

طراحی الگوی تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی دانشجو-معلمان در دانشگاه فرهنگیان

سیدمحمد میرکمالی^۱، جواد پورکریمی^۲، مقصود فراستخواه^۳، مهدی نامداری پژمان^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۰۲

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، دستیابی به الگوی تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان است. این پژوهش، کیفی و روش آن نظریه‌برخاسته از داده‌ها و طرح‌نواخته‌گلیزر می‌باشد. مشارکت‌کنندگان تحقیق شامل ۹ نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه و ۶ نفر از مدیران عالی دانشگاه فرهنگیان مرتبط با مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و تضمین کیفیت بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون دپوی و گیلتین و با کاربرد نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد. درباره مولفه‌های تضمین کیفیت، ۴۰ کد باز شناسایی شدند که در نهایت ۸ مقوله اصلی به دست آمد که عبارتند از برنامه درسی، برنامه غیر درسی، کارورزی، مربی‌گری و منتورینگ، موقعیت و فرایند یاددهی-یادگیری، استاد راهنمای کارورزی، الگوی نقش و معلم راهنما. در زمینه سیاست‌ها و اقدامات ۱۰۷ کد باز و ۲۲ مقوله شناسایی شدند. پس از شناسایی مقوله‌های اصلی، گروه کانونی متشکل از سه نفر صاحب‌نظر در زمینه برنامه درسی، دو نفر صاحب‌نظر در زمینه مدیریت آموزشی و آموزش عالی و پژوهشگر برای دستیابی به الگو تشکیل شد. برای انتخاب افراد نمونه از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. در نهایت الگوی تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی طراحی و تدوین شد.

کلمات کلیدی: تضمین کیفیت، برنامه‌ریزی آموزشی، تربیت معلم

۱. استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، mkamali@ut.ac.ir

۲. استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، jpkarimi@ut.ac.ir

۳. دانشیار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، m_farasatkah@yahoo.com

۴. دانشجوی دوره دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران و نویسنده مسئول مقاله (*): m.namdari@ut.ac.ir

مقدمه

تدریس شایسته^۱ با مفهوم کیفیت معلم پیوندی تنگاتنگ دارد. کارگزار اساسی در اجرای تدریس شایسته، معلم است که بخشی از کیفیت آن، از طریق نحوه تربیت و آموزش معلم طی دوره آماده‌سازی وی در مراکز دانشگاهی تربیت معلم تأمین می‌شود. روش‌هایی که از طریق آن معلمان استخدام می‌شوند، آموزش می‌بینند و توسعه حرفه‌ای پیدا می‌کنند، ارتباط مستقیمی با نتایج یادگیری و کاهش نابرابری دارد (یونسکو^۲، ۲۰۰۸، ۲۵). تربیت معلم باکیفیت در بهبود کیفیت آموزش، ایجاد تناسب در سطوح آموزش و ارتقای جایگاه تدریس حرفه‌ای نقش اساسی دارد (کمیسون تجاری اروپا برای آموزش^۳، ۲۰۰۸، ۵). کیفیت در تربیت معلم به سبب تأثیرگذاری در پیشبرد اهداف متعالی کشور، خواسته‌ای عمومی و به جاست؛ زیرا کیفیت تربیت معلم بر کیفیت تربیت دانش‌آموز و رشد فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و حتی اقتصادی جامعه اثرگذار است (فرزادنیا، ۱۳۹۱، ۱۴۴).

یکی از انواع بررسی‌های کیفیت در تربیت معلم، تضمین کیفیت است که شامل تمامی خط‌مشی‌ها، سیاست‌گذاری‌ها، فرایندها و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده است که از طریق آن کیفیت آموزش حفظ، ارتقا و توسعه می‌یابد. مفهوم تضمین کیفیت بر حفظ، بهبود مستمر و ارتقای کیفیت دلالت دارد و در آماده‌سازی و تربیت معلم، بر فرایندهای تبدیل یک فردی مبتدی به حرفه‌ای و معلم خوب برای ایفای نقش حرفه‌ای و به عبارتی تدریس شایسته متمرکز است. بنابراین ابزارهای تضمین کیفیت بر فهم چگونگی توسعه یادگیری و تدریس و اینکه کدام نیازها باید مرتفع شود استوار است (ساسیلوتو-واسیلنکو^۴، ۲۰۱۳، ۸). در این فرایند بر ارزیابی از کیفیت، ایجاد دانش و درک حرفه‌ای، توانایی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای (اگی و ووت^۵، ۲۰۱۲، ۵۵۰)، ارزش‌های حرفه‌ای و تعهدات فردی (هانتلی^۶، ۲۰۰۸، ۱۲۵؛ تاجور، پور طهماسبی و پور طهماسبی، ۱۳۹۱، ۱۵۶) تأکید می‌شود.

۱ good teaching

۲ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

۳ European Trade Union Committee for Education (ETUCE)

۴ Sacilotto-Vasylenko

۵ Agyei & Voogt

۶ Huntly

طی پنج سال گذشته، سمت و سوی تحقیقات کم و بیش متمرکز بر آموزش حرفه‌ای معلم مبتنی بر فعالیت‌های «اصلی» یا «سطح بالا»^۱ی تدریس بوده است (مک‌دونالد، کاظمی و کاواناگ^۲؛ ۲۰۱۳، ۳۸۰). هدف این رویکرد تعیین و شناسایی شیوه‌هایی برای تدریس و استفاده از آن برای تبدیل دانشجومعلم از یک فرد مبتدی به حرفه‌ای برای مسئولیت‌پذیری در کلاس درس می‌باشد (لمپرت^۳ و همکاران، ۲۰۱۰، ۱۳۰). توسعه تکنیک‌های آموزشی در آموزش دانشجومعلم موثر بوده و ارتباط نزدیکی با کیفیت آماده‌سازی معلم اصلی دارند (مک‌دونالد و همکاران، ۲۰۱۳، ۳۸۱). برای مثال دانشجومعلم با روش‌های مدل‌سازی و انواع تمرین‌ها (لمپرت و همکاران، ۲۰۱۰، ۱۳۵)، فعالیت‌های عملی، استفاده از ویدئو و تجزیه و تحلیل و... آشنا شده و آن‌ها را به کار می‌گیرند (گوسینی و اسلیپ^۴؛ ۲۰۱۱، ۱۵۱). این کار یکی از تلاش‌های بی‌شمار برای بهبود تربیت معلم "آموزش مبتنی بر عمل"^۵ یا آموزش حرفه‌ای است که در فرایند ارزیابی و تضمین کیفیت مورد توجه نهادهای نظارتی درونی و بیرونی تربیت معلم دنیا قرار دارد. این رویکردها و روش‌های تعالی‌جویانه مستلزم داشتن برنامه درسی شایسته^۶ (استاباک^۷؛ ۲۰۱۶، ۴) است، زیرا چپستی، چرایی، چگونگی و زمان یادگیری را برنامه درسی مشخص می‌کند.

دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۰ با تبدیل مراکز تربیت معلم به مراکز دانشگاهی به سوی آموزش عالی تغییر پیدا کرد و به تبع این تغییر، تحولاتی در ساختار، مدیریت‌ها و به‌ویژه برنامه درسی آن ایجاد شد. راهنمای این تغییر اسنادی مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، نقشه جامع علمی کشور و اساس‌نامه دانشگاه فرهنگیان بود. هدف عملیاتی ۱۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت را مورد تأکید قرار داده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۳۸). بر این اساس دانشگاه فرهنگیان دو تحول در

۱ core

۲ high leverage

۳ McDonald, Kazemi & Kavanagh

۴ Lampert

۵ Ghouseini & Sleep

۶ practice-based

۷ good curriculum

۸ Staback

برنامه درسی خود ایجاد کرد که شامل طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران) و بازآرایی برنامه درسی رشته‌های تحصیلی شانزده‌گانه دانشگاه بود. کارورزی به عنوان هسته اصلی برنامه درسی یکی از نقاط محوری تحول است. از آنجا که رویکرد طراحی برنامه‌های درسی جدید در دانشگاه فرهنگیان شایستگی محور است، کارورزی نه به عنوان یک درس در کنار سایر دروس، بلکه به عنوان نقطه کانونی برنامه‌های درسی و مبنایی برای ارزیابی شایستگی‌های حرفه‌ای کسب شده از سوی دانشجویان در نظر گرفته شده است (مشکی‌باف، محمودزاده و رزمیان فیض‌آبادی، ۱۳۹۴، ۴۲). تحقیقات نشان می‌دهد با وجود تغییرات بنیادین در برنامه درسی کارورزی هنوز آسیب‌هایی بر آن وارد است. نامداری پژمان و مولائی (۱۳۹۵، ۲۳) چالش‌های عملیات (شایستگی‌های دانشی و روشی، مقاومت‌ها و ناهم‌نوابی‌ها، ناهماهنگی ادراکی و شناختی و کمبودها و ناهماهنگی‌ها در عرصه عمل) این برنامه را استخراج کردند.

بررسی فعالیت‌های انجام شده در زمینه جایگاه برنامه درسی در تضمین کیفیت آماده‌سازی معلم در ایران نشان می‌دهد برخی پژوهش‌ها به بعضی ابعاد و جوانب این فرایند به صورت جزئی پرداخته‌اند، اما اطلاعات جامعی در این زمینه وجود ندارد. برای مثال مطالعات مختلفی به ضعف عملکرد معلمان در جنبه‌های مختلف مانند شیوه‌های فعال تدریس، روش حل مسئله، بهره‌گیری از رویکرد سازنده‌گرایی به عنوان شیوه نوین یاددهی- یادگیری و دستیابی به هدف‌های مهارتی (نعمتی، ۱۳۹۰، ۶۸) و عدم پوشش شایستگی‌های مورد تقاضای برنامه درسی (کیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۲، ۱۲۱) اشاره دارند و در حال حاضر وجود الگویی که در برگیرنده سایر اجزاء، رویه‌ها و کنش‌های برنامه درسی در تضمین کیفیت فرایند آماده‌سازی معلمان باشد، به عنوان یک خلأ و حلقه مفقوده وجود دارد. برای ساختارسازی برنامه درسی تربیت معلم در راستای دستیابی به تضمین کیفیت، بسیاری از کشورها به بومی‌سازی الگوی آن حسب شرایط خود اقدام کرده‌اند به طور مثال استرالیا (هو و نورث،^۲ ۲۰۱۵، ۴۵)، هند (سین و کیویر،^۳ ۲۰۱۴، ۱۳)، غنا (اووسو و براون،^۴ ۲۰۱۴، ۲۵) پاکستان (دلشاد و اقبال،^۵ ۲۰۱۰، ۴۰۵)

۱ competency based approach

۲ Ho & North

۳ Sain & Kaware

۴ Owusu & Brown

۵ Dilshad & Iqbal

و سنگاپور (چانگ و چی، ۲۰۰۹، ۳) و برخی دیگر، الگوهای کشورهای پیشرو را به عاریت گرفته‌اند. تجربه کشور ترکیه نشان می‌دهد که به عاریت گرفتن الگوی تضمین کیفیت، بدون توجه به تفاوت‌های نهادی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی بین جوامع مختلف، نتایج موفقیت-آمیزی به دنبال نخواهد داشت (بیلینگ، ۲۰۰۴، ۱۱۴).

