

شناسایی حوزه‌ها، ابعاد و نشانگرهای کیفیت نظام تربیت معلم ایران

علیرضا صادقی^۱

اکبر هدایتی^۲

الهه میثاقی‌فر^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۴/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۸/۱۳

چکیده

نظام آموزش عالی هر کشوری به دلیل تربیت افراد متخصص و نظام تربیت معلم برای تربیت معلمان متخصص، همواره از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده است. با توجه به استقرار دانشگاه فرهنگیان و نبود نشانگرهای بومی کیفیت برای نظام تربیت معلم ایران، در این پژوهش کوشش شده است تا نشانگرهای کیفیت برای این نظام دانشگاهی شناسایی شوند. برای شناسایی این نشانگرها از دو روش اسنادی و گروه‌های مرجع استفاده شده است. در ابتدا و پس از بررسی منابع مرتبط با کیفیت نظام تربیت معلم، در مجموع ۱۲۲ منبع شناسایی شده که ۳۶ مورد از آنها بر اساس ملاک‌های سودمندی و به‌روزی بودن، به طور دقیق‌تر ارزیابی شده است. برای بررسی این منابع از روش «واش و وارد (۲۰۱۳)» استفاده شده است. پس از تحلیل چندمرحله‌ای و استخراج یافته‌ها، موارد به‌نسبت مشترک با یکدیگر تلفیق و در سه بخش حوزه‌های اصلی، ابعاد و نشانگرهای کیفیت دسته‌بندی شدند. در گام بعدی پس از بررسی اعتبار یافته‌ها به روش مرور هم‌تا، این یافته‌ها با بهره‌گیری از دیدگاه‌های استادان دانشگاه فرهنگیان، متناسب با شرایط بومی ایران، پالایش شد و در نهایت شش حوزه اصلی (طراحی برنامه درسی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی، پژوهش و اشاعه آن، زیرساخت‌ها و منابع آموزشی، حمایت از پیشرفت یادگیرنده و سازمان و مدیریت)، ۲۵ بُعد و ۷۵ نشانگر کیفیت شناسایی شده است.

کلیدواژه‌ها: حوزه‌های اصلی کیفیت، ابعاد کیفیت، نشانگرهای کیفیت، تربیت معلم.

۱. استادیار برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی، نویسنده مسئول: sadeghi@atu.ac.ir

۲. دکتری برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی، a.hedayati@atu.ac.ir

۳. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، e.misaghifar@gmail.com

مقدمه

کیفیت آموزش از جمله دغدغه‌هایی است که همواره نظام‌های دانشگاهی برای دستیابی به آن تلاش کرده‌اند. در دهه‌های اخیر کوشش‌های بسیاری برای بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی و دستیابی به اهداف نظام‌های دانشگاهی به عمل آمده است (حجازی، بازرگان، موحد محمدی و برادران، ۱۳۷۹). آموزش عالی ایران در دهه‌های گذشته با چالش‌ها و مسائل متعددی مواجه شده است. گسترش کمی دانشگاه‌ها، کثرت مؤسسات آموزشی، افزایش تعداد دانشجویان و گاهی وجود خیل عظیم دانش‌آموختگان بیکار از جمله چالش‌هایی است که نظام آموزش عالی ایران را با مشکلات عدیده‌ای مواجه کرده است. گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود و توان بافت اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی جامعه، کاهش کیفیت نظام آموزش عالی را نیز به دنبال خواهد داشت. در واقع، نمیتوان گسترش کمی و ازدیاد تعداد دانشجویان و دانش‌آموختگان را دلیلی بر وجود کیفیت مطلوب دانست. این چالش‌ها، ناگزیر به مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی نظام آموزش عالی ایران منجر شده است و نظام دانشگاهی را به بازاندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فرایندهای خود وادار کرده است (رحمانی و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷). این بازاندیشی، نشانگرهای کیفیت آموزش عالی را نیز به یکی از مهمترین عوامل بحث‌انگیز در آموزش عالی مبدل ساخته است.

در قلمرو آموزش عالی، توافق درباره معنای کیفیت وجود ندارد؛ منبع اصلی این اختلاف، ناشی از تفاوت در مبانی و بنیادهای فلسفی آن است. مهمترین دشواری در تعریف کیفیت در آموزش عالی ناشی از مسائل فرهنگی و مسئله استقلال و آزادی علمی دانشگاه‌ها و موضوع قدرت و کنترل در سازمان است (دی جرج^۱، ۲۰۰۵؛ پاوای^۲، ۲۰۰۵ به نقل از آذر، غلامرضایی، دانایی‌فرد و حسینی، ۱۳۹۲). کیفیت آموزشی مفهومی وابسته به زمینه است و خود متأثر از عوامل بسیاری است. به عبارت دیگر شاید بتوان گفت که کیفیت یک عمل نیست، بلکه بیشتر یک عامل عرفی^۳ است. به طور کلی می‌توان از کیفیت با عنوان درجه تعالی^۴ یاد کرد. در بافت آموزشی، کیفیت مفهوم پیچیده‌تری است؛ زیرا آموزش با انسان سروکار دارد. با این حال، تعریف کیفیت آموزش به افراد (کاهلون و چانوجی^۵، ۲۰۱۶)، مؤسسه و شرایط آموزشی (گریفول^۶، ۲۰۱۶)، جامعه و زمینه‌های ملی بستگی دارد (شارما^۷، ۲۰۱۳). با وجود دشواری‌هایی که در تعریف کیفیت وجود دارد، سازمان جهانی استاندارد، کیفیت را عبارت از مجموعه ویژگی‌ها و خصوصیات یک محصول

1. De George
2. Paewai, S.
3. Habit
4. Degree of excellence
5. Kahloun & Channouchi,
6. Grifoll
7. Sharma, S

یا خدمت می‌داند که نمایانگر توانایی آن در برآوردن خواسته‌های بیان شده است (بازرگان، ۱۳۷۶). توصیف‌های دیگر از کیفیت عبارت‌اند از: کیفیت به معنای تناسب با هدف، کیفیت به معنای مناسب بودن برای استفاده، کیفیت به معنای پیشرفت، کیفیت به معنای تعالی، کیفیت به معنای دگرگونی و کیفیت به معنای اشتباهات صفر. یونسکو نیز کیفیت در آموزش عالی را حالت ویژه‌ای از نظام آموزش عالی می‌داند که نتیجه سلسله اقدامات و عملیات مشخصی است که پاسخگوی نیازهای اجتماعی در زمانی خاص است (رحمانی و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷).

