



## بررسی ارائه مدل ساختاری مدیریت منابع بر مبنای رویکردهای تربیت دانشجو معلمان ایران با کشورهای منتخب

صالح روستا<sup>۱</sup>، سید احمد هاشمی<sup>۲\*</sup>، عباس قلتاش<sup>۳</sup>، علی اصغر ماشینچی<sup>۴</sup>

۱- دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران.

۲- استاد، گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران (نویسنده مسئول)

[hmd\\_hashemi@yahoo.com](mailto:hmd_hashemi@yahoo.com)

۳- دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

۴- استاد یار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد، لامرد، ایران.

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخچه مقاله	هدف از تحقیق حاضر نقد و بررسی ارائه مدل ساختاری مدیریت منابع بر مبنای رویکردهای تربیت دانشجو معلمان ایران با کشورهای ژاپن، امریکا، فرانسه، انگلستان است. این پژوهش از نظر اهداف، کاربردی و از نظر شیوه جمع آوری اطلاعات از نوع تحلیل محتوا قیاسی است. حوزه پژوهش شامل کتب، مقالات و تحقیقاتی که به تربیت معلم کشورهای منتخب پرداخته اند که تعداد آنها ۱۳۰ جلد بود و با روش نمونه گیری به صورت هدفمند و ملاک محور و به شرط مرتبط بودن و بروز بودن که بیشترین ارتباط با موضوع را داشتند انتخاب شد. و به شیوه کدگذاری انجام شد. ابزار مورد استفاده به صورت ثبت اطلاعات و فیش برداری از منابع معتبر، مقالات و اسناد می باشد که به شیوه کتابخانه ای یا اسنادی انجام می شود. یافته ها گویای آن بود که تحقیقات انجام شده قبلی توسط سایر محققان تاحدودی با نتایج بدست آمده در این تحقیق همخوانی داشته است و برخی از شاخصها و مولفه بدست آمده در تحقیق حاضر بوسیله یافته های قبلی تایید می شود. پس از بررسی و مطالعات مبانی نظری و پیشینه تحقیقاتی و مستندات با مقالات و پژوهشگران ۷ بعد، ۲۸ مولفه و ۷۲ شاخص در قالب یافته های بخش شناسایی شد که مبانی فلسفی ۴ مولفه و ۱۲ شاخص، مبانی روانشناختی ۴ مولفه و ۱۰ شاخص، مبانی علمی ۴ مولفه و ۹ شاخص، مبانی جامعه شناختی ۴ مولفه و ۱۱ شاخص، رویکرد وفادارانه ۴ مولفه و ۹ شاخص، رویکرد سازگارانه ۴ مولفه و ۱۱ شاخص و رویکرد نیمه سازگارانه ۴ مولفه و ۱۰ شاخص شناسایی شد.
دریافت:	
۱۴۰۲/۰۸/۰۱	
پذیرش:	
۱۴۰۲/۰۹/۲۸	
(مقاله پژوهشی)	
کلمات کلیدی: تربیت دانشجو، مبانی، رویکرد، کشورهای منتخب، الگو	

مقدمه<sup>۱</sup>

توسعه انسانی در دنیای مدرن امروز نیازمند تغییرات اساسی در آموزش و پرورش، رویکردهای آموزشی و زمینه های آن است. از این حیث اهداف آموزش و پرورش باید بازتاب دهنده نیازهای یادگیری یک جامعه باشد و به رشد و توسعه آن کمک کنند. آموزش و پرورش باید بر شاخصه ها و مؤلفه های مؤثر بر فرایند تدریس یادگیری به منظور آماده سازی دانش (۱۴۰۰) اگر معلمی، رشد و عملکرد شایسته ای داشته باشد، بازتاب عملکرد او در یادگیری، Rauf آموزان متمرکز شود. (۱۳۸۸) ، مادامی که عملکرد معلمان بهبود نیابد، یادگیری دانش آموزان به سطوح، Niknami دانش آموزان منعکس می شود (۱۴۰۰، درحقیقت باتوجه به اینکه رسالت آموزش و پرورش ایجاد تغییرات Taghipourzahir et al عالی نخواهد رسید (مطلوب در نگرشها، شناختها و درنهایت رفتار انسانهاست، در به انجام رساندن این رسالت در آموزش و پرورش همه کشورها، (۱۳۹۹) بر این اساس، تربیت معلم در سراسر جهان به منظور safi معلمان نقشی اساسی و بسیار مهم به عهده دارند (۲۰۲۰) ، در Halvak تغییرات در نگرشها و شناختها و ارائه آموزشها و مهارتهای لازم به معلمان پایه گذاری می شود. (منابع نظری، تربیت معلم مفاهیم عدیده ای برای توصیف اهداف آموزشی به کارگرفته شده است؛ برای مثال آموزش دانش (۲۰۱۴) ، معلم در occasionally (۲۰۱۸) ، آموزش فردی معلم (Somekh and Lee Hoon) و تفکر به معلم و (۲۰۲۰) این مفاهیم و نظریه Darling Hammond (فلسفه تربیت معلم) ، Bailey and Halvak (آموزش (۲۰۲۰) ، در این میان هانتلی Markova (های مربوط به آن، به طور کلی به مفهوم تربیت معلم و اهداف آن توجه دارد (۲۰۱۸) معتقد است که تربیت معلم باید در سه زمینه دانش حرفه ای، عمل حرفه ای و تعهد حرفه ای اساس توجه قرار گیرد. صافی، (۱۳۹۹) به مؤلفه های روشهای تدریس و ارزشیابی اشاره کرده اند و ویلگاس و ریمرس (۲۰۱۸) نیز در این زمینه به مؤلفه های روشهای جدید تدریس، تکنولوژی آموزشی و ارزشیابی در تربیت معلم پرداخته اند. مارکوا (۲۰۲۰) و ملکی (۱۴۰۰) معتقد است در تربیت معلم باید مجموعه شناختها، گرایشها و مهارتهای معلم باتوجه به پرورش جسمی، (۱۴۰۰) Ebrahimzadeh عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی در سه حیطه شناختی، عاطفی، و روانی حرکتی توجه شود. (۶۵) : در این بین آگاهی از تجارب مختلف کشورهای گوناگون در خصوص تربیت معلم، زمینه های روشنی را در بهره امام Juma, and (Imam Juma, and Somekh and Mehrmohammadi) تجربه های کشورهای مختلف در زمینه تربیت معلم متفاوت است (۱۳۸۹) ، Lee Hoon (۲۰۱۸) درحقیقت تجارب، کشورهای گوناگون نشان می دهد کشورها در زمینه توجه به تربیت معلم به Day and Wyckoff (۲۰۲۰) بسیاری از کشورها به این نتیجه دست یافته اند که به Day and Wyckoff عوامل متفاوتی توجه می کنند، (منظور رشد و توسعه نظام، آموزشی کشور باید به تربیت معلم آن کشور بها دهند و به غنی ساختن دوره های مذکور (۲۰۱۴) در پژوهش میراجاکار و پاتیل، (۲۰۲۰) مطرح شده است در بسیاری از کشورهای در حال Mondia پیردازند توسعه فرایند تربیت معلم مشکلات عدیده ای همچون تکیه بر روشهای سنتی تدریس، بی توجهی به فناوریهای آموزشی و مشکلاتی از این قبیل رواج دارد؛ درحالیکه کشورهای توسعه یافته در زمینه تربیت معلم به استفاده از دانش روز و بهره گیری از نظریه های جدید آموزشی، استفاده از فناوری و مهارت آموزی معلمان تأکید فراوان دارند. سهیلی و باباشیخ دستی، (۱۳۹۹) (در پژوهش تطبیقی، گزینش و تربیت معلمان در ایران و آمریکا به این نتایج رسید که در مقایسه با نظام تربیت معلم آمریکا، ایران نیازمند انجام تحقیقات تطبیقی برای رفع عقب ماندگی برنامه های تربیت معلم، تغییر مقطع ورود به تربیت معلم از دیپلم به حداقل لیسانس، ایجاد مدارس آموزشی به منظور کم کردن فاصله نظریه و عمل در مؤسسات تربیت معلم، ایجاد

اتحادیه معلمان و مؤثر ساخت نظرات این اتحادیه در تصمیمات مربوط به معلمان و افزایش حقوق و مزایای معلمان مانند سایر کارکنان به منظور ارتقای شأن و جایگاه معلمان، ایجاد تنوع در برنامه های تربیت معلم با توجه به شرایط منطقه ای، ارتقای مؤسسات تربیت معلم به مؤسسه های دانشگاهی، ندادن تضمین شغلی در مؤسسات تربیت معلم و استخدام معلم به وسیله مدارس و نواحی آموزشی است. پژوهشها نشان می دهد توجه به برنامه های تربیت معلم همگام با تحولات جهانی در عصری که دوران دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهمترین بحثهایی است که توجه صاحب نظران را به خود جلب کرده است. (۱۳۹۳) ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده Mehrmohammadi کرده است.

است، نیازهایی که نیازمند آماده سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و تواناییهای تخصصی و حرفه ای خود را با (۱۳۹۶). از اواخر دهه ۱۹۷۰ محققان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت Tabatabayi تحولات آینده هماهنگ سازند.

(۱۳۹۶) بر همین اساس، فرایند تغییر *an insight* متوجه ماهیت پیچیده ی اجرای تغییر در برنامه های درسی شدند (Sullivan، برنامۀ درسی به «جعبه سیاه»، تعبیر شد که در آن چالشهای حاصل از تغییرات تازه به وقوع می پیوندند (۲۰۲۰). پیچیدگی و ارتباطات نامتناجس بین سیاستگذارهای آموزش عالی و عملی نشدن این سیاستها نشان دهنده مشکلات (۱۳۹۹). در اغلب موارد بین آنچه از نظر Sohaili and Babasheikh Dasti اجرای تغییر در برنامه درستی است (نظری مشخص شده و آنچه در عمل به وقوع می پیوندد، تفاوت وجود دارد. همسان سازی نظریه و عمل یکی از چالشهای (۱۴۰۰: Ebrahimzadeh عمده ای است که سیاستگذاران آموزشی، مدیران و به خصوص مدرسان با آن دست به گریبانند).