بر اساس بررسی‌های انجام شده در پایگاه‌های اطلاعات علمی داخلی^۳، از یک سو، الگویی در این زمینه به صورت جامع تدوین نشده است و تنها به ارائه شاخص‌ها و مؤلفه‌های کلی پرداخته شده و از سویی دیگر با توجه به تفاوت‌های موجود در اهداف کلان و ارزش‌های حاکم بر تربیت معلم ایران در مقایسه با سایر کشورها از جمله مطالبه معلم در طراز جمهوری اسلامی ایران و شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی- ایرانی- انقلابی (ماده ۲ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان)، می‌توان گفت ارائه الگویی بومی، راه‌کارهای مناسب را برای ساختارسازی کیفیت فراهم می‌آورد. پژوهش حاضر در نظر دارد با ارائه الگویی جامع از برنامه درسی تربیت معلم، تصویری روشن و منطقی از تضمین کیفیت برای آماده‌سازی و تربیت معلمان در کشور ایران را نمایش دهد و به این سؤال پاسخ دهد که الگوی مناسب تضمین کیفیت در دانشگاه فرهنگیان برای آماده‌سازی و تربیت معلمان چیست؟

پیشینه پژوهش

در زمینه کیفیت برنامه درسی تربیت معلم پژوهش‌های متعددی صورت گرفته است (مشکی- باف و همکاران، ۱۳۹۴، ۴۴؛ کیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۲، ۱۲۴). طلایی و گندمی (۱۳۹۴، ۳۵) به شرح عناصری که برای ساختن الگویی اثربخش در تربیت معلم پیش از خدمت حیاتی است، پرداخته‌اند که شامل تلفیق تجربیات بالینی گسترده دانشجو- معلمان و یادگیری‌های حاصل از نشست‌ها در دانشگاه با بهره‌گیری از روش‌های آموزشی مناسب، درگیر کردن دانشجو- معلمان در فعالیت بالینی گسترده و شدیداً نظارت شده و نقش معلم راهنما در فرآیند تربیت معلم از عناصر اصلی آن است. موضوع تدریس در پژوهش بصیری^۴ و همکاران (۲۰۱۶، ۲۲۴) با عنوان تبیین و اولویت‌بندی مهارت‌های مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه فرهنگیان از نظر استادان

۱ Chong & Cheah

۲ Billing

۳. از جمله می‌توان به سایت مرکز اطلاعات و مدارک علمی وزارت علوم (irandoc) و بخش پایان‌نامه‌های دانشگاه‌های مختلف اشاره کرد.

۴ Basiri

و صاحب‌نظران و به شیوه‌ای آمیخته انجام شد و نتیجه گرفتند تدریس در دانشگاه فرهنگیان مستلزم نگاهی ویژه است. در این راستا مهم‌ترین نیازهای آموزشی اعضای علمی در مهارت-های تدریس عبارتند از امکان انتقال دانش و مفاهیم به دانشجو-معلمان، آشنایی با تجارب عملی اساتید با کیفیت بالا از آموزش، قابلیت انتخاب روش‌های تدریس مناسب برای افراد دوره و نوع کلاس، و آشنایی با اصول روانی آموزش. اسدی و غلامی (۱۳۹۴، ۱۱۳) در پژوهشی با عنوان «سنترپژوهی بر الگوی تدریس اثربخش در آموزش عالی»، بر اساس ۴ چهارچوب نظری و ۸۶ پژوهش کمی، کیفی و ترکیبی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی داخل و خارج کشور در محدوده سال‌های ۱۹۹۹ تا ۲۰۱۶، با روش تحلیل محتوای استقرایی نشان دادند الگوی تدریس اثربخش شامل چهار بعد کلی است: (۱) مؤلفه‌های منش محور؛ (۲) مؤلفه‌های ارتباطی؛ (۳) مؤلفه‌های روش محور؛ و (۴) مؤلفه‌های زمینه‌ای.

ملکی و مهرمحمدی (۱۳۹۵، ۲۴) با تمرکز بر روایت نگاری در درس کارورزی به عنوان بخشی از فرایند آموزش و آماده‌سازی معلمان در دانشگاه فرهنگیان، نتیجه گرفتند در فرایند آموزش دانشجو معلمان در درس کارورزی دانشجویان باید روایتی از آنچه در مدرسه و در تعامل با استادان و معلمان راهنما اتفاق افتاده به صورتی پژوهشی و علمی نگارش کنند. در این زمینه گلکار و شریفیان (۱۳۹۵، ۴۵) نیز در پژوهشی مروری به نقش و کاربردی پژوهش-های روایتی در بهبود برنامه‌های تربیت معلم و رشد حرفه‌ای معلمان پرداختند. ایشان هدف غایی پژوهش روایتی در برنامه‌های تربیت معلم را بهبود عمل و تلاش برای تضمین تداوم یادگیری معلمان و رشد حرفه‌ای آنان معرفی می‌کند. پژوهش روایی نه تنها معلمان را به ساختن دنیای حرفه‌ای خود توانمند می‌سازد، بلکه موجب ایجاد تغییرات ارزشمند درونی و فعالیت‌های مربوط به تدریس آنان می‌شود. دانش حرفه‌ای معلم به عنوان یکی از اهداف اساسی تربیت و آماده‌سازی در روایت‌ها بازنمایی می‌شود.

محمدی‌پور، جعفری و باقری (۱۳۹۵، ۵۴) جایگاه و نقش برنامه‌های درسی غیر رسمی را در دستیابی به شایستگی‌های معلمی در تربیت معلم مورد پژوهش قرار دادند. به اعتقاد ایشان برنامه درسی، به عنوان یک راهنما، جهت انجام فعالیت‌های آموزش تهیه می‌شود و به صورت رسمی در کتاب‌ها و سایر رسانه‌ها در مراکز آموزش رسمی اجرا شده و مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. در این میان تجاربی وجود دارد که در برنامه درسی گنجانده نشده و دانشجو معلمان طی تحصیل آن‌ها را یاد می‌گیرند. این تجارب تحت برنامه درسی پنهان در صورتی که به درستی هدایت شوند، زمینه را برای ایجاد شایستگی‌های معلمی فراهم می‌کند. فاضلی و کرمی (۱۳۹۴، ۱۴۴) در پژوهشی با عنوان تجارب دانشجویان تربیت معلم از طراحی آموزشی بر

اساس رویکرد سازنده‌گرایی، رویکرد سازنده‌گرایی را یکی از رویکردهای نسبتاً جدید در طراحی آموزشی معرفی کرده‌اند. مقوله‌های استخراج شده در این پژوهش عبارتند از: استقلال، خودکفایی (خودگردانی)، توسعه توانایی حل مسئله، تسلط در جستجو، بازیابی و ذخیره اطلاعات، تعاملات اثربخش و یادگیری عمیق و اثربخش. در نهایت رویکرد سازنده‌گرایی و کاربرد آن را در ارتقای کیفیت آماده‌سازی دانشجو-معلمان مؤثر. خروشی و همکاران (۱۳۹۴، ۴۱۷) نیز در مقاله‌ای به تبیین شایستگی‌های مورد نیاز معلمان بر اساس اسناد تحولی پرداختند و بیان داشتند برای قضاوت درباره اعتبار تربیت معلم باید به این شایستگی‌ها توجه کرد. شایستگی‌های مورد نظر ایشان شامل دانش، توانش، نگرش، عمل و اخلاق بود که هر کدام زیرشایستگی‌هایی را در بر دارند. تحلیل اسناد تحولی آموزش و پرورش کشور در این پژوهش، زمینه برنامه‌ریزی و پیش‌بینی تهیه یک برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌های معلمان و توجه بیشتر متخصصان و برنامه‌ریزان برنامه درسی کلان دانشگاه فرهنگیان را که متولی تربیت معلمان کشور است، در تدوین ملاک‌های خاص برای جذب نیروهای کارآمد و اثربخش فراهم می‌کند.

مهرمحمدی (۱۳۹۲، ۵) در مقاله‌ای دیگر بر ضعف برنامه درسی تربیت معلم از منظر عدم توجه به مشارکت در آن اشاره دارد. وی بیان می‌دارد این وضعیت خاص ایران نیست. بنا به شواهد موجود، در سطح جهان نیز پژوهش‌های به عمل آمده هنوز نتوانسته‌اند به روشنی نشان دهند که کدام برنامه درسی تربیت معلم و با کدام ساختار از اثربخشی بیشتری برخوردار است و قادر است معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس‌های درس گسیل نماید.

امام جمعه و مهرمحمدی (۱۳۸۵، ۳۰) در پژوهشی با عنوان «نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور» با تأکید بر جایگاه ارزنده هنر و کارورزی فکورانه در پرورش این قابلیت‌ها، رویکردی به عنوان مبنای برنامه درسی تربیت معلم فکور ارائه کردند که اضلاع چارچوب نظری آن را تربیت هنری، کارورزی فکورانه، روانشناسی وجودگرایی ادراکی و رویکرد یاددهی-یادگیری ساخت و سازگرایی تشکیل می‌دهند.

بشارت و رماهی^۱ (۲۰۱۶، ۳۰) پژوهشی با عنوان «تضمین کیفیت در تربیت معلم فلسطین به منظور رهنمودهایی برای اعضای هیأت علمی و رهبری» انجام دادند که هدف آن ارزیابی ابعاد کیفیت برنامه‌های تربیت معلم آغازین (پیش از خدمت) در فلسطین از دیدگاه نمونه هدفمندی

از مدرسان و دانشجو-معلمان در سه دانشگاه بود. برای این منظور مصاحبه‌ای عمیق از طریق گروه‌های کانونی اجرا شد. نتایج این پژوهش نشان داد نتایج یادگیری مورد انتظار در برنامه درسی، فرایندهای یاددهی و یادگیری و مبتنی بر عمل، سازوکارهای حمایت و ارزیابی پیشرفت دانشجویان با چشم‌اندازها و اهداف فاصله دارد. پیشنهاد‌های این پژوهش شامل کیفیت بخشی آموزش، کیفیت بخشی فرصت‌های یادگیری برای دانشجو-معلمان و مدرسان، کیفیت بخشی به رهبری دانشگاه.

اویومی و فاتوکی^۱ (۲۰۱۵، ۱۲۱) در مقاله‌ای استنادی، تضمین کیفیت تربیت معلم را در ایالت کوآراآنجریه معرفی و اجزای آن را بر می‌شمارد. این اجزا عبارتند از: استاندارد پیشرفت تحصیلی دانشجو، کیفیت رهبری و مدیریت تربیت معلم، کیفیت یاددهی-یادگیری، کیفیت برنامه درسی، کیفیت مراقبت، هدایت و حمایت دانشجو، ارتباط با ذی‌نفعان، دانشجویان و جوامع.

موخوپادیا^۲ (۲۰۱۴، ۷۰) در مقاله‌ای تحت عنوان «کیفیت در تربیت معلم: پارامترهای مختلف و مدیریت کیفیت اثربخش» پارامترهای اثرگذار بر کیفیت تربیت و آماده‌سازی را بر شمرده است. طراحی برنامه درسی در دو بعد تئوری و عمل (کارورزی و کارآموزی)، تبادل برنامه درسی (تسهیم و توزیع برنامه جهت آشنایی و درخواست همراهی)، ارزیابی دانشجویان (جامع و مستمر)، تحقیق در تربیت معلم (تحقیق در مؤلفه‌های تدریس اثربخش، ارزیابی برنامه درسی، جو سازمانی و تأثیر آن‌ها بر عملکرد معلم)، پذیرش معلم (راهبردها و نحوه عمل) و برنامه کارورزی به عنوان هسته اصلی برنامه‌های تربیت معلم مهم‌ترین پارامترها معرفی شده‌اند.

اوسو و براون (۲۰۱۴، ۲۸) در پژوهشی، به بررسی مؤلفه نظارت عمل تدریس به عنوان ابزار تضمین کیفیت در آماده‌سازی معلم بر اساس دیدگاه‌های کارآموزان در مورد ناظران در دانشگاه کپ کاست^۳ پرداختند. نتایج حاکی از آن بود که عمل تدریس کارآموزان یک فعالیت حرفه‌ای مهم و اثرگذار بر ارتقای کیفیت تربیت معلم است. بیشتر افراد بر این اعتقاد داشتند که نظرات و بازخوردهای ناظران در فرایند تدریس کارآموزان بسیار مؤثر است. در این راستا پیشنهاد‌های بهبود نیز ارائه شده که می‌توان به مواردی مانند ایجاد رابطه دوستانه استاد راهنما

۱ Oyewumi & Fatoki

۲ Kwara

۳ Mukhopadhyay

۴ University of Cape Coast

و کارآموز، نمره‌دهی ناظر پس از مذاکره شفاهی و توضیحات کارآموزان، برگزاری کارگاه‌های آموزشی تدریس، رعایت سقف استاد نسبت به دانشجو، انتخاب ناظران بر اساس رشته تخصصی اشاره کرد.