کیفیت آموزش با ابزاری موسوم به نشانگرهای کیفیت^۱ آموزشی اندازه‌گیری می‌شود (شیرینز، رویتن و وان لاونز^۲، ۲۰۱۱) که در بردارنده نشانگرهای درونداد، فرایند، زمینه و برونداد آموزشی است (ساری و همکاران^۳، ۲۰۱۶). نشانگرهای کیفیت آموزش، اطلاعاتی درباره سلامت نظام آموزشی فراهم می‌کند (فلوریدا و اوینتو^۴، ۲۰۱۵). همانطور که اشاره شد، هرچند برخی، کیفیت و نشانگرهای کیفیت در آموزش عالی را به دلیل پیچیدگی نظام آموزش عالی به سختی قابل تعریف می‌دانند (اریلماز، کارا، آیدوغان، بکتاش و اردوره^۵، ۲۰۱۶)؛ اما برخی دیگر نه تنها ضرورت تعریف آن، بلکه استخراج و تدوین نشانگرهای کیفیت را جزو جدانشدنی یک نظام آموزشی پیشرو قلمداد می‌کنند (چاپمن و ویلسون^۶، ۱۹۹۹؛ هداوند، ۱۳۸۴؛ بازرگان، ۱۳۷۶). در تعریفی به نسبت شناخته‌شده، کیفیت در نظام دانشگاهی به مجموعه‌ای از ویژگی‌های دانش‌آموختگان، آثار علمی منتشرشده و خدمات تخصصی عرضه‌شده به وسیله اعضای دانشگاه اشاره دارد که توانایی نظام را برآوردن خواسته‌های بیان‌شده یا اشاره‌شده نمایان می‌کند (بازرگان، ۱۳۷۶).

یکی از حوزه‌های بسیارمهم در نظام آموزش عالی هر کشوری، نظام تربیت معلم است. تربیت معلم، نقش حیاتی در اصلاح و تقویت بنیادهای توسعه‌ای کشورهای مختلف دنیا ایفا می‌کند (دلشاد و اقبال^۷، ۲۰۱۰). به نظر مهرمحمدی (۱۳۷۹) نظام تربیت معلم در درجه اول اهمیت نظام‌های آموزشی هر کشوری است. این اهمیت ناشی از درجه اهمیتی است که تربیت نسل آینده از آن برخوردار است. نظام تربیت معلم همچون سایر نظام‌های آموزش عالی نیز باید دارای ویژگی‌هایی شود. این ویژگیها از طریق نشانگرهایی سنجیده می‌شود که نشانگرهای کیفیت نظام تربیت معلم نامیده میشوند. این نشانگرها در شرایط فعلی نظام آموزش عالی ایران و به‌ویژه در نظام تربیت معلم، به لحاظ جایگاه آن در تربیت بخش عظیمی از معلمان آینده، از اهمیت بیشتری برخوردار

1. quality indicators

2. Scheerens, J., Luyten, H., & van Ravens, J.

3. Sari et al

4. Florida & Quinto

5. Eryilmaz, M. E., Kara, E., Aydoğan, E., Bektaş, O., & Erdur, D. A.

6. Chapman, R., & Wilson, J.

7. Dilshad & Iqbal

است. به‌رغم برخی فعالیت‌ها در زمینه‌های مختلف کیفیت آموزش عالی و به‌ویژه تربیت معلم، هنوز سازوکار مناسبی برای ارزیابی نشانگرهای کیفیت در این زمینه استقرار نیافته و نشانگرها و استانداردهای معتبری به توافق همگانی نرسیده است. این شرایط بیانگر این است که هنوز سازوکار کافی برای بهبود مداوم و تضمین کیفیت آموزش عالی ایران و پاسخگویی و تأمین انتظارات ذی‌نفعان و مشتریان (دانشجویان، خانوارها، استخدام‌کنندگان و به‌کارگیرندگان خدمات تخصصی دانشگاهی) وجود ندارد (فراستخواه، ۱۳۸۸).

نشانگرهای کیفیت در تربیت معلم عبارت است از اظهارات کلی که به واسطه آنها، مهمترین ابعاد کیفیت^۱ در تربیت معلم به طور جامع پوشش داده می‌شوند (دلشاد و اقبال، ۲۰۱۰). بیشتر کارکرد نشانگرهای کیفیت در تربیت معلم، عبارت از تضمین کیفیت است که با سه سازوکار انجام می‌شود: ممیزی کیفیت^۲، ارزشیابی کیفیت^۳ و اعتبارسنجی^۴. تضمین کیفیت خود در سه سطح مؤسسه، برنامه و رشته انجام می‌شود. ممیزی کیفیت اولین گام در تضمین کیفیت است. ارزشیابی کیفیت نیز شامل انجام ارزشیابی (بازبینی، اندازه‌گیری و قضاوت) کیفیت فرایندها، اعمال، برنامه‌ها و خدمات تربیت معلم از طریق فنون، سازوکارها و فعالیت‌های مناسب است. اعتبارسنجی نیز پرکاربردترین روش در تضمین کیفیت بیرونی محسوب می‌شود (سانیل^۵، ۲۰۱۳؛ تسوی^۶، ۲۰۱۶).

یاکولیک و نونان^۷، (۲۰۰۱) مهمترین اهداف تدوین نشانگرهای کیفیت در تربیت معلم را ارائه اطلاعات مهم برنامه‌های تربیت معلم به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان، ارائه یک چارچوب برای پاسخگویی برنامه به سهامداران و عموم مردم، ارائه چارچوبی برای بحث و گفتگو درباره عناصر لازم و مطلوب در تربیت معلم و چارچوبی برای بحث و گفتگو درباره دانش، مهارت و نگرش مطلوب معلمان آینده معرفی می‌کند. منون، رانا، لاکشمی و بهات^۸ (۲۰۰۷) حوزه‌های اصلی^۹ در تدوین نشانگرهای کیفیت در تربیت معلم را عبارت از طراحی و برنامه‌ریزی درسی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی، حمایت دانشجویان و پیشرفت، پژوهش و توسعه، زیرساخت‌ها، منابع یادگیری و سازمان و مدیریت می‌دانند. از این رو، نظام آموزش عالی هر کشوری به دلیل تربیت افراد متخصص و نظام تربیت معلم برای تربیت معلمان متخصص، همواره اهمیت بسیاری داشته است. با توجه به استقرار دانشگاه فرهنگیان و نبود نشانگرهای کیفیت بومی برای نظام تربیت معلم ایران و به تبع

1. quality dimensions

2. quality Audit

3. quality evaluation

4. accreditation

5. Sanyal

6. Tsevi

7. Yackulic & Noonan

8. M Menon, M., Rama, K., Lakshmi, T., & Bhat, V. enon & et al

9. Key Area

آن فقدان مقیاسی اختصاصی برای ارزیابی کیفیت این نظام مهم، این پژوهش درصدد شناسایی نشانگرهای کیفیت برای آن نظام دانشگاهی است. در این پژوهش سعی شده است این نشانگرها هم واجد ویژگی‌های بومی و هم واجد ویژگی‌های بین‌المللی باشند. بنابراین پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این سؤال پژوهشی است که حوزه‌های اصلی، ابعاد و نشانگرهای کیفیت در نظام تربیت معلم ایران کدامند؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

جستجو در پیشینه موضوع کیفیت در مبحث آموزش، یافته‌های فراوانی به دست می‌دهد که بخش عمده آنها مربوط به حوزه آموزش عالی است. با این حال، تعداد اندکی از پژوهش‌ها برای شناسایی نشانگرهای تربیت معلم به‌ویژه در ایران به چشم می‌خورد. شارما^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان «تضمین کیفیت در تربیت معلم»، مهمترین مسائل کیفیت را تأثیر بر دانشجویان، بهبود عملکرد، اهمیت سیاسی، میزان تأثیر آن بر دانشگاه و سازمان‌های دیگر، صحت علمی و امکان‌پذیری گزارش کرده است. گوچکو، استوجانویچ و راجیک^۲ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان «تفکر انتقادی دانشجویان: نشانگرهای کیفیت آموزش عالی» تفکر انتقادی دانشجویان را یکی از مهمترین نشانگرهای کیفیت در آموزش عالی معرفی می‌کند. احمد و عزیز^۳ (۲۰۱۲) در پژوهش خود ویژگی‌های تضمین کیفیت تربیت معلم در پاکستان را تحلیل کرده‌اند. در این تحلیل فعالیت‌های انجام‌شده در زمینه تضمین کیفیت تربیت معلم پاکستان از جمله تدوین رویه‌ها و راهنمای تضمین کیفیت مطالعه و بررسی شده است. نشانگرهای مربوط به سیاست‌های پژوهشی، توجه به مسائل بین‌المللی تربیت معلم، آشنایی دانشجو معلمان با شیوه‌های پژوهش و مسائل گریبانگیر مدارس از جمله نشانگرهایی است که در این پژوهش بررسی شده است.

