه اطمینان کسب کنند. پس از بررسی و مطالعات مبانی نظری و پیشینه پژوهش‌ها و مستندها با مقاله‌ها و پژوهشگران متعدد کشورهای منتخب، ۷ بُعد، ۲۸ مؤلفه و ۷۲ شاخص در قالب یافته‌های پژوهش شناسایی شد که مبانی فلسفی ۴ مؤلفه و ۱۲ شاخص، مبانی روان‌شناختی ۴ مؤلفه و ۱۰ شاخص، مبانی علمی ۴ مؤلفه و ۹ شاخص، مبانی جامعه‌شناختی ۴ مؤلفه و ۱۱ شاخص، رویکرد وفادارانه ۴ مؤلفه و ۹ شاخص، رویکرد سازگاران ۴ مؤلفه و ۱۱ شاخص و رویکرد نیمه سازگاران ۴ مؤلفه و ۱۰ شاخص شناسایی شد. نتایج پژوهش نشان داد مسیرهای ورود به دوره‌های آماده‌سازی معلمان در ایران محدود است و به‌طور کامل متمرکز اداره می‌شود. درحالی‌که در سایر کشورهای تحت بررسی از تنوع و انعطاف‌پذیری قابل‌قبولی برخوردار است و به‌صورت نیمه‌متمرکز یا غیرمتمرکز اداره می‌شود. به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که در آماده‌سازی نوین معلمی، مهارت‌ها و آموزش‌های نظری، کمتر

راهگشای حرفه‌ای معلمان است، از این‌رو به جای تأکید بر محتوا، فنون تدریس و دانش حرفه‌ای، توسعه تجارب حرفه‌ای مهم‌تر به‌نظر می‌رسد. نتایج تحقیق حاضر با یافته‌های پژوهش امیری (۱۳۹۸)، اسدی و غلامی (۱۳۹۴)، ابراهیم‌زاده (۱۳۹۹)، اوزمن؛ هواردا و کراور، سمونل ام<sup>۱</sup> (۲۰۰۶)، استرنبرگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۵)، آقایی (۱۳۹۹)، ملکی و مهرمحمدی (۱۳۹۵)، بصیری (۱۳۹۶)، بوگلر و سومک<sup>۳</sup> (۲۰۱۸)، ذبایحی (۱۳۹۷)، آلستر مک فی و والتر هامز<sup>۴</sup> (۲۰۱۳)، همخوانی داشته است و شاخص‌ها و مؤلفه‌های به‌دست آمده در پژوهش حاضر به‌وسیله یافته‌های قبلی تأیید می‌شود.

### پیشنهادها

در ادامه با توجه به نتایج و یافته‌های پژوهش؛ پیشنهاد می‌شود که بهسازی و اعتلای روش‌های تدریس به‌عنوان محور تحول در نظام تعلیم و تربیت کشور و بهبود مدیریت منابع انسانی مورد توجه قرار گیرد و با کیفیت بخشیدن به نظام تربیت معلم، ارتقاء کیفیت و افزایش مستمر شایستگی‌ها و توانمندی‌های علمی، حرفه‌ای و تربیتی معلمان و روزآمد ساختن برنامه‌های درسی مراکز و دانشگاه‌های تربیت معلم و شیوه‌های یاددهی و یادگیری برای پرورش معلمان با انگیزه، کارآمد، متدین، خلاق و اثربخش مورد توجه واقع شده و در شیوه‌های جذب، تربیت، نگهداشت و به‌کارگیری بهینه معلم و نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش و بسترسازی برای جذب معلمان کارآمد و دارای شایستگی‌های لازم آموزشی، تربیتی و اخلاقی بعد از گذراندن دوره مهارتی بازنگری شود. همچنین اعتلای منزلت اجتماعی معلمان و افزایش انگیزه آنان برای خدمت مطلوب با اقدام‌های فرهنگی، تبلیغی، خدماتی و امکانات رفاهی، رفع مشکلات مادی و معیشتی و توسعه مهارت‌های حرفه‌ای و توانمندی‌های علمی و تربیتی معلمان با ارتقاء کیفی آموزش‌های ضمن خدمت و برنامه‌ریزی برای روزآمد کردن اطلاعات تخصصی و تحصیلات تکمیلی معلمان متناسب با نیاز آموزش و پرورش در دستور کار برنامه‌ریزان آموزشی و نظام تربیت معلم قرار گیرد. همچنین این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بوده که شرایط زمانی و مکانی جامعه مورد مطالعه و پژوهش‌هایی که ارتباط رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب را در کنار هم بررسی کرده باشند اندک بود؛ بنابراین دسترسی به پیشینه مرتبط با پژوهش از جمله مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش به‌شمار می‌آید.