کولشارستا و پندی^۱ (۲۰۱۳، ۳۰) کیفیت در تربیت معلم و اطمینان از حصول آن را با شایستگی‌های حرفه‌ای پیوند زده‌اند و استدلال می‌کنند برای بررسی تضمین کیفیت در این نظام، شایستگی‌های حرفه‌ای را ارزیابی و پایش کرد. از نظر ایشان شایستگی‌ها عبارتند از شایستگی‌های آموزشی^۲ (شایستگی مفهومی، شایستگی زمینه‌ای، شایستگی تبادلی^۳، شایستگی -ها در تأمین و توسعه مواد یاددهی-یادگیری، شایستگی‌های مرتبط با استفاده از به روز ترین فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی-یادگیری)، شایستگی‌های سازمانی^۴ (شایستگی-های مرتبط با تعیین منابع، تجهیز منابع، مدیریت، تطابق و سازگاری^۵، فعالیت‌های سازماندهی برنامه درسی مشارکتی، تعامل و کار با والدین، تعامل و کار با جوامع و شایستگی روحیه مشارکت و تشریک مساعی) و شایستگی‌های ارزیابی (ساخت گویه‌ها و ابزارهای ارزیابی، رویه‌های سنجش، تفسیر نتایج، کسب روندهای جدید در ارزیابی).

دلشاد و اقبال (۲۰۱۰، ۴۱۰) شاخص‌های کیفیت در برنامه‌های تربیت معلم پاکستان را به روشی پیمایشی و از نظر مدرسان تربیت معلم شناسایی کردند. مهم‌ترین این شاخص‌ها عبارتند از توسعه حرفه‌ای معلمان، تعامل با مدارس برای انجام تدریس اثربخش، تعهد مدیریت دانشگاه به کیفیت، ایجاد استانداردهای علمی / شاخص‌های عملکرد، برنامه‌ریزی بلندمدت، رضایت معلمان از شرایط کار خود، تصمیم‌گیری مشارکتی، خود ارزیابی برنامه‌های آکادمیک، رویه‌های واحد برای توسعه برنامه درسی، آموزش، پژوهش و غیره، اعتباربخشی برنامه‌های دانشگاهی، رهبری در سطح وزارت، رویکرد دانشجو محور به آموزش و یادگیری، بهبود مستمر علمی و فعالیت‌های اجرایی، مستندسازی مناسب اطلاعات، فراهم سازی منابع فیزیکی، گرفتن بازخورد از ذی‌نفعان و مسئولیت اجتماعی.

۱ Kulshrestha & Pandey

۲ instructional competencies

۳ transactional competence

۴ organizational competencies

۵ adjustment competence

۶ evaluation competence

بر اساس تحقیقات داخلی و خارجی صورت گرفته در زمینه برنامه درسی تربیت معلم، می‌توان گفت بیشتر تحقیقات از منظر خود برنامه درسی ورود پیدا کرده‌اند و آن را در مسیر تضمین کیفیت تربیت معلم که ویژگی‌هایی خاص باید داشته باشد، مورد تحقیق قرار نگرفته است. همچنین بیشتر پژوهش‌ها حاصل مطالعات مروری و بررسی نظام‌ها بوده است. در برخی موارد تفاوت‌های زیادی بین الگوی ارائه شده و واقعیت‌های موجود وجود دارد. برای رفع این مشکل چاره‌ای جز دستیابی به الگو از طریق بررسی میدانی و دریافت اطلاعات از زمینه و بافت موجود تربیت معلم نیست.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر بر اساس هدف، توسعه‌ای است، زیرا هدف این است که عناصر و مؤلفه‌ها و اقدامات و سیاست‌های تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی دانشجو-معلمان در دانشگاه فرهنگیان شناسایی و الگوی متناسب با آن ارائه شود؛ از این‌رو ارائه الگویی بدیع در این زمینه می‌تواند مبنایی برای پژوهش‌ها و اقدامات بعدی باشد. از منظر روش اجرا، توصیفی از نوع اکتشافی است. زیرا بر اساس هدف پژوهش، برای شناسایی عناصر و مؤلفه‌های باید شرایط پدیده مورد بررسی توسط مشارکت‌کنندگان توصیف و تحلیل شود.

از روش نظریه برخاسته از داده‌ها و از طرح نوحاسته گلبرگر برای روش کیفی استفاده شد. در این طرح، با این پیش‌فرض که باید امکان داد تا نظریه از داده تکوین یابد، نه اینکه مقوله‌های ویژه‌ای را مورد تأکید قرار داد (بازرگان، ۱۳۹۳، ۱۰۰) سعی شد الگوی تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی دانشجو-معلمان از تحلیل مصاحبه‌ها استخراج شود. به عبارتی بر اساس ذهنیات و ساختارهای شناختی موجود در افکار افراد مورد مطالعه، سعی شد مؤلفه‌ها، عناصر، سیاست‌ها و اقدامات برنامه درسی در راستای تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی دانشجو-معلمان شناسایی شود.

در تدوین الگوی تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی دانشجو-معلمان در دانشگاه فرهنگیان با این هدف که اطلاعات و مقوله‌های الگو از ذی‌نفعان و ذی‌ربطان اصلی به دست آید، جامعه مورد بررسی شامل دو گروه بود:

(۱) خبرگان دانشگاهی مطلع از تربیت معلم: خبرگان عبارت افرادی بودند که در زمینه کیفیت تربیت معلم و مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی آن در بازه زمانی ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۵ اقدام به تألیف

کتاب، مقاله علمی-پژوهشی و طرح پژوهشی کرده بودند و همچنین سخنرانان کلیدی همایش‌ها و کنفرانس‌های ملی نیز را شامل می‌شد. بر اساس جستجوی منابع اطلاعاتی و بررسی آثار و تألیفات و مرور کنفرانس‌ها و همایش‌ها، ۳۰ نفر از خبرگان دانشگاهی تشخیص داده شدند.

۲) مدیران کلان و میانی تربیت معلم: شامل افرادی که از سال ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۵ دارای سابقه حداقل شش ماه مدیریت در سطح رییس دانشگاه، معاونان رییس دانشگاه، مدیران کل، مشاوران رییس دانشگاه و ریاست پردیس‌های استانی بودند و در زمینه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی دارای تخصص بودند. بر این اساس ۲۰ نفر از مدیران فهرست شدند.

برای انجام تحقیق از روش نمونه‌گیری هدف‌مند استفاده شد. زیرا باید اطلاعات از افرادی به دست می‌آمد که با فرایند مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی آن آشنایی داشتند و در این زمینه فعالیت فکری و عملی انجام داده یا تجربه زیسته داشتند. این افراد با هدف خاصی (آشنایی با ساختار و فرایند تربیت معلم) انتخاب شدند، پس به این دلیل نمونه‌گیری بر اساس هدف تحقیق شکل گرفت. بر این اساس مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته فرایند نمونه‌گیری پیش رفت و ابعاد مسئله مورد کاوش قرار گرفت. آنقدر مصاحبه‌ها با نمونه‌ها ادامه یافت تا پس از ۱۳ مصاحبه به حد اشباع نظری اطلاعاتی رسید. به عبارتی، مشارکت‌کنندگانی که در مرحله نهایی مصاحبه شدند، کدها و اطلاعات جدیدی ارائه نکردند. با این وجود، برای اطمینان مصاحبه‌ها ادامه پیدا کرد و با ۱۵ نفر مصاحبه انجام شد. انتخاب این افراد بر اساس ویژگی‌ها و شرایطی که در معرفی جامعه بیان شد صورت گرفت. به منظور شناخت ویژگی‌های جمعیت-شناختی نمونه مورد مطالعه، اطلاعات در قالب جدول ۱ و ۲ ارائه می‌شود.

جدول ۱- ویژگی‌های صاحب‌نظران شرکت‌کننده در بخش مصاحبه

کد	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	مرتب‌ه علمی	محل خدمت
ع-۱	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	استادیار	دانشگاه تهران
ع-۲	دکتری	مدیریت آموزشی	استادیار	دانشگاه فرهنگیان
ع-۳	دکتری	مدیریت آموزشی	دانشیار	پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
ع-۴	دکتری	برنامه‌ریزی آموزشی	استادیار	دانشگاه فرهنگیان
ع-۵	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استاد	دانشگاه تربیت مدرس
ع-۶	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	دانشگاه فرهنگیان
ع-۷	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	دانشیار	دانشگاه خوارزمی
ع-۸	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	دانشگاه فرهنگیان
ع-۹	دکتری	برنامه‌ریزی آموزشی	استادیار	دانشگاه فرهنگیان

جدول ۲- ویژگی‌های مدیران شرکت‌کننده در بخش مصاحبه

کد	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	محل سازمانی
م-۱	دکتری	مدیریت آموزشی	مدیر کل - معاونت نظارت
م-۲	دکتری	مدیریت آموزشی	مدیر کل - معاونت آموزشی
م-۳	دکتری	روانسنجی	مدیر کل - معاونت آموزشی
م-۴	دانشجوی دکتری	مدیریت آموزشی	گروه تضمین کیفیت - معاونت نظارت
م-۵	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	معاون دانشگاه
م-۶	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	مدیر کل - معاونت فرهنگی

ابزار گردآوری داده‌ها در این بخش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۱ بود. در این نوع مصاحبه، سؤالاتها از قبل طراحی شده‌اند و هدف، کسب اطلاعات عمیق از مصاحبه شونده است و در آن هر پاسخ با سؤال‌های پیگیر مورد بررسی بیشتر قرار می‌گیرد و از مشارکت‌کننده با سؤال‌های «چرا» خواسته می‌شود توضیح بیشتری در مورد پاسخ‌های خود بدهد. علت استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته آن بود که بر اساس پیشینه پژوهشی اطلاعاتی (نه کامل) در دست بود. لذا ممکن بود موارد جدیدی وجود داشته که پیشینه آن را مد نظر قرار نداده باشد. اطلاعات مصاحبه با کسب مجوز از فرد مصاحبه شونده ضبط شد. شرایط و سؤالات کلی قبل از انجام مصاحبه برای مصاحبه شونده‌گان فرستاده و زمان انجام مصاحبه نیز توسط وی تعیین می‌شد. برای انجام مصاحبه از روش 5W1H^۲ و STAR استفاده شد. در این روش سؤالات اساسی مصاحبه حول شش سؤال پرسش می‌شود. در واقع روش 5W1H روشی برای پرسیدن سؤالات درباره یک فرایند یا یک مشکل است که به دنبال بهبود آن هستیم (جنگ و وو، ۲۰۰۵). چهار W یعنی Who (چه کسی)، What (چگونه)، Where (کجا) و When (چه زمانی) و یک H (How) برای دریافت جزئیات استفاده می‌شود که تأثیرات و قضاوت‌ها را برای رسیدن به حقایق اساسی را تحلیل می‌کند و جملات را به سمت و سوی تجرید رهنمون می‌شود. حرف W باقی مانده (Why) اغلب در هر پنج موقعیت مذکور برای پی بردن به هسته اصلی استفاده می‌شود.

روش تحلیل داده‌ها و اطلاعات، تحلیل مضمون^۳ بود که روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است (بران و کلارک^۴؛ ۲۰۰۶، ۸۵). در این روش، تحلیل

۱ semi structured interview

۲ What, Who, When, Where, Why + How

۳ Jang & Woo

۴ thematic analysis

۵ Braun & Clarke

مبتنی بر استقرای تحلیلی است که در آن محقق از طریق طبقه‌بندی داده‌ها و الگویابی درون‌داده‌ای و برون‌داده‌ای به یک سنخ‌شناسی تحلیلی دست می‌یابد. علت استفاده از این روش این بود که باید ابتدا مضامین و مقوله‌های تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی دانشجو معلمان شناسایی می‌شد. شناسایی این مضامین، در تدوین الگوی تضمین کیفیت ضروری بود. به عبارتی بر پایه این مضامین الگوی نهایی تدوین و طراحی می‌شد.

