الگوی تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو- معلمان در نظام تربیت معلم ایران

دکتر مهدی نامداری‌پژمان[۱] دکتر سیدمحمد میرکمالی[۲] دکتر جواد پورکریمی[۳] دکتر مقصود فراستخواه[۴]

چکیده: هدف این پژوهش، ارائه الگوی تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو- معلمان در نظام تربیت معلم بود. برای این منظور، از روش پژوهش آمیخته اکتشافی متوالی استفاده شد. در بخش کیفی از رویکرد نظریه برخاسته از داده‌ها استفاده شد. با کاربرد روش نمونه‌گیری هدفمند، ۲۸ نفر از افرادی که با هدف پژوهش همخوانی بیشتری داشتند انتخاب شدند و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با آنان صورت گرفت. با کاربرد شیوه تحلیل مضمون، در بخش اول ۲۰ مؤلفه اصلی تضمین کیفیت استخراج شدند که عبارت بودند از: سیمای معلمی، جذب دانشجو، سیستم تربیت، مدیران، اعضای هیئت علمی، کارکنان، ساختار، فرهنگ سازمانی، نظارت و ارزیابی سیستم، قوانین و مقررات، برنامه رسمی، برنامه غیررسمی، برنامه کاروزی، فرایند مربیگری، فرایند آموزش، فرایند ارزشیابی، تسهیل‌گرهای یادگیری، مربیگری نومعلمی، سنجش پیامدهای یادگیری و حمایت حرفه‌ای نومعلمان. به‌منظور اعتباربخشی به الگوی تضمین کیفیت، از دو روش کمی (پرسشنامه) و کیفی (تشکیل گروه کانونی) بهره گرفته شد و الگو به‌صورت مفروض ارائه شد. در بخش کمی، با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی ۷۴۵ نفر از اعضای هیئت علمی، مدیران عالی و میانی و دانشجویان انتخاب شدند. با توجه به مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌ها، پرسشنامه‌ای مشتمل بر ۱۵۹ گویه تدوین شد که پایایی آن با اجرای مقدماتی و به‌روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به‌دست آمد. تحلیل عاملی مرتبه دوم حاکی از آن بود که زیرمؤلفه‌های هر یک از مؤلفه‌ها به‌طور معناداری مؤلفه‌ها را پیش‌بینی می‌کنند و الگوی ارائه‌شده از اعتبار لازم برای هدف پژوهش برخوردار است.

کلید واژگان: تضمین کیفیت، آماده‌سازی دانشجو- معلم، تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو- معلم

☑ تاریخ دریافت: ۹۸/۱۰/۲۹ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۹/۶/۲۴

۱. **نویسنده مسئول:** استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران. m.namdari@cfu.ac.ir
۲. استاد بازنشسته گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. mkamali@ut.ac.ir
۳. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. jpkarimi@ut.ac.ir
۴. استاد گروه برنامه‌ریزی آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران. m_farasatkhah@irphe.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

مقدمه و بیان مسئله

دستیابی به معلمان باکیفیت بدون توجه به تربیت معلم باکیفیت امکان‌پذیر نیست (گیلن و زایشنر[1]، ۲۰۱۸). شواهد تجربی نشان داده است که عدم آمادگی کافی برای تدریس بر بازده یادگیری دانش‌آموزان، اثربخشی تدریس و نرخ فرسودگی معلم تأثیرگذار است (چانگ و هو[2]، ۲۰۰۹). لذا مؤسسات و دانشگاههای تربیت معلم نیازمند دستیابی به مسیری برای بهبود مستمر اعضای هیئت علمی، طرح و برنامه، رویه‌های مدیریتی و اجرایی و خدمات پشتیبان‌اند (آیداروا و برلینر[3]، ۲۰۱۸).