(۶۵). رویارویی با مشکلات متعدد در هنگام اجرای تغییر، اجتناب ناپذیر است؛ بر همین اساس، به نظر می رسد ایجاد تغییر در (۱۴۰۰) هرگونه *Good name and generosity* برنامه درسی بسیار پیچیده تر از آن است که بسیاری فکر می کنند (۱۳۹۹). در *safi* تغییری در برنامه درسی ممکن است با مقاومت مدرسان یعنی اصلیتترین عاملان اجرای تغییرات مواجه شود (ایران نظام سیاسی، ساختار اجتماعی، نظام آموزشی و عقاید مذهبی و جهت گیریهای ارزشی نسبت به غرب متفاوت است. این بدین مفهوم است که عواملی مثل والدین یا جامعه که در جوامع غربی نقشی اساسی و تعیین کننده دارند، ممکن است (۱۳۹۳). تربیت دانشجویان و تربیت مدرس Sangri, and Puroli برای بافت کشور ایران به همان نسبت تأثیر نداشته باشند).

(۱۳۹۹). محتوای یک برنامه یا مبانی و Hashemi به میزان بسیار به منابع آموزشی، به ویژه برنامه درسی، بستگی دارد. (رویکردهای تربیت دانشجو معلمان به عنوان هسته اصلی، مفاهیم قابل آموزشی به شمار می رود که می تواند به دو بخش درسی و غیر درسی تقسیم شود. برنامه درسی در حقیقت، منعکس کننده آن چیزی است که دانشجویان 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.

(۱۳۸۹). تربیت مفهوم عامی است که تمامی شئون و ابعاد زندگی بشر را Imam Juma, and Mehrmohammadi در بر می گیرد، این مفهوم آنچنان سرنوشت ساز و تعیین کننده است که تمامی مکاتب الهی و بشری بدان پرداخته اند، بویژه (۶۵: در تعریف دیگر، گفته ۱۴۰۰، Ebrahimzadeh تربیتی که فرهنگ و نظام و ارتباطات اجتماعی را متأثر می سازد. شده است که « فلسفه ی تربیتی فعالیتی نظری است که درباره فرایند تربیت، هدف ها، غایت ها، روش ها و نتایج و (۱۳۸۰: ۵) فهم درست از تعلیم و تربیت را، جدا از آنچه در این تعاریف *pure nature* دستاوردهای آن بحث می کند.»

آمده است بیش از همه می توان طریق پژوهش در وضعیت واقعی و عوامل و مسائل و مشکلات تعلیم و تربیت و بررسی یافته های علوم گوناگون، خاصه دانش روانشناسی، در عرصه تربیتی و در میدان واقعی زندگی به دست آورد.

(. در اواخر قرن نوزدهم و نیمه اول قرن بیستم، برخی از کشورهای اروپایی مانند بریتانیا، ۱۴۰۰ ، Ebrahimzadeh) آموزش‌شکده هایی در دانشگاه ها دایر می کردند تا در کنار دانشکده های علوم تربیتی صرفاً به پرورش کارآموزان برجسته و با استعداد دانشسرا بپردازند یا به آنان آموزش هایی ویژه بدهند. اما بررسی اسناد و کتاب های موجود در کشورهای پیشرفته این واقعیت را روشن می کنند که آموزش و پرورش تا اواسط قرن بیستم بی راهه رفته و میان آموزش و زندگی شکاف عمیق به وجود آورده است، لذا در آغاز ربع پایانی قرن بیستم، جهانیان دریافتند که آموزش و پرورش نباید فارغ از واقعیت های زندگی باشد. این درک از مفهوم آموزش و پرورش سبب پی ریزی نظام آموزشی شد که در آن معلم پایه و شالوده ی آموزش (۱۴۰۱). با توجه به قلمرو موضوعی، حوزه مطالعاتی این تحقیق ، کتب، مقالات و تحقیقات چاپ شده ، Sternberg بود) اسناد بودند که حداقل یکی از موارد زیر داشتند: تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب (ژاپن، امریکا، فرانسه ، انگلستان و ایران) که دلیل انتخاب تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب به این شرح است که در ژاپن تربیت معلم را می توان از جمله حساس ترین و مهم ترین مؤلفه های نظام های تعلیم و تربیت دانست ؛ چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام های آموزشی ، منوط به توانمندی ها و قابلیت های حرفه ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه ها در محیط واقعی هستند. بی دلیل نیست که ژاپنی ها می گویند ، شایستگی هر نظام آموزشی ، به اندازه شایستگی معلمان آن نظام است. لذا توجه به تربیت معلم با توجه به چالش های جدید ، امری ضروری است. دانشگاههای ملی تربیت معلم ، برای دوره های کارورزی معلمان ، مدرسه های خاصی را در نظر می گیرند تا دانشجو معلمان بتوانند در آن ها به تمرین معلمی بپردازند. لذا در این پژوهش به بررسی تطبیقی نظام های تربیت معلم کشورهای ژاپن، امریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران پرداخته شده است.

### ادبیات تحقیق

در منابع نظری ، تربیت معلم مفاهیم عدیده ای برای توصیف اهداف آموزشی به کارگرفته شده است؛ برای مثال آموزش دانش و تفکر به معلم و ( سومخ و لی هون، ۲۰۱۸ ) ، آموزش فردی معلم ( گاه و ونگ، ۲۰۱۴ ) ، معلم در آموزش ( بیلی هو هلوک، ۲۰۲۰ ) ، فلسفه تربیت معلم ( دارلینگ هامونلا، ۲۰۲۰ ) این مفاهیم و نظریه های مربوط به آن ، به طور کلی به مفهوم تربیت معلم و اهداف آن توجه دارد ( مارکوا، ۲۰۲۰ ) . در این میان هانتلی (۲۰۱۸) معتقد است که تربیت معلم باید در سه زمینه دانش حرفه ای، عمل حرفه ای و تعهد حرفه ای اساس توجه قرار گیرد. دانش حرفه ای شامل دانش محتوا، شناخت دانش آموز و آگاهی از تدریس و یادگیری است. عمل حرفه ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و ارزشیابی یادگیری تشکیل شده است و تعهد حرفه ای، یادگیری حرفه ای، مشارکت، رهبری، ارزشها، ارتباطات و اخلاقیات را شامل می شود. صافی، (۱۳۹۹) به مؤلفه های روشهای تدریس و ارزشیابی اشاره کرده اند و ویلگاس و

1Somekh  
2Lee Hoon  
3Goh  
4Wong  
5Bailey  
6Darling-Hammond  
7Markova  
8Huntly

ریمرس، (۲۰۱۸) نیز در این زمینه به مؤلفه های روشهای جدید تدریس، تکنولوژی آموزشی و ارزشیابی در تربیت معلم پرداخته اند. مارکوا (۲۰۲۰) و ملکی (۱۴۰۰) معتقد است در تربیت معلم باید مجموعه شناختها، گرایشها و مهارتهای معلم باتوجه به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی در سه حیطه شناختی<sup>۳</sup>، عاطفی<sup>۴</sup>، و روانی حرکتی توجه شود. چالش مبانی و رویکردهای تربیت معلم پیش از خدمت و نسبت مستقیمی که با فرایند اجرا و کیفیت عملیاتی ساختن آن دارد موضوع مقاله حاضر است. در این زمینه مواضع گوناگونی ابراز می شود که این مواضع در حال حاضر امر تربیت معلم در ایران را به لحاظ نظری و به تبع آن در عمل با بحران مواجه کرده است. این وضعیت خاص ایران نیست. بنا به شواهد موجود در سطح جهان نیز پژوهش های به عمل آمده هنوز نتوانسته اند به روشنی نشان دهند که تربیت معلم و با کدام ساختار از اثر بخشی بیشتری برخوردار است و می تواند معلمان توانمندتر و موفق تری را به کلاس درس گسیل نماید (امراهی، ۱۴۰۲). معلم عنصر کلیدی در محیط یادگیری و یکی از حلقه های نظام آموزشی و مؤثرترین آن است. بدیهی است بهترین طرحهای آموزشی در صورتی که معلم متعهد، متخصص و آموزش دیده در اختیار نباشد، با شکست روبه رو خواهد شد. از این رو دست اندرکاران تربیت معلم باید بتوانند همسو با تحولات علمی و متناسب با نیازهای جامعه، تواناییهای دانشی و روشی معلمان را ارتقا دهند و موقعیتهای یادگیری متنوعی را برای کسب عاداتها و مهارتهای یادگیری مادامالعمر از سوی دانش آموزان تدارک ببینند. بدیهی است که تحقق این امر تا حد زیادی به کیفیت تربیت معلم و چگونگی آماده سازی آنان وابسته است. به همین دلیل اصلاحات و تغییرات متناسب در شیوه های آموزش معلمان، همواره دغدغه متخصصان تعلیم و تربیت بوده است (امیری، ۱۴۰۲). با توجه به تاریخچه آموزش و پرورش پیش از نیمه دوم قرن بیستم، نظام های تربیت معلم در ساختارهای سنتی خود به طور مشابه با کم و بیش تفاوت هایی از الگوهای متداول کشورهای اروپایی پیروی می کردند. ساختار کلی این الگوها منحصر به آموزشکده ها یا واحدهای آموزشی به نام دانشسرا یا کالج های تربیت معلم در کشورهای گوناگون جهان، با اعتبارهای علمی - آموزشی متفاوت بود (خروشی، ۱۴۰۱: ۲۳). بررسی تاریخ تحول نظام های آموزشی جهان نشان می دهد که به منظور برنامه ریزی و اصلاحات آموزشی، اغلب کشورهای پیشرو از مطالعات و پژوهش های تطبیقی در زمینه آموزش و پرورش بهره گرفته اند و از آن به عنوان شرط لازم برای طراحی نظام آموزشی نوین خویش نام می برند و بر لزوم و ضرورت این گونه بررسی ها پیش از اقدام به هرگونه اصلاحات آموزشی جامع برای رفع نیازمندی های رو به رشد اقتصادی، فرهنگی و فنی خویش تأکید می ورزند. کشور ما یکی از مراحل مهم و اساسی و در عین حال حساس و دقیق خود را در زمینه توسعه آموزش و پرورش می گذراند. بنابراین، لازم است به موازات این امر به مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش دست زد. بررسی نظام های آموزش و پرورش کشورهای گوناگون و عملکرد آنها و آگاهی از تغییرات و اصلاحاتی که در این نظام ها رخ داده است و آشنایی با روش ها و تدابیری که برای حل مشکلات خود به کار برده اند، می تواند در شناسایی مسائل و مشکلات آموزشی، اتخاذ تدابیر شایسته برای حل و فصل رضایت بخش آنها، بخصوص در زمانی که در اندیشه بنیاد نهادن نظام نوین آموزشی هستیم، ما را یاری دهد (هاشمی، ۱۴۰۰: ۵). سوابق تعلیم و تربیت در ایران باستان نشان می دهد که به علت ساده بودن ارتباطات انسانی و ناچیز بودن مجموعه میراث اجتماعی و فرهنگی، آموزش و پرورش به وسیله خانواده ها و بیشتر غیر عمدی انجام گرفته است. یکی از مهم ترین اهداف تربیتی جامعه دینی عبارت است از «رشد کمالات انسانی و شکوفا کردن استعدادها» در این نگاه «تربیت، عبارت است از پرورش دادن، یعنی به فعلیت درآوردن استعدادهای درونی ای را که بالقوه در یک شی موجود است و فراهم کردن زمینه ی رشد استعدادی

