

مدل مناسب نظام تربیت معلم ایران بر اساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش لطف الله سمندری^۱، محمد رضا کریمی پور^۲، رسول داودی^۳، نقی کمالی^۴

چکیده

این پژوهش با هدف ارائه مدلی برای نظام تربیت معلم ایران براساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش انجام شده است. روش پژوهش؛ از نظر هدف ترکیبی از مدل‌های کاربردی و توسعه‌ای است. از نظر جمع‌آوری داده‌ها نیز، دارای رویکرد آمیخته (کیفی - کمی) است. کد گذاری داده‌ها توسط نرم افزار maxqda1 صورت پذیرفت ابتدا کدگذاری باز و محوری انجام و سپس کدگذاری انتخابی و یا گزینشی اقدام گردید. که تعداد ۳۱۴ کد شناسایی شد و عوامل تشکیل دهنده ۲۰۴ کد و عوامل اثرگذار ۳۳ کد و عوامل اثر پذیر ۷۷ کد را تشکیل دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از مجموعه آمار توصیفی و استنباطی شامل جدول و نمودار فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد، ضریب آلفای کرونباخ، میانگین واریانس استخراج شده (AVE)، ماتریس جذر AVE، آزمون کولموگروف اسمیرنوف، تحلیل عاملی اکتشافی (کومو، بارتلت)، تحلیل عاملی تاییدی، رتبه‌بندی فریدمن و t تک‌نمونه‌ای از طریق نرم‌افزارهای آماری SPSS-۲۱، Smart-PLS، Lisrel استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که عوامل تشکیل دهنده نظام تربیت معلم ایران دارای ابعاد فلسفه تربیت با ۵ مؤلفه، اهداف با ۵ مؤلفه، برنامه درسی با ۶ مؤلفه، ساختار سازمانی با ۶ مؤلفه و ارزشیابی کیفیت آموزش با ۷ مؤلفه می‌باشد. عوامل اثر گذار بر نظام تربیت معلم ایران دارای ابعاد سیاست‌های کلان اداری کشور با ۳ مؤلفه و برنامه ریزی استراتژیک وزارت عتف و آپ با ۴ مؤلفه و مدیریت حرفه‌ای با ۵ مؤلفه می‌باشد. عوامل اثر پذیر از نظام تربیت معلم ایران نیز دارای ابعاد معلم با ۵ مؤلفه و دانش آموز با ۳ مؤلفه و مدرسه با ۵ مؤلفه، خانواده با ۳ مؤلفه، جامعه با ۴ مؤلفه و فرهنگ اجتماعی با ۳ مؤلفه می‌باشد.

کلید واژه‌ها: نظام تربیت معلم، عوامل اثر گذار، عوامل اثر پذیر، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۶/۴

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۳/۱۱

^۱ دانشکده مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان زنجان، ایران manem_05@yahoo.com

^۲ دانشکده مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان زنجان، ایران (نویسنده مسئول)

karamipour.mohammadreza@yahoo.com

^۳ دانشکده مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان زنجان، ایران rasoldr@yahoo.com

^۴ دانشکده مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان زنجان، ایران Kamali_naghi@yahoo.com

مقدمه

نظام آموزشی هر کشوری توسط معلمان آن کشور شکل می‌گیرد و هرچقدر سطح دانش و توانایی این معلمان بالاتر باشد آن نظام موفق‌تر و پویاتر است. معلم کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی است و با کوشش خردمندان اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور تحقق می‌یابد معلم در دگرگونی نظام آموزشی به اندازه کل عوامل نظام نقش دارد و اثر گذار است. با این همه پیشرفت‌ها و تحولات علمی جهان، در دنیای ارتباطات و فناوری اطلاعات هنوز هیچ چیز نمی‌تواند جای معلم را بگیرد و هر تغییر و تحولی در کیفیت آموزشی و هر تلاشی در تغییر بنیادی نظام، بدون تحول در نظام تربیت معلم امکان‌پذیر نیست و این در دنیای امروز به اثبات رسیده است. (نائینی، ۱۳۸۶: ۱)

امروز سرمایه‌گذاری در تربیت معلم در تمام کشورهای پیشرفته جهان نوعی سرمایه‌گذاری عمرانی برای توسعه پایدار در تمام ابعاد اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، اخلاقی و سیاسی است. (نائینی، ۱۳۸۶: ۱)

بررسی مسیر تاریخی تربیت معلم در ایران و مقایسه آن با نظام‌های تربیت معلم کشورهای دنیا این امکان را می‌دهد که با اهمیت و نقش تعیین‌کننده آن در نظام آموزشی بیشتر آشنا شده و آگاهی‌یابیم و با مطالعه علت‌های موفقیت و شکست نظام‌ها دریابیم که مسیر صحیح برای اقدام و عمل و اصلاح فرایندهای نظام تربیت معلم با استفاده از تجارب دیگران کدامند. همچنین بررسی مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده و اثرپذیر و تأثیرگذار در توسعه نظام تربیت معلم از اموری است که بایستی به آن پرداخته شود. راجع به سند تحول بنیادین که به مثابه نقشه راه و نسخه شفا بخش است نیاز به برنامه‌های عملیاتی و اجرایی دارد و هنوز مطالعات و طرح‌های قابل اتکا در این زمینه انجام نگرفته و یا محقق از آن اطلاع ندارد لذا دغدغه همه مسئولان و دردمندان و متخصصان آموزش و پرورش تهیه طرح‌های اجرایی بر مبنای سند تحول می‌باشد.

در این مقاله؛ مؤلفه‌های مؤثر در یک نظام تربیت معلم کارآمد و پویا بر مبنای مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با نگاه به الگوهای نظام تربیت معلم در کشورهای پیشرفته جهان شناسایی شده و ارائه یک مدل بومی سازی شده مسئله اصلی این پژوهش می‌باشد.