1. Ozman, Hvarda and Kraver, Samuel
2. Sternberg
3. Bugler and Somek
4. Alastair McPhee and Walter Humes

## ملاحظات اخلاقی

### حامی مالی

این مقاله حامی مالی ندارد.

### مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در آماده‌سازی این مقاله مشارکت کرده‌اند.

### تعارض منافع

بنابه اظهار نویسندگان، در این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

### تعهد کپی‌رایت

طبق تعهد نویسندگان، حق کپی‌رایت (CC) رعایت شده است.



## References

- Aghaei, Mohammad (2019). Designing the model of participation of the university system in the teacher training process in Iran. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 8(1). (In Persian)
- Alastair McPhee & Walter Humes (2013). Examining the professional training of teachers in the two teacher training systems of England and Wales and comparing it with the teacher training systems of Finland and Spain, translator, Esfahani, Mehrdad, *Marafet Magazine*, (33), 20-34. (In Persian)
- Amini Farsani, Mohammad Hassan (1387). Examining critical issues and problems in the field of teacher education system. *educational innovations quarterly*, (14), year 6, 40-11. (In Persian)
- Amiri, Mohammad Ali (2018). *Scientific education and training*. Tehran: Ney publishing house. (In Persian)
- Amralahi, Reza (2012). A comparative study of the curriculum of teacher training centers in Iran and Japan in terms of considering the competence criteria of physical education teachers and providing a solution for its improvement. *bi-monthly scientific-research journal of Shahid University*, year 15<sup>th</sup>, (90). (In Persian)
- Asadi, Mohammad & Gholami, Khalil (2014). Synthesis research on effective teaching model in higher education. *Bi-Quarterly Journal of Educational Planning Studies*, 5(9), 113-144. (In Persian)
- Asaji Yoni Yama (2013) Integration of theory and practice in the pre-service period of teachers, translator, Nikopour, Jahanbakhsh. *Tadbir Monthly*, (20), Year 6, 11-40. (In Persian)
- Atsushi Yoshima (2012). Expected style in teacher training program (pre-service), goals, content, method and educational innovation, translator, Nikzad, Mahmoud. *Tadbir Monthly*, Year 6, (20), 11-40
- Bailyn, B. (2019). Developing Technological Pedagogical Content Knowledge in Preservice Mathematics Teachers through Collaborative Design. *Australasian Journal of Educational Technology*, (4)28, 547-564.
- Basiri, B.; Nasr, A.; Mirshahjafari, S. & Mehrmohammadi, M. (2016). Explanation and Prioritization of Required Skills for Teaching in rrr hnnngnn nn vrr syyy from Auhlorsssss nnd Profsssors' Ponrt of View. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, (3)7, 221-230.
- Basiri, Mehdi (2016) Explanation and prioritization of skills needed for teaching in Farhangian University. *Education Monthly*, (47), 87-92. (In Persian)
- Bazargan Dilmaghani, Fereydoun (2012). *Introduction to the Philosophy of Education*. Tehran: Tazkieh Publications.
- Bazargan, Zahra (2013). *Innovation in French teacher training*. Keynote speech at teacher training curriculum conference, Shahid Rajaei University. (In Persian)
- Billing, D. (2017). Evaluation of a trans-national university quality