IVillegas & reimers

2Markova

3Cognitive Competencies

4Affective Competencies

که در او وجود دارد» (کميجانی و فريادرس، ۱۳۹۹: ۱۱۲). تربيت انسان، پيچيده و داراي ابعاد، آثار و لوازم فراوانی است، به نظر می‌رسد معانی متعددی مانند اصلاح، تدبير، خوب رسيدگی کردن، تأديب، چيری را ايجاد کردن و به تدريج تکامل بخشیدن و حفظ و مراعات، مالکيت، صاحب، ولايت، سرپرستی، تغذيه، رشد و نمو و تعميم که برای ريشه ی «رب» و «ربو» نقل شده است تا آن آثار و لوازم، سوق دهنده ی آدمی به سوی کمال باشند. حسن مصطفوی در «التحقيق فی کلمات القرآن الکریم» آورده است که وقتی ماده «ربو» در مورد تربيت انسان به کار رود، مراد رشد و نمو و تربيت بدنی، جسمانی و مادی است، بر خلاف «تربيت» از ريشه اصلی «رب» که به معنای «سوق به سمت کمال معنوی» است (مروتی و همکاران، ۱۳۹۶: ۸۱). اگرچه طی چند دهه اخير با کوششهای پژوهشگران، علم آموزش و پرورش تطبيقی شاهد تغييرات بسیاری بوده است، ولی هنوز نمی توان تأثير مفيد سنت رساله نویسی ادبی و فلسفی گذشته را بر آن نادیده انگاشت (هاشمی، ۱۴۰۱). به عنوان مثال اگر چه در ايران اين علم حتی برای بسیاری از تحصيل کردگان ناآشناست، ولی کمتر کسی را می توان يافت که فارابی، غزالی، سعدی، ابن سینا، حافظ، مولانا و ناصر خسرو را نشناسد و از افکار و آرای تربیتی آنان بیخبر باشد. آشکارا می توان دریافت که عقاید و نظرات اين افراد پس از قرن‌ها، برای ایرانیان طراوت و تازگی خود را از دست نداده است. زندگی این مربيان بزرگ هنوز در جهان اسلام، الگویی برای کلیه والدین و دست اندرکاران تعليم و تربيت است (نوا ۲۰۲۱). در واقع، آثار هر یک از این افراد می تواند پشتوانه ای غنی، برای تبیین ضرورت وجودی علم آموزش و پرورش تطبيقی باشد. در این میان وظیفه پژوهشگر تطبيقی، بازخوانی این تاريخ توأم با آگاهی و بدون غرور و تعصب است. (لطف آبادی، ۱۴۰۰). یک بررسی ساده نشان می دهد که کشورهای منطقه تاکنون به خوبی از این پشتوانه فکری برای تقويت و گسترش علم آموزش و پرورش تطبيقی (از طریق تاسيس دوره های تحصيلات تکمیلی) استفاده نکرده اند. به عنوان مثال از بين ۱۱ کشور خاورميانه فقط ترکيه و ايران انجمن آموزش و پرورش تطبيقی دارند و در ساير کشورهای منطقه، در دوره کارشناسی فقط یک درس ۹ یا ۳ واحدی در این زمينه می گذرانند (شکوهی، ۱۴۰۰). از منظر ديگر رسالت علم آموزش و پرورش تطبيقی در کشورهای مسلمان را شاید بتوان بر اساس بررسی کاون ۲ (۲۰۲۲) از قرائتهای حاکم بر فضاهای آکادمیک مورد بررسی قرارداد. با توجه به مجموعه ای از رخداد های سیاسی نشان می دهد که چگونه فضای مباحث علمی میان دانشمندان در مدارس و دانشگاه ها شکل می گیرد. بر این اساس قرائت حاکم بر فضای علمی دو دهه نخست قرن بیست و یکم را می توان متأثر از روابط میان تمدنها و حوادثی همچون جنگ در افغانستان، عراق و سوریه و حملات تروریستی در گوشه و کنار جهان دانست (شکاری، و مزدایی، ۱۳۸۹) در چنین شرایطی، این نکته به ذهن می رسد که گسترش علم آموزش و پرورش تطبيقی در جهان اسلام می تواند مبتنی بر رسالتی دوسویه باشد. اول، کمک به کشورهای مسلمان برای درک و بهره گیری از تحولات و نوآوریهای آموزشی جهان و دوم، ارتقای درک و تفاهم بين المللی (شکوهی یکتا، ۱۳۹۹). تدریس شایسته با مفهوم کیفیت معلم پیوندی تنگاتنگ دارد. کارگزار اساسی در اجرای تدریس شایسته، معلم است که بخشی از کیفیت آن، از طریق نحوه تربيت و آموزش معلم طی دوره آماده سازی وی در مراکز دانشگاهی تربيت معلم تأمین می شود. روش هایی که از طریق آن معلمان استخدام می شوند، آموزش می بینند و توسعه حرفه ای پیدا می کنند، ارتباط مستقیمی با نتایج یادگیری و کاهش نابرابری دارد (یونسکو، ۲۰۰۸: ۲۵). تربيت معلم باکیفیت در بهبود کیفیت آموزش، ايجاد تناسب در سطوح آموزش و ارتقای جایگاه تدریس حرفه ای نقش اساسی دارد (امیری، ۱۴۰۲: ۵). کیفیت در تربيت معلم به سبب تأثیرگذاری در پیشبرد اهداف متعالی کشور، خواسته ای عمومی و به جاست؛ زیرا کیفیت تربيت معلم بر کیفیت تربيت دانش آموز و رشد

فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و حتی اقتصادی جامعه اثرگذار است (فرزادینیا، ۱۴۰۰: 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. در این فرایند بر ارزیابی از کیفیت، ایجاد دانش و درک حرفه‌ای، توانایی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای، ارزش‌های حرفه‌ای و تعهدات فردی تأکید می‌شود (تاجور و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۵۶). بخش آموزش عالی، کلیه دانشکده‌ها و گروه‌های مرتبط با برنامه‌های درسی مدرسه در این زمینه فعال خواهند بود. برنامه درسی دانشجویان تربیت معلم با برنامه درسی دانشجویانی که قصد ورود به این حرفه را ندارند در بعد تخصصی تفاوتی نخواهد داشت. هرگونه تمایز و تفاوت از جمله به دلیل طولانی شدن دوره تحصیل با توجه به دروسی که در ضلع دوم این ساختار، یعنی تربیت حرفه‌ای عام، باید گذرانده شود قابل قبول نیست و به منزله تن دادن به این حکم است که دانش تخصصی / موضوعی دانشجویانی که چشم انداز حرفه‌ای معلم شدن را دنبال می‌کنند لازم نیست به اندازه دانشجویان دیگر که چشم انداز متفاوتی را دنبال می‌کنند باشد. این گزاره معیوب‌ترین و مساله‌دارترین گزاره قابل تصور از نظر تاثیر مخرب بر جایگاه معلمی و در نتیجه عملکرد نظام آموزشی است (بصیری و همکاران، ۱، ۲۰۲۳). اساساً توصیه می‌شود انتخاب چشم انداز حرفه‌ای به پس از طی دوره تحصیلی در رشته مورد علاقه موکول شود که در اینصورت بحث تفاوت و تمایز میان برنامه‌های درسی دو گروه دانشجویان منتفی و بلا موضوع می‌گردد. در شرایط آرمانی می‌توان انتظار داشت از قبل این همکاری و مشارکت در امر تربیت معلم، هم افزایی میان دانشگاه و آموزش و پرورش که نتیجه آن افزایش بهره‌وری برای کل نظام آموزشی است نیز حاصل شود. به عبارت دیگر می‌توان به بازسازی برنامه‌های درسی و به ویژه آموزش در دانشگاه‌های کشور در چارچوب موسوم به یادگیری مساله محور آندیشید که فی نفسه کارآئی آموزش عالی را بهبود خواهد بخشید. منبع الهام بخش پیشنهاد این تغییر کلی در برنامه‌های درسی و آموزش دانشگاه‌ها البته راهبردی است که برای برنامه درسی و آموزش آن گروه از دانشجویان که چشم انداز حرفه‌ای معلمی را تعقیب می‌نمایند در نظر گرفته شده است (کن و همکاران، ۳، ۲۰۱۸). کیفیت بخشی به نظام تربیت معلم هدف اصلی و یادگیری مادام‌العمر هدف اختصاصی این نظام در کشورهای مورد مطالعه است. با توجه به تاریخچه آموزش و پرورش پیش از نیمه دوم قرن بیستم، نظام‌های تربیت معلم در ساختارهای سنتی خود به طور مشابه با کم و بیش تفاوت‌هایی از الگوهای متداول کشورهای اروپایی پیروی می‌کردند. ساختار کلی این الگوها منحصر به آموزشکده‌ها یا واحدهای آموزشی به نام دانشسرا یا کالج‌های تربیت معلم در کشورهای گوناگون جهان، با اعتبارهای علمی - آموزشی متفاوت بود. (دپی و گتلین، ۲۰۲۰) در اواخر قرن نوزدهم و نیمه اول قرن بیستم، برخی از کشورهای اروپایی مانند بریتانیا، آموزشکده‌هایی در دانشگاه‌ها دایر می‌کردند تا در کنار دانشکده‌های علوم تربیتی صرفاً به پرورش کارآموزان برجسته و با استعداد دانشسرا پردازند یا به آنان آموزش‌هایی ویژه بدهند. اما بررسی اسناد و کتابهای موجود در کشورهای پیشرفته این واقعیت را روشن می‌کنند که آموزش و پرورش تا اواسط قرن بیستم بی‌راهه رفته و میان آموزش و زندگی شکاف عمیق به وجود آورده است، لذا در آغاز ربع پایانی قرن بیستم، جهانیان دریافتند که آموزش و