ماهیت عملکرد نظام تربیت معلم به‌منزلهٔ یک سازمان در آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان برای فعالیت در حساس‌ترین بخش جامعه، یعنی آموزش و پرورش اهمیت بسیار دارد و لازمه قضاوت درباره ماهیت عملکرد این نظام، تضمین کیفیت[4] آن است. تضمین کیفیت فرایندی جامع‌نگر، مستمر و جاری در ارزیابی کیفیت نظامهای آموزشی، مؤسسات یا برنامه‌ها (اینگوارسون و راولی[5]، ۲۰۱۷) تعریف شده است که مستلزم برنامه‌ریزی، پایش و ارزیابی است و نمی‌توان آن را پایدار و ثابت در نظر گرفت. تغییرات جهانی و افزایش سطح دانش و اطلاعات جامعه و افزایش سطح انتظارات از معلم به‌مثابهٔ کارگزاری فکور[6] (شون[7]، ۱۹۸۳؛ راسل[8]، ۲۰۱۳؛ کریستاین[9]، ۲۰۱۵)، تکلیفی برای نظامهای آموزشی با عنوان بازطراحی و بازتعریف الگوی تضمین کیفیت معلم ایجاد کرده است. با وجود این، الگوی تضمین کیفیت تربیت معلم جوانبی نسبتاً ثابت نیز دارد که در طول زمان، کمتر رنگ کهنگی به خود می‌گیرد و مشتمل بر عناصری شامل نحوه پذیرش، توسعه حرفه‌ای در دانشجو- معلمان، ارتباط با مدارس، تعهد مدیریت به کیفیت، تعریف شاخصهای عملکردی، پاسخگویی اجتماعی و نظام ارزشیابی صلاحیتها (دلشاد و اقبال[10]، ۲۰۱۰) و نیز مشارکت دانشجو- معلمان در برنامه درسی و رضایت دانشگاه (چارچوب کیفیت آموزش استرالیا[11]، ۲۰۰۷) می‌شود.

طی سالهای اخیر، تحقیقات کم و بیش بر آموزش حرفه‌ای معلم مبتنی بر فعالیتهای «اصلی» یا «سطح بالا»ی تدریس متمرکز بوده است (مک‌دونالد، کاظمی و کاوانا[12]، ۲۰۱۳؛ بال و فورزانی[13]، ۲۰۰۹). هدف این رویکرد، شناسایی شیوه‌های تدریس و بهره‌گیری از آن برای تبدیل شدن یک

1. Guillen & Zeichner
2. Chong & Ho
3. Aydarova & Berliner
4. Quality assurance
5. Ingvarson & Rowley
6. Reflective practitioner
7. Schön
8. Russell
9. Cristyne
10. Dilshad & Iqbal
11. Australian Quality Training Framework (AQTF)
12. Mcdonald, Kazemi & Kavanagh
13. Ball & Forzani

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

فرد مبتدی به فردی حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیر در کلاس درس است (ویندشیتل، تامپسون، براتن و استروپ[1]، ۲۰۱۲). توسعه روشهای آموزشی در آموزش دانشجو- معلمان مؤثر بوده است و ارتباطی نزدیک با کیفیت آماده‌سازی معلم اصلی دارد (گروسمن[2] و همکاران، ۲۰۰۹؛ غصینی و اسلیپ[3]، ۲۰۱۱؛ مک‌دونالد و همکاران، ۲۰۱۳). این کار یکی از تلاشهای بیشمار برای بهبود «آموزش مبتنی بر عمل» (فورزانی، ۲۰۱۴) یا آموزش حرفه‌ای است که در فرایند تضمین کیفیت مورد توجه نهادهای نظارتی درونی و بیرونی تربیت معلم دنیا قرار دارد. ضمن آنکه گزینش داوطلبان ورود به حرفه معلمی از نظر شایستگیهای علمی، شخصیتی و اخلاقی و سازوکارهای مربوط به آن به‌عنوان درونداد نظامهای تربیت معلم (انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی[4]، ۲۰۱۳) و نظام ارزشیابی صلاحیتهای حرفه‌ای و نحوه اجرای آن در پایان دوره تربیت معلم (سازمان سنجش آموزش[5]، ۲۰۱۵) نیز به منزلهٔ مؤلفه‌های دیگر تضمین کیفیت در نظام تربیت معلم معرفی شده‌اند.