سوالات تحقیق

الف) سؤال کلی:

مدل مناسب نظام تربیت معلم بر اساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کدام است؟

(ب) سؤال‌های جزئی:

۱- شاخص‌ها، مؤلفه‌ها و ابعاد نظام تربیت معلم ایران (پدیده اصلی) بر اساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کدام‌اند؟

۲- عوامل اثرگذار بر نظام تربیت معلم ایران (شرایط علی) بر اساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کدام‌اند؟

۳- عوامل اثرپذیر (پیامد) از نظام تربیت معلم ایران بر اساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کدام‌اند؟

روش تحقیق

با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر ارائه مدلی برای نظام تربیت معلم ایران براساس متن و مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران بود؛ روش پژوهش برحسب هدف، کاربردی؛ برحسب نوع داده، آمیخته^۱ (کیفی-کمی) از نوع اکتشافی؛ برحسب زمان گردآوری داده، مقطعی و برحسب روش گردآوری داده‌ها و یا ماهیت و روش پژوهش، توصیفی-همبستگی بود. جامعه و نمونه آماری این پژوهش در دو بخش کیفی و کمی در ادامه تشریح می‌شود:

الف) جامعه و نمونه آماری در بخش کیفی: جامعه آماری بخش کیفی پژوهش شامل مدیران و متخصصان نظام تربیت معلم و هیات علمی و مدرسان پیشکسوت نظام تربیت معلم در سطح حوزه ستادی وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان بود. ویژگی‌های خبرگان پژوهش که به تأیید اساتید راهنما و مشاور رسیده بود، افرادی بودند که از نظر آگاهی و اطلاعات در زمینه نظام تربیت معلم و متن و مبانی نظری سند تحول بنیادین برجسته بوده و این که بتوانند با ارائه اطلاعات دقیق نمادی از جامعه باشند. برای تعیین نمونه‌های این پژوهش و تعیین این گروه از خبرگان از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند^۲ استفاده شد. در صورتی که هدف از مصاحبه، اکتشاف و توصیف عقاید و نگرش‌های مصاحبه‌شوندگان باشد، در این صورت با توجه

^۱ Mixed

^۲ Goal oriented

به زمان و منابع قابل دسترس می‌توان از تعداد ۲۵-۱۰ نمونه برای انجام مصاحبه استفاده نمود (عباسی و همکاران، ۱۳۸۸) که در این پژوهش تعداد ۱۵ نفر به‌عنوان مصاحبه‌شونده با توجه به اصل اشباع در نظر گرفته شد.

ب) جامعه و نمونه آماری در بخش کمی: گروه دوم از جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه مدیران و متخصصان نظام تربیت معلم و هیات علمی و مدرسان پیشکسوت نظام تربیت معلم در سطح حوزه ستادی دانشگاه فرهنگیان بود. در حال حاضر کارشناسان و متخصصان و مدیران و مدرسان و اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان در سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان و پردیس‌های استان تهران حدود ۴۵۰ نفر می‌باشد که به‌عنوان جامعه هدف برای این تحقیق انتخاب شده‌اند. جهت برآورد حجم نمونه مورد نیاز در بخش کمی پژوهش از فرمول کوکران برای جوامع نامحدود استفاده شد. برای این منظور در این پژوهش حجم نمونه به‌طور کلی ۲۴۱ نفر در نظر گرفته شد. برای جمع‌آوری اطلاعات از دو روش زیر استفاده شده است:

الف) روش اسنادی (کتابخانه‌ای): در این روش، اطلاعات از طریق مطالعه کتب، نشریات، منابع اینترنتی و پایگاه‌های اطلاعاتی جمع‌آوری و پس از انتخاب منابع نسبت به تهیه، فیش‌برداری و ترجمه متون مورد نظر اقدام شده است. حاصل این بخش مشخص کردن مؤلفه‌های اولیه و شاخص‌های نظام تربیت معلم ایران بر اساس متن و مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران و عوامل اثرگذار بر آن و عوامل اثرپذیر از آن بر اساس مبانی نظری و عملی می‌باشد.

ب) روش میدانی: این بخش به دو شیوه انجام شده است: ابتدا برای انجام مصاحبه‌های اکتشافی به‌صورت هدفمند تعدادی از خبرگان و پیشکسوتان دانشگاه فرهنگیان و حوزه ستادی وزارت آموزش و پرورش انتخاب شده و پس از اعمال هماهنگی‌های لازم در محل کار آن‌ها حضور یافته و با آن‌ها مصاحبه به عمل آمده است. سپس برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز در بخش کمی با اعمال هماهنگی‌های لازم، پرسشنامه‌ها در بین نمونه‌های آماری توزیع و جمع‌آوری شده و مجموع داده‌های جمع‌آوری شده وارد سیستم شده و به دو صورت مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در بخش کیفی از روش کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی استفاده شده است. پس از این مرحله محقق به‌منظور آزمون مدل تدوین شده با استفاده از

روش‌های تحقیق کمی، داده‌های حاصل از مرحله کیفی را مورد آزمون قرار داده و اعتبار مدل را مورد سنجش قرار داد.

دلیل به‌کارگیری روش‌های کیفی نیز وجود ضعف در پیشینه نظری و تجربی و اجماع نداشتن محققین نسبت به معیارهای نظام تربیت معلم ایران بر اساس متن و مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران و هم‌چنین عدم وجود الگوی مناسب بومی در این زمینه می‌باشد. در مرحله آزمون الگو، صحت شاخص‌های شناسایی شده ارزیابی شد.

یافته‌ها

سؤال اول: «ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های نظام تربیت معلم ایران (عوامل تشکیل دهنده) براساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران کدامند؟»

یافته‌های پژوهش در خصوص سؤال اول پژوهش که به صورت کیفی و کمی مورد بررسی قرار گرفت، در بخش کیفی به شناسایی ۵ بُعد؛ فلسفه تربیت، اهداف، برنامه درسی، ساختار سازمانی، ارزشیابی کیفیت آموزش انجامید و در بخش کمی با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی و سپس تحلیل عاملی تاییدی، ۲۹ مؤلفه و ۹۰ شاخص کشف گردید که بعد ارزشیابی کیفیت آموزش ۵ مؤلفه و ۱۳۵ کد بیشترین و بعد اهداف با ۶ مؤلفه و ۱۵ کد کمترین اهمیت را دارند. ۱- بعد اول: بعد «فلسفه تربیت» نام گرفته است. این بعد ۵ مؤلفه و ۱۶ کد را شامل می‌شود. در این بعد، بیشترین وزن عاملی به مؤلفه «مبانی تربیت» و کمترین وزن عاملی به مؤلفه «چیستی فلسفه تربیت» تعلق دارد.

۲- بعد دوم: بعد «اهداف» نام گرفته است. این بعد ۵ مؤلفه و ۱۵ کد را شامل می‌شود. در این بعد، بیشترین وزن عاملی به مؤلفه «اهداف کاربردی» و کمترین وزن عاملی به مؤلفه «اهداف استراتژیک» تعلق دارد.