1Basiri, & all

2Problem based learning (PBL )

3Cohen & all

4Depoy, & Gitlin,



پرورش نباید فارغ از واقعیتهای زندگی باشد. این درک از مفهوم آموزش و پرورش سبب پی ریزی نظام آموزشی شد که در آن معلم پایه و شالوده آموزش بود (دیوئی، ۱۴۰۰ ترجمه آریانپور).

### پیشینه تحقیق

مطالعات زیادی راجع به الگوی برنامه درسی صورت گرفته و نتایج متفاوتی به دست آمده است. گزیده‌ای از پیشینه‌ی تحقیقات انجام یافته عبارت هستند از:

آقایی (۱۳۹۹) به طراحی الگوی مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم در ایران پرداخت. مسیر روابط ساختاری بین مؤلفه های اصلی الگوی مشارکت بیانگر این بود که، مؤلفه های پشتوانه های تئوریک و نگرش نافذترین مؤلفه های هستند که در راستای تحقق امر مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم، می‌بایست مورد توجه متولیان و سیاستگذاران امر تربیت معلم ایران قرار گیرند. به این ترتیب مؤلفه های مشارکت در عمل، رقابت پذیری و تولید دانش در سطح دوم مدل ساختاری، مؤلفه انتقال دانش به حوزه عمل در سطح سوم، و دو مؤلفه اعتبار دانشگاهی و تربیت معلم فکور در سطح چهارم با روابط و تأثیر متقابل بر یکدیگر، زمینه ساز مؤلفه اصلی "تربیت معلم آینده" در بالاترین سطح مدل به شمار می‌روند. بر اساس این الگو سیاست‌گذاران و متولیان امر تربیت معلم کشور قادر به طراحی فرآیندی مشارکتی در امر آموزش و تربیت معلمان خواهند بود، به گونه‌ای که زمینه برای استفاده از تمامی ظرفیت‌های نظام دانشگاهی کشور در مسیر تربیت معلم پاسخگوی نظام آموزشی آینده ایران فراهم گردد. نورزاده (۱۳۹۹) به مطالعه تطبیقی بررسی جایگاه دروس تکنولوژی آموزشی در نظام تربیت معلم کشورهای استرالیا، کره جنوبی، آلمان و ایران پرداخت. نتایج پژوهش نشان داد که واحدهای مربوط به تکنولوژی آموزشی در نظام تربیت معلم استرالیا با تنوع بیشتری در هر دو مقطع ابتدایی و متوسطه قرار دارند؛ و رویکرد تلفیقی کلیه برنامه های درسی با فناوری اطلاعات کاملاً مشهود است. سیاست‌های آموزشی این کشور به محتوای مربوط به شناخت فناوری‌ها بسنده نکرده و در واحدهای فنون حمایتی از آموزش نوآورانه با فناوری‌های دیجیتال و آینده یادگیری دیجیتال، بر استفاده از فن‌آوری‌های دیجیتالی به‌عنوان یک قابلیت همگانی در دوران کودکی، ابتدایی و متوسطه تمرکز دارد. حوزه های مربوط به تکنولوژی آموزشی در نظام تربیت معلم کاملاً نشان‌دهنده تلفیقی بودن تکنولوژی با رشته های مورد تدریس در مدارس است. همچنین در هر رشته آموزشی، واحدی مختص برای ادغام رشته مورد تحصیل با فناوری و چگونگی تدریس آن، برای دانشجو-معلمان گنجانده شده است. ابراهیم زاده (۱۳۹۹) به بررسی و نقد اهداف تربیت معلم پس از انقلاب اسلامی تا زمان حال براساس میزان تحقق این اهداف پرداخت. در مجموع از یافته های پژوهش می توان چنین نتیجه گرفت که نظام تربیت معلم در ایران، بعد از انقلاب رشد و پیشرفت خوبی داشته است. از لحاظ تربیت نیروی متخصص و ماهر در دو دهه شصت و نود عملکرد روشنی وجود دارد، اما در دو دهه هفتاد و هشتاد که نظام آموزش و پرورش ایران از فارغ‌التحصیلان دانشگاه ها برای تأمین نیروی لازم استفاده نمود، قطعاً معایب و نواقصی وجود دارد. از لحاظ تشخیص هویت دینی-علمی معلمان بعد از انقلاب اسلامی کوشش‌های فراوان صورت گرفته است و این هدف با تأسیس دانشگاه فرهنگیان در یک دهه فعالیت، به تحقق بالایی دست یافته است. مهمترین اهدافی که نیاز به توجه بیشتر است شامل حفظ دانشگاه فرهنگیان بر اساس قوت سال‌های آغاز تأسیس و ارتقاء منزلت اجتماعی معلمان در جهت کسب دانش و مهارت‌های عصر حاضر و همچنین رفع مسائل معیشتی و رفاهی آنان است. فهیمی (۱۴۰۲) به مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت دبیر ریاضی در ایران، ژاپن، سنگاپور، کره جنوبی و آمریکا پرداخت. نتایج این تحقیق نشان می دهد که متاسفانه کمبودهای اساسی در برنامه آماده سازی دبیران ریاضی در کشورمان وجود دارد که مسلماً رفع آنها در بهبود فرآیند یاددهی و یادگیری تأثیر گذار است. برنامه درسی تربیت دبیر در کشور ما نمی تواند دانشجو معلمان ما را برای تدریس به روش های



نویسنده و مطابق با نظریه های نوین آموزشی آماده کند. ایران نسبت به چهار کشور دیگر تاکید بیشتری بر دانش محتوای ریاضی و دانش پداگوژی عمومی دارد. دانش پداگوژیکی ریاضی، یکی از مهمترین شاخص ها در برنامه درسی تربیت دبیر، و دوره های کارورزی، در ایران نسبت به دیگر کشورها کم رنگ تر است. در انتها راهکارهایی برای بهبود برنامه تربیت دبیر در کشورمان ذکر می گردد. صافی (۱۴۰۲) صد سال تربیت معلم در ایران: فرصت ها، تهدیدها و چشم انداز آینده را مورد تبیین قرار داد. بررسی تاریخی حاکی از آن است که با تغییر وزرا و مقامات وزارت معارف، فرهنگ و آموزش و پرورش مراکز تربیت معلم یاد شده در زمانهایی گسترش یا تعطیل و یا تجمیع شده است. در این مقاله، با بهره گیری از اسناد موجود و یافته های پژوهشی مربوط، تاریخ تربیت معلم در ایران در شش بخش بررسی شده است. این شش بخش شامل «اهمیت معلمی و تربیت معلم»، «پیشینه مراکز تربیت معلم»، «سیر تاریخی و تکوینی تربیت معلم»، «مطالعات، تحولات و رویکردهای گوناگون»، «تربیت معلم در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و زیرنظام تربیت و تأمین معلمان» و «فرصتها و تهدیدها و چشم انداز آینده» است. فارنر او روبینسون (۲۰۲۱) در تحقیقی با عنوان الگویی برای آماده سازی مطلوب دانشجو معلمان، به این نتیجه رسیدند که دانشجو معلمان به کار آموزی بیشتر برای عمل تدریس نیاز دارند. تا زمانیکه دانشجو معلمان خود کلاس ها را بر عهده نگیرند نمی توانند برنامه ریزی زمانی برای کلاس درس خود داشته باشند. آنها به تجربه در کلاس درس نیاز دارند تا بتوانند کلاس پر بار تر همراه با آموزش بیشتر برای دانش آموزان داشته باشند. متاسفانه زمان زیادی در کلاس تلف می شود، در حالی که می تواند صرف یادگیری معنادار شود. باید زمانبندی آموزشی کلاس درس در دانشجو معلمان تقویت شود و توازن مناسب بین تمرین تدریس و آموزش در دوره های تربیت معلم برقرار شود. بورکو (۲۰۲۰) یک هدف مهم از تربیت معلم را توانا کردن معلمان به گونه ای که آنها از تجربیات خود به عنوان معلمان توانا، استفاده کنند می داند. به طریقی که آنها را با ایده ها، روشهای تفکر، تعهدات و شیوه های عمل آشنا کنند تا آنها در آینده از خودشان چیز یاد بگیرند. برنامه های تربیت معلم باید رشد تخصصی پایدار در معلمان را تقویت کنند و معلمان را برای تدریس و مداومت در پرسیدن سوال (تحقیق) آماده کند. بازبینی ها و انجام اصلاحات در دوره های تربیت دبیر، می تواند شروع مهمی باشد به شرط اینکه دانشجو معلمان بتوانند سودمندانه از آنها استفاده کنند. بیلان (۲۰۱۹) پژوهشی تحت عنوان " اهمیت آموزشهای ضمن خدمت و عملکرد معلمان " انجام دادند. در این پژوهش عنوان کردند میان آموزشهای ضمن خدمت و عملکرد معلمان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین، میان آموزشهای ضمن خدمت و خرده مقیاسهای کارآیی، آشنایی با وظایف، همیاری گروهی، روزآمد بودن و رضایت شغلی رابطه مثبت و معنادار مشاهده شد. توکیو موراتا (۲۰۱۹) بیان کرده است که مدارس ایران بر حفظ کردن مطالب کتاب تأکید می کنند. او متعجب شد که دانش آموزان ایرانی می توانند دانش تاریخی و مطالب علمی را بدون نگاه کردن به کتاب از بر بگویند و نکته دیگر اینکه درباره یادگیری مشارکتی در ژاپن بیان کرده است این است که در ژاپن در مدارس ابتدایی و دانشگاه ها بر یادگیری مشارکتی تأکید می کنند و یادگیری در گروه اتفاق می افتد اما در ایران بر یادگیری فردی تأکید می شود و یادگیرندگان به عنوان فرد مورد ارزیابی قرار می گیرند.