برای تحلیل مضمون شیوه‌های متفاوتی مانند دپوی و گیتلین، ولکات، استربرگ، میلز و هابرمز، لوفلند و لوفلند وجود دارد (محمدپور، ۱۳۹۲، ۱۱۱). روش دپوی و گیتلین^۱ (۲۰۰۵، ۸۴) یکی از نسخه‌های طبیعت‌گرا و کارآمد از تحلیل مضمون است. این رویکرد، خاص مطالعات میدانی است و شامل شش مرحله آشنایی با داده‌ها، کدگذاری، جستجو برای مضامین، تشکیل مضامین، مرور مضامین، تعریف و نام‌گذاری مضمون و نگارش می‌شود (براون و کلارک، ۲۰۰۶، ۱۰۱). برای اطمینان از پایایی ابزارهای گردآوری اطلاعات، از دو روش کدگذاری مجدد توسط کدگذار دوم و کدگذاری مجدد توسط خود کدگذار استفاده شد. پایایی بین کدگذاران از مفاهیم پرکاربرد است که به معنای میزان توافقی است که کدگذاران مستقل، هنگام ارزیابی ویژگی‌های یک پیام یا متن به دست می‌دهند (کوهن، مانیون و ماریسون^۲، ۲۰۱۱، ۴۲۱) که به آن توافق بین کدگذاران گفته می‌شود. بر مبنای پیشینه تحقیقات، در زمینه پایایی کدگذاری‌ها در مصاحبه‌های پژوهشی، پر استفاده‌ترین و ساده‌ترین روش برای محاسبه پایایی بین کدگذاران، ضریب توافق درصدی است که مقادیر بالای ۰/۷۰ مطلوب گزارش شده است (خواستار، ۱۳۸۸، ۱۶۸). بدین منظور، متن پیاده شده سه مصاحبه به صورت تصادفی به یکی از اعضای هیئت علمی دانشگاه که در زمینه ارزشیابی و کیفیت دارای چندین تألیف و اثر بود ارائه شد و از وی خواسته شد تا آن‌ها را کدگذاری کند. نتیجه حاصل از این کدگذاری در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳- نتایج حاصل از کدگذاری مجدد مصاحبه‌ها توسط کدگذار دوم

عنوان مصاحبه	تعداد کدهای به دست آمده توسط پژوهشگر	تعداد کدهای به دست آمده توسط کدگذار دوم	تعداد کدهای مورد توافق	تعداد کدهای عدم توافق
۶-م	۱۸	۱۶	۱۴	۴
۳-ع	۲۳	۲۲	۱۸	۵
جمع کل	۴۱	۳۸	۳۲	۹

^۱ Depoy & Gitlin

^۲ Cohen, Manion & Morrison

بر اساس داده‌های جدول ۳ پایایی بین کدگذاران عبارت است از:

$$\text{درصد پایایی بین کدگذاران} = \frac{۳۲}{۴۱} \times ۱۰۰ = ۷۸$$

مقدار پایایی بین کدگذاران، ۷۸ به دست آمد که پایایی مطلوبی است. لازم به ذکر آن که این پایایی از مجموع کدگذاری دو مصاحبه به دست آمده است.

دومین روش برای پایایی، شاخص ثبات یا پایایی بازکدگذاری^۱ است که به میزان سازگاری طبقه‌بندی داده‌ها در طول زمان اشاره دارد. این شاخص را می‌توان زمانی محاسبه کرد که یک کدگذار یک متن را در دو زمان متفاوت کدگذاری کرده باشد. روش محاسبه این نوع پایایی چنین است که از میان مصاحبه‌ها، چند نمونه به صورت تصادفی انتخاب و هر کدام از آن‌ها، دوبار، در یک فاصله زمانی کوتاه و مشخص (پنج تا سی روز) کدگذاری می‌شوند. در فاصله زمانی برای هر کدام از مصاحبه‌ها با یکدیگر مقایسه می‌شوند و از طریق میزان توافقات و عدم توافقات موجود، در دو مرحله کدگذاری، شاخص ثبات محاسبه می‌شود. کدهای مشابه با عنوان «توافق» و کدهای غیر مشابه با عنوان «عدم توافق» مشخص می‌شوند (خواستار، ۱۳۸۸، ۱۷۰). از بین مصاحبه‌های انجام گرفته دو مصاحبه مجدداً کدگذاری شدند که اطلاعات آن‌ها در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴- نتایج حاصل از بازکدگذاری مصاحبه‌ها

عنوان مصاحبه	تعداد کدهای به دست آمده در بار اول	تعداد کدهای به دست آمده در بار دوم	تعداد کدهای مورد توافق	تعداد کدهای عدم توافق
۲- م	۱۸	۱۸	۱۷	۱
۸- ع	۲۶	۲۵	۲۳	۳
جمع کل	۴۴	۴۳	۴۰	۴

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

$$\text{درصد پایایی باز کدگذاری} = \frac{۴۰}{۴۴} \times ۱۰۰ = ۹۱$$

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

بعد دیگر در تعیین میزان کارآمدی ابزار، روایی است. در پژوهش‌های کیفی به جای واژه روایی از واژه‌های دقت^۲ و صحت^۱ داده‌ها استفاده می‌شود. گوبا و لینکلن (۲۰۰۳)، نقل از هالوی و ویلر^۲

^۱ recoding reliability

^۲ rigor

۲۰۱۰، ۱۲۱) چهار روش را برای تأیید صحت و درستی داده‌ها پیشنهاد کرده‌اند که از سوی بسیار از پژوهشگران کیفی مورد استفاده قرار گرفته‌اند. این چهار روش عبارتند از اعتبار^۲، قابلیت اطمینان^۴، تأییدپذیری^۵ و انتقال‌پذیری^۶ که در این مطالعه بر رعایت آن‌ها به شرح ذیل سعی شده است. برای اعتبار مطالعه می‌توان از روش‌های مختلف مانند درگیری طولانی مدت، مشاهده مداوم، سه‌سوسازی^۷، پرسش و جستجوگری از همکاران^۸ و کاوش به وسیله افراد مطالعه^۹ استفاده کرد (هالوی و ویلر، ۲۰۱۰، ۱۸۵). در این پژوهش، از سه روش درگیری طولانی مدت، پرسش و جستجوگری از همکاران و کاوش به وسیله افراد مطالعه استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول: عناصر و مؤلفه‌های اصلی تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

در پاسخ به این سؤال ابتدا ۳۹ کد باز به دست آمد، که در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵- کدهای شناسایی شده از مصاحبه در سؤال اول پژوهش (عناصر و مؤلفه‌های

تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی دانشجومعلم‌ان)

کد مصاحبه	کدهای شناسایی شده
م-۱	۱. برنامه‌ریزی فرهنگی و فوق برنامه
م-۲	۱. کارورزی، نقطه مثبت برنامه درسی
م-۳	۱. کیفیت یاددهی-یادگیری
م-۴	۱. ارتباط استاد و دانشجو ۲. پشتیبانی استاد از دانشجو
م-۵	۱. نقش‌گذاری استاد راهنما در کارورزی ۲. کارورزی ۳. مربی‌گری استاد راهنما ۴. الگو بودن معلم راهنما ۵. تمرکز بر مهارت‌آموزی ۶. مهارت طراحی آموزشی ۷. مهارت سخنرانی ۸. مهارت ارتباطی

۱ trustworthiness

۲ Holloway & Wheeler

۳ credibility

۴ dependability

۵ conformability

۶ transferability

۷ triangulation

۸ peer debriefing

۹ member check

کد مصاحبه	کدهای شناسایی شده
م-۶	۱. هدایت‌گری و همراه بودن استادان با دانشجویان
ع-۱	۱. کارورزی ۲. استاد راهنما ۳. مربی‌گری استاد راهنما ۴. سیستم برنامه‌ریزی فرهنگی
ع-۲	۱. کارورزی پاشنه آشیل کیفیت در تربیت معلم ۲. کارورزی تأثیرگذارترین مؤلفه در هویت معلمی ۳. منتوری‌گری و ارشادگری
ع-۳	۱. منتورینگ ۲. کوچینگ
ع-۴	۱. شایستگی‌های حرفه‌ای ۲. شایستگی‌های تربیتی ۳. شایستگی موضوعی ۴. شایستگی محتوای آموزشی ۵. شایستگی فناوری آموزشی ۶. برنامه‌های درسی
ع-۵	۱. محتوای درسی و غیردرسی
ع-۶	۱. برنامه درسی پنهان
ع-۷	۱. معلم راهنمای کارورزی ۲. نقش الگویی معلمان راهنما ۳. منتورینگ
ع-۸	۱. جدی گرفتن درس کارورزی ۲. معلمان راهنما ۳. استادان راهنمای کارورزی
ع-۹	۱. برنامه درسی پنهان ۲. مربی‌گری ۳. کارورزی خیمه تضمین کیفیت دانشگاه

عنصر	کدهای مرتبط
برنامه درسی	شایستگی‌های حرفه‌ای (ع-۴)؛ شایستگی‌های تربیتی (ع-۴)؛ شایستگی موضوعی (ع-۴)؛ شایستگی محتوای آموزشی (ع-۴)؛ شایستگی فناوری آموزشی (ع-۴)؛ برنامه‌های درسی (ع-۵)؛ محتوای درسی و غیردرسی (ع-۵)
کارورزی	کارورزی، نقطه مثبت برنامه درسی (م-۲)؛ کارورزی (م-۵)؛ کارورزی پاشنه آشیل کیفیت در تربیت معلم (ع-۲)؛ کارورزی تأثیرگذارترین مؤلفه در هویت معلمی (ع-۲)؛ جدی گرفتن درس کارورزی (ع-۸)؛ کارورزی خیمه تضمین کیفیت دانشگاه (ع-۹)
مربی‌گری و منتورینگ	هدایت‌گری و همراه بودن استادان با دانشجویان (ع-۶)؛ ارتباط استاد و دانشجو (م-۴)؛ پشتیبانی استاد از دانشجو (م-۴)؛ مربی‌گری استاد راهنما (م-۵)؛ مربی‌گری استاد راهنما

ع-۱؛ منتورگری و ارشادگری (ع-۲)؛ منتورینگ (ع-۳)؛ کوچینگ (ع-۳)؛ منتورینگ (ع-۷)؛ ع؛ مربی‌گری (ع-۹)	
کیفیت یاددهی-یادگیری (م-۳)؛ تمرکز بر مهارت‌آموزی (م-۵)؛ مهارت طراحی آموزشی (م-۵)؛ مهارت سخنرانی (م-۵)؛ مهارت ارتباطی (م-۵)؛	موقعیت و فرایند یاددهی-یادگیری
برنامه‌ریزی فرهنگی و فوق برنامه (م-۱)؛ سیستم برنامه‌ریزی فرهنگی (ع-۱)؛ برنامه درسی پنهان (ع-۶)؛ برنامه درسی پنهان (ع-۹)	برنامه غیر درسی
نقش‌گذاری استاد راهنما در کارورزی (م-۵)؛ استادان راهنمای کارورزی (ع-۸)	استاد راهنمای کارورزی
الگو بودن معلم راهنما (م-۵)؛ نقش الگویی معلمان راهنما (ع-۷)	الگوی نقش
معلم راهنمای کارورزی (ع-۷)؛ معلمان راهنما (ع-۸)	معلم راهنما

در تحلیل سؤال‌های مصاحبه‌ها، بر اساس مراحل دپوی و گیتلین (۲۰۰۵)، مضمون‌هایی پدیدار شدند که همگی پیرامون نظرات و تجربیات مصاحبه‌شوندگان در کیفیت و تضمین آن در فرایند برنامه‌ریزی آموزشی دانشجومعلمان بود. بعد از انجام هر مصاحبه، جملات معنی‌دار در تک تک مصاحبه‌ها مشخص شدند و کدها استخراج شد. کدگذاری هر مصاحبه به طور مجزا اما سازمان‌دهی طبقات با توجه به وجوه مشترک بین مصاحبه‌ها انجام شد. سپس بازخوانی و بازنگری کدها منجر به حذف کدهای تکراری و ادغام برخی از کدها شد. برخی طبقه‌ها به زیرطبقه‌ها تقسیم و برخی طبقه‌ها در هم ادغام شدند.

پس از کدگذاری محوری مفاهیم شناسایی شده، ۸ مقوله اصلی به عنوان مؤلفه‌های اصلی در عرصه تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان شناسایی شد که در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶- عناصر شناسایی شده تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی دانشجومعلمان

بر اساس نتایج حاصل از سوال اول مبنی بر عناصر اصلی تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی، ۸ مفهوم «برنامه درسی»، «کارورزی»، «مربی‌گری و منتورینگ»، «موقعیت و فرایند یاددهی-یادگیری»، «برنامه غیر درسی»، «استاد راهنمای کارورزی»، «الگوی

نقش» و «معلم راهنما» بود. سؤال دوم بر اساس این مفاهیم شکل گرفت که در آن اقدامات و سیاست‌های مرتبط با هر یک از این مفاهیم مورد سؤال قرار گرفت.