بررسی فعالیتهای انجام شده در زمینه تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو - معلمان در ایران نشان می‌دهد، اگرچه برخی پژوهشها به بعضی ابعاد و جوانب این فرایند به‌صورت جزئی پرداخته‌اند، اما اطلاعات جامعی در این زمینه وجود ندارد. آمار و اطلاعات حاکی از آن است که در سه دهه اخیر بروندادهای تربیت معلم در عمل با ضعفهای اساسی مواجه بوده‌اند. برای مثال مطالعات گوناگون به ضعف عملکرد معلمان در جوانب مختلف مانند شیوه‌های تدریس، حل مسئله، بهره‌گیری از رویکرد سازندگی به‌عنوان شیوه نوین یاددهی - یادگیری و دستیابی به هدفهای مهارتی (ایزدی، صالحی‌عمران و منصوری‌بککی، ۱۳۹۱) اشاره دارند. مطالعات دیگر بر وجوه پذیرش (مهرمحمدی، ۱۳۹۲)، پوشش شایستگیهای مورد تقاضای برنامه درسی (کیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۲)، تعیین تفاوت برنامه تربیتی اجرا شده و کسب‌شده (احمدی، ۱۳۹۳)، امور فرهنگی (محسنی و سعادتمند، ۱۳۹۰) و ویژگیهایی مانند یکپارچگی و اثربخشی (کیخانژاد و یعقوبی، ۱۳۹۴) تمرکز داشته‌اند.

در زمینه کیفیت در نظام دانشگاهی، به‌ویژه تربیت معلم پژوهشهایی در داخل و خارج از کشور انجام شده است. نقطه تمرکز این پژوهشها بر فرهنگ کیفیت (ملکی‌آوارسین و صادقی‌باروجی، ۱۳۹۳)، ارزشیابی صلاحیتهای حرفه‌ای (کیانی و نامداری‌پزمان، ۱۳۹۵)، کیفیت ورودی، خروجی و فرایند (مهرمحمدی، ۱۳۹۴؛ آکینیمی[6] و همکاران، ۲۰۱۴)، نقد برنامه‌های درسی (کیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۲) توسعه حرفه‌ای در نظام تربیت معلم (کولنر و جیکوبز[7]، ۲۰۱۵)، تعیین شاخصهای کیفی (خلخالی و تقی‌زاده، ۲۰۱۲) و برخی جوانب تضمین کیفیت در نظام تربیت معلم (اویوومی و فاتوکی[8]، ۲۰۱۵) بوده است. بررسی

1. Windschitl, Thompson, Braaten & Stroupe
2. Grossman
3. Ghousseini & Sleep
4. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)
5. Educational Testing Service (ETS)
6. Akinyemi
7. Koellner & Jacobs
8. Oyewumi & Fatoki

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

این پژوهشها نشان می‌دهد که اقدامات یادشده به بخشهای ویژه و حتی جزئی در زمینهٔ ارزیابی درونی، تضمین کیفیت، نگرشها و در برخی موارد به توسعه حرفه‌ای پرداخته‌اند. در حال حاضر وجود الگویی که در برگیرنده سایر اجزا، رویه‌ها و کنشهای تضمین کیفیت در تربیت معلم باشد، به‌منزلهٔ حلقه مفقوده نظام آموزش عالی ایران وجود دارد. برای ساختارسازی تضمین کیفیت، برخی از کشورها به طراحی و استقرار الگوی آن حسب شرایط خود اقدام کرده‌اند مانند استرالیا (هو و نورث[1]، ۲۰۱۵)، هند (ساین و کاواره[2]، ۲۰۱۴)، غنا (اووسو و براون[3]، ۲۰۱۴)، پاکستان (دلشاد و اقبال، ۲۰۱۰) و سنگاپور (چانگ و چیا[4]، ۲۰۰۹) و برخی دیگر، الگوهای کشورهای پیشرو را به عاریت گرفته‌اند. تجربه کشور ترکیه نشان می‌دهد که این روند، بدون توجه به بافتار، نتایج موفقیت‌آمیزی در پی نخواهد داشت (بیلینگ[5]، ۲۰۰۳).