کائور و کائور^۴ (۲۰۱۶) در زمینه اهمیت کیفیت در تربیت معلم پژوهشی انجام داده‌اند. ایشان برای رسیدن به هدف آموزش، هماهنگی بر تمام وجوه آموزش تأکید کرده‌اند. این پژوهش شایستگی‌های لازم معلمان آینده از قبیل مهارت تفکر انتقادی و شایستگی‌های حرفه‌ای را از جمله مهمترین نشانگرها به شمار می‌آورد. هادی، رضاپور و سلمان‌پور (۱۳۹۵) پژوهشی در زمینه نشانگرهای کیفیت آموزش عالی بر اساس مدل کانو در دانشگاه ارومیه انجام داده‌اند. نتایج این پژوهش نشان داده که بین انتظارات دانشجویان از محتوا، ساختار و امکانات دوره‌های دانشگاه و ویژگی‌های استادان، با ادراک آنان تفاوت معناداری وجود دارد، به عبارت دیگر میزان ادراکات

1. Sharma

2. Gojkov & Rajić

3. Ahmed & Aziz

4. Kaur & Kaur

دانشجویان از چهار بعد محتوای دوره، ساختار دوره، ویژگی‌های استادان و امکانات دوره در دانشگاه ارومیه کمتر از انتظارات آنان است. علیاری، ملکی، بازارگادی و عباس‌پور (۱۳۹۱) در پژوهشی به تدوین و استانداردسازی نشانگرهای ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی دوره کارشناسی رشته پرستاری پرداخته‌اند. این مطالعه به پیشنهاد نه‌عامل، سی و نه ملاک و صد و چهل و سه نشانگر برای ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی کارشناسی پرستاری منجر شده است. چایافومثاناچوک و همکاران^۱ (۲۰۱۶) در نتایج پژوهشی با عنوان تدوین نشانگرهای برای اعتباربخشی برنامه‌های تربیت معلم در تایلند، پنج حوزه اعتبارسنجی را به قرار زمینه آموزشی، طراحی برنامه، اجرای برنامه، برون‌دادهای برنامه و تضمین کیفیت شناسایی کرده‌اند. دلشاد و اقبال (۲۰۱۰) در پژوهشی مهمترین نشانگرهای کیفیت تربیت معلم را شناسایی کرده‌اند که عبارت‌اند از: رشد حرفه‌ای استادان، همکاری با دانشگاه در زمینه بهبود تدریس، التزام بخش مدیریت درباره کیفیت، وجود استانداردهای تحصیلی و نشانگرهای عملکرد، برنامه‌ریزی بلندمدت، رضایت استادان از شرایط کاری، مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها، خودارزشیابی برنامه‌ها توسط دانشگاه، رویه‌های مشخص برای برنامه‌ریزی درسی، تدریس، پژوهش، مدیریت دانشگاه، رویکر یادگیرنده‌محور در تدریس و یادگیری، بهبود مداوم فعالیت‌های تحصیلی، منابع و اسناد مناسب در زمینه اطلاعات، منابع یادگیری و پاسخگویی اجتماعی. کومار شامرا و کومار (۲۰۱۶) در پژوهشی به شناسایی نشانگرهای کنترل کیفیت در تربیت معلم پرداخته‌اند. ایشان نشانگرهای مذکور را در حوزه‌های طراحی برنامه درسی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی، حمایت دانشجویان و پیشرفت تحصیلی، پژوهش و توسعه، سازمان و مدیریت، زیرساخت‌ها و منابع یادگیری و شامل بیست و پنج بعد، شناسایی و تدوین کرده‌اند. یولا، اجمل و رحمان^۲ (۲۰۱۱) به تحلیل نشانگرهای کیفیت در آموزش عالی در بیست دانشگاه پاکستان و با توجه به بیست و هشت نشانگر پرداخته‌اند. ایشان در این پژوهش دانشگاه‌های دولتی را اغلب فاقد تجهیزات آزمایشگاهی گزارش کرده‌اند. همچنین آنها بیان کرده‌اند که دانشگاه‌های خصوصی فاقد اعضای هیئت علمی، کتابخانه مجهز، پژوهش و امکانات خوابگاهی بودند.

بررسی پیشینه موضوع نشان می‌دهد که پژوهش‌های پیشین در زمینه نشانگرهای کیفیت، اغلب به طور کلی و با نظر به نظام آموزش عالی انجام شده است و پژوهش‌های انجام‌شده درباره نشانگرهای کیفیت تربیت معلم به طور اختصاصی با هدف شناسایی حوزه‌ها، ابعاد و نشانگرها در داخل کشور برای این نظام انجام نشده است. مسئولیت سنگین دانشگاه فرهنگیان به دلیل ارتقای کیفیت نظام تربیت معلم و ارتقای مستمر شایستگی‌ها و توانمندی‌های علمی، حرفه‌ای و تربیتی دانشجومعلمان

1. Chaiyaphumthanachok et al

2. Ullah, M. H., Ajmal, M., & Rahman, F.

برای کشور، از یکسو نیازمند همسویی اهداف و برنامه‌های آن با نیازهای بومی- ملی و از سوی دیگر نیازمند تطابق خود با نشانگرهای بین‌المللی است. بدین دلیل تدوین نشانگرهایی که هر دو ویژگی را داشته باشند، از اهمیت بسزایی برخوردار است. نشانگرهایی که بتواند کیفیت این دانشگاه را تا حد زیادی تضمین کند و معیار مناسبی برای ارزیابی میزان کیفیت آن در اختیار مسئولان امر قرار دهد.