سؤال دوم: اقدامات و سیاست‌های مرتبط با هر مؤلفه تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

در پاسخ به این سؤال ابتدا ۱۰۷ کد باز به دست آمد، که در جدول ۷ ارائه شده است. جدول ۷- کدهای شناسایی شده از مصاحبه در سؤال دوم پژوهش (سیاست‌ها و اقدامات مرتبط با عناصر و مؤلفه‌های تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی دانشجومعلمان)

کد مصاحبه	کدهای شناسایی شده
م-۱	۱. ارزیابی کارورزی در موقعیت واقعی ۲. هم‌آوردی آموزش نظری و عملی ۳. رفت و برگشت دانشجو بین مدرسه و دانشگاه ۴. اجرای کارورزی از اول دوره ۵. زیست مداوم دانشجو در دانشگاه و مدرسه ۶. تعامل در هم تنیده دانشگاه و مدارس ۷. الگوهای نوین تدریس ۸. ایجاد شوق به یادگیری و تدریس ۹. تعامل سازنده استاد و دانشجو ۱۰. حق انتخاب دانشجو ۱۱. افزایش توجه به دروس مرتبط با شغل معلمی ۱۲. تمرکز بر جوانب کاربردی برنامه درسی ۱۳. نظارت و کنترل اجرای کارورزی ۱۴. روش آموزش دانشجومحوری
م-۲	۱. وسعت و تنوع فعالیت‌های فرهنگی ۲. هم‌راستایی برنامه‌های فرهنگی در دستیابی به ابعاد حیات طیبه ۳. نظام‌نامه فرهنگی ۴. کاربردی بودن آموزش‌های دوره تربیت معلم ۴. تمرکز آموزش‌ها بر حل مسائل و موقعیت ۵. حرکت رفت و برگشت بین مدرسه و دانشگاه ۶. روش آموزشی حل مسئله ۷. تمرکز بر جوانب عملی برنامه درسی
م-۳	۱. انگیزش و رغبت دانشجو ۲. اجرای کارورزی در تمام دوره
م-۴	۱. روش آموزشی مبتنی بر حل مسئله ۲. تمرکز روش آموزش استادان بر کاربرد ۳. دانشجومحوری فرایند آموزش ۴. فراهم کردن زمینه‌های ایجاد شایستگی‌های معلمی ۵. اجرای کارورزی در تمام دوره
م-۵	۱. زیست مداوم در مدرسه ۲. شناسایی توانایی‌های دانشجو و اجرای برنامه توسعه فردی ۳. انتخاب سنجیده مدارس کارورزی ۴. وزن بیشتر دادن به دروس کاربردی ۵. جهت‌دار کردن رابطه استاد و دانشجو
م-۶	۱. دانش استراتژیک تدریس ۲. پژوهش‌های تأملی ۳. معلم پژوهنده ۴. نظام یادگیری مادام‌العمر ۵. به‌روزرسانی برنامه‌های درسی ۶. اتصال بین برنامه درسی تربیت معلم با نیازهای آموزش و پرورش ۷. رویکردهای یادگیرنده خودراهبر ۸. روش تدریس مبتنی بر بازدیدهای موقعیتی ۹. اجرای کارورزی از اول دوره ۱۰. حرکت رفت و برگشت بین مدرسه و دانشگاه
ع-۱	۱. آموزش منعطف ۲. رشد متوازن در همه ساحت‌های تربیتی ۳. انعطاف در کارورزی ۴. پایش و مراقبت مداوم کارورزی ۵. شایستگی محور بودن برنامه‌های فرهنگی ۶. نظارت مداوم بر عملکرد

کد مصاحبه	کدهای شناسایی شده
	فرهنگی در راستای اهداف ۷. تعاملات سازنده استاد و دانشجو ۸. تمرکز برنامه درسی بر ایجاد شایستگی‌ها
ع-۲	۱. نقش الگویی استادان ۲. تعامل سازنده استاد و دانشجو ۳. عامل به عمل بودن استادان ۴. انتخاب سنجیده معلم راهنما ۵. الگوپذیری از استادان ۶. عامل به عمل بودن استادان ۷. بازنمایی مثبت حرفه معلمی در رسانه‌ها
ع-۳	۱. ابتدای برنامه‌های درسی بر علوم جدید ۲. انقلاب کپرنیکی در روش‌های آموزشی ۳. دانشجو محوری ۴. رویکرد علمی به کار آموزش ۵. نظارت مداوم بر برنامه درسی
ع-۴	۱. عامل به عمل بودن استادان ۲. توجه به ابعاد هنری و زیبایی‌شناختی برنامه درسی ۳. تربیت معلم فکور ۴. انتخاب صحیح مدارس کارورزی ۵. تجربیات زیسته دانشجومعلم از مدرسه و کلاس ۶. حرکت گام به گام با دانشجو ۷. تلفیق دانش نظری و عملی ۸. عدم انفعال بین تربیت معلم و معلمی در مدرسه
ع-۵	۱. تعامل دستگیرانه استادان و دانشجویان ۲. حضور مستقیم استاد کارورز در مدارس ۳. به‌روز کردن محتوای آموزشی متناسب با نیازهای جامعه و دانش‌آموز ۴. ارتباط مداوم بین مدرسه و دانشگاه ۵. پوشش نیازهای مدارس ۶. اصلاح برنامه درسی بر اساس بازخوردها
ع-۶	۱. برنامه‌های درسی وارونه ۲. کاربردی شدن دروس ۳. آموزش مبتنی بر حل مسائل کلاس درس ۴. کارورزی میدان مسئله‌یابی و حل آن ۵. ارتباط مداوم دانشجو با مدرسه ۶. مسئله‌یابی دانشجو در مدرسه و یافتن راه حل در دانشگاه ۷. اجرای کارورزی از سال اول دانشجومعلمی ۸. شایستگی‌های معلمان و استادان راهنما ۹. بالندگی حرفه‌ای استادان و معلمان راهنما ۱۰. سنجش صلاحیت معلمان راهنما ۱۱. تولید نسل حرفه‌ای ۱۲. رفت و برگشت نومعلمان بین مدرسه و دانشگاه ۱۳. سنجش صلاحیت حرفه‌ای ۱۴. بالندگی حرفه‌ای
ع-۷	۱. توجه به تمام ابعاد شخصیت در برنامه‌ریزی ۲. برنامه‌ریزی متوازن ۳. تألیف کتاب‌های درسی جدید ۴. کلاس‌های فوق برنامه با مأموریت روش‌شناسی و پرورش تفکر یا عقلانیت ۵. اردوهای مشترک اساتید و دانشجویان ۶. روابط حسنه استاد-دانشجو ۷. برگزاری دوره‌های آموزشی به شیوه کارگاهی ۸. مطابقت محتوای دوره‌ها با نیاز فراگیران ۹. عملی بودن آموزش‌ها ۱۰. رابطه منطقی استاد راهنما و معلم راهنما در کارورزی ۱۱. انتخاب سنجیده معلم راهنما ۱۲. تعیین صلاحیت معلمان راهنما
ع-۸	۱. طرح جامع فعالیت‌های فرهنگی ۲. جهت‌گیری فعالیت‌های فرهنگی مبتنی بر صلاحیت‌ها
ع-۹	۱. نقش الگویی استادان ۲. الگوی نقش استادان ۳. جان‌نشین پروری ۴. فرایند آموزشی مبتنی بر تمرین و نمونه کار در محیط واقعی ۵. عمل محور بودن برنامه درسی

پس از کدگذاری محوری کدهای شناسایی شده، ۲۱ اقدام و سیاست در راستای مؤلفه‌های شناسایی شده تشخیص داده شد که جزئیات آن در جدول ۸ نشان داده شده است.

جدول ۸- اقدامات و سیاست‌های مرتبط با عناصر تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی

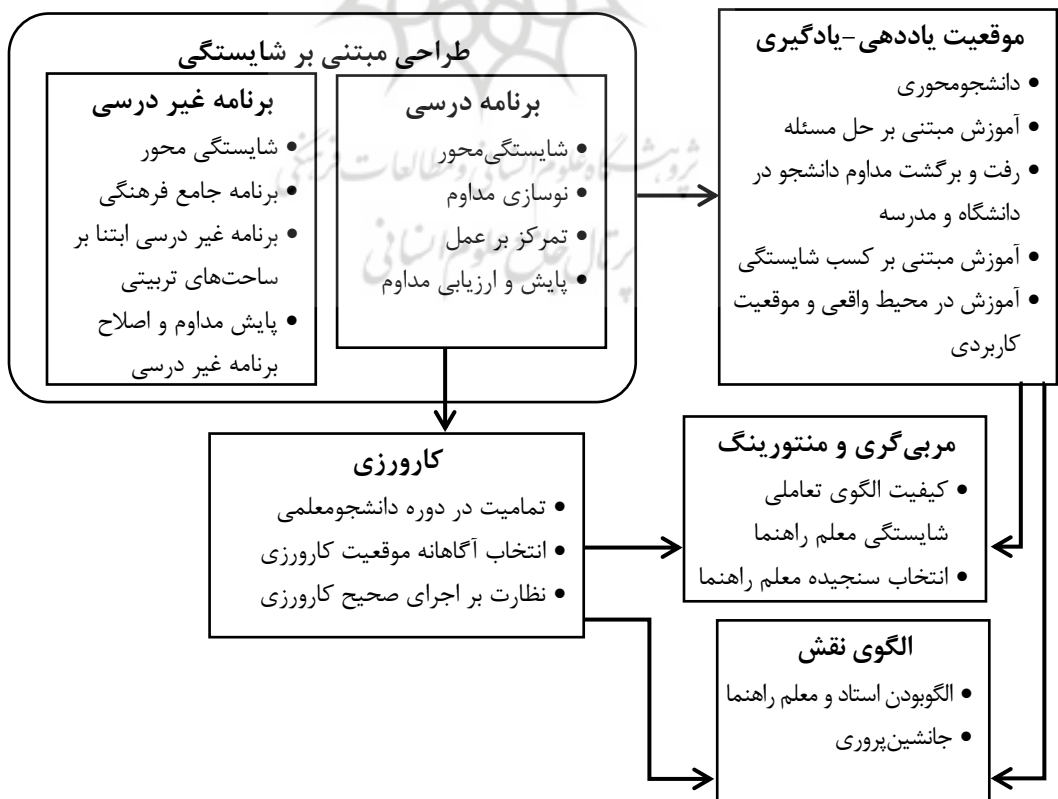
دانشجومعلمان

عناصر	سیاست‌ها و اقدامات	کدهای شناسایی شده	
برنامه درسی	شایستگی محور	افزایش توجه به دروس مرتبط با شغل معلمی (م-۱)؛ فراهم کردن زمینه‌های ایجاد شایستگی‌های معلمی (م-۴)؛ تمرکز برنامه درسی بر ایجاد شایستگی‌ها (ع-۱)؛ دانش استراتژیک تدریس (م-۶)؛ پژوهش-های تأملی (م-۶)؛ توجه به ابعاد هنری و زیبایی‌شناختی برنامه درسی (ع-۴)	
	نوسازی مداوم	ابتنای برنامه‌های درسی بر علوم جدید (ع-۳)؛ به‌روز کردن محتوای آموزشی متناسب با نیازهای جامعه و دانش‌آموز (ع-۵)؛ پوشش نیازهای مدارس (ع-۵)؛ به‌روزرسانی برنامه‌های درسی (م-۶)؛ اتصال بین برنامه درسی تربیت معلم با نیازهای آموزش و پرورش (م-۶)	
	تمرکز بر عمل	تمرکز بر جوانب کاربردی برنامه درسی (م-۱)؛ تلفیق دانش نظری و عملی (ع-۴)؛ تمرکز بر جوانب عملی برنامه درسی (م-۲)؛ وزن بیشتر دادن به دروس کاربردی (م-۵)؛ هم‌آوردی آموزش نظری و عملی (م-۱)؛ برنامه‌های درسی وارونه (ع-۶)؛ کاربردی شدن دروس (ع-۶)؛ عمل‌محور بودن برنامه درسی (ع-۹)	
	پایش مداوم و اصلاح	نظارت مداوم بر برنامه درسی (ع-۳)؛ اصلاح برنامه درسی بر اساس بازخوردها (ع-۵)	
	کارروزی	تمامیت در دوره دانشجومعلمی	اجرای کارروزی در تمام دوره (م-۴)؛ اجرای کارروزی از اول دوره (ع-۶)؛ اجرای کارروزی از اول دوره (م-۱)؛ اجرای کارروزی از سال اول دانشجومعلمی (ع-۶)
		انتخاب آگاهانه موقعیت کارروزی	انتخاب سنجیده مدارس کارروزی (م-۵)؛ انتخاب صحیح مدارس کارروزی (ع-۴)
ارزیابی مداوم کارروزی		حضور مستقیم استاد کارروز در مدارس (ع-۵)؛ ارزیابی کارروزی در موقعیت واقعی (م-۱)؛ ع	
نظارت بر اجرای صحیح کارروزی		پایش و مراقبت مداوم کارروزی (ع-۱)؛ نظارت و کنترل اجرای کارروزی (م-۱)	
مربی‌گری و منتورینگ	کیفیت الگوی تعاملی	تعاملات سازنده استاد و دانشجو (ع-۱)؛ تعامل سازنده استاد و دانشجو (ع-۲)؛ حرکت گام به گام با دانشجو (ع-۴)؛ شایستگی‌های معلمان و استادان راهنما (ع-۶)	
	شایستگی معلم راهنما	تعامل سازنده معلم راهنما و دانشجو (م-۱)؛ شایستگی‌های معلمان راهنما (ع-۵)؛ شایستگی‌های معلمان و استادان راهنما (ع-۶)	
	انتخاب سنجیده معلم راهنما	انتخاب سنجیده معلم راهنما (ع-۷)؛ سنجش صلاحیت معلمان راهنما (ع-۶)؛ انتخاب سنجیده معلم راهنما (ع-۷)؛ تعیین صلاحیت معلمان	