در مجموع یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌هایی مانند پژوهش مجتهدی (۱۳۷۲) با عنوان "نارسایی‌های موجود در نظام تربیت معلم ایران"، پژوهش تقی پور ظهیر، امین فر و باقری (۱۳۸۸) با عنوان "بررسی و مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از نهضت سواد آموزی و معلمان جذب شده از آموزش عالی و مراکز تربیت معلم در دوره ابتدایی"، پژوهش سالاری زاده (۱۳۹۱) با عنوان "بررسی تأثیر آموزش‌های ضمن خدمت بر ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای

معلمان "تحقیق ظهرایی و همکاران (۱۳۹۰) با عنوان "ارتباط بین آموزشهای ضمن خدمت و عملکرد معلمان"، دیدگاه گودلد و سو (۱۹۹۲) در خصوص اهمیت اصلاحات برای آماده سازی معلمان، پژوهش بلیز و بلیز (۱۹۹۷) با عنوان "شناسایی استراتژیهای مدیریتی که به طور مستقیم یا غیرمستقیم در توسعه حرفه‌ای معلمان تأثیرگذار است"، پژوهش هابز و مورلند (۲۰۰۹) با عنوان "شناسایی تجارب حرفه‌ای معلمان در طول سالهای تدریس"، پژوهش بوگلر و سومک (۲۰۰۴) با عنوان "بررسی تأثیر دوره‌های آماده سازی و توانمندسازی معلمان بر تعهد سازمانی و تعهد حرفه‌ای معلمان در مدارس" و پژوهش موی و همکاران (۲۰۰۵) با عنوان "ارتباط بین آماده سازی معلمان و اعتماد دو جانبه بین معلم و مدیر" همخوانی دارد.

۳- بعد سوم: بعد «برنامه ریزی درسی» نام گرفته است. این بعد ۶ مؤلفه و ۱۹ کد را شامل می‌شود. در این بعد، بیشترین وزن عاملی به مؤلفه «کارورزی» و کمترین وزن عاملی به مؤلفه «مدل برنامه ریزی درسی» تعلق دارد.

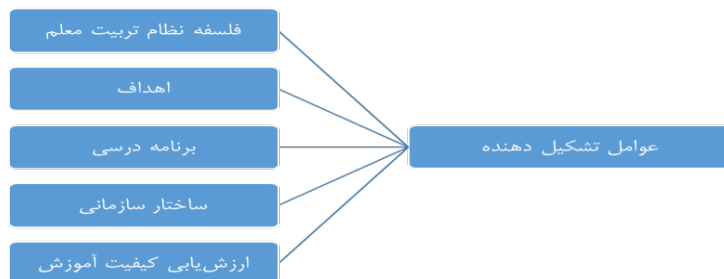
همچنین ابعاد و مؤلفه‌ها و شاخص‌های برنامه درسی در این پژوهش با یافته‌های چایا فو متا ناچوک و همکاران (۲۰۱۶) و صادقی و میثاقی فر (۱۳۹۴) همپوشانی دارد. تصریح در بیان هدفهای کلی و جزئی برنامه درسی، انتخاب محتوای برنامه درسی، جهت گیری دانشگاه در اجرای برنامه درسی، نقش معلمان، نظارت بر اجرای برنامه درسی، صراحت در فرایندهای ارزشیابی برنامه درسی و انعطاف پذیری 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 دانشجوی معلمان با شیوه‌های پژوهش و مسائل گریبانگیر مراکز تربیت معلم همسوست.

۴- بعد چهارم: بعد «ساختار و سازمان» نام گرفته است. این بعد ۶ مؤلفه و ۱۹ کد را شامل می‌شود. در این بعد، بیشترین وزن عاملی به مؤلفه «سازمان مرکزی» و کمترین وزن عاملی به مؤلفه «مراکز آموزش عالی وابسته» تعلق دارد.

۵- بعد پنجم: بعد «ارزشیابی کیفیت آموزش» نام گرفته است. این بعد ۷ مؤلفه و ۱۳۵ کد را شامل می‌شود. در این بعد، بیشترین وزن عاملی به مؤلفه «اعتبار سنجی درونی» و کمترین وزن عاملی به مؤلفه «گروه‌های اعتبار سنجی» تعلق دارد.

یافته‌های این پژوهش در زمینه ارزشیابی کیفیت آموزش با یافته‌های 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 مؤلفه‌های اصلی کیفیت در تربیت معلم شامل شش مورد مذکور است.

همچنین 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 نشان دهنده همپوشانی بسیاری بین نتایج به دست آمده از این پژوهش با پژوهش‌های پیشین است. بر اساس نتایج سؤال اول پژوهش، مدلی رسم گردید که به شکل زیر قابل مشاهده می‌باشد:



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش در مورد عوامل تشکیل دهنده نظام تربیت معلم

سؤال دوم: «عوامل اثرگذار بر نظام تربیت معلم ایران بر اساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران کدامند؟»

یافته‌های پژوهش در خصوص سؤال دوم پژوهش مبنی بر شناسایی عوامل اثرگذار بر نظام تربیت معلم ایران بر اساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران نشان داد که پس از تحلیل محتوا و مصاحبه با خبرگان، ابعاد سیاست‌های کلان نظام اداری کشور، برنامه ریزی استراتژیک وزارت عتف و آپ و مدیریت حرفه‌ای به عنوان ابعاد تاثیرگذار نظام تربیت معلم ایران بر اساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران مورد

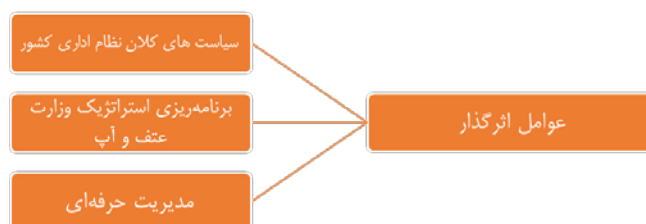
شناسایی قرار گرفت. این ابعاد، هریک دارای مؤلفه‌هایی است که در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفتند.

بعد «سیاست‌های کلان نظام اداری»، مؤلفه‌های جایگاه و نحوه جذب و توسعه منابع انسانی، نحوه تنظیم و جذب منابع انسانی و تصمیمات مدیریتی در حوزه ستادی وزارت عتف و آ.پ را در بر می‌گیرد.