روش پژوهش

در این مطالعه بنا به ماهیت پژوهش از روش پژوهش اسنادی استفاده شده است. در این قسمت برای استخراج منابع و مراجع مربوط به نشانگرهای کیفیت در تربیت معلم، کلی واژه‌های کیفیت^۱، نشانگرهای کیفیت^۲، تربیت معلم^۳، نشانگرهای کیفیت در تربیت معلم^۴ جستجو شده است. در مجموع ۱۲۲ منبع گردآوری شده است. پس از گردآوری منابع و مرور آنها، این منابع در دو مجموعه با عناوین کلی «نشانگرهای کیفیت» و «تربیت معلم» دسته‌بندی شدند. پس از آن، ۳۶ منبع مناسب‌ترین منابع تشخیص داده شدند که به صورت نظام‌مند بررسی شده‌اند. شایان ذکر است که نمونه‌گیری در این مرحله به صورت هدفمند انجام شده است. با توجه به تعدد روش‌های نمونه‌گیری هدفمند، متناسب با ماهیت پژوهش حاضر از الگوی نمونه‌گیری هدفمند «همگون» و روش تحلیل متون کیفی واش و وارد^۵ (۲۰۱۳) که هدف آن برای درک عمیق از یک پدیده که از طریق بررسی نظرات افراد مشابه به دست می‌آید، استفاده شده است. این روش یکی از مناسب‌ترین روش‌ها برای بررسی و تحلیل اسناد مکتوب به شمار می‌رود که طی آن، محتوا به صورت نظام‌مند تجزیه و تحلیل می‌شود و مفاهیم مدنظر از اسناد مکتوب استخراج می‌شود (واش و وارد، ۲۰۱۳). که در این مرحله منابع منتخب، به طور عمیق مطالعه و بررسی میشوند. مراحل این بررسی بر اساس روش مذکور به شرح زیر بوده است:

- ۱- تعیین ملاک‌های انتخاب متون و اسناد: ملاک اصلی در انتخاب متون و اسناد عبارت بود از سودمندی منابع در پاسخگویی به سؤال پژوهش و به‌روز بودن منابع.
- ۲- گردآوری منابع و متون: در این مرحله، با توجه به ملاک‌های تعیین‌شده، کتب، مقالات، رساله‌ها و غیره گردآوری شده است.
- ۳- مرور اولیه منابع: در این مرحله عنوان‌ها و چکیده‌های منابع مطالعه‌شده قرار گرفت و مرتبط‌ترین منابع با سؤال پژوهش گزینش شدند.

1. Quality

2. Quality indicators

3. Teacher education

4. Quality indicators in teacher education

5. Wach & Ward

۴- شناسایی حوزه‌ها، ابعاد و نشانگرها از طریق فیش‌برداری.

۵- مرحله پایانی شامل حذف داده‌های مشابه، تجمیع داده‌ها و طبقه‌بندی آنها مطابق با سؤال پژوهش بود.

اعتبار یافته‌ها با روش مرور همتا^۱ بررسی و تأیید شده است. مطابق این روش نتایج به دست آمده به همراه منابع استفاده‌شده در روش تحلیل متون، به طور جداگانه توسط دو پژوهشگر دیگر بررسی شد و اختلاف چشمگیری در یافته‌ها مشاهده نشد. به عبارت دیگر، بررسی‌های دو پژوهشگر مذکور نیز نشان داده است که یافته‌ها به‌درستی از منابع مطالعه‌شده استخراج شده‌اند. علاوه بر این روش، در مرحله بعد، برای تضمین اعتبار یافته‌ها از گروه‌های مرجع^۲ استفاده شد. در استفاده از این روش یافته‌ها در اختیار تعدادی از استادان دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت و از آنها درخواست شد تا جدول یافته‌های مربوط به نشانگرهای کیفیت تربیت معلم را بررسی و نظرات اصلاحی خود را اعلام کنند. شایان ذکر است که ملاک انتخاب اعضای گروه مرجع، دارا بودن مدرک دکتری تخصصی در رشته علوم تربیتی و سابقه فعالیت بیش از پنج‌سال در تربیت معلم بود. به این منظور نتایج در اختیار پانزده نفر از استادان دانشگاه فرهنگیان شهرهای تهران (دو پردیس)، زنجان (دو پردیس)، قم (یک پردیس) و ارومیه (دو پردیس) قرار گرفت و بر اساس نظر آنها برخی نشانگرها و ابعاد تلفیق شد و برخی از موارد تکراری حذف شدند. شایان ذکر است که در این مرحله اطلاعات جدیدی به یافته‌ها افزوده نشد و غالب نظرات استادان مبنی بر تجمیع و حذف برخی ابعاد و نشانگرها بود. در مرحله دوم، جدول تعدیل‌یافته، مجدداً برای استنادی که نظرات اصلاحی ارائه داده بودند ارسال شد و در نهایت آن را تأیید کردند.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش در زمینه کیفیت نظام تربیت معلم، شش حوزه اصلی (طراحی برنامه درسی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی، پژوهش و اشاعه آن، زیرساخت‌ها و منابع آموزشی، حمایت از پیشرفت یادگیرنده و سازمان و مدیریت) ۲۵ بعد و ۷۵ نشانگر به دست آمد که در ادامه و به تفکیک حوزه‌های شش‌گانه، ابعاد و نشانگرهای کیفیت هر حوزه ارائه شده است.

الف) حوزه طراحی برنامه درسی

در جدول شماره ۱ حوزه طراحی برنامه درسی، ابعاد و نشانگرهای کیفیت در تربیت معلم به شرح زیر آمده است.

1. Peer review
2. Reference groups

جدول ۱ حوزه طراحی برنامه درسی و ابعاد و نشانگرهای آن در کیفیت تربیت معلم

نشانگرهای کیفیت	ابعاد کیفیت	حوزه‌های اصلی کیفیت
اهداف و مأموریت‌ها مطابق با نیازها و انتظارات ملی و بین‌المللی است.	اهداف	طراحی برنامه درسی
اهداف کلی و اهداف جزئی در آن مشخص شده است.		
عناصر مختلف برنامه درسی (اعم از اهداف، محتوا و ...) از طریق مشارکت فعال ذی‌نفعان طراحی می‌شود.	فرایند طراحی برنامه درسی	
سیاست‌ها، الگوها و مقرراتی برای اجرای برنامه درسی وجود دارد.		
پیامدهای برنامه درسی متناسب با زمان آن دست‌یافتنی است.		
محتوای برنامه درسی کاملاً انعطاف‌پذیر است. محتوای برنامه درسی بر اساس ویژگی‌های دلخواه معلمان تدوین شده است. محتوای برنامه درسی برای موقعیت‌های مختلف یادگیری متنوع است. محتوا طوری تدارک دیده شده است تا فعالیت‌های یادگیری بیشتر را برای دانشجومعلمان فراهم کند.	محتوای برنامه درسی و فعالیت‌های یادگیری	
واحد بازنگری برنامه درسی، به طور مرتب کفایت و روزآمدی محتوا را در قالب روش‌های مختلفی ارزیابی می‌کند.	بازنگری برنامه درسی	

مطابق جدول شماره (۱) حوزه طراحی برنامه درسی در کیفیت تربیت معلم، دارای ۴ بعد، هدف‌ها، فرایند طراحی برنامه درسی، محتوای برنامه درسی و فعالیت‌های یادگیری و بازنگری برنامه درسی شناسایی شد. هر یک از ابعاد مذکور نیز دارای نشانگرهایی است که به تفکیک به آنها اشاره شده است (۱۰ نشانگر کیفیت).

ب) حوزه اجرا و ارزشیابی برنامه درسی

این حوزه مشتمل بر پنج بعد و پانزده نشانگر به شرح زیر است.