### فرضیه‌های تحقیق

مطالعه حاضر سعی کرده است تا با بررسی و مقایسه فرایندهای آماده سازی معلمان در کشورهای انگلستان فرانسه ژاپن آمریکا و ایران، و یافتن نقاط قوت دوره های آموزش معلمان در کشورهای منتخب و متناسب سازی آن با الگوهای تربیت معلم در ایران، به پیشنهاد/ راهبردهایی برای هرچه بهینه تر کردن شیوه های آماده سازی معلمان با رویکرد تربیت معلم وفادارانه، سازگار و نیمه سازگار، در نظام تربیت معلم ایران دست یابد. لذا در این پژوهش به بررسی تطبیقی نظام های تربیت معلم کشورهای ژاپن، امریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران پرداخته شده تا به سوالات زیر پاسخ داده و به نتیجه کلی دست یابد:

سوال الف: مبانی نظام تربیت معلم در کشورهای منتخب کدامند؟

سوال ب: رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب چگونه است؟

### روش شناسی پژوهش

نوع روش کیفی در این تحقیق کدگذاری به شیوه (کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی یا گزینشی) است. بر این اساس روش اجرای کیفی بر محور فرایند انجام تحلیل محتوای متون به صورت قیاسی و کدگذاری می باشد. حوزه مطالعاتی بخش ادبیات پژوهش شامل کلیه کتب، مقالات و تحقیقات چاپ شده بود که توسط پژوهشگران و محققان مختلف انجام شد. نمونه گیری بخش ادبیات نیز به صورت هدفمند و در دسترس انجام شد. به گونه ای که کلیه مقالات، کتب و پایان نامه هایی که بیشترین ارتباط را با موضوع تحقیق داشتند و در جستجوهای اینترنتی و کتابخانه ای قابل دسترس بودند به عنوان پیشینه و ادبیات پژوهش استفاده شد. که در حوزه مطالعاتی پژوهش ۱۳۰ جلد کتب، مقالات و تحقیقات چاپ شده شامل اسناد بررسی شده می باشند. با توجه به قلمرو موضوعی، حوزه مطالعاتی این تحقیق، کتب، مقالات و تحقیقات چاپ شده، اسناد بودند که حداقل یکی از موارد زیر داشتند: تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب (ژاپن، امریکا، فرانسه، انگلستان و ایران) جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه ی مقالات و پژوهشها و نظریات صاحب نظران این حوزه می باشد. روش نمونه گیری در بعد کیفی از نوع هدفمند استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش شامل تحلیل محتوای مقالات و پایان نامه های نوشته شده به شیوه کدگذاری خواهد بود. شامل کلیه کتب، مقالات و تحقیقات چاپ شده بود که توسط پژوهشگران و محققان مختلف انجام شد. تعدادی از افراد، اشیا یا حوادث جامعه مورد پژوهش که دارای صفات جامعه پژوهش باشند؛ تا بتوان نتایج را به کل جامعه تعمیم داد (خاکی، ۱۴۰۰). روش نمونه گیری در بعد کیفی از نوع هدفمند با استفاده از تکنیک گلوله برفی و با توجه به شاخص اشباع نظری انجام شد. به عبارت دیگر افرادی به صورت هدفمند انتخاب شدند که در رابطه با موضوع و اهداف پژوهش نمونه های بارز به شمار آمده و از اطلاعات ارزشمندی برخوردار بودند. زیرا باید اطلاعات از منابعی به دست می آمد که با فرایندهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب همخوانی داشتند و در این زمینه فعالیت عملی انجام گرفته داشتند. این منابع با هدف خاصی (مبانی و رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب) انتخاب شدند، پس به این دلیل نمونه گیری بر اساس هدف تحقیق شکل گرفت. در بخش پیمایش پژوهش حاضر از روش نمونه گیری غیر تصادفی، در دسترس و داوطلبانه استفاده شده است. نمونه گیری بخش ادبیات نیز به صورت هدفمند و در دسترس انجام شد. به گونه ای که کلیه مقالات، کتب و پایان نامه هایی که بیشترین ارتباط را با موضوع تحقیق داشتند و در جستجوهای اینترنتی و کتابخانه ای قابل دسترس بودند به عنوان پیشینه و ادبیات پژوهش استفاده شد. جهت برآورد حجم نمونه مورد نیاز پژوهش، با توجه به حجم حوزه مطالعاتی یعنی ۱۳۰ عنوان کتب، مقالات و تحقیقات چاپ شده، ۴۰ کتب، مقالات و تحقیقات چاپ شده (کد) به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند.

اطلاعات مربوط به مولفه ها در پژوهش به قرار زیر است:

### جدول شماره ۳-۱: اطلاعات مربوط به کد ها

حجم نمونه مورد نیاز ، شامل اسناد بررسی شده می باشند. تعداد اسناد بررسی شده ۳۶ کد می باشد. اسناد بررسی شده در این پژوهش، اسناد بالقوه استفاده شده در این پژوهش شامل ۳۶ مقاله ، کتاب و پژوهش، مستندات و مقالات می باشد که مشخصات آن ها در ادامه آمده شده است.

### جدول شماره ۱: اطلاعات مستندات و مقالات ، اسناد بررسی شده

یکی از بخش های اساسی هر کار پژوهشی را مرحله جمع آوری اطلاعات و داده ها تشکیل می دهد و اطلاعات برای افراد مهم ترین منبع تصمیم گیری است. در پژوهش حاضر روش جمع آوری اطلاعات در بخش کیفی به صورت ثبت اطلاعات و فیش برداری از منابع معتبر، مقالات و اسناد می باشد که به شیوه کتابخانه ای یا اسنادی انجام می شود. فیش برداری یکی از مراحل مهم در فرآیند پژوهش است که تلاش های علمی پژوهشگر را سامان می بخشد و از هدر رفتن حجم عظیمی از مطالعات و اندیشه های دانشوران جلوگیری می کند. برای جمع آوری داده ها در بخش کیفی از مستندات نیمه ساختار یافته استفاده شد. در هر پژوهشی از مطالعه اسناد و مدارک برای بررسی پیشینه تحقیق و تهیه مستندات استفاده شد. در این پژوهش نیز به خاطر بدیع بودن موضوع، از اسناد و مدارکی همچون کتابهای مرتبط با پژوهش، مقاله های مندرج در مجلات داخلی و خارجی (چاپی و الکترونیکی)، پایان نامه های تحصیلی و طرح های تحقیقاتی برای بررسی مبانی نظری استفاده شد ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش شامل کلیه کتب، مقالات و تحقیقات چاپ شده بود که توسط پژوهشگران و محققان مختلف انجام شد.

### یافته های پژوهش

روش تحلیل داده های کیفی عبارت است از کدگذاری به شیوه (کدگذاری باز ، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی یا گزینشی) بود.

به منظور تجزیه و تحلیل داده های کیفی، با توجه به مستندات و مطالب پنهان و آشکار آن و مطالب موجود و مشاهدات؛ اطلاعات مورد نیاز استخراج گردید و در سه مرحله ی کدگذاری باز، کدگذاری باز و محوری و کدگذاری انتخابی انجام شد و سپس کار نهایی، جمع بندی و تفسیر نتایج به منظور کشف حقیقت صورت گرفت. در روش کدگذاری به ترتیب این اقدامات صورت گرفت:

#### ۱. کدگذاری باز

کدگذاری باز به آن بخش از کار اطلاق می شود که به طبقه بندی کردن پدیده ها از یادداشت های کوتاه پرداخته می شود که نتیجه ی نهایی آن، نام نهادن و طبقه بندی کردن مفاهیم است. در مرحله کدگذاری باز که شامل فرایند بررسی شناسایی مفاهیم و ویژگی ها و ابعاد آنها می باشد. تمامی عبارت های مرتبط با سؤالات انتخاب خواهد گردید. برای شکل دهی بهتر مقوله های اولیه اطلاعات بوسیله بخش بندی، کدگذاری باز انجام خواهد شد. در این مرحله از پژوهش، مفاهیم و نکات

کلیدی بدست آمده در خصوص الگوی مولفه های تطبیق رویکردهای تربیت دانشجو معلمان ایران با کشورهای ژاپن، امریکا، فرانسه، انگلستان (ژاپن، امریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران)، از فرایند مطالعه اسناد و مدارک شامل مبانی نظری و پیشینه پژوهش یادداشت برداری و بر اساس مبانی علمی و نظری از نظر مفهومی یکسان سازی شدند.