بعد «برنامه ریزی استراتژیک وزارت عتف و آ.پ»، مؤلفه‌های مشارکت، یکپارچگی، انعطاف پذیری و رسالت و مأموریت را شامل می‌شود،

بعد «مدیریت حرفه‌ای»، به مؤلفه‌های نگاه استراتژیک به منابع انسانی، فرایند انتخاب مدیران دانشگاه، تخصص و تعهد، فرصت پیشرفت و سبک رهبری اشاره دارد.

بر اساس نتایج به دست آمده از سؤال دوم پژوهش، می‌توان مدل نهایی مربوط به آن را به شکل زیر ترسیم کرد:



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش در مورد عوامل اثرگذار بر نظام تربیت معلم

سؤال سوم: «عوامل اثرپذیر (پیامد) از نظام تربیت معلم ایران بر اساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران کدامند؟»

یافته‌های پژوهش در خصوص سؤال سوم پژوهش مبنی بر شناسایی عوامل اثر پذیر از نظام تربیت معلم ایران نشان داد که پس از تحلیل محتوا و مصاحبه با خبرگان، ابعاد؛ معلم، دانش آموز، مدرسه، خانواده، جامعه و فرهنگ اجتماعی به عنوان ابعاد اثر پذیر از نظام تربیت معلم ایران بر اساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران مورد شناسایی قرار گرفت. این ابعاد، هریک دارای مؤلفه‌هایی است که در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفتند.

بعد «معلم»، مؤلفه‌های شایستگی‌های حرفه‌ای، شایستگی‌های اخلاقی - تربیتی، شایستگی‌های ارتقای توانمندی‌ها، مدیریت کلاس و رهبری و الگو بودن را در بر می‌گیرد.

بعد «دانش آموز»، مؤلفه‌های تربیت پذیری، شایستگی‌های پایه و شایستگی‌های ویژه را شامل می‌شود،

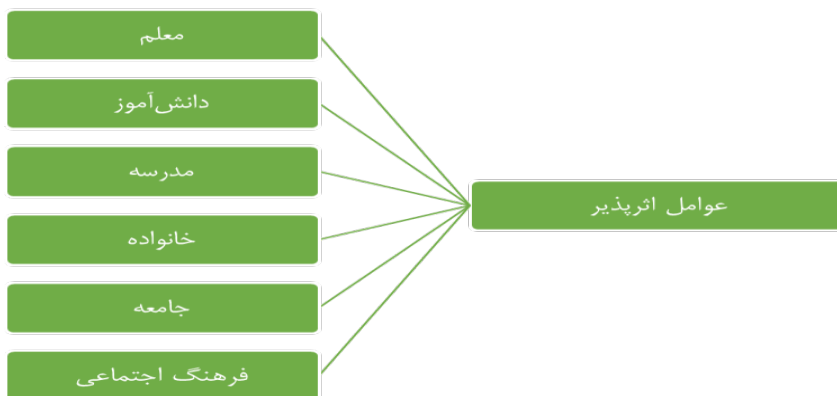
بعد «مدرسه»، به مؤلفه‌های مدرسه صالح، کانون تربیت، سازمان یادگیرنده، کانون توسعه و پیشرفت و توسعه ظرفیت پژوهش و نوآوری اشاره دارد.

بعد «خانواده»، مؤلفه‌های تعاون و تعامل با جامعه، کانون محبت و تفاهم را شامل می‌شود.

بعد «اجتماع»، شامل مؤلفه‌های جامعه صالح، کانون حیات طیبه، مشارکت جویی و حاکمیت ارزش‌ها می‌گردد

در نهایت، «بعد فرهنگ اجتماعی» به مؤلفه‌های تعامل سازنده با اعضای جامعه، همزیستی مسالمت آمیز و رشد فرهنگی اشاره دارد.

بر اساس نتایج به دست آمده از سؤال سوم پژوهش، می‌توان مدل نهایی مربوط به آن را به شکل زیر ترسیم کرد:



شکل ۳. مدل نهایی پژوهش در مورد عوامل اثرپذیر از نظام تربیت معلم

در تبیین یافته حاصل شده در بعد مدرسه و دانش آموز و جامعه و فرهنگ اجتماعی با استناد به مبانی نظری باید اذعان داشت که مطابق با نظر شریعتمداری (۱۳۹۵) برای اینکه افراد بتوانند به‌طور مؤثر در زندگی اجتماعی شرکت کنند باید واجد مهارت‌های ارتباطی یا قوای مربوط به تفهیم و تفهم باشند. به اعتقاد هبرت و سیرز (۲۰۱۰) برای آموزش و تربیت دانش آموزان باید حیطه مدنی که شامل آزادی در تعاملات و ارتباطات در معنای عام و هم چنین جریان آزادانه دسترسی به اطلاعات است، مورد نظر نظام آموزشی قرار گیرد. به اعتقاد ورنر (۲۰۱۵) دانش

محققان دانشگاه مینوسوتا توانایی و تمایل به حل اختلافات خود با دیگران به صورت منطقی و مسالمت‌جویانه را از جمله مهارت‌هایی که دانش آموزان مطلوب قرن بیست و یکم باید دارا باشند، عنوان نموده‌اند (کوگان و ری، ۲۰۱۳: ۴۲). با تفاسیر مطرح شده و عنایت به ضروری بودن مهارت ارتباطی که مطابق با نتایج حاصل شده و همچنین مناسب نبودن وضعیت بُعد فناوری در دانش آموزان و برنامه درسی مدارس که این امر در مطالعات اسلامی (۱۳۹۷)، مصباحیان (۱۳۹۶)، شیخ زاده تکابی (۱۳۹۴)، غیاثوند (۱۳۹۴)، اسلامی (۱۳۸۸)، جاوز (۲۰۱۶) نیز به تأیید رسیده است، مدارس در جهت آموزش توانایی برقراری روابط گرم و صمیمی با انسان‌های دیگر، قدرت «نه» گفتن به درخواست‌های نامناسب دیگران، مشارکت در اجتماعات و فعالیت‌های دینی، فرهنگی و اجتماعی و... مسئول بوده و می‌بایست آموزش در این حوزه را مد نظر قرار دهند.

بر اساس نظرخواهی از متخصصان این حوزه ($n=30$) به واسطه پرسشنامه سنجش مدل که شامل عوامل مؤثر بر نظام تربیت معلم ایران، ابعاد تشکیل دهنده نظام تربیت معلم ایران، عوامل اثر پذیر از نظام تربیت معلم ایران بر اساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بود، از طریق آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان داد که مدل پژوهش از نظر متخصصین دارای اعتبار بالایی است و با اطمینان ۹۵ درصد مورد تأیید قرار گرفته است.