عنصر	سیاست‌ها و اقدامات	کدهای شناسایی شده
		راهنما (ع-۶)
	دانشجومحوری	روش آموزش دانشجومحوری (م-۱)؛ دانشجو محوری (ع-۳)؛ دانشجومحوری فرایند آموزش (م-۴)؛ حق انتخاب دانشجو (م-۱)؛ انقلاب کپرنیکی در روش‌های آموزشی (ع-۳)
	آموزش مبتنی بر حل مسئله	تمرکز آموزش‌ها بر حل مسائل و موقعیت (م-۲)؛ روش آموزشی حل مسئله (م-۲)؛ روش آموزشی مبتنی بر حل مسئله (م-۴)؛ آموزش مبتنی بر حل مسائل کلاس درس (ع-۶)؛ مسئله‌یابی دانشجو در مدرسه و یافتن راه حل در دانشگاه (ع-۶)؛ الگوهای نوین تدریس (م-۱)
موقعیت و فرایند یاددهی-یادگیری	آموزش در محیط واقعی و موقعیت کاربردی	کاربردی بودن آموزش‌های دوره تربیت معلم (م-۲)؛ روش تدریس مبتنی بر بازدیدهای موقعیتی (ع-۶)؛ برگزاری دوره‌های آموزشی به شیوه کارگاهی (ع-۷)؛ عملی بودن آموزش‌ها (ع-۷)؛ فرایند آموزشی مبتنی بر تمرین و نمونه کار در محیط واقعی (ع-۹)؛ تمرکز روش آموزش استادان بر کاربرد (م-۴)
	آموزش مبتنی بر کسب شایستگی	رویکردهای یادگیرنده خودراهبر (م-۶)؛ شناسایی توانایی‌های دانشجو و اجرای برنامه توسعه فردی (م-۵)؛ انگیزش و رغبت دانشجو (م-۳)؛ برنامه‌های توسعه فردی (ع-۴)؛ ایجاد شوق به یادگیری و تدریس (م-۱)
	رفت و برگشت مداوم دانشجو در دانشگاه و مدرسه	حرکت رفت و برگشت بین مدرسه و دانشگاه (م-۲)؛ حرکت رفت و برگشت بین مدرسه و دانشگاه (ع-۶)؛ ارتباط مداوم بین مدرسه و دانشگاه (ع-۵)؛ رفت و برگشت دانشجو بین مدرسه و دانشگاه (م-۱)؛ زیست مداوم دانشجو در دانشگاه و مدرسه (م-۱)؛ تعامل در هم تنیده دانشگاه و مدارس (م-۱)؛ زیست مداوم در مدرسه (م-۵)؛ تجربیات زیسته دانشجومعلم از مدرسه و کلاس (ع-۴)؛ ارتباط مداوم دانشجو با مدرسه (ع-۶)
	شایستگی محور	شایستگی محور بودن برنامه‌های فرهنگی (ع-۱)؛ کلاس‌های فوق برنامه با مأموریت روش‌شناسی و پرورش تفکر یا عقلانیت (ع-۷)؛ برنامه‌ریزی برای ایجاد صلاحیت‌های معلمی (ع-۷)؛ جهت‌گیری فعالیت‌های فرهنگی مبتنی بر صلاحیت‌ها (ع-۸)
برنامه غیر درسی	برنامه جامع فرهنگی	برنامه‌ریزی فرهنگی و فوق برنامه (م-۱)؛ وسعت و تنوع فعالیت‌های فرهنگی (م-۲)؛ توجه به تمام ابعاد شخصیت در برنامه‌ریزی (ع-۷)؛ برنامه‌ریزی متوازن (ع-۷)؛ نظام‌نامه فرهنگی (م-۲)؛ طرح جامع فعالیت‌های فرهنگی (ع-۸)
	برنامه غیر درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیتی	هم‌راستایی برنامه‌های فرهنگی با ابعاد حیات طیبه (م-۲)؛ رشد متوازن در همه ساحت‌های تربیتی (ع-۱)

عنصر	سیاست‌ها و اقدامات	کدهای شناسایی شده
	پایش مداوم و اصلاح برنامه غیر درسی	نظارت مداوم بر عملکرد فرهنگی در راستای اهداف (۱-ع)؛ بازآرایی آموزش‌های نیمه‌رسمی مبتنی بر مأموریت دانشگاه (۷-ع)
الگوی نقش	الگو بودن استاد و معلم راهنما	نقش الگویی استادان (۹-ع)؛ عامل به عمل بودن استادان (۲-ع)؛ عامل به عمل بودن استادان (۴-ع)؛ تعامل دست‌گیرانه استادان و دانشجویان (۵-ع)؛ روابط حسنه استاد-دانشجو (۷-ع)
	جانشین‌پروری	تولید نسل حرفه‌ای (۶-ع)؛ مدیریت تجربه زیسته اساتید (۹-ع)

پس از احصای اقدامات و سیاست‌های متناسب با مؤلفه‌های استخراج شده، گروه کانونی برای دستیابی به الگوی تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی دانشجو-معلمان تشکیل شد. این گروه متشکل از سه نفر صاحب‌نظر در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی، دو نفر صاحب‌نظر در زمینه مدیریت آموزشی و آموزش عالی و پژوهشگر بود. برای انتخاب افراد نمونه از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است، زیرا به‌صورت هدفدار به دنبال آن دسته از استادان و خبرگان دانشگاهی بودیم که بیشترین اطلاعات را درباره تضمین کیفیت و برنامه درسی داشتند. نشست این گروه که به مدت دو ساعت و نیم به طول انجامید، الگوی مذکور را ترسیم کرد (نمودار ۱)



نمودار ۱- الگوی تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی دانشجومعلمان

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش شناسایی مؤلفه‌ها، اقدامات و سیاست‌های مرتبط با تضمین کیفیت آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان با محوریت برنامه درسی بود. در این راستا، شش مؤلفه شناسایی شد و در مجموع ۲۱ اقدام متناسب با این مؤلفه‌ها استخراج شد. محتوای یک برنامه یا دوره به عنوان هسته اصلی مفاهیم قابل آموزش به شمار می‌رود که می‌تواند به دو بخش درسی و غیر درسی تقسیم شود. **برنامه درسی** در حقیقت، منعکس-کننده آن چیزی است که معلم بدان امید دارد، برای آن ارزش قائل است، بدان اعتقاد دارد و بالاخره انتظار دارد که بتواند آن را برای فراگیران تحت نظر خود فراهم سازد. برنامه درسی در این سطح به درجه مهارت‌های حرفه‌ای، قابلیت‌ها و برداشت‌های معلم در خصوص تعلیم و تربیت بستگی دارد. ایده اصلی در درک مفهوم برنامه درسی در سطح آموزشی این است که یک معلم در محدوده کلاس درس تصمیم‌گیرنده اصلی باشد (عابدینی، ۱۳۹۳، ۸۴). **شایستگی محوری** یکی از رویکردهای اساسی در برنامه درسی بود. شایستگی^۱ در برنامه درسی تربیت معلم دارای نقش محوری است. کسب شایستگی‌ها مستلزم طراحی برنامه درسی تربیت معلم با رویکرد «شایستگی‌محور» است. در این بستر، شایستگی توانایی پاسخگویی به تقاضاهای پیچیده یا انجام فعالیت یا وظیفه به گونه‌ای موفقیت‌آمیز است (خروشی، ۱۳۹۵، ۱۲۱). دومین رویکرد حاکم بر برنامه درسی وارونگی بود. مفهوم **تمرکز بر عمل** در برنامه درسی آموزش عالی در رشته‌هایی مانند تربیت معلم، حقوق، پزشکی، مهندسی و مددکاری اجتماعی کاربرد دارد. در این رشته‌های دانشگاهی از عناصر حرفه‌ای انتظار می‌رود قادر باشند مسائل واقعی در رشته را ادراک، کشف و صورت‌بندی نمایند. عناصر حرفه‌ای هم‌چنین باید بتوانند دانش دیسیپلینی مرتبط با مسائل واقعی را بازیابی و احضار نموده و از آن‌ها برای مواجهه با موقعیت مسأله‌ای و گشایش در آن بهره‌برداری نمایند (مهرمحمدی، ۱۳۹۳، ۳۶). مفهوم ابتدائی وارونگی بر تقدم مطلق تجربه میدانی نسبت به تجربه کلاس درس تأکید دارد

^۱ competency

که در صورت عدم تحقق آن، تجربه کلاسی کاملاً بی‌معنا ارزیابی می‌شود، اما در معنای بسط یافته تأکید بر تقدم یکی بر دیگری نیست و به جای آن برنامه درسی قادر است رابطه دیالکتیکی و تکرار شونده^۱ میان مؤلفه‌های دانش نظری و تجربه میدانی برقرار نماید تا به شکل برجسته‌ای شانس توفیق در تربیت دانش‌آموختگان پاسخگو نسبت به مخاطبان و متقاضیان خدمت را افزایش دهد. این معنا با کمی تسامح در مقوله‌بندی کدها به کار رفته است. بعد دیگر برنامه درسی، **نوسازی مداوم** بود. بر اساس نظریه عمومی سیستم‌ها^۲ که توسط کتز و کان^۳ در سال ۱۹۷۸ مطرح شد، سیستم‌های باز در حالت طبیعی تمایل به اضمحلال یا آنتروپی^۴ دارند. سیستم‌ها برای مقابله باید آنتروپی منفی^۵ داشته باشند (بیورک^۶، ۲۰۰۲، ۴۸). آنتروپی منفی از طریق ورود منابع جدید و بازخوانی و بازسازی فرایندها انجام می‌شود. موضوع نوسازی برنامه درسی نیز از این قاعده مستثنی نیست. محتوای برنامه درسی همزمان با رشد علوم و فناوری باید دچار تحول شوند تا بتوانند معلم همگام با تغییرات را تحویل جامعه دهند. به عبارتی تضمین کیفیت به معنای بهبود مستمر و افزایش پاسخگویی به نیاز ذی‌نفعان، مستلزم به‌روز رسانی برنامه درسی است. در نهایت **ارزیابی و پایش** برنامه درسی، به عنوان منبع بازخورد دهنده و عارضه‌یاب می‌تواند داده‌های مطلوب برای میزان دستیابی به شایستگی فراهم آورد.