جدول شماره ۲: مولفه های مبانی و رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب (ژاپن، امریکا، فرانسه

و انگلستان همراه با ایران) بر اساس ادبیات و پیشینه تحقیق

## ۲. کدگذاری محوری

کد گذاری محوری فرایندی است که طی آن، مفاهیم به هم ربط داده می شوند. بعد از اینکه در روند کد گذاری باز، داده ها به مفاهیم و طبقه بندی ها تقسیم می شوند، کد گذاری محوری، آنها را به سمت هم می کشاند تا ارتباط آنها و طبقه بندی ها و زیر طبقه بندی ها را در شکل جدیدی نشان دهد؛ بنابراین هدف اصلی کد گذاری محوری این است که داده هایی را که در فرایند کد گذاری شکسته شده اند، دوباره گردآوری کند. در این کد گذاری، پژوهشگر به دنبال بر هم زدن و پیوستن طبقه بندی ها می باشد تا یک تبیین دقیق تر و کامل تر از پدیده را ارائه نماید. کد گذاری محوری، برقراری ارتباط بین طبقه بندی ها با طبقات خردتر و ابعاد شان است. در مرحله دوم که شامل کد گذاری محوری است، کد گذاری ها به زیر کد گذاری ربط داده می شود و بین کد گذاری در سطح ویژگی ها و ابعاد پیوند برقرار می گردد. در این مرحله، کد گذاری، ویژگی ها و ابعاد حاصل از کدگذاری باز تدوین شده و سر جای خود قرار می گیرد تا دانش فزاینده ای در مورد روابط ایجاد گردد. در این مرحله، یک کد در مرحله کدگذاری باز را انتخاب و آن را در مرکز فرآیندی که در حال بررسی آن است به عنوان پدیده مرکزی و یا هسته ای قرار می دهد. سپس دیگر کد گذاری را به آن ربط می دهد. در این مرحله محقق بر اساس شباهتهای محتوایی اقدام به دسته بندی شاخص های بدست آمده در مرحله کدگذاری باز نموده است. در این مرحله که کدگذاری محوری نامیده می شود یکی از کدها/شاخصها که توان و ظرفیت محتوایی بالاتری نسبت به سایر کدها دارد انتخاب می شود و سایر کدهایی که به لحاظ محتوایی به آن شبیه تر هستند در ذیل آن قرار می گیرند. همچنین می توان پس از دسته بندی محتوایی آنها، بر اساس مبانی نظری و تجربی یک اسم/عنوان برای آن برگزید. دسته بندی صورت گرفته تحت عنوان کد محوری یا مولفه قلمداد می شود. بر این اساس و با توجه به بررسیها و بررسی انجام شده توسط محقق برای هر بعد، ۷ کد محوری بدست آمده است که هر کدام تعدادی از کدهای باز/شاخصها را در بر گرفته است.

جدول شماره ۳: کدگذاری محوری مولفه های مبانی و رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب (ژاپن،

امریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران)

### ۳. کدگذاری انتخابی

کد گذاری انتخابی فرایند ادغام و تصحیح نظریه است. بر این اساس بیان می شود که در مرحله کد گذاری باز، پژوهشگر با موضوع به وجود آمدن طبقه بندی ها برای تعیین اینکه چگونه طبقه بندی ها ابعاد گوناگونی دارند، سر و کار دارد. در کد گذاری محوری، طبقه بندی ها به طور نظام یافته گسترش می یابند و به طبقات خردتر مرتبط می شوند؛ اما هنوز هنگام آن نرسیده که طبقه بندی ها برای یک طرح نظری کلی یگانه شوند. مرحله سوم شامل کدگذاری گزینشی یا انتخابی است. پس از آن که اکثر داده‌ها با همه آنها جمع آوری شد در کد گذاری انتخابی پژوهشگر به دنبال مواردی است که موضوعات را روشن ساخته و مورد مقایسه قرار می دهد. در مرحله کد گذاری انتخابی با دستیابی به یک نتیجه کلی از مقوله ها و با استفاده از مقوله ها و مفاهیم استخراج شده و الگو ارائه می گردد. پس از کدگذاری محوری، مولفه های بدست آمده در یک مفهوم بزرگتر دسته بندی می شوند که از آن تحت عنوان ابعاد یاد می شود و این فرایند به کدگذاری انتخابی مشهور است. بر اساس دسته بندی صورت گرفته توسط محقق، ۴ مولفه انسان شناختی، معرفت شناختی، ارزش شناختی و هستی شناختی ذیل مبانی فلسفی، ۴ مولفه بهبود بخشیدن، نگرش ها، وظیفه شناسی و تعهدات ذیل مبانی روانشناختی، ۴ مولفه مدیریت دانش، جهانی شدن، تنوع فرهنگی و انتخاب ذیل مبانی علمی و ۴ مولفه شناختها، گرایشها، نیازها و فرصتها ذیل مبانی جامعه شناختی و ۴ مولفه مدیریت، مسئولیت پذیری، برنامه ریزی و مهارتها ذیل رویکرد وفادارانه، ۴ مولفه دانش آموز محوری، روش، کلاس درس و دانش تخصصی ذیل رویکرد سازگارانه و ۴ مولفه یادگیری، دانش، رهبری و محتوا ذیل رویکرد نیمه سازگارانه دسته بندی شدند که ابعاد الگوی مولفه های مبانی و رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب (ژاپن، امریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران) می باشند. با توجه به توضیحات موارد فوق، در پژوهش حاضر ابتدا پژوهشگر کلیه نکات کلیدی و به اصطلاح عناصر اصلی پیرامون تربیت و آموزش دانشجو-معلمان به منظور تدوین الگو را مشخص نمود (کد گذاری باز). بعد از این مرحله پژوهشگر تلاش نمود تا؛ مفاهیم و ویژگی های مرتبط با عناصر به دست آمده در کد گذاری باز را تعیین و به هر یک از عناصر مربوطه ربط دهد (کد گذاری محوری). در آخر نیز پژوهشگر با شناسایی دقیق عناصر اصلی و مفاهیم مربوطه، کلیه مطالب به جا مانده را که خارج از نیاز اطلاعاتی بوده است را حذف نمود (کد گذاری گزینشی یا انتخابی) و در پایان عناصر و ویژگی ها تعیین و استخراج و به صورت یک کل از تربیت معلم در جهت تدوین رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب مهیا گردید.

جدول شماره ۴: کدگذاری انتخابی مولفه های مبانی و رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب (ژاپن،

امریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران)

## سوال الف: مبانی نظام تربیت معلم در کشورهای منتخب کدامند؟

پس از بررسی تطبیقی مبانی فلسفی نظام تربیت معلم کشورهای منتخب، می توان چنین بیان کرد: در کشاکش دیدگاه های تمامیت خواهانه باید به دنبال راهبردی بود که جایگاه تربیت معلم را به دنبال یک رخداد خطیر ملی و فرابخشی به رسمیت شناخته و برای اجرای برنامه درسی تربیت معلم با توجه به این ویژگی ها تعیین تکلیف نماید. مفروضاتی در مبانی فلسفی نظام تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه مورد توجه قرار می گیرند که به شرح ذیل می باشند:

پس از بررسی تطبیقی مبانی فلسفی نظام تربیت معلم کشورهای منتخب، ابعاد، مولفه ها و شاخص های تطبیقی در مبانی فلسفی نظام تربیت معلم کشورهای منتخب ۴ مولفه و ۱۲ شاخص شناسایی شد. مولفه انسان شناختی دارای ۳ شاخص، معرفت شناختی دارای ۳ شاخص و ارزش شناختی دارای ۳ شاخص و هستی شناختی دارای ۳ شاخص می باشد. پس از بررسی تطبیقی مبانی روانشناختی نظام تربیت معلم کشورهای منتخب، ابعاد، مولفه ها و شاخص های تطبیقی در مبانی روانشناختی نظام تربیت معلم کشورهای منتخب ۴ مولفه و ۱۰ شاخص شناسایی شد. مولفه بهبود بخشیدن دارای ۳ شاخص، نگرش ها دارای ۳ شاخص و وظیفه شناسی دارای ۲ شاخص و تعهدات دارای ۲ شاخص می باشد.

پس از بررسی تطبیقی مبانی علمی نظام تربیت معلم کشورهای منتخب، ابعاد، مولفه ها و شاخص های تطبیقی در مبانی علمی نظام تربیت معلم کشورهای منتخب ۴ مولفه و ۹ شاخص شناسایی شد. مولفه مدیریت دانش دارای ۳ شاخص، جهانی شدن دارای ۳ شاخص و تنوع فرهنگی دارای ۲ شاخص و انتخاب دارای ۱ شاخص می باشد.

پس از بررسی تطبیقی مبانی جامعه شناختی نظام تربیت معلم کشورهای منتخب، ابعاد، مولفه ها و شاخص های تطبیقی در مبانی جامعه شناختی نظام تربیت معلم کشورهای منتخب ۴ مولفه و ۱۱ شاخص شناسایی شد. مولفه شناختها دارای ۳ شاخص، گرایشها دارای ۳ شاخص و نیازها دارای ۳ شاخص و فرصتها دارای ۲ شاخص می باشد.