جدول (۲). حوزه اجرا و ارزشیابی برنامه درسی و ابعاد و نشانگرهای آن در کیفیت تربیت معلم

نشانگرهای کیفیت	ابعاد کیفیت	حوزه اصلی کیفیت
دانشگاه جهت گیری اصلی خود را همه ساله برای استادان، کارکنان و دانشجویان تبیین می کند.	جهت گیری	اجرا و ارزشیابی برنامه درسی
در اجرای برنامه درسی رویکرد قالب، تفکر انتقادی است.	رویکرد اجرا	
در اجرای برنامه درسی ارتباط تنگاتنگی میان سایر بخش های برنامه وجود دارد. نقش و تکالیف معلمان در اجرای برنامه درسی به صورت مشخص تعریف شده است. در اجرای برنامه درسی، مجریان در صورت نیاز به فناوری های لازم دسترسی دارند. مجریان می توانند از طریق سامانه مشخصی نظریات اصلاحی خود را از برنامه درسی بازخورد دهند. امکان تدریس آزمایشی برای معلمان فراهم است. همواره تدوین تجارب یادگیری اجرای برنامه درسی به صورت منظم پیگیری می شود.	اجرای عملیاتی	
جزئیات برنامه درسی مشخص است تا فرایند ارزشیابی را تسهیل کند. دانشگاه دارای یک برنامه زمانی مشخص، برای فرایند ارزشیابی محتوا دارد. مکانیسم به کارگرفته شده برای جمع آوری و انتشار اطلاعات ارزشیابی نشان دهنده عدالت و شفافیت است. دانشگاه در صورت لزوم برای سنجش و ارزشیابی فعالیت ها و برنامه از فناوری اطلاعات و ارتباطات استفاده می کند.	سنجش و ارزشیابی	
معلمان به عنوان یک تیم حرفه ای کارآمد عمل می کنند. معلمان در اجرای روش های تدریس نوآوری دارند و به طور مداوم به دنبال پیشرفت در تدریس خود هستند. معلمان تجارب یادگیری فردی و گروهی خود را در معرض نمایش دیگر معلمان گذاشته و در اجرای آن از خود انعطاف پذیری نشان می دهند.	معلم و تدریس	

بر اساس جدول شماره ۲ برای حوزه اجرا و ارزشیابی برنامه درسی در کیفیت تربیت معلم، ۵ بعد جهت گیری، رویکرد اجرا، اجرای عملیاتی، سنجش و ارزشیابی و معلم و تدریس شناسایی شد. همچنین در این حوزه ۱۵ نشانگر به دست آمد.

ج) حوزه پژوهش و اشاعه آن

این حوزه در مجموع شامل دو بعد و هشت نشانگر به شرح زیر است.

جدول ۳، حوزه پژوهش و اشاعه و ابعاد و نشانگرهای آن در کیفیت تربیت معلم

نشانگرهای کیفیت	ابعاد کیفیت	حوزه کیفیت
<p>دانشگاه سیاست‌های پژوهشی مشخص و منعطفی دارد.</p> <p>دانشگاه به طور مرتب مسائل جدید تربیت معلم را در ابعاد ملی و بین‌المللی رصد کرده و درباره آنها پژوهش می‌کند.</p> <p>دانشگاه از ایده‌های پژوهشی جدید استقبال کرده و از آنها حمایت مالی می‌کند.</p> <p>دانشگاه، دانشجو معلمان را با شیوه‌های پژوهش آشنا می‌کند.</p> <p>دانشگاه از توسعه فناوری برای تقویت یادگیری پژوهش حمایت می‌کند.</p>	پژوهش	پژوهش و اشاعه آن
<p>دانشگاه برای اشاعه پژوهش‌ها، از نشست‌های علمی، کنفرانس‌های داخلی و بین‌المللی سود جسته و آثار خود را از طریق ژورنال‌های علمی اشاعه می‌دهد.</p> <p>دانشگاه در خصوص مسائل گریبانگیر مدارس حساس است و از طرق مختلف سعی در حل آن مسائل دارد.</p> <p>دانشگاه آمادگی همکاری و گسترش خدمات خود به سایر مؤسسات دانشگاهی را دارد.</p>	اشاعه پژوهش	

ح) حوزه زیر ساختها و منابع یادگیری

این حوزه شامل سه بعد و هفت نشانگر کیفیت به شرح جدول ۴ است.

جدول ۴، حوزه زیرساختها و منابع یادگیری و ابعاد و نشانگرهای آن در کیفیت تربیت معلم

نشانگرهای کیفیت	ابعاد کیفیت	حوزه کیفیت
زیرساخت‌های کالبدی دانشگاه برای اجرای مؤثر برنامه‌ها مناسب و کافی است. دانشگاه برای به‌روز نگهداشتن زیرساخت‌های فیزیکی دارای منابع کافی است.	زیرساخت‌های کالبدی	زیرساخت‌ها و منابع یادگیری
فضاهای آموزشی، منابع آموزشی، کتابخانه، اینترنت، آزمایشگاه‌ها و مراکز یادگیری در سطح مطلوبی قرار دارند.	زیرساخت‌های آموزشی	
فرایند جذب و استخدام دانشجو معلمان به‌خوبی طراحی شده است. فرایند استخدام و حفظ کارکنان و نیز ارتقای صلاحیت حرفه‌ای آنها فرایند مشخصی وجود دارد. برای جذب استادان و ارتقای صلاحیت حرفه‌ای آنها روش‌های مشخصی وجود دارد. دانشگاه از طریق تأسیس گروه‌ها و مجامع مختلف علمی در صدد ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای معلمان است.	منابع انسانی	

در جدول شماره ۴ ابعاد و نشانگرهای مربوط به حوزه زیرساختها و منابع یادگیری آمده است. ابعاد این حوزه عبارت از زیرساخت‌های کالبدی، زیرساخت‌های آموزشی و منابع انسانی است که برای هر این ابعاد، ۷ نشانگر شناسایی شده است.

خ) حوزه حمایت از پیشرفت یادگیرنده

این حوزه مشتمل بر شش بعد و هیجده نشانگر کیفیت به شرح زیر است.

جدول ۵، حوزه حمایت از پیشرفت یادگیرنده و ابعاد و نشانگرهای آن در کیفیت تربیت معلم

نشانگرهای کیفیت	ابعاد کیفیت	حوزه کیفیت
کیفیت محصول رضایت‌بخش است و مطابق با انتظاراتی است که هدف‌گذاری شده است. دلایل ترک تحصیل پذیرفتنی و میزان ترک تحصیل در محدوده پیش‌بینی شده هستند. دانشگاه به تعالی و پیشرفت دانشجویان علاقه‌مند است و دوره‌های بازآموزی را برگزار می‌کند.	کارایی سیستم	حمایت از پیشرفت یادگیرنده
دانشگاه به صورت درون‌سازمانی و برون‌سازمانی بازخورد دریافت می‌کند. دانشگاه دارای یک سیستم بازخورد جامع است که از طریق آن داده/اطلاعات مرتبط گردآوری می‌شود. از بازخوردها برای رشد و توسعه دانشگاه استفاده می‌شود.	مکانیسم بازخورد	
سیستم نظارتی دانشگاه برای رشد دانشجویان است. پیشرفت در اجرای برنامه‌ها و میزان موفقیت دانشجویان، همواره تحت نظر است و نقاط ضعف و قوت برای برای اصلاح و جبران استفاده می‌شود. دانشگاه برنامه‌هایی را از طریق اجرای دوره‌ها و برنامه‌های کلینیکی برای رفع نیازهای دانشجویان فراهم می‌کند.	برنامه تشخیص و درمان	
دارای سیاست پذیرش روشن و جامع بوده و اطلاع‌رسانی گسترده‌ای در این زمینه کرده است. دانشگاه متعهد به معیارها و روندهای پذیرش تعریف‌شده‌ای است که ضامن عدالت و شفافیت روندهای پذیرش است.	روش‌های گزینش	
دانشگاه دارای یک ساختار خوب و سازمان‌یافته واحد راهنمایی و مشاوره است که برای همه دانشجویان قابل دسترسی است. دانشگاه، برای بهبود خدمات راهنمایی و مشاوره، کادر آموزش دیده و مجرب دارد. واحد راهنمایی و مشاوره فعالیت‌هایی را برای کمک به سلامت همه‌جانبه دانشجویان تدارک می‌بیند.	برنامه‌های راهنمایی و مشاوره	
دانشگاه دارای امکانات و زیرساخت‌های مناسب برای فعالیت‌های فرهنگی، اجتماعی و اوقات فراغت دانشجویان است. دانشگاه مشارکت فعال دانشجویان را در زمینه فعالیت‌های اجتماعی، فرهنگی و اوقات فراغت ارجح می‌نهد. دانشگاه زمینه فعالیت کلوب‌های مستقل دانشجویی را فراهم ساخته است. دانشگاه دانشجویان را برای انجام کارهای عام‌المنفعه ترغیب می‌کند.	فعالیت‌های اجتماعی فرهنگی و اوقات فراغت	