مقوله دیگر در تضمین کیفیت، **برنامه غیر درسی** بود. اصل شبانه‌روزی بودن در دانشگاه فرهنگیان، محملی برای برنامه‌های غیر درسی یا ضمنی ایجاد کرده است که بر اساس آن فعالیت‌های متعددی پیش‌بینی و طراحی می‌شود. از آن جا که یکی از اهداف نظام تربیت معلم، بسترسازی برای کسب شایستگی‌هاست و محتوای درسی و غیر درسی از جمله ابزارهای این هدف به شمار می‌روند، **شایستگی محور** بودن آن‌ها اصلی خدشه‌ناپذیر است. به هر میزان که ابتدای این برنامه‌ها بر شایستگی باشد، کیفیت آن‌ها بالاتر خواهد بود و در تربیت و شخصیت‌سازی معلم شایسته اثربخش‌تر عمل خواهند کرد. سیاست دوم حاکم بر برنامه غیر درسی **برنامه‌ریزی جامع و استراتژیک** است. هر عملی در هر سازمانی مستلزم داشتن

۱ recursive

۲ general theory of systems

۳ Katz & Kahn

۴ entropy

۵ Negative entropy

۶ Burke

برنامه است. نحوه برنامه‌ریزی و نگرش‌های مترتب بر آن، تضمین‌کننده اجرای آن است. در عصر حاضر، به دلیل پیچیدگی و عدم اطمینان فراینده، داشتن نگرش استراتژیک (یا راهبردی) و برنامه‌ریزی مبتنی بر این نگرش ضروری است. برنامه‌ریزی استراتژیک تلاشی سازمان‌یافته و منظم برای اتخاذ تصمیمات بنیادی و انجام اقدامات اساسی که سرشت و جهت‌گیری فعالیت‌های یک سازمان با دیگر نهادها را در چارچوبی قانونی شکل می‌دهند، تعریف شده است (برایسون، ۱۳۹۰، ۱۸). جامع‌نگری در فرایند برنامه‌ریزی استراتژیک به معنای نگاه سیستمی و فراکنشی داشتن است. یکی دیگر از ابعاد برنامه غیر درسی، ابتدای آن‌ها بر **ساحت‌های تربیتی** است. بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۵) تربیت دینی و اخلاقی - تربیت سیاسی و اجتماعی - تربیت زیستی و بدنی - تربیت هنری و زیبا شناختی - تربیت اقتصادی و حرفه ای - تربیت علمی و فناوری - ساحت‌هایی هستند که تعلیم و تربیت بر اساس آنها صورت خواهد گرفت. اثر هم‌افزای این ساحت‌ها، دستیابی به حیات طیبه است.

یکی از ابعاد بسیار مهم در تضمین کیفیت آماده‌سازی معلم، **کارورزی** است. کارورزی به سلسله فعالیت‌های کاربردی و سازمان‌یافته‌ای اطلاق می‌شود که فرایند آموزش و آماده‌سازی دانشجو-معلم را از دوره آگاهی‌های نظری به مرحله اجرای فعالیت‌های عملی-کاربردی این حرفه تسهیل و ممکن می‌سازد. در این فرایند دانشجو-معلمان ضمن گذر فعال و مراقبت‌شده از این مراحل، باید بتوانند دانش‌های نظری و اندوخته‌های آموزشی خود را با اطمینان و به شیوه‌ای خلاقانه در میدان عمل کلاس درس و آموزشگاه مورد استفاده و آزمون قرار دهند. در این که جایگاه کارورزی در فرایند آموزش و آماده‌سازی معلم کجاست، به زعم بسیاری از صاحب‌نظران، کارورزی هسته اصلی تمامی فرایندهای تربیت معلم بالاخص برنامه درسی است و آن را تاج برنامه تربیت معلم نام نهاده‌اند (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۴، ۲۳). برای تضمین کیفیت این بعد، باید چندین سیاست اتخاذ و به کار بسته شود. **انتخاب سنجیده موقعیت اجرا** اولین آن‌هاست. موقعیت اجرای کارورزی شامل کلاس درس و مدرسه در شکل‌گیری نگرش دانشجو-معلمان به حرفه معلمی، عملیاتی کردن دانش‌های آموخته شده و پیش‌بینی آینده حرفه-ای دانشجو-معلمان تأثیر به‌سزایی دارد. با توجه به اظهارات گروه دانشجو-معلمان رفتارها و جو حاکم بر مدرسه را در نگاه آن‌ها به مدرسه بسیار مهم تلقی کرده‌اند. بنا بر گزارشی که از اجرای کارورزی در دانشگاه فرهنگیان انجام شده است (نامداری پژمان و مولائی علی‌آباد، ۱۳۹۵، ۳۰) شایستگی‌های دانشی و روشی، مقاومت‌ها و ناهم‌نوایی‌ها، ناهماهنگی ادراکی و شناختی،

کمبودها و ناهماهنگی‌ها در عرصه عمل از جمله موانع و چالش‌های کارورزی در بخش عملیات برشمرده شده است که مانع از اثربخشی آن شده است. **تمامیت در دوره دانشجومعلمی** دومین سیاست در کارورزی است. کارورزی در دوره تربیت معلم ایران، از سال دوم شروع می‌شود و به مدت چهار ترم تحصیلی اجرا می‌شود. در مورد کفایت این حجم و گستره از کارورزی به روش‌های متعدد عمل شده است. آنچه محرز و عیان است، هر چه دانشجو-معلم دانش و مهارتش در زمینه حرفه تخصصی افزایش یابد، اثربخشی بالاتری در عرصه عمل خواهد شد. در نهایت سیستم کارورزی مستلزم **پایش بالینی** است. کارورزی میدان عمل حرفه‌ای است. این که در این میدان عمل حرفه‌ای هر یک از دانشجو-معلمان چگونه عمل می‌کنند و نقاط قوت و ضعف آن‌ها در چیست و حتی مهم‌تر از آن، نحوه بازخورد و اصلاح و مداخله امری حیاتی است. این سیستم حمایت حرفه‌ای باید به طور مداوم و از طریق مثلث استاد راهنما، معلم راهنما و دانشجو-معلم پایش شود.

عنصر بعدی، **فرایند یاددهی-یادگیری** است. هسته فنی سازمان‌های آموزشی فرایند یاددهی-یادگیری است (هوی و میسکل، ۲۰۱۳، ۱۴). راهبردهای به کار گرفته شده در این فرایند زمینه‌ساز فراگیری دانش، مهارت و نگرش دانشجو-معلمان است. فرایند یاددهی-یادگیری به طور مستقیم تحت تأثیر برنامه درسی، استاد درس، فناوری‌های عام و خاص مورد استفاده و مواردی از قبیل شرایط انگیزشی است. شاید بتوان گفت مهم‌ترین رکنی که در تضمین کیفیت به آن باید تأکید داشت، فرایند یاددهی-یادگیری است. تحول در شیوه‌های آموزشی مبتنی بر فناوری‌های جدید و ظهور نظریه‌های جدید روانشناسی و نیز نیازهای دانش-آموزان امروزی، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. از ویژگی‌های مهم این بعد از تضمین کیفیت، ایجاد **انقلاب کوپرنیکی** یا **دانشجو محوری** است. کاربرد این واژه در تعلیم و تربیت به معنای جابه‌جایی ماه (دانشجو) و خورشید (معلم یا استاد) و کنشگری دانشجومعلم و هدایت توسط استاد است. این رویکرد موجب استقلال دانشجو و احساس مسئولیت نسبت به یادگیری می‌شود. سیاست بعدی حاکم بر این بعد، **حل مسئله و موقعیت‌شکافی** است. حل مسئله عبارت است از پردازش شناختی برای تبدیل موقعیت مفروض به موقعیت مطلوب در حالی که شخص حل‌کننده برای حل آن به طور آماده روش واضحی ندارد (استرنبرگ، ۱۳۹۵، ۴۵). کاربرد این روش در موقعیت‌های یاددهی-یادگیری، درک و فهم عمیق و درگیری فراگیر را در پی دارد. روان‌شناسان و نظریه‌پردازان مختلف همواره بر اهمیت فعالیت‌های وابسته به حل

مسأله در ایجاد یادگیری مفید و مؤثر تأکید داشته‌اند. می‌توان گفت حل مسأله، تشخیص و کاربرد دانش و مهارت‌هایی است که منجر به پاسخ درست یادگیرنده به موقعیت یا رسیدن او به هدف مورد نظرش می‌شود (سیف، ۱۳۹۵، ۱۸۴). حل مسئله در تربیت معلم می‌تواند بر محور موقعیت‌های بیشماری باشد که در حوزه فعالیت‌های کلاسی و یاددهی-یادگیری رخ می‌دهد. تحلیل موقعیت‌ها و مشارکت دانشجویان در واکاوی آن، وضعیتی بی‌نظیر پدید می‌آورد و او را به سمت متخصص شدن پیش می‌برد. همانطور که پیش‌تر اشاره شد برنامه درسی باید مبتنی بر شایستگی‌ها تدوین شود. رویکردهای آموزش و کاربست برنامه درسی نیز باید **مبتنی بر شایستگی** باشد. در این زمینه **رفت و برگشت دانشجو یا زیست مداوم او در مدرسه و دانشگاه** رویکردی اساسی است. رفت و برگشت یا حرکت زیگزاگی دانشجو بین دانشگاه و مدرسه محل کارورزی در مسئله‌یابی، مسئله‌شکافی و حل مسوله بسیار مهم تلقی می‌شود. دانشجو با حضور در مدرسه و کلاس کارورزی مسائل را شناسایی و با برگشت به دانشگاه آن را در معرض نقد و بررسی قرار می‌دهد. این فرایند رفت و برگشت منجر به حرفه‌ای شدن دانشجو-معلم و در نهایت افزایش کیفیت خروجی دانشگاه می‌شود.

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

مربی‌گری آموزشی، مذاکره و مکالمه یک نفر با نفر دیگر با تمرکز بر بهبود یادگیری و توسعه فردی از طریق افزایش خودآگاهی و احساس مسئولیت شخصی است و در آن مربی، یادگیری خودراهر مربی را از طریق پرسش‌گری، گوش دادن فعال و چالش‌گری متناسب در یک جو حمایت‌گرانه و انگیزشی تسهیل می‌کند (نیوبرگ، ۲۰۱۲، ۵۸). مربی‌گری به عنوان یک عمل اثربخش تعریف می‌شود که به یادگیری و اثربخشی مربی یاری می‌رساند. طی دو دهه گذشته مربی‌گری و انواع آن در سازمان‌ها بسیار رواج یافته است و آن را یکی از مطلوب‌ترین رفتارها برای رهبری، مدیریت و یادگیری سازمانی موفق می‌شناسند (سنگری و پورولی، ۱۳۹۳، ۱۶۲). یکی از مقولات مرتبط با مربی‌گری، الگوی نقش بودن است. الگوی نقش، معرف موقعیتی است که شخص بر اساس ویژگی‌های افراد در نقش‌های اجتماعی، تمایل دارد شباهت‌های درک شده خود با آن افراد را افزایش دهد. بنابراین الگوی نقش، فرایند شناختی است که در آن شخص به صورت فعال مشاهده‌گر بوده و با ویژگی‌های افراد دیگر تطبیق پیدا می‌کند (گیبسون، ۲۰۰۳، ۶۰۱). افراد از راه فرایند یادگیری از دیگران و تقلید، ارزیابی‌های شناختی مختلفی از انتخاب‌های حرفه‌ای دارند. در زمینه تربیت معلم و رشته‌هایی که مستلزم کارورزی و کارآموزی هستند، اغلب تخصص و مهارت‌های لازم برای بهره‌برداری از فرصت می‌تواند از راه مشاهده رفتار دیگران آموخته شود. یکی از ویژگی‌های اساسی مربی‌گری **یکپارچگی^۳ (عامل به عمل)** است. در مربی‌گری موفقیت تا حد زیادی به باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های یک مربی بستگی دارد تا تجربه، دانش یا مهارت‌ها. میزان تناسب بین ابعاد نگرشی و ابعاد عملیاتی در این زمینه از اهمیت بالایی برخوردار است. زمانی که اعمال یک مربی دارای تعارض و تضاد با نگرش‌ها و باورهای اوست، شکاف هیجانی به وجود می‌آید و به شکل فشار روانی، کمبود تمرکز و عملکرد غیرقابل قبول خودنمایی می‌کند (گروه جاستیس، ۲۰۱۱، ۳). حضرت امیرالمؤمنین (ع) درباره علمای بی عمل چنین فرمود: «اشد الناس ندماً عند الموت العلماء غیر العاملين»؛ «پشیمان‌ترین مردم هنگام مرگ عالمانی هستند که به علم خود عمل نکرده‌اند». (غرر الحکم و دررالکلم، ۲۰۵). موضوع عمل نکردن به علم و تناقض بین گفتار و کردار در ادبیات نیز به کرات مورد ذم قرار گرفته است و مردم را از پیروی چنین افرادی پرهیز کرده است. از دیگر سیاست‌ها و رویکردهای حاکم بر مربی‌گری، جانشین‌پروری

۱ Nieuwerburgh

۲ Gibson

۳ integrity

۴ Justis Group

یا تولید مثل حرفه‌ای است. در این فرایند نظام‌یافته، پرورش شخصی و حرفه‌ای با راهبرد ترکیب می‌شود و این اطمینان حاصل می‌شود که سازمان آمادگی دارد خلأهای خود را با افراد شایسته پر کند (گل‌وردی، زارعی متین و جندقی، ۱۳۹۵، ۲۰۰). این مسئله در سازمان‌های آموزشی و فرهنگی اهمیتی مضاعف دارد؛ چرا که برون‌داد چنین سازمان‌هایی سایر حوزه‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ابراهیم^۱ و همکاران (۲۰۰۴، ۴۷۶) موضوع جانشین‌پروری را در حوزه تربیت معلم به روابط استاد راهنما با دانشجو و نیز کارگزاری که در قالب مربی یا منتور با دانشجو در ارتباط هستند نسبت داده‌اند.