## سوال ب: رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب چگونه است؟

پس از بررسی تطبیقی رویکرد وفادارانه تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب، می توان چنین بیان کرد که در اواخر قرن نوزدهم و نیمه اول قرن بیستم، برخی از کشورهای اروپایی مانند بریتانیا، آموزشکده هایی در دانشگاهها دایر می کردند تا در کنار دانشکده های علوم تربیتی صرفاً به پرورش کارآموزان برجسته و با استعداد دانشسرا پردازند یا به آنان آموزشهایی ویژه بدهند. اما بررسی اسناد و کتابهای موجود در کشورهای پیشرفته این واقعیت را روشن می کنند که آموزش و پرورش تا اواسط قرن بیستم بی راهه رفته و میان آموزش و زندگی شکاف عمیق به وجود آورده است، لذا در آغاز ربع پایانی قرن بیستم، جهانیان دریافتند که آموزش و پرورش نباید فارغ از واقعیتهای زندگی باشد. مفروضاتی در رویکرد وفادارانه تربیت دانشجو معلمان مورد توجه قرار می گیرند که به شرح ذیل می باشند:

پس از بررسی تطبیقی رویکرد وفادارانه نظام تربیت معلم کشورهای منتخب، ابعاد، مولفه ها و شاخص های تطبیقی در رویکرد وفادارانه نظام تربیت معلم کشورهای منتخب ۴ مولفه و ۹ شاخص شناسایی شد. مولفه مدیریت دارای ۳ شاخص، مسئولیت پذیری دارای ۳ شاخص و برنامه ریزی دارای ۱ شاخص و مهارتها دارای ۲ شاخص می باشد.

پس از بررسی تطبیقی رویکرد سازگاران نظام تربیت معلم کشورهای منتخب، ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های تطبیقی در رویکرد سازگاران نظام تربیت معلم کشورهای منتخب ۴ مولفه و ۱۱ شاخص شناسایی شد. دانش آموز محوری اهداف دارای ۳ شاخص، روش دارای ۳ شاخص و کلاس درس دارای ۳ شاخص و دانش تخصصی دارای ۲ شاخص می باشد.

پس از بررسی تطبیقی رویکرد نیمه سازگاران نظام تربیت معلم کشورهای منتخب، ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های تطبیقی در رویکرد نیمه سازگاران نظام تربیت معلم کشورهای منتخب ۴ مولفه و ۱۰ شاخص شناسایی شد. یادگیری دارای ۳ شاخص، دانش دارای ۲ شاخص و رهبری دارای ۳ شاخص و محتوا دارای ۲ شاخص می باشد.

### نتیجه‌گیری و پیشنهادها

در این پژوهش بدنبال تطبیق رویکردهای تربیت دانشجو معلمان ایران با کشورهای ژاپن، امریکا، فرانسه، انگلستان (ژاپن، امریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران) بودیم و در راستای دستیابی به این الگو، مولفه‌ها و شاخص‌های تطبیق رویکردهای تربیت دانشجو معلمان ایران با کشورهای ژاپن، امریکا، فرانسه، انگلستان (ژاپن، امریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران) شناسایی شد. در این مرحله از پژوهش، مفاهیم و نکات کلیدی بدست آمده در خصوص الگوی مولفه‌های مبانی و رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشورهای منتخب (ژاپن، امریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران)، از فرایند مطالعه اسناد و مدارک شامل مبانی نظری و پیشینه پژوهش یادداشت برداری و بر اساس مبانی علمی و نظری از نظر مفهومی یکسان سازی شدند. نگاهی اجمالی به شرایط اقتصادی کشورهای انگلستان، فرانسه و ژاپن نشان می دهد که کشورهای فوق از نظر اقتصادی در رده‌های بالای جهانی قرار دارند. تولید ناخالص ملی نیز در این کشورها بسیار بالا است و در حدود شش در صد آن را صرف هزینه‌های آموزش و پرورش و ارتقای آن می کنند. در ایران به نسبت کشورهای توسعه یافته پایین است بدیهی است که برای آموزش معلمان به منظور بهبود بخشیدن به کیفیت آموزش آنها در مراکز تربیت معلم و نیز انجام دادن اصلاحات مناسب، نیازمند اختصاص دادن بودجه کافی به تربیت معلم، هستیم. آموزش و پرورش باید معلمان مورد نیاز خود را تنها از میان افرادی استخدام کند که دوره‌های آموزشی لازم را در مراکز و دانشگاه‌های تربیت معلم گذرانده باشند و از استخدام و به کارگیری افراد بدون گذراندن این دوره‌ها اکیداً خودداری کند. همچنین آموزش و پرورش باید برای گزینش معلمان علاوه بر اخذ امتحان ورودی، از آنان مصاحبه نیز به عمل آورد تا از برخورداری افراد از تناسب فیزیکی و شرایط روحی مناسب، میزان علاقه مندی به حرفه معلمی و داشتن اطلاعات کافی در زمینه این حرفه اطمینان کسب کنند. در ایران نهادهای اداره کننده هماهنگ نیستند، در طی سالهای گذشته جذب معلمان از طرق متفاوت انجام شده و همه معلمان جذب شده، دوره‌های تربیت معلم را نگذرانده اند و همین طور دوره‌های ضمن خدمت نیز به طور پراکنده و بی توجه به نیازهای واقعی طراحی و سازماندهی می شوند، لذا طراحی یک برنامه منسجم و پیمودن یک مسیر مناسب، از جذب معلمی گرفته تا گذراندن برنامه‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت ضروری به نظر می رسد. در این زمینه تغییر ساختار بخش معاونت نیروی انسانی نیز ضرورت دارد. کیفیت بخشی به نظام برنامه درسی تربیت معلم به عنوان هدف اصلی در نظر گرفته شود. به منظور دستیابی به این هدف راهبردهای تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل در برنامه درسی، تدوین استانداردها یا صلاحیت‌های حرفه معلمی تربیت معلم، برقراری ارتباط قوی میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاهها و مدارس اتخاذ شوند. از جمله اساسی ترین اصلاحات کشورها، اهمیت دادن به نقش مدارس در تربیت معلم، مشارکت مراکز تربیت



معلمان و مراکز دانشگاهی با مدارس کشور، به منظور تعیین و تدوین معیارهای اساسی آموزش معلمان، تأکید بر صلاحیتهای آموزشی (توانایی تدریس، مدیریت کلاس و...) و همپوشانی دوره های آموزشی تربیت معلمان با دوره های آموزشی عالی است در کشورهای انگلستان، فرانسه و ژاپن استانداردهای تربیت معلم تهیه شده است و این استانداردها همواره در جهت افزایش کیفیت معلم مورد بازنگری قرار می گیرند. دانشجو - معلمان برای دستیابی به استانداردهای تهیه شده باید آزمونهای متفاوتی را بگذرانند و مسئولان بر آنند تا با ارزیابی آنان مطمئن شوند که معلمان استانداردهای مورد نیاز را کسب نموده اند. لذا در این کشورها استانداردهای تربیت معلم نقشی مهم در این زمینه ایفا می کنند. در کشور آمریکا با توجه به اینکه این استانداردها در مرکز خاصی تدوین نشده است، مسئولان نظام آموزشی بر آنند تا با برنامه ریزی، کیفیت معلمان خود را با توجه به استانداردهای جهانی افزایش داده و با آن هماهنگ سازند. در ایران بحث استانداردها به تازگی مطرح شده و تاکنون استانداری برای نظام تربیت معلم تعیین نشده است. معلمان راهنما در این کشورها از مجرب ترین معلمان مدارس انتخاب شده و به وظایف خود آگاهی دارند.

. با توجه به نتایج حاصل از بررسی ادبیات و یافته های حاصل از بررسی مستندات ها و فرم مستندسازی ها و محدودیت های پژوهش پیشنهاداتی مطرح و ارائه گردد تا از یک طرف استفاده کنندگان در ارتباط با موضوع بررسی تطبیقی مؤلفه های تطبیق رویکردهای تربیت دانشجو معلمان ایران با کشورهای ژاپن، آمریکا، فرانسه، انگلستان (ژاپن، آمریکا، فرانسه و انگلستان همراه با ایران) از این پیشنهادات، استفاده نمایند و از طرف دیگر برای پژوهشگرانی که قصد دارند در این زمینه به پژوهش بپردازند، راهنمایی باشد و مواردی که در این پژوهش به آن پرداخته نشده است را مورد بررسی قرار دهند. اهم این پیشنهادات عبارتند از:

در اینجا با توجه به مؤلفه های اهداف و تصمیم گیری، راهبردها و راهکارهای زیر پیشنهاد می گردد:

۱. بهسازی و اعتلای روشهای تدریس به عنوان محور تحول در نظام تعلیم و تربیت کشور و بهبود مدیریت منابع انسانی
۲. ارتقاء کیفیت نظام تربیت معلم و افزایش مستمر شایستگی ها و توانمندی های علمی، حرفه ای و تربیتی فرهنگیان و روزآمد ساختن برنامه های درسی مراکز و دانشگاه های تربیت معلم و شیوه های یاددهی و یادگیری برای پرورش معلمان با انگیزه، کارآمد، متدین، خلاق و اثربخش.
۳. بازنگری در شیوه های جذب، تربیت، نگهداشت و بکارگیری بهینه معلم و نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش و بسترسازی برای جذب معلمان کارآمد و دارای شایستگی های لازم آموزشی، تربیتی و اخلاقی بعد از گذراندن دوره مهارتی.
۴. اعتلای منزلت اجتماعی معلمان و افزایش انگیزه آنان برای خدمت مطلوب با اقدامات فرهنگی و تبلیغی و خدمات و امکانات رفاهی و رفع مشکلات مادی و معیشتی فرهنگیان.
۵. توسعه مهارت حرفه ای و توانمندی های علمی و تربیتی معلمان با ارتقاء کیفی آموزش های ضمن خدمت و برنامه ریزی برای روزآمد کردن اطلاعات تخصصی و تحصیلات تکمیلی معلمان متناسب با نیاز آموزش و پرورش.