براساس بررسیهای انجام شده، از یک‌سو، الگویی برای تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو - معلمان در نظام تربیت معلم ایران طراحی و تدوین نشده و از سویی دیگر با توجه به تفاوتهای موجود در اهداف کلان و ارزشهای حاکم بر تربیت معلم ایران در مقایسه با سایر کشورها از جمله مطالبه معلمِ در طراز جمهوری اسلامی ایران و شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی- ایرانی- انقلابی (ماده ۲ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰)، می‌توان گفت ارائه الگویی بومی از تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجویان، راهکارهای مناسب را برای ساختارسازی کیفیت فراهم می‌آورد. پژوهش حاضر در نظر دارد با ارائه الگویی جامع، به سؤالات زیر پاسخ دهد:

۱. مؤلفه‌ها و سیاستها در تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجویان در نظام تربیت معلم کدام‌اند؟
۲. آیا الگوی تضمین کیفیت نظام آماده‌سازی دانشجویان دارای تبیین مناسبی است؟

روش پژوهش

از منظر روش گردآوری اطلاعات، از رویکرد آمیخته اکتشافی متوالی استفاده شده است. منطق ترکیب دو نوع اطلاعات این است که روشهای کمی و کیفی به‌تنهایی نمی‌توانند ماهیت مسئله را به‌خوبی درک کنند و روند و جزئیات شرایط مسئله پیچیده‌ای مانند تضمین کیفیت را که در زمینه‌ای خاص انجام می‌گیرد، تعیین کنند. براساس هدف، روش پژوهش حاضر، کاربردی است، زیرا هدف آن بود که عناصر و مؤلفه‌های تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجویان شناسایی و الگوی متناسب با آن ارائه شود.

الف) بخش کیفی

در بخش کیفی از روش نظریه برخاسته از داده‌ها و از طرح نوخاسته گلیزر[6] (بازرگان، ۱۳۹۶)

1. Ho & North
2. Sain & Kaware
3. Owusu & Brown
4. Cheah
5. Billing
6. Glaser

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

و برای اســـتخراج الگوی تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجویان از تحلیل مصاحبه‌ها استفاده شده است. به‌عبارت‌دیگر براساس ذهنیات و ساختارهای شناختی موجود در افکار افراد مورد مطالعه، سعی شده است که مؤلفه‌ها و عناصر و سیاستها و اقدامات تضمین کیفیت تربیت معلم شناسایی شوند. جامعه مورد بررسی در این بخش شامل سه گروه دانشجو- معلمان نخبه، خبرگان دانشگاهی مطلع از تربیت معلم و مدیران کلان و میانی تربیت معلم بود. روش نمونه‌گیری، از نوع هدفمند بود. این افراد با هدفی خاص (آشنایی با ساختار و فرایند تربیت معلم) انتخاب شدند و پس از انجام دادن ۲۸ مصاحبه، اشباع نظری اطلاعاتی حاصل شد.

ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه‌هـای نیمه‌ساختار یافته بـود. بـرای تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل مضمون و الگوی دپوی و گیتلین[1] (۲۰۰۵) بهره‌گیری شـــده که روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی اســـت. این رویکرد، خاص مطالعات میدانی است و مراحل ششگانه آن عبارت‌اند از: آشنایی با داده‌ها، کدگذاری، جستجو برای مضامین، مرور مضامین، تعریف و نام‌گذاری مضمـــون و نگارش. برای اطمینان از پایایی ابزارهای مصاحبه‌هـــا و تحلیل آنها از دو روش بازکدگذاری پژوهشـــگر و بازکدگذاری توســـط کدگذار دیگر بهره گرفته شده اســـت. مقدار پایایی میان کدگذاران، ۷۷/۶ درصد و بازکدگذاری ۹۰/۱ درصد به‌دســـت آمده است که پایایی مطلوبی به‌شمار می‌رود. از روش روایی محتوا نیز برای تعیین روایی ســـؤالات مصاحبه اســـتفاده شده است. براســـاس این راهبرد، ابتدا چندین سؤال بر مبنای هدفهای اصلی پژوهش طراحی، سپس با استفاده از نظرات متخصصان، چندین بار بازبینی و فرم نهایی احصا شـــده است. در این پژوهش، از سه روش درگیری طولانی‌مدت، پرسش و جستجوگری از همکاران و تأیید افراد موردمطالعه استفاده شده است.