تربیت معلم به عنوان یکی از زیرنظام‌های آموزش عالی کشور، برای بهبود مستمر فرایندها به ویژه آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلمان مستلزم الگویی به عنوان راهنمای عمل است. الگوی برخاسته از فرهنگ و بوم جامعه ایرانی زمینه کاربست و پذیرش آن را فراهم می‌آورد. بر این اساس در این پژوهش، نظرات صاحب‌نظران، اندیشمندان و مدیران عالی تربیت معلم مورد واکاوی قرار گرفت. برنامه درسی به عنوان هسته اصلی برنامه‌های تربیت معلم و مبتنی بر رویکرد شایستگی در نقش سایه‌افکن تضمین کیفیت زمینه‌های بهبود مستمر سایر عناصر وابسته را فراهم می‌کند. کارورزی محملی است که در آن شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلم ظهور پیدا می‌کند. موقعیت اجرای کارورزی و نیز عاملین آن - یعنی استاد و معلم راهنمای کارورزی - از طریق فرایند کوچینگ و منتورینگ و الگوی نقش منجر به تکثیر حرفه‌ای می‌شود. از طرف دیگر، رویکردهای حاکم برنامه درسی بر فرایند یاددهی-یادگیری سایه افکنده و ماهیت و کیفیت آن را رقم می‌زند. رویکرد دانشجومحوری، مسئله‌شناسی و مسئله‌شکافی از جمله دلالت‌های برنامه درسی بر موقعیت یاددهی-یادگیری است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات تربیتی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- استرنبرگ، رابرت. (۱۳۹۵). *روانشناسی شناختی*، ترجمه کمال خرازی و الهه حجازی. تهران: پژوهشکده علوم شناختی تهران.
- اسدی، محمد؛ و غلامی، خلیل. (۱۳۹۴). سنتز پژوهی بر الگوی تدریس اثربخش در آموزش عالی. *دوفصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۹/۵، ۱۱۳-۱۴۴.
- امام جمعه، محمدرضا؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱(۳)، ۳۰-۶۶.
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۳). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته*. تهران: نشر دیدار.
- برایسون، جان، ام. (۱۳۹۰). *برنامه‌ریزی استراتژیک در سازمان‌های دولتی، عمومی و غیر انتفاعی* (چاپ دوم)، ترجمه مهدی خادمی. تهران: انتشارات آریانا قلم.
- تاجور، آذر؛ پور طهماسبی، سعید؛ و پور طهماسبی، الهام. (۱۳۹۱). استانداردها و صلاحیت‌های برنامه آموزشی تربیت معلم در چشم‌انداز ۱۴۰۴. *مجموعه مقالات همایش ملی رسالت معلم در چشم‌انداز ایران ۱۴۰۴*. دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم شهید رجایی بابل.
- خروشی، پوران. (۱۳۹۵). تبیین شایستگی‌های مورد انتظار از معلمان بر اساس اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت و تدوین برنامه درسی آن در دانشگاه فرهنگیان. *پایان نامه دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی*. دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- خروشی، پوران؛ نصر، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ و موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۴). تبیین شایستگی‌های معلم طراز جمهوری اسلامی ایران بر اساس اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش. *مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی*. دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیم تهران.
- خواستار، حمزه. (۱۳۸۸). *ارایه روشی برای محاسبه پایایی مرحله‌ی کدگذاری در مصاحبه‌های پژوهشی*. *فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌شناسی علوم انسانی*، ۱۵ (۵۸)، ۱۷۴-۱۶۱.
- سنگری، نگین؛ پورولی، بهروز. (۱۳۹۳). تاثیر رفتار مربیگری مدیر بر نتایج مرتبط با عملکرد کارکنان. *فرایند مدیریت و توسعه*، ۲۷(۳)، ۱۷۱-۱۴۷.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۵). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش* (ویراست هفتم). تهران: دوران.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*.
- طلایی، ابراهیم؛ و گندمی، فهیمه. (۱۳۹۴). واکاوی الگوی کارآموزانه تربیت معلم در دانشگاه آکسفورد و ارائه دلالت‌هایی برای نظام تربیت معلم ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۱۴، ۳۱-۶۸.
- عابدینی، احمد. (۱۳۹۳). *واژه‌نامه تخصصی آموزش و پرورش*. تهران: نشر سادس.
- فاضلی، محمدرضا؛ کرمی، مرتضی. (۱۳۹۴). تجارب دانشجویان تربیت معلم از طراحی آموزشی بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۲ (۲)، ۱۵۰-۱۴۰.

- فرزادنیان، فرزانه. (۱۳۹۱). بررسی نقش معلمان در مدیریت کارآمد مدارس. مجموعه مقالات همایش ملی رسالت معلم در چشم‌انداز ایران ۱۴۰۴. دانشگاه فرهنگیان، مرکز تربیت معلم شهید رجایی بابل.
- کیان، مرجان؛ و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). نقد و ارزیابی برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی در سایه شایستگی‌های مورد تقاضای برنامه درسی هنر جدید. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۸(۳۰)، ۱۱۹-۱۴۲.
- گلکار، رسول؛ و شریفیان، فریدون. (۱۳۹۵). نقش و کاربردی پژوهش‌های روایتی در بهبود برنامه‌های تربیت معلم و رشد حرفه‌ای معلمان. مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر اصفهان.
- گل‌وردی، مهدی؛ زارعی متین، حسن؛ جندقی، غلامرضا. (۱۳۹۵). شناسایی عوامل مؤثر در بروز رفتار جانشین‌پروری مدیران: رویکردی کیفی. فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین، ۸(۲)، ۲۰۸-۱۸۳.
- محمدپور، احمد. (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی ضد روش ۱ (چاپ دوم). تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- محمدی پور، ناصر؛ جعفری، آریا؛ و باقری، مجتبی. (۱۳۹۵). جایگاه و نقش برنامه‌های درسی غیر رسمی را در دستیابی به شایستگی‌های معلمی در تربیت معلم. مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر اصفهان.
- مشکى باف، زهره؛ محمودزاده، سیده مهسا؛ رزمیان فیض‌آبادی، فاطمه. (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی کارورزی رشته علوم تربیتی در دانشگاه فرهنگیان مشهد. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام-های دانشگاهی، تهران، دانشگاه فرهنگیان، اردیبهشت ماه.
- ملکی، صغری؛ و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۵). روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای «مطالعه‌ای کیفی در زمینه تجربه روایت‌نگاری دانشجو معلمان در درس کارورزی». مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر اصفهان.
- مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۹۴). راهنمای عملی کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱). تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱(۱)، ۵-۲۶.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۳). الگوی طراحی برنامه درسی وارونه در آموزش عالی. دانشنامه برنامه درسی.
- نامداری پژمان، مهدی؛ و مولائی علی‌آباد، حسین. (۱۳۹۵). آسیب‌شناسی برنامه کارورزی از دیدگاه استادان راهنما: مطالعه‌ای کیفی. مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، مدیریت امور پردیس-های استان اصفهان، اردیبهشت.
- نعمتی، عاطفه. (۱۳۹۰). بررسی میزان تأثیر دوره تحصیلی دوساله کاردانی در مراکز تربیت معلم بر معلمان دوره ابتدایی شهرستان جعفری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران.
- Agyei, D. D., & Voogt, J. (2012). Developing Technological Pedagogical Content Knowledge in Preservice Mathematics

- Teachers through Collaborative Design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(4), 547-564.
- Basiri, B., Nasr, A., Mirshahjafari, S., & Mehrmohammadi, M. (2016). Explanation and Prioritization of Required Skills for Teaching in Farhangian University from Authorities and Professors' Point of View. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7 (3), 221-230
 - Billing, D. (2004). Evaluation of a trans-national university quality assessment project in Bulgaria. *Perspectives: Policy and practice in higher education*, 7(1), 19-24.
 - Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
 - Bsharat, A., & Rmahi, R. (2016). Quality Assurance in Palestine's Teacher Education Programs: Lessons for Faculty and Program Leadership. *American Journal of Educational Research*, 4(2A), 30-36
 - Burke, W. W. (2002). *Organization change management: Theory and practice* (3rd Ed). California: Sage publications.
 - Chong, S., Cheah, H. M. (2009). A Values, Skills and Knowledge Framework for Initial Teacher Preparation Programmes. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (3), 1-17.
 - Cohen, L; Manion, L; Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th Ed). New York: Routledge Falmer.
 - Depoy, E., & Gitlin, L. (2005). *Introduction to research: Understanding and applying multiple strategies* (3rd Ed). Mosboy Press.
 - Dilshad, M., & Iqbal, H. M. (2010). Quality Indicators in Teacher Education Programmes. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 30(2), 401-411.
 - ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe*. ETUCE Policy Paper.
 - Ghouseini, H., & Sleep, L. (2011). Making practice studyable. *The International Journal on Mathematics Education*, 43(1), 147-160.
 - Gibson, D. E. (2003). Developing the Professional Self-Concept: Role Model Construals in Early, Middle, and Late Career Stages. *Organization Science*, 14(5), 591-610.
 - Ho, P., & North, S. (2015). Evidencing teacher education: Strategies for assessment graduate teachers' teaching competencies to inform program quality. *Advances in Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-14.

- Holloway, I., & Wheeler, S. (2010). *Qualitative research in nursing and healthcare*. Oxford, UK: Blackwell.
- Hoy, W., Miskel, C. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, (9th Ed). New York: McGraw-Hill.
- Huntly, H. (2008). Teachers 'Work: Beginning Teachers' Conceptions of Competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.
- Ibrahim, A. B., Soufani, K., Poutziouris, P., Lam, J. (2004). Qualities of an effective successor: the role of education and training. *Education + Training*, 46(8/9), 474 – 480.
- Jang, S., & Woo, W. (2005). *Unified context representing user-centric context: Who, where, when, what, how and why*. The 7th International Conference on Ubiquitous Computing.
- Justis Group. (2011). Integrity solutions. *Retrieved at site: http://www.justisgroup.com/files/pdfs/IntegCoachExecOver_6-5-11_.pdf*
- Kessler, R. (2006). *Competency-based interviews*. Career Press Inc.
- Kulshrestha, A. K., & Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of Research*, 1(4), 29-33.
- Lampert, M., Beasley, H., Ghousseini, H., Kazemi, E., & Franke, M. (2010). *Using designed instructional activities to enable novices to manage ambitious mathematics teaching*. In M. K. Stein & L. Kucan (Eds.), *Instructional explanations in the disciplines* (pp. 129-141). New York, NY: Springer
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S.S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.
- Mukhopadhyay, R. (2014). Quality in teacher education: various parameters and effective quality management. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 19(2), 66-71.
- Nieuwerburgh, C. (2012). *Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators and Parents*. London: Karnac Books.
- Owusu, A. A., & Brown, M. (2014). Teaching practice supervision as quality assurance tool in teacher preparation: views of trainee teachers about supervisors in University of Cape Coast. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 2(5), 25-36.
- Oyewumi, C. F., & Fatoki, O. R. (2015). Quality assurance in teachers' education in Kwara State: Challenges and the way forward. *Merit Research Journal of Education and Review*, 3(2), 119-125.

- Sacilotto-Vasylenko, M. (2013). Bologna process and initial teacher education reform in France. *International Perspectives on Education and Society*, 19, 3-24.
- Sain, S. K., & Kaware, S. S. (2014). The Challenges and Quality of Teacher Education in India at Present in Indian Educational Scenario. *Journal of Education & Social Policy*, 1(1), 13-18.
- Stabback, P. (2016). *What Makes a Quality Curriculum?* In-Progress Reflection No.2 on Current and Critical Issues in Curriculum and Learning. UNESCO.
- UNESCO. (2008). Regional overview: sub-Saharan Africa, for the Education for all global monitoring report 2009: Overcoming inequality: why governance matter. Available: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001784/178418e.pdf> (last checked by the author on the 10th of November 2010)