در نهایت بر اساس شاخص‌ها و مؤلفه‌های شناسایی شده نظام تربیت معلم ایران (پدیده اصلی) و عوامل اثرگذار (شرایط علی) عوامل اثر پذیر از آن که از قبل بر اساس مستندات پژوهشی وجود داشته است در نهایت تحلیل داده‌ها در بخش کمی و کیفی الگوی مفهومی پژوهش با رویکرد گراند تئوری به صورت شکل زیر ارائه می‌گردد.

بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر به این مساله پرداخته شد که برای نظام تربیت معلم ایران بر اساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، چه مدلی می‌توان ارائه داد. بر این اساس و با توجه به مرور مبانی نظری و مصاحبه با خبرگان و پیشکسوتان نظام تربیت معلم ابعاد مختلف نظام تربیت معلم ایران بر اساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش شناسایی شده و مؤلفه‌های اثرگذار بر آن مورد بررسی قرار گرفته است. در تبیین یافته حاصل شده از سؤال اول پژوهش، می‌توان گفت که با استناد به مبانی نظری باید اذعان داشت در نظام

تربیت معلم آموزش و پرورش، تربیت معلم را می‌توان فرایندی دانست که فردی تربیت می‌کند که آگاهی کافی نسبت به دنیا دارد و با نقش خود به عنوان یک معلم در اجتماع خود و جامعه جهانی آشنا است؛ برای تمام امور جهانی به خصوص تنوع فرهنگی، احترام و ارزش قائل است؛ درک خوبی از چگونگی جهان از لحاظ اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، تکنولوژیکی و محیطی دارد؛ نسب به بی‌عدالتی‌های اجتماعی خشمگین می‌شود؛ مشارکتی فعال و وسیع در تمام امور از سطح محلی تا جهانی دارد؛ مایل است که جهان را به مکانی پایدارتر تبدیل کند؛ مسئولیت اقدامات خود را می‌پذیرد و از زیر بار آنها شانه خالی نمی‌کند. می‌داند که نقش الگویی دارد و در فرایند تربیت فرزندان این مرز و بوم نقش اصلی و اساسی ایفاء می‌کند لذا این مسئولیت خطیر تربیت معلم بر عهده نظام تربیت معلم آموزش و پرورش است و نیاز به کمک نهادهای مختلف اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی دارد. و سیاست‌های کلان نظام اداری کشور و برنامه ریزی استراتژیک در حوزه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و وزارت آموزش و پرورش بایستی به مقوله تربیت معلم بها بدهد و مدیران حرفه‌ای و شایسته‌ای برای این بخش از آموزش و پرورش تربیت و مهیا گردند.

در پژوهش حاضر، مطرح شد که یکی از **مؤلفه‌های تشکیل دهنده** نظام تربیت معلم ایران، مؤلفه **فلسفه تربیت** در نظام تربیت معلم است. این مؤلفه در مورد جهت گیری کلی نظام تربیت معلم و ارتباط آن با خدا، خود، انسان و طبیعت بحث می‌کند و خروجی‌های سیستم (معلمان) اگر با فلسفه تربیت اسلامی تربیت شوند انسان‌های شایسته، خودباور، مؤمن، متقی، خداشناس، متعهد و متخلق به اخلاق اسلامی، حافظ طبیعت و محترم شمرنده حقوق انسان‌های دیگر و حتی حیوانات بار خواهد آورد.

در مورد مؤلفه **اهداف** نیز بایستی اهداف نظام تربیت معلم با لحاظ مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین از این اسناد استخراج و در اختیار متولیان نظام تربیت معلم قرار داده شود یافته‌های این پژوهش در مؤلفه اهداف نشان می‌دهد که تأمین و تربیت معلمان، مدیران، مربیان، کارکنان و پژوهشگران مؤمن و متعهد، معتقد به مبانی دینی و ارزشهای اسلامی و انقلابی، دارای فضائل اخلاقی و ارزشهای والای انسانی، کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی، ایجاد زمینه مساعد و شرایط مناسب برای تربیت معلمان شایسته، متعهد و متخصص، ایجاد امکانات برای ارتقاء منزلت و افزایش کیفیت معلمی در جهت توسعه پایدار، ایجاد نگرش مثبت به حفظ

ارزشها و باورهای دینی و اخلاقی که موجب آرامش زندگی در این دنیا و سعادت ابدی در جهان سرمدی است، تزکیه و تهذیب نفوس و رشد فضایل و مکارم اخلاقی بر اساس ایمان به خدا و تقوای الهی، ایجاد شرایط و ضوابط برای یادگیری مستمر و مادام‌العمر معلمان، افزایش دانش تخصصی و ارتقاء مهارت حرفه‌ای معلمان و ایجاد روحیه‌ی مشارکت مؤثر در تعلیم و تربیت مستمر آنان، ایجاد روحیه مطالعه و تحقیق علمی و زمینه مساعد برای بروز و شکوفایی استعداد معلمان در خلاقیت و نوآوری‌های آموزشی و هدایت استعدادهای در جهت اعتلای فردی و اجتماعی، بهره‌مندی بهینه از تحولات علمی جهان و بهره‌وری از فنون ارتباطات و فناوری اطلاعات در بهبود روشها و انتقال متقابل دانش‌ها، ایجاد هماهنگی بین نهادهای اداری، دفاتر ستادی و دستگاه‌های اجرایی که با تربیت معلم در ارتباطند، برقراری ارتباط بین آموزشها و پژوهش‌های معلمی با آموزش عالی و جلب مشارکت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی تربیت معلم، آگاه کردن معلمان به وظایف خطیر معلمی، کرامت و ارزش والای انسانی، مسئولیت‌ها و تعهدات شرعی، قانونی و اخلاق حرفه‌ای، ایجاد زمینه مساعد برای کارآموزی و کارورزی و آشنایی با فنون معلمی و تلفیق نظریه‌های یاددهی و یادگیری با علم و عمل، آماده‌سازی معلمان برای حل مسائل آموزشی و تربیتی در نظام آموزشی کشور از طریق مطالعه و پژوهش، ایجاد آمادگی و توانایی برای مشارکت فعال در برنامه ریزی‌های آموزشی و درسی تهیه کتاب درسی، مقاله منابع آموزشی و کمک به نشر علم و گسترش مرزهای دانش و اظهار وجود در عرصه‌های علمی و بین‌المللی، پرورش روحیه نظم، احترام به قانون، التزام به رعایت حقوق دیگران و مسئولیت‌پذیری معلمان و ایجاد روحیه محبت، فداکار، سعه‌ی صدر، تحمل آرای دیگران و تقویت روحیه نقادی و انتقادپذیری، تحمل مشکلات، صبر و استقامت که تماماً لازمه اشتغال به حرفه‌ی معلمی است از جمله اهداف متعالی نظام تربیت معلم ایران بر گرفته از مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است.