ب) بخش کمی

در بخش کمی، از روش پژوهش توصیفی استفاده شده است، زیرا هدف آن بود که الگوی تدوین‌شده در مرحله کیفی اعتباریابی شـــود. جامعه آماری این بخش شـــامل همهٔ اعضای هیئت علمی رســـمی، رسمی - آزمایشی و پیمانی (۸۲۶ نفر)، مدیران سطوح عالی (۶۸ نفر) و میانی (۲۱۱ نفر) و دانشجو - معلمان (۱۱۳۶۴ نفر) دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. به منظور اجرای پرسشنامه‌ها از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی استفاده شد. برای این منظور ابتدا کل کشور به پنج منطقه شمال، جنوب، غرب، شرق و مرکز تقسیم و به‌طور تصادفی سی درصد از پردیسهای دانشگاه فرهنگیان انتخاب شدند. براساس فرمول کوکران حجم نمونه برای گروههای اعضای هیئت علمی، ۲۶۰ نفر، مدیران عالی و میانی، ۱۰۵ نفر و دانشجو- معلمان ۳۸۰ نفر به‌دست آمد.

ابزار گردآوری داده‌ها در این بخش، پرسشنامه محقق‌ساخته با سؤالات بسته - پاسخ بود که با بهره‌گیری از نتایج بخش کیفی و بر مبنای الگوی پیشنهادی پژوهش ساخته شد. طیف لیکرت (۵درجه‌ای) برای این پرسشنامه در نظر گرفته شد. براساس تأیید متخصصان، ابزار لازم برای سنجش مؤلفه‌ها تدوین شد.

1. Depoy & Gitlin

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

به‌منظور تعیین روایی، ۲۸ نفر مصاحبه‌شونده محتوا را براساس شاخص نسبت روایی محتوایی[1]، بررسی کردند. براساس محاسبات، مقدار این شاخص در همهٔ گویه‌ها، بالای ۰/۳۳ به‌دست آمد و این مقادیر، از نقطه‌نظر مناسب بودن، قابل قبول بودند (اِر و اسکالی[2]، ۲۰۱۴). میزان پایایی کل پرسشنامه براساس روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به‌دست آمد. همچنین پایایی تمام مؤلفه‌ها بالای ۰/۶۵ به‌دست آمد. بالاترین پایایی مربوط به مؤلفه‌های فرایند ارزشیابی و تسهیل‌گرهای یادگیری (۰/۸۹)، حمایت حرفه‌ای نومعلمان (۰/۸۸) و فرهنگ سازمانی (۰/۸۶) بود. کمترین پایایی مربوط به مؤلفه‌های اعضای هیئت علمی (۰/۶۵) و کارکنان (۰/۶۹) بود. در نهایت پرسشنامه با ۱۵۹ گویه برای گردآوری نهایی داده‌ها آماده توزیع شد.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها در سؤال اول پژوهش (مؤلفه‌ها و سیاستهای تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو-معلمان در نظام تربیت معلم کدام‌اند؟)

با تحلیل مصاحبه‌های پژوهش، ۲۶۵ کد مربوط به سیاست‌ها و اقدامات مربوط به مؤلفه‌های تضمین کیفیت آماده‌سازی به‌دست آمد. کدهای تکراری حذف شدند و فرایند تلخیص و کاهش کدها تا جایی ادامه پیدا کرد که مقوله‌ها و طبقه‌هایی کلی‌تر ظاهر شدند که نتایج آن در جدول شمارهٔ ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. اقدامات و سیاستهای مرتبط با عناصر تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو-معلمان

عنصر	سیاستها و اقدامات	کدهای شناسایی‌شده
برنامه درسی	شایستگی- محور	افزایش دروس مرتبط با معلمی (۱- د)؛ تمرکز برنامه درسی بر ایجاد شایستگیها (۴ -د؛ ۷ -د)؛ شایستگیهای حرفه‌ای (۶-م)؛ شایستگیهای تربیتی (۶-م)؛ شایستگی موضوعی (۶-م؛ ۷