جدول شماره ۵ مربوط به ابعاد و نشانگرهای کیفیت در حوزه حمایت از پیشرفت یادگیرنده است. ابعاد شناسایی شده برای این حوزه عبارت‌اند از: کارایی سیستم، مکانیسم بازخورد، برنامه‌های تشخیص و درمان، روش‌های گزینش، برنامه‌های راهنمایی و مشاوره و فعالیت‌های اجتماعی، فرهنگی و اوقات فراغت. همچنین جدول بالا، ۱۸ نشانگر برای ابعاد مذکور را نشان می‌دهد.

د) حوزه سازمان و مدیریت

این حوزه شامل پنج بعد و هیجده نشانگر کیفیت به شرح جدول ۶ است.

جدول ۶، حوزه سازمان و مدیریت و ابعاد و نشانگرهای آن در کیفیت تربیت معلم

نشانگرهای کیفیت	ابعاد کیفیت	حوزه کیفیت
<ul style="list-style-type: none"> ● دانشگاه تعاریف روشنی از نقش‌ها و وظایف کارکنان دارد. ● مکانیسم‌های لازم برای استفاده بهینه از منابع موجود و نظارت منظم بر فعالیت‌ها در سطوح مختلف وجود دارد. ● دانشگاه اطلاعات کسب‌شده از طریق نظارت‌ها را برای بهبود روندها به کارکنان ابلاغ می‌کند تا اقدامات اصلاحی فعالیت‌ها اثربخش‌تر شود. ● رهبری سازمانی رویکرد مدیریت حرفه‌ای را ترویج می‌کند. ● از جنبه‌های مثبت عملکرد سازمانی حساسیت به توازن جنسیتی است 	هماهنگی درونی و مدیریت	سازمان و مدیریت
<ul style="list-style-type: none"> ● دانشگاه تقویم آموزشی را که بازتاب‌دهنده همه فعالیت‌های آموزشی است، از طریق مشورت با افراد مرتبط تهیه می‌کند. ● تقویم آموزشی بر اساس رویه‌های معمول و مرسوم سیاست‌های داخل دانشگاه و نیز بر اساس اقتضانات ملی تدوین شده است. 	تقویم آموزشی	
<ul style="list-style-type: none"> ● استخدام هیئت علمی توسط دانشگاه بر اساس رویه‌ای مبتنی بر جذب افراد شایسته و باصلاحیت است. ● دانشگاه یک روش انتخابی روشن و شفاف را پیگیری می‌کند. ● استخدام اعضا دارای سیستم پاداش و پرداخت است که در حد متوسط و نرم دانشگاه‌های دیگر است. 	استخدام هیات علمی	
<ul style="list-style-type: none"> ● منابع درآمدی دانشگاه روشن، قانونی و شناخته‌شده است. ● دانشگاه دارای منابع مالی کافی، برای اجرای برنامه‌های پیش‌بینی شده دارد. ● در مدیریت مالی دانشگاه شفافیت وجود دارد (میزان درآمدها و حق الزحمه‌ها، هزینه‌ها). ● درآمدها و هزینه‌های دانشگاه به طور منظم از سوی نهادهای داخلی و خارجی حسابرسی شوند. 	مسائل مالی	
<ul style="list-style-type: none"> ● دانشگاه مکانیسم‌هایی برای حسابرسی داخلی دانشگاه تدوین کرده است. ● رویکرد مدیریت مشارکتی، رویکرد غالب در همه برنامه‌هاست که کلیه کارکنان را نیز در بر می‌گیرد. ● دانشگاه از سیستم اطلاعات مدیریت برای اجرای برنامه‌ها استفاده می‌کند. ● مکانیسم‌هایی برای ارزشیابی منظم عملکرد اعضای هیئت علمی توسط هم‌تایان، رؤسای دانشکده‌ها و رئیس دانشگاه تدوین شده است. 	کیفیت مدیریت	

بررسی حوزه سازمان و مدیریت در کیفیت تربیت معلم (جدول ۶) پنج بعد برای این حوزه به دست داد: هماهنگی درونی و مدیریت، تقویم آموزشی، استخدام هیئت علمی، مسائل مالی و کیفیت مدیریت، همچنین برای ابعاد به دست آمده در مجموع ۱۸ نشانگر شناسایی شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش شناسایی ابعاد و نشانگرهای کیفیت برای نظام تربیت معلم ایران است. بررسی‌های انجام شده در رابطه با سؤال پژوهش، پس از گذشتن از صافی دیدگاه‌های استادان پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان، در مجموع ۷۵ نشانگر کیفیت برای تربیت معلم ایران به دست آمد. این نشانگرها در قالب ۲۵ بعد دسته‌بندی شد. این ابعاد نیز ذیل ۶ حوزه اصلی قرار گرفت. این حوزه‌ها عبارت بود از: (۱) طراحی برنامه درسی (۲) اجرا و ارزشیابی برنامه درسی (۳) پژوهش، توسعه و اشاعه (۴) زیرساخت‌ها و منابع آموزشی (۵) حمایت از پیشرفت یادگیرنده (۶) سازمان و مدیریت. یافته‌های به دست آمده در حوزه‌های اصلی کیفیت تربیت معلم، با اغلب پژوهش‌های پیشین در این حوزه از جمله پژوهش‌های (شارما (۲۰۱۳)، گوچکو و همکاران (۲۰۱۵)، احمد و عزیز (۲۰۱۲)، کائور و کائور (۲۰۱۶)، هادی و همکاران (۱۳۹۵)، عیاری و همکاران (۱۳۹۱) هماهنگی دارد؛ بدین معنا که در اکثر پژوهش‌های بررسی شده حوزه‌های اصلی کیفیت در تربیت معلم شامل شش مورد مذکور است.