در مؤلفه **برنامه درسی** نظام تربیت معلم نیز مدل برنامه با توجه به مفاهیم مستتر در سند تحول بنیادین، مدل معلم محوری است و درس کارورزی جزو برنامه اساسی درسی نظام تربیت معلم می‌باشد و از دیگر برنامه درسی نیز برنامه فوق برنامه در نظام تربیت معلم از اهمیت و جایگاه خاصی برخوردار است و همچنین شبانه روزی بودن این نظام برنامه ریزی از مزیت‌های آن به

شمار می‌رود. یکی دیگر از وجه تمایز دانشگاه فرهنگیان با سایر دانشگاه‌ها در نگاه تربیتی به این دانشگاه است اگر چه در دانشگاه‌های دیگر برنامه‌های درسی مبتنی بر علم صرف و یادگیری آن در حد تسلط می‌باشد و برنامه خاصی برای تربیت دانشجویان پیش بینی نشده است و فقط برنامه‌های روتین دارند، اما در دانشگاه فرهنگیان اولویت بر کسب خلق و خوی معلمی و مراتب و درجات معنوی و علمی می‌باشد. هدف و رسالت دانشگاه فرهنگیان تربیت معلمان حرفه مند می‌باشد که معلمان مؤمن و کارآ و متخصص و متعهد در طراز نظام جمهوری اسلامی باشند و از این نظر نیز یک دانشگاه ویژه با مأموریت و رسالت خاص است.

در مورد مؤلفه **ساختار سازمانی** با توجه به اینکه بنا به یافته‌های این پژوهش ساختار کنونی دارای معایب و نواقص فراوانی می‌باشد لزوم بازنگری در ساختار نظام تربیت معلم از وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و سازمان مرکزی و مدیریت‌های استانی و حتی پردیس‌ها و مراکز آموزشی تابعه و باز تعریف ارتباطات سازمانی مفید و مؤثر بیش از پیش احساس می‌شود نظارت کافی و وافی وزارت آموزش و پرورش به عنوان متولی تأمین منابع انسانی مورد نیاز خود بر عملکرد دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی (دو نهاد متولی آموزش و تربیت معلم) و تعریف ارتباط سازمانی با این دو نهاد و همچنین نقش وزارت عتف در این چرخه مورد انتظار است. سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان به نظارت و برنامه ریزی کلان و استراتژیک بپردازد مدیریت‌های استانی چرخه‌ای معیوب و نا کارآمد در این بین هستند و پردیس‌های استانی فارغ از تسلط مدیریت‌های استانی به صورت مستقل به امر آموزش و تربیت مشغول باشند نقش گروه هفتم برنامه ریزی شورای عالی برنامه ریزی وزارت عتف (گروه تربیت معلم) مستقر در وزارت آموزش و پرورش در برنامه ریزی درسی و تصمیمات کلان پر رنگ‌تر و فعال‌تر شود. همانطور که گفته شد به خاطر اهمیت و جایگاه نظام تربیت معلم به ساختمان‌ها و اماکن آموزشی و کارگاهی و آزمایشگاهی نظام تربیت معلم اهمیت داده شود و در تأمین و رفع این نیازها اعتبارات لازم تأمین گردد.

در مورد مؤلفه **ارزشیابی کیفیت آموزش**؛ با توجه به یافته‌های این پژوهش که نظام تربیت معلم با نظام‌های آموزشی اکادمیک دیگر و حتی نظام‌های تربیت معلم دیگر کشورها متفاوت است لذا نظام ارزشیابی کیفیت خاص را طلب می‌نماید که دارای پارامترها و شاخص‌های ویژه بوده و نیاز به تعاریف جدیدی از سطح علمی و توانمندی‌های خاص هم برای مدرسان و اعضای

هیات علمی و هم برای ورودی‌های آن که معلمان آینده جامعه خواهند بود و به تبع آن نیاز به تجهیزات و کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌های خاص و ویژه (مانند استودیوهای تمرین معلمی، فن بیان، روش‌های نوین تدریس و نحوه بهره‌برداری و بکارگیری فناوری‌های نوین و تکنولوژی‌های روز در تدریس و...) دارد.

حال برای ارزشیابی کیفیت در دانشگاه فرهنگیان به این مؤلفه‌های اولویت‌دار بایستی بیشتر از سایر مؤلفه‌ها پرداخته شود در دانشگاه فرهنگیان به دنبال عالم عامل هستیم و تربیت چنین فردی در درجه اول به قابلیت‌های اولیه و وجود استادان فرهیخته و خود ساخته و برنامه‌مدون پیشرفته نیاز دارد.

مناسب‌ترین الگوی ارزشیابی کیفیت در نظام تربیت معلم، الگوی اعتبار سنجی درونی و بیرونی است و نظرات بهره‌برداران نظام تربیت معلم (اداره کل آموزش و پرورش استان‌های کشور، مدیریت آموزش و پرورش مناطق و نواحی و مدارس تابعه) در ارزشیابی کیفیت آموزش در نظام تربیت معلم از جایگاه و اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

در پژوهش حاضر همچنین به شناسایی **مؤلفه‌های تاثیرگذار** بر نظام تربیت معلم ایران بر اساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، همت گمارده شد و با نظر خبرگان و همچنین، مرور مبانی نظری، مؤلفه‌های سیاست‌های کلان نظام اداری کشور، برنامه ریزی استراتژیک وزارت عتف و وزارت آ.پ و مدیریت حرفه‌ای مورد شناسایی قرار گرفتند. یکی از عوامل مهمی که در نظام تربیت معلم ایران تاثیرگذار است سیاست‌های کلان نظام اداری کشور می‌باشد که در دوره‌های مختلف نظام تربیت معلم و نحوه تأمین منابع انسانی آموزش و پرورش را تحت تأثیر قرار داده است که به نحوی که نظام تربیت معلم ایران دوران‌های طلایی خود در زمان وزارت شهیدان رجایی و باهنر با پذیرش ۲۰۰۰۰۰ دانشجو معلم در سال ۱۳۶۰ داشته است و دوره فترت خود را در سال‌های ۱۳۸۲ الی ۱۳۸۴ با تعطیلی تعدادی از مراکز تربیت معلم و بسته شدن تعداد دیگر و عدم پذیرش دانشجو سپری کرده است اما در دوره کنونی با عنایات خاصه رهبری نظام اسلامی دوباره دوران شکوفایی خود را طی می‌کند و می‌تواند به رسالت و مأموریت اصلی خود یعنی تأمین و تربیت منافع انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش بپردازد. این مقوله نیازمند برنامه ریزی استراتژیک در سطح وزارتین عتف و آ.پ و انتخاب مدیران حرفه‌ای برای رهبری نظام تربیت معلم می‌باشد.