- assessment project in Bulgaria. *Perspectives: Policy and practice in higher education*, 7(1), 19-24.
- Blaise and Blaise, (2016), identification of management strategies that directly and indirectly in the professional development of teachers, translated by Mushfaq Hamdani, education and training, 47th edition, (30), 45-52.
- Borko, B. (2020). Explanation and Prioritization of Required Skills for Teaching in Farhangian University from Authorities and Professors' Point of View. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, (3)7, 230-221.
- Bryson, John, M. (2010). *Strategic planning in government, public and non-profit organizations (second edition)*, translated by Mehdi Khademi. Tehran: Ariana Qalam Publications.
- Bugler & Somek (2018). Investigating the effect of teacher preparation and empowerment courses on the organizational commitment and professional commitment of teachers in two-way schools between the teacher and the principal, translated by Seyedakbar Mirhosni, Curriculum Studies Chapter, fourth year, (11 and 14), 71-61.
- Darling-Hammond, L. (2020). Teacher Education And The American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Depoy, E. & Gitlin, L. (2015). *Introduction to research: Understanding and applying multiple strategies (3<sup>rd</sup> Ed)*. Mosboy Press.
- Dewey, John (2008). *The schools of tomorrow*, translated by A, H, Arianpour. Tehran: Franklin Publishing.
- Ebrahimzadeh, Saeed (2019). Examining and criticizing the objectives of teacher training after the Islamic Revolution until now. *Education and Training Quarterly*, (140), 11-43.
- Fahimi, Mohammad (2018). To a comparative study of mathematics teacher education curriculum in Iran, Japan, France, South Korea and America. *Bi-Quarterly Journal of Educational Planning Studies*, 7(9), 13-44. (In Persian)
- Fathi Vajargah, Korosh (1377). Principles of lesson planning. Tehran: Iran Publications... *Journal of Business Management*, 1(3), Pages 165-184. (In Persian)
- Furner, D. & Robison, J. (2021). Developing Technological Pedagogical Content Knowledge in Preservice Mathematics Teachers through Collaborative Design. *Australasian Journal of Educational Technology*, (4)28, 547-564.
- Hashemi, Seyyed Ahmed (2017). *Psychological and social basics and curriculum planning*, first, Parlaq Qalam Publications. (In Persian)
- Huntly, Helen (2018). Teachers' work: Background Teachers' Concepts of Competence. *The Australian Educational Researcher*, (35).
- Irvani, Shahin; Sharfi, Mohammad Reza & Yari Dahnavi, Murad (2007), why teachers need to learn the philosophy of education, *Education Quarterly*, 24th year, (33). (In Persian)



- Khuroshi, Puran (2015). *Explaining the competences expected from teachers based on the educational system's transformational documents and developing its curriculum at Farhangian University*. PhD thesis in the field of curriculum planning, Isfahan University, Faculty of Educational Sciences and Psychology. (In Persian)
- Kian, Marjan & Mehromhammadi, Mahmoud (2012). Criticism and evaluation of the elementary school teacher training program in the shadow of the competencies demanded by the new art curriculum. *Curriculum Studies Quarterly*, 8(30), 119-142. (In Persian)
- Lotfabadi, Hossein (2017). A New Approach to the Philosophy of Education. *Educational Innovations Quarterly*, Number 20, Year 6, (40), 129-142. (In Persian)
- Maleki, Soghari & Mehromhammadi, Mahmoud (2015). Narrative writing as a tool for reflection and professional growth "A study on the experience of narrative writing of student teachers in the internship course, Proceedings of the Second National Teacher Training Conference, Farhangian University, Shahid Bahonar Campus, Isfahan. (In Persian)
- Maliki, Hassan (2013). *Acquaintance with educational and social activities*. Zanjan: Salaleh Publications. (In Persian)
- Markova, Petra (2013). Anyysss of Taahhrrs' uubjccvvw Thoorsss about Biophiled Orientation of Education. *Procedia-Social and BehavioralSciences*, (93), 820-824.
- Mehrmohammadi, Mahmoud (2007). *Curriculum: viewpoints, approaches and perspectives*. Tehran: Semit Publishing House and Company. (In Persian)
- Mehromhammadi, Mahmoud (2014). *Inverted curriculum design model in higher education*. curriculum encyclopedia. (In Persian)
- Mehromhammadi, Mahmoud (2012). teacher training curriculum and its collaborative implementation model; Transformational strategy for teacher training in Iran. *Bi Quarterly Journal of Theory and Practice in Curriculum*, 1(1), 5-26. (In Persian)
- Niknami, Mustafa & Karimi, Fariba (2018). Professional Competencies of General Education Teachers, Knowledge of Research in Educational Sciences and Curriculum Planning. *Islamic Azad University, Khorasan Branch*, (23), 66-79. (In Persian)
- Noorzadeh, Ahmadreza (2019). *Researching the basics and approaches of studying the place of educational technology courses in the teacher education system of England*. South Korea, Japan and Iran, PhD thesis, Yazd University, Faculty of Educational Sciences and Psychology. (In Persian)
- Ozman, Huwarda & Kraver, Samuel M. (2014). *Philosophical foundations of education and training, translated by the Department of Educational Sciences*. Imam Khomeini Educational and Research Institute, Tehran.
- Rauf, Ali (1386). A review of the global movement to improve teacher education, the growth of educational technology, 14-29. (In Persian)