در زمینه ابعاد کیفیت در تربیت معلم در پژوهش حاضر ۲۵ بعد شناسایی شده که این ابعاد نیز با یافته‌های برخی پژوهش‌ها از جمله پژوهش چایافومتاناچوک و همکاران (۲۰۱۶)، دلشاد و اقبال (۲۰۱۰) کومار شامرا و کومار (۲۰۱۶)، احمد و عزیز (۲۰۱۲) و کائور و کائور (۲۰۱۶) همخوانی دارد. این همخوانی شامل عناوین ابعاد شناسایی شده در پژوهش حاضر بوده است. هرچند در برخی پژوهش‌ها آیدیا و همکاران (۲۰۱۵)، گوری و ساهارو (۲۰۱۵) و پریساکاریو (۲۰۱۵)، برای توصیف ابعاد کیفیت در تربیت معلم از تعابیر متنوع استفاده شده اما بررسی‌ها نشان‌دهنده همپوشانی بسیاری بین نتایج به دست آمده از این پژوهش با پژوهش‌های پیشین است.

هماهنگی یافته‌های این پژوهش در حوزه‌های اصلی و ابعاد کیفیت، با اغلب پژوهش‌هایی که به طور خاص به نشانگرهای کیفیت در تربیت معلم پرداخته‌اند، بیانگر و پیش‌بینی‌کننده تجانس نسبی در نشانگرهای تربیت معلم در پژوهش‌های پیشین داخلی و خارجی است. نتایج این پژوهش، ذیل حوزه‌های اصلی و ابعاد، ۷۵ نشانگر به دست داد که این نشانگرها هماهنگی نسبی با بخش عمده‌ای از پژوهش‌های پیشین را نشان می‌دهد. از جمله یافته‌های پژوهش یولا و همکاران (۲۰۱۱) نشان داده که به‌روز نگه‌داشتن زیرساخت‌های فیزیکی و فضاها، آموزشی، منابع آموزشی، کتابخانه،

اینترنت و ارتقای صلاحیت حرفه‌ای کارکنان دانشگاه از جمله نشانگرهای به دست آمده در حوزه زیرساخت‌ها و منابع یادگیری است. همچنین در پژوهش گوری و ساهارو (۲۰۱۵) در زمینه حوزه سازمان و مدیریت، نشانگرهای مربوط به صراحت نقش‌ها و وظایف کارکنان و تقویم آموزشی، نظارت مستمر بر فعالیت‌ها و توجه به اقتضائات ملی گزارش شده است. پژوهش حاضر همچنین با نشانگرهای شناسایی شده در حوزه مسائل مالی در پژوهش منون و همکاران (۲۰۰۷) همسوست. یافته‌های این پژوهش در حوزه حمایت از پیشرفت یادگیرنده، با نشانگرهای مربوط به کیفیت محصول، دوره‌های بازآموزی، بازخورد درون‌سازمانی و برون‌سازمانی، شفافیت روندهای پذیرش، خدمات راهنمایی و مشاوره، فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی در پژوهش کومار شامرا و کومار (۲۰۱۶) و کائور و کائور (۲۰۱۶) همسوست.

همچنین نشانگرهای مربوط به طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی در این پژوهش با یافته‌های چایافومتاناچوک و همکاران و صادقی و میثاقی فر (۱۳۹۴) همپوشانی دارد. تصریح در بیان هدف‌های کلی و جزئی برنامه درسی، انتخاب محتوای برنامه درسی، جهت‌گیری دانشگاه در اجرای برنامه درسی، نقش معلمان، نظارت بر اجرای برنامه درسی، صراحت در فرایندهای ارزشیابی برنامه درسی و انعطاف‌پذیری معلمان در اجرای برنامه درسی از جمله مواردی است که در بیان نشانگرها در پژوهش‌های مذکور به آنها توجه شده است. افزون بر این، یافته‌های پژوهش حاضر در حوزه پژوهش و اشاعه آن، با یافته‌های احمد و عزیز (۲۰۱۲) و گوری و ساهارو (۲۰۱۵) در نشانگرهای مربوط به سیاست‌های پژوهشی، توجه به مسائل بین‌المللی تربیت معلم، آشنایی دانشجو معلمان با شیوه‌های پژوهش و مسائل گریبان‌گیر مدارس همسوست.

قرابت یافته‌های این پژوهش با مطالعات پیشین در زمینه کیفیت تربیت معلم، بیانگر دو نکته اساسی است. اول اینکه یافته‌های پژوهشگران در زمینه حوزه‌ها، ابعاد و نشانگرهای کیفیت در تربیت معلم (تجارب بین‌المللی) از همگونی نسبتاً زیادی برخوردارند. این همگونی تقریباً کلیه حوزه‌ها و ابعاد کیفیت را شامل می‌شود و در رابطه با نشانگرها نیز شباهت‌ها تأمل‌برانگیز است. نکته دوم اینکه یافته‌های به دست آمده از این پژوهش، از دیدگاه گروه مرجع با اعمال تغییرات اندکی در نتایج، به تأیید آنان رسید. به عبارت دیگر، دست‌کم در بعد نظری، شکاف چندانی بین وضعیت انتظارات بین‌المللی و بومی درباره نشانگرهای کیفیت تربیت معلم وجود ندارد.

نشانگرهای کیفیت شناسایی شده در این پژوهش از چند بعد اهمیت دارد و می‌تواند کارکردهای گوناگونی در نظام تربیت معلم ایران داشته باشد که از مهم‌ترین آنها می‌توان به بهبود کیفیت آموزش اشاره کرد. توجه و التزام به این نشانگرها، تصویر روشنی از وضعیت مطلوب کیفیت نظام تربیت معلم به دست می‌دهد و نقشه راهی در اختیار مراکز تربیت معلم خواهد بود. همچنین نشانگرهای

شناسایی شده امکان برآورد وضعیت موجود را برای ذی‌نفعان نظام تربیت معلم تسهیل می‌کند. علاوه بر کارکرد مذکور، توجه به نشانگرهای کیفیت در تربیت معلم، شفافیت اطلاعات در نظام تربیت معلم را تقویت می‌کند. وجود نشانگرهای کیفیت در تربیت معلم، تسهیل‌گر ارزیابی کیفیت خواهد بود و به تبع آن نظام تربیت معلم را در امر پاسخگویی یاری خواهد کرد؛ این عوامل در نهایت به بهبود مدیریت آموزش عالی منجر خواهد شد. شایان ذکر است که تسهیل فرایند ارزیابی بر اساس نشانگرهای کیفیت هر دو بعد ارزیابی درونی و بیرونی را شامل می‌شود. به عبارت دیگر، از سویی پردیس‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان می‌توانند با توجه به نشانگرهای کیفیت، کارایی خود را ارزیابی و داوری کنند و برای اعتلای آن تلاش کنند و از سوی دیگر، ذینفعان برون‌سازمانی به کمک نشانگرهای کیفیت از وضعیت کیفیت دانشگاه فرهنگیان و پردیس‌های تابع آن مطلع خواهند شد. علاوه بر کارکردهای مذکور که اغلب در بعد آموزشی و درون‌سازمانی مطرح می‌شود، وجود نشانگرهای کیفیت در بعد برون‌سازمانی نیز اهمیت بسزایی دارد. این اهمیت در امر پاسخگویی نظام‌های آموزشی که با رویکرد متمرکز مدیریت می‌شوند ملموس‌تر است.