در پژوهش حاضر به شناسایی **مولفه های اثر پذیر** از نظام تربیت معلم ایران پرداخته شد که پس از تحلیل محتوا و مصاحبه با خبرگان، مولفه های ؛ معلم، دانش آموز، مدرسه، خانواده، جامعه و فرهنگ اجتماعی به عنوان ابعاد اثر پذیر از نظام تربیت معلم ایران بر اساس مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران مورد شناسایی قرار گرفت.

بر اساس یافته‌ها، شایستگی‌های معلم طراز جمهوری اسلامی بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین از مطالعه سند تحول بنیادین و مستخرج از فصل هفتم هدف‌ها و راه کارهای عملیاتی سند، بندهای ۱/۳ و ۱/۴ و ۲/۳ و ۲/۴ و ۳/۲ و ۷/۲ و ۸/۶ و ۸/۷ و ۱۰/۲ و ۱۱/۱ و ۱۱/۲ و ۱۱/۳ و ۱۱/۴ و ۱۱/۵ و ۱۱/۶ و ۱۱/۷ و ۱۱/۸ و ۱۵/۴ و ۱۷/۳ و ۱۸/۲ و ۲۳/۴ در سه حیطه الف) شایستگی‌های اخلاقی و تربیتی ب) شایستگی‌های حرفه‌ای ج) شایستگی‌های ارتقای توانمندی‌ها، شناسایی و تبیین گردید:

الف) شایستگی‌های اخلاقی و تربیتی که شاخص‌های آن عبارتند از: ۱) ایمان و اعتقاد ۲) خود سازی در پرتو معنویت دینی ۳) داشتن روحیه انقلابی ۴) بصیرت ۵) آرمان خواهی ۶) داشتن ذهن پرسشگر ۷) تربیت فردی و سازمانی ۸) ارائه مدل رفتاری ۹) روحیه جهادی

ب) شایستگی‌های حرفه‌ای که شاخص‌های آن عبارتند از: ۱) دانش و مهارت معلمی و حرفه مندی ۲) اثربخشی و کارایی ۳) تجربه کار و آشنایی با فرآیند فعالیت‌های فرهنگی ۴) آشنایی به فناوری‌های نوین ۵) قدرت بیان و انتقال مطلب ۶) توان برنامه ریزی درسی و فرهنگی ۷) تکیه بر مبانی فقهی ۸) تولید فکر

ج) شایستگی‌های ارتقاء توانمندی‌ها که شاخص‌های آن عبارتند از: ۱) رشد و بالندگی حرفه‌ای ۲) مطالعه و تحقیق ۳) توانایی نقد و نظریه پردازی علمی در پرتو فقه دینی (تولید علم) ۴) نو سازی و به روز رسانی محتوایی ۵) تدوین کتاب و چاپ و ارائه مقالات ۶) آشنایی و بکارگیری فناوری‌های نو پدید.

در پژوهش حاضر، علاوه بر شناسایی عوامل تشکیل دهنده و اثر گذار بر آن و اثر پذیر از نظام تربیت معلم ایران، به **بررسی وضعیت موجود** نیز پرداخته شد. نتایج حاصل از یافته‌ها نشان داد که سطح معناداری در همه ابعاد و مولفه‌ها کمتر از پنج صدم می‌باشد و بنابراین فرض صفر با ۹۵ درصد اطمینان برای این مولفه‌ها رد و فرض پژوهش تأیید می‌شود. همچنین، با توجه به اختلاف میانگین که مقادیری مثبت هستند، چنین استنباط می‌شود که وضعیت مولفه‌ها و ابعاد در

وضعیت مطلوب می‌باشد. همانطور که در بحث‌ها بدان اشاره شد، در آموزش و پرورش کشور سعی شده است که نظام تربیت معلم از جایگاه خاصی برای تأمین و تربیت منابع انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش برخوردار باشد. اما آنچه قابل مشاهده است و از نتایج پژوهش حاضر نیز بر می‌آید، سیاست‌های کلان نظام اداری و تغییر مدیریتی در سطح کلان نظام آموزش و پرورش و در پاره‌ای موارد سیاست زدگی مدیران از رشد متوازن نظام تربیت معلم کاسته است و امروزه آموزش و پرورش را برای تأمین و تربیت منابع انسانی مورد نیاز خود دچار مشکل کرده است. به نحوی که جایگزینی نیروهای بازنشسته و عدم برنامه ریزی برای تربیت معلمان و منابع انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش به چالش روز آموزش و پرورش بدل گشته است. برنامه ریزی بلند مدت برای تأمین و تربیت منابع انسانی آموزش و پرورش از طریق نظام تربیت معلم تنها راه کار برون رفت از این چالش می‌باشد.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۹). **درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (جلد دوم)**. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- بدری، مقدم (۱۳۸۱). **کاربرد روانشناسی در آموزشگاه**. تهران: چاپ هشتم، انتشارات سروش.
- بقایی شیوا، نعمت (۱۳۷۴). **بررسی و طراحی الگوی ارزیابی مناسب برای اعتباربخشی دبیرستان‌های نظام جدید آموزش متوسطه**. پایاننامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی.
- پازارگادی، مهرنوش (۱۳۷۷). **الگویی جهت اعتباربخشی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی کشور در بخش دولتی و غیردولتی**. رساله دکتری دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، گروه مدیریت، رشته‌ی مدیریت آموزشی.
- پورعلیرضا توتکله، علی (۱۳۸۸). نقش‌های متعدد معلم در کلاس درس. **مجله اطلاعات علمی**، شماره ۳۶۶، ص ۱۰ - ۱۲.
- دفتر آموزش و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای و تربیت معلم، وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۳). **مطالعه تطبیقی تربیت معلم در ایران و سایر کشورهای پیشرفته جهان**. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- رئوف، علی (۱۳۷۹). **جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم**. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سمندری، لطف اله (۱۳۹۶). **مقایسه تطبیقی نظام‌های تربیت معلم در کشورهای دنیا در پنج مؤلفه: پذیرش، آموزش، گزینش، استخدام، حقوق و مزایا**. مقاله در سومین همایش ملی تربیت معلم. شیراز: اردیبهشت ۱۳۹۶.