#### References

- Aghaei, Mohammad (2019) Designing the model of participation of the university system in the teacher training process in Iran Journal of Psychology and Educational Sciences, Volume 8, Number 1. [Persian]
- Amiri, Mahmoud, (1402) Scientific Education, Tehran: Ney Publishing, [Persian]

- Amralahi, Rasool (1402), a comparative study of the curriculum of teacher training centers in Iran and Japan in terms of paying attention to the competence criteria of physical education teachers and presenting a solution for its improvement, bi-monthly scientific-research journal of Shahid University, year 15th No. 90 [Persian]
- Bailyn, B. (۲۰۱۹). Developing Technological Pedagogical Content Knowledge in Preservice Mathematics Teachers through Collaborative Design. *Australasian Journal of Educational Technology*, ۵۴۷-۵۶۴, (۴)۲۸
- Basiri, B., Nasr, A., Mirshahjafari, S., & Mehrmohammadi, M. (۲۰۲۳). Explanation and Prioritization of Required Skills for Teaching in Farhangian University from Authorities and Professors' Point of View. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, ۲۲۱-۲۳۰, (۳) ۷
- Basiri, B., Nasr, A., Mirshahjafari, S., & Mehrmohammadi, M. (۲۰۲۳). Explanation and Prioritization of Required Skills for Teaching in Farhangian University from Authorities and Professors' Point of View. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, ۲۲۱-۲۳۰, (۳) ۷
- Billing, D. (2022). Evaluation of a trans-national university quality assessment project in Bulgaria. *Perspectives: Policy and practice in higher education*, 7(1), 19-24.
- Borko, B., (۲۰۲۰). Explanation and Prioritization of Required Skills for Teaching in Farhangian University from Authorities and Professors' Point of View. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, ۲۲۱-۲۳۰, (۳) ۷
- Cohen, L; Manion, L; Morrison, K. (۲۰۱۸) *Research methods in education* (۷<sup>th</sup> Ed). New York: Routledge Falmer.
- Cowen, R. (2022). Comparing futures or comparing pasts. *Comparative Education*, 36(3), 333-342.
- Darling-Hammond, L. (20۲0). Teacher Education And The American Future." *Journal of Teacher Education* 61 (1-2): 35-47.
- Depoy, E., & Gitlin, L. (۲۰۲۰) *Introduction to research: Understanding and applying multiple strategies* (۳<sup>rd</sup> Ed). Mosboy Press.
- Dewey, John, (1400), *Farda's Schools*, translated by A, H, Arianpour, Tehran, Franklin Publishing House, [Persian]
- Ebrahimzadeh, Saeed (2019) to review and criticize the goals of teacher training after the Islamic Revolution until now, *Education Quarterly*, No. 140, pp. 11-43. [Farsi]
- Fahimi, Maryam (1402) to a comparative study of mathematics teacher training curriculum in Iran, Japan, France, South Korea and America. *Bi-Quarterly Journal of Educational Planning Studies*, 7(9), 13-44. [Farsi]
- Farzadenia, Farhad (1400). Investigating the role of teachers in the efficient management of schools, the collection of articles of the national conference on the role of teachers in the vision of Iran 1404, Farhangian University, Shahid Rajaei teacher training center, Babol. [Farsi]
- Furner, D., & Robison, J. (۲۰۲۱). Developing Technological Pedagogical Content Knowledge in Preservice Mathematics Teachers through Collaborative Design. *Australasian Journal of Educational Technology*, ۵۴۷-۵۶۴, (۴)۲۸

- Hashemi Moghadam, Siros. (2019). Introductions to the philosophy of education and training. Tehran: Academic Jihad Publishing Organization. [Farsi]
- Hashemi, Seyyed Ahmad. (1400) Psychological and social foundations and lesson planning, first, Parlaq Qalam Publications, [Persian]
- Hashemi, Seyyed Ahmad. (1400). Higher Education, Islamic Azad University Publications, Lamard branch. [Farsi]
- Hashemi, Seyyed Ahmad. (1401). Comparative Education, First, Tamayez Publications, [Persian]
- Hashemi, Seyyed Ahmad. (1402) Higher Education, first, Navid Shiraz Publishing House, [Persian]
- Hashemi, Seyyed Ahmad. (2019). Curriculum planning (principles and application), Islamic Azad University Publications [Persian].
- Hashemi, Seyyed Ahmad. , (2016), Philosophical foundations of Iranian education, first, Parlaq Qalam Publications, [Persian]
- Hashemi, Seyyed Ahmad. , (2017), Parents and Education, first, Navid Shiraz Publications, [Persian]
- Hashemi, Seyyed Ahmad. and Taheri Tayibi, Saida (2019). Curriculum theories (principles and application), Parlaq Qalam Publications [Persian]
- Hashemi, Seyyed Ahmad., Hazrati, A. (2019). Measurement and evaluation in educational sciences, Taimaz Publications. [Farsi]
- Hashemi, Seyyed Ahmed. (1400). Culture and Education, Publications of Islamic Azad University, Lamard branch. [Farsi]
- Hashemi, Seyyed Ahmed. (2019). Curriculum planning (principles and application), Taimaz Publications. [Farsi]
- Helvac, İsmail. (2020). On Visual Arts Teachers' Ideas about Positions of Visual Arts Education in Turkey. Procedia - Social and Behavioral Sciences93: 628 – 630.
- Huntly, Helen (20\8). Teachers'work: Beginning Teachers' Conceptions of Competence", The Australian Educational Researcher, 35, 1.
- Kamijani, Daud; Faryadars, Zahra (2019). Familiarity with the structure of religious education and ways to accept it in childhood, two quarterly educational teachings in the Qur'an and Hadith, first year, number 2, pp. 1-18 [Persian]
- Khorushi, Parvin (1401). Explaining the competences expected from teachers based on the educational system's transformational documents and developing its curriculum at Farhangian University, PhD thesis in the field of curriculum planning, Isfahan University, Faculty of Educational Sciences and Psychology. [Farsi]
- Lotfabadi, Hossein, (1400), a new approach to the philosophy of education, educational innovations quarterly, number 20, year 6: 40: 129-142 [Persian]
- Maleki, Hassan (1400). Acquaintance with educational and social activities. Zanjan: Salaleh Publications. [Farsi]
- Markova, Petra (2020). Analysis of Teachers' Subjective Theories about Biophilic Orientation of Education. Procedia - Social and Behavioral Sciences 93: 820 – 824.
- Niknami, Mahbobeh and Karimi, Fatemeh (1400) General Education Teachers' Professional Competencies, Research Knowledge in Educational Sciences and Curriculum Planning, Islamic Azad University, Khorasgan Branch, 23: 66-79 [Persian]
- Noorzadeh, Ahmad (2019) Comparative study of the place of educational technology courses in the teacher education system of England, South Korea, Japan and Iran, PhD thesis, Yazd University, Faculty of Educational Sciences and Psychology [Persian]

- Novoa, A. , & Yariv-Mashal, T. (2022). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey. *Comparative Education*, 39(4), 423-438.
- Rauf, Ali (1400) review of the global movement to improve teacher education, the growth of educational technology, 29-14[Farsi]
- Safi, A. Hamad. (2019) The evolution of teacher training in contemporary education in Iran: past, present and future of education and training 24(4) 173-200, [Persian]
- Safi, Ahmed (1402). One hundred years of teacher training in Iran: opportunities, threats and future prospects, *Education Quarterly*, No. 138, pp. 11-43. [Farsi]
- Shekari, Ali. and Mazdai, Khosrow (2019), Studying the theoretical foundations of critical thinking curriculum from the point of view of late educational philosophers, the first conference of the Iranian Philosophy of Education Association, 30 Ardibehesht, Tarbiat Modares, Iran, [Persian]
- Shokohi Yekta, Maryam, (2019), Islamic education (fundamentals and methods), teacher training associate course, Tehran, publishing books in 3 Iran, [Persian]
- Shokohi, Gholamreza, (1400), Basics and Principles of Education, Mashhad, Astan Moghaddis Razavi [Persian],
- Somekh, Bridget, Lee Hoon, Chang & Ahmad, Noor Aini (201۸). The Critical Reflection Profile: Working To Raise The Quality Of Teacher Education In Malaysia. *Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education* 1(1): 59-76.
- Statutes of Farhangian University (1400) Vice-Chancellor of Education and Research of Farhangian University. [Persian]
- Sternberg, R. (1401). Cognitive psychology, translated by Kamal Kharazi and Elaha Hijazi. Tehran: Tehran Research Institute of Cognitive Sciences.
- Taghipour Zahir, Ali. (1400) An introduction to educational and curriculum planning, fourth edition. Tehran: Aghaz Publications [Persian].
- Tajor, Arash; Pour Tahmasabi, Saeed; and Pour Tahmasabi, Akbar (1400). The standards and qualifications of the educational program of teacher training in the perspective of 1404, the collection of articles of the national conference on the role of teachers in the perspective of Iran 1404, Farhangian University, Shahid Rajaei teacher training, Babol. [Farsi]
- Tokiuoo, R. B. (20۱۹). Evaluation of a trans-national university quality assessment project in Bulgaria. *Perspectives: Policy and practice in higher education*, 7(1), 19-24..
- UNESCO, (2018) Thinking about the future developments of education, meetings of 1980 and 1981 in UNESCO, Tehran: Islamic Culture Publishing House.
- Villegas P. & reimers S. (201۸). Inclusive Education:Teacher Perspectives From Malaysia. *International Journal of Inclusive Education*. 19(5),547-559.