منابع

- آذر، عادل؛ غلامرضایی، داود؛ دانایی فرد، حسن و خداداد حسینی، حمید (۱۳۹۲). «تحلیل چالش کیفیت آموزش عالی در برنامه پنجم توسعه»، مجله راهبرد فرهنگ، (۲۱)، ۱۷۱-۱۳۹.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۶). «کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی»، رهیافت، ۱۵، ۷۱-۶۰.
- پریدار، مریم (۱۳۹۴). «بررسی رضایتمندی شهروندان از خدمات معاونت امور فرهنگی و اجتماعی سازمان با استفاده از ترکیب مدل‌های کانو و تحلیل شکاف»، فصلنامه الکترونیک پارس مدیر، (۱)، ۳۵-۲۷.
- حجازی، یوسف؛ بازرگان، عباس؛ موحد محمدی، حمید و برادران، مسعود (۱۳۷۹). «سازه‌های مؤثر بر ارزیابی درونی نظام آموزش عالی کشاورزی: مطالعه موردی گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تهران»، مجله علوم کشاورزی ایران، ۳۱ (۴)، ۸۶۲-۸۵۱.
- رحمانی، رمضان و فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۷). «ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی»، مجله راهبردهای آموزش، ۱(۱)، ۳۹-۲۸.
- زنجیرچی، سید محمود (۱۳۹۰). «مدل کانو و کاربرد آن در ارزیابی نیازهای دانشجویان، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی»، دانشگاه تهران پردیس دانشکده‌های فنی.
- صادقی، علیرضا و میثاقی‌فر، الهه (۱۳۹۴). «شناسایی شاخص‌های کیفیت در نظام تربیت معلم ایران، اولین همایش ملی تربیت معلم ایران»، تهران، پردیس نسبیه دانشگاه فرهنگیان.

علیاری، شهلا؛ ملکی، حسن؛ بازارگادی، مهنوش و عباسپور، عباس (۱۳۹۱). تدوین و استانداردسازی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته پرستاری، مجله دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، ۱۰(۱)، ۶۱-۵۰.

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). «آینده‌اندیشی در باره کیفیت آموزش عالی ایران؛ مدلی برآمده از نظریه مبنایی»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، ۱۴ (۴)، ۹۵-۶۷.

مهدی‌زاده، امیر حسین و شفیع، ناهید (۱۳۸۸). «ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی رشته‌های آموزش معلمان»، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱(۱)، ۶۰-۴۶.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت معلم، تهران: انتشارات مدرسه.

هادی، رضا؛ رضاپور، یوسف و سلمان‌پور، صدیقه (۱۳۹۵). «شاخص‌های سنجش کیفیت آموزش عالی بر اساس مدل کانو در دانشگاه ارومیه»، نشریه آموزش و ارزشیابی، ۹ (۳۴)، ۵-۳۵.

Ahmed, N. & Aziz, A. (2012). Quality in teacher education: a situational analysis of quality assurance strategies of teacher education institution in Pakistan, *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*, (7), 182-173.

Aoudia, M.; Marji, K. & AlQahsi, D. A. D. (2015). Assessment of Higher Education Quality by Using Cohort of First-year in University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 330-335.

Chaiyaphumthanachok, C.; Tangdhanakanond, K. & Sujiva, S. (2016). Indicators Development for Accreditation of Teacher Education Programs in Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 430-434.

Chapman, R. & Wilson, J. P. (1999). Total quality training and human resource development. *Human Resource Development: Learning & Training for Individuals & Organizations*. London: Kogan page.

Dilshad, M. & Iqbal, H. M. (2010). Quality indicators in teacher education programmes. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 30(2), 401-411.

Đurišová, M., Kucharčíková, A. & Tokarčíková, E. (2015). Assessment of

- higher education teaching outcomes (Quality of higher education). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2497-2502.
- Eryilmaz, M. E.; Kara, E.; Aydoğan, E.; Bektaş, O. & Erdur, D. A. (2016). Quality Management in the Turkish Higher Education Institutions: Preliminary Findings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 229, 60-69.
- Florida, J. S. & Quinto, M. P. (2015). Quality indicators in higher education institutions: implications to global competitiveness. *The Online Journal of Quality in Higher Education*—October, 2(4), 112-119.
- Glushak, N.; Katkow, Y.; Glushak, O.; Katkova, E. & Kovaleva, N. (2015). Contemporary economic aspects of education quality management at the university. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 214, 252-260.
- Gojkov, G.; Stojanović, A. & Rajić, A. G. (2015). Critical thinking of students—indicator of quality in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 591-596.
- Gorea, B. & Saharov, N. (2015). Legislative Bases for Quality Assurance in Romanian Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 387-391.
- Grifoll, J. (2016). External quality assurance agencies and excellence in higher education. *Educación Médica*, 17(3), 94-96.
- Jansson, I. & Ene, K. W. (2016). Nursing students' evaluation of quality indicators during learning in clinical practice. *Nurse Education in Practice*, 20, 17-22.
- Kahloun, F. & Channouchi, S. A. (2016). Quality Criteria and Metrics for Business Process Models in Higher Education Domain: Case of a Tracking of Curriculum Offers Process. *Procedia Computer Science*, 100, 1016-1023.
- Kaur, J. & Kaur, R. (2016). Quality concerns in teacher education (evaluation issue for quality teacher education), *International Journal of Research in Humanities*, 4(2), 59-62.
- Kumar Shamra, D. & Kumar P. (2016). Quality Control Indicators in Teacher Education. *IJEAR*. 6(1), 129-131.
- Menon, M.; Rama, K.; Lakshmi, T. & Bhat, V. (2007). *Quality Indicators for Teacher education*. Vancouver: National Assessment

- and Accreditation Council (NAAC). Available at: <http://oasis.col.org/handle/11599/109>. Last visited: 2016-6-23
- Prisacariu, A. (2015). New perspectives of quality assurance in european higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 119-126.
- Sanyal, B. C. (2013). Quality Assurance of Teacher Education in Africa: Fundamentals of Teacher Education Development 5. Addis Ababa. UNESCO-International Institute for Capacity Building in Africa (Online) Available at: unesdoc.unesco.org/images/0022/002292/229200e.pdf Retrieved on, 3, 2015.
- Sari, A.; Firat, A. & Karaduman, A. (2016). Quality Assurance Issues in Higher Education Sectors of Developing Countries; Case of Northern Cyprus. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 229: 326-334.
- Scheerens, J.; Luyten, H. & van Ravens, J. (2011). Measuring educational quality by means of indicators. In *Perspectives on educational quality*. Springer Netherlands: 35-50.
- Sharma, S. (2013). Quality Assurance in Teacher Education, *International Educational E-Journal*, 2(3), 161-157.
- Srikanthan, G. & Dalrymple, J. F. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 8(3), 215-224.
- Tsevi, L. (2016). Quality and accreditation of private higher education in Ghana. *A Global Perspective on Private Higher Education*, 17, 287-295
- Ullah, M. H.; Ajmal, M. & Rahman, F. (2011). Analysis of Quality Indicators of Higher Education in Pakistan. Available in: www.intconfhighered.org/FINAL%20Ullah%20full%20text%20.pdf
- Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. Institute of Development Studies Brighton BN1 9RE UK. Available in: www.ids.ac.uk/publications/ids-series-titles/practice-papers-in-brief. Last visited 2015-11-20
- Wainwright, T. W.; Immins, T. & Middleton, R. G. (2016). A cycling and education programme for the treatment of hip osteoarthritis: a quality improvement study. *International Journal of Orthopaedic and Trauma Nursing*, 23, 14-24.
- Yackulic, R. A. & Noonan, B. W. (2001). Quality indicators for teacher training in Canada. Quebec City: University of Saskatchewan.