- Safi, Ahmed (2018). One hundred years of teacher training in Iran: opportunities, threats and future prospects. *Education Quarterly*, (138), 11-43. (In Persian)
- Sarkararani, Mohammad Reza (1373). A comparative study of the teacher training system of Iran and Japan. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 1(1). (In Persian)
- Shabani, Zahra (1383). *Recognizing research in the field of teacher training and presenting a proposed model for teacher training in Iran*. Educational Research and Planning Organization, Ministry of Education. (In Persian)
- Shabani, Zahra (2013). A comparative study of the education program of Iranian students and some countries of the world. *Journal of Education and Training*, (79), 121-160. Tehran. (In Persian)
- Somekh, Bridget; Lee Hoon, Chang & Ahmad, Noor Aini (2018). The Critical Reflection Profile: Working To Raise The Quality Of Teacher Education In Malaysia. *Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education*, 1(1), 59-76.
- Statutes of Farhangian University (2013). *Department of Education and Research of Farhangian University*.
- Sternberg, Robert (2015). *Cognitive psychology, translated by Kamal Kharazi and Elaha Hijazi*. Tehran: Tehran Research Institute of Cognitive Sciences.
- Tabatabayi, Seyyed Ahmed (2016). The teacher's duty in the age of the teacher and the age of the child. *Education and Development Monthly*, (47), 87-92. (In Persian)
- Taghipour Zahir, Ali (2008). *An introduction to educational and curriculum planning, fourth edition*. Tehran: Aghaz Publications. (In Persian)
- Taghipour Zahir, Amin Bagheri (2009). Investigation and comparison of the effectiveness of teachers recruited from the literacy movement and teachers recruited from higher education and teacher training centers in primary school, *Management Culture Quarterly*, fifth year, fifteenth issue. (In Persian)
- Tajor, Azar; Pour Tahmasabi, Saeed & Pour Tahmasabi, Elham. (2011). *The standards and qualifications of the educational program of teacher training in the perspective of 1404, the collection of articles of the national conference on the role of teachers in the perspective of Iran 1404*. Farhangian University, Shahid Rajaei teacher training, Babol. (In Persian)
- Taqipour Zahir, Ali (2008). *An introduction to educational and curriculum planning, 4th edition*. Tehran: Aghat Publications. (In Persian)
- Tokuuoo, R. B. (2019). Evaluation of a trans-national university quality assessment project in Bulgaria. *Perspectives: Policy and practice in higher education*, 7(1), 19-24.

- UNESCO (1981). *Thinking about the future developments of education, meetings of 1980 and 1981 AD in UNESCO*. Tehran: Islamic Culture Publishing House.
- Villegas, P. & reimers, S. (2018). Inclusive Education:Teacher Perspectives From Malaysia. *International Journal of InclusiveEducation*. 19(5), 547-559.
- Wanted, Hamzah (2008). A comparative study of teachers' professional growth in teacher training courses between Japan and the United States of America. *Tadbir Monthly*, Year 5, (81), 56-67.
- Zabaihi, Marjan (2017). A comparative study of the structure of the educational system and teacher training in Iran and America. *Curriculum Studies Quarterly*, 13(30), 12-19. (In Persian)