شاه بهرامی، نوشین و کاظم پور، اسماعیل (۱۳۹۵). ارائه مدلی جهت رفع نارسایی‌های برنامه درسی تربیت معلم. فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن سال هفتم، شماره اول، بهار ۱۳۹۵، پیاپی ۲۵. صص ۲۴-۳۶.

شریعتمداری، علی (۱۳۹۵). **جامعه و تعلیم و تربیت (مبانی تربیت جدید)**. تهران: نشر امیرکبیر.

شفیعا، محمدعلی (۱۳۸۰). **شاخص‌های مناسب برای ارزیابی کیفیت عملکرد در آموزش عالی ایران**. تهران: طرح پژوهشی در موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

صادقی، علیرضا و میثاقی‌فر، الهه (۱۳۹۴). **شناسایی شاخص‌های کیفیت در نظام تربیت معلم ایران**. اولین همایش ملی تربیت معلم ایران. تهران، پردیس نسبیبه دانشگاه فرهنگیان.

صبوری خسروشاهی، حبیب (۱۳۸۹). آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن؛ چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن. **فصلنامه مطالعات راهبردی سیاستگذاری عمومی**. دوره ۱، شماره ۱. صص ۱۹۶-۱۵۳.

طالب‌زاده‌نوبریان، محسن و فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۹۵). **مباحث تخصصی برنامه‌ریزی درسی**. تهران: انتشارات آبیژ.

عبایی، مهدی (۱۳۹۴). **مسئولیت‌پذیری سازمانی**. تهران: نشر ارژنگ.

علیاری، شهلا و ملکی، حسن و بازارگادی، مهرنوش 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**، دوره ۱۰، شماره ۱، صص 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**، دوره ۱۴، شماره ۴، صص ۹۵-۶۷.

فراستخواه، مقصود (۱۳۹۰). **دانشگاه ایرانی و موضوع کیفیت**. تهران: انتشارات آگاه.

قلی‌زاده، آذر (۱۳۹۰). **جامعه‌شناسی فرهنگی**. خوراسگان: انتشارات دانشگاه آزاد واحد خوراسگان.

کشاوری، سوسن و مقدسی، زهره (۱۳۹۶). تبیین مؤلفه‌های نظام تربیت معلم با توجه به اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی. **فصلنامه خانواده و پژوهش** شماره ۴۰، صص ۱۴-۲۰.

گل، جی‌ای (۱۳۷۶). **تئوری‌ها و فرایندهای مدیریت**، ترجمه: سراب خلیلی شورینی. چاپ دوم، مرکز آموزش مدیریت دولتی.

مجتبی‌زاده، محمد و همکاران (۱۳۹۵). طراحی و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش کیفیت دانشگاه‌های کشور. **دو ماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی**، سال ۹، شماره ۲، صص ۴۲-۶۲.

محمدی، رضا و همکاران (۱۳۸۶). **ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی (مفاهیم، اصول، روش‌ها، معیارها)**. تهران: انتشارات سازمان سنجش و آموزش کشور.

مشایخ، فریده (۱۳۷۶). **نگاهی به نظام آموزش فرانسه**. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.

- معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵). **منشور معلمی در کلام مقام معظم رهبری**. تهران. نشر دانشگاه فرهنگیان.
- ملایی نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی و رئوف، علی (۱۳۸۴). **گزارش نهایی پژوهش مطالعه تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم کشورهای فرانسه، ژاپن، مالزی و ایران**. تهران. وزارت آموزش و پرورش.
- مهدی‌زاده، امیر حسین و شفیع، ناهید (۱۳۸۸). ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی رشته‌های آموزش معلمان. **فصلنامه روانشناسی تربیتی**، دوره ۱ شماره (۱)، صص ۶۰-۴۶.
- مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاهها. تهران. **فصل نامه مطالعات برنامه درسی**، سال اول، شماره ۵، صص ۵-۱۰.
- نائینی، محمد کاظم و همکاران (۱۳۸۶). **طرح جامع نظام تربیت معلم ایران**. تهران. دفتر ارتقا حرفه‌ای فرهنگیان وزارت آموزش و پرورش.
- نائینی، سید محمد کاظم (۱۳۸۵). **تاریخچه اعزام دانشجویان به خارج**. تهران. دفتر ارتقای حرفه‌ای فرهنگیان وزارت آموزش و پرورش.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. **Teaching and teacher education**, 20(3), 277-289.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**. Sage publications.
- 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.
- Figueiredo, M., & Cowen, R. (2004, May). **Models of teacher education and shifts in politics**, A note on Brazil. In *The challenges of education in Brazil*. Oxford: Symposium Books
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. **Handbook of research on curriculum**, 3, 40.
- 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, Grozdanka, Aleksandar Stojanović, and Aleksandra Gojkov Rajić. "Critical thinking of students—indicator of quality in higher education." **Procedia-social and behavioral sciences** 191 (2015): 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.

- Hobbs, M., & Moreland, A. (2009, January). **Growth of empowerment in career science teachers: Implications for professional development.** In International Conference of the Association for Science Teacher Education, Hartford, CT.
- 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.
- Lourdes R. Quisumbing, L., (2002). **A Framework for Teacher Education Programmes towards International Understanding and a Culture of Peace.** Paper read at Kyongju, Korea.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). **Models of teaching and learning: Participation in a community of learners.** The handbook of education and human development, 388-414.
- Schulze, U., Gryl, I., & Kanwischer, D. (2013). **D2. 3 Curriculum for Spatial Citizenship Education: Curriculum plan and framework.** Online at: www.spatialcitizenship.org
- UNESCO. (2010). **Teaching and Learning for a Sustainable Future teaching and learning, 20values education.** Online at www.unesco.org
- Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J., & Salvi, F. (2014). **Pedagogy, curriculum, teaching practices and teacher education in developing countries.** <http://eppi.ioe.ac.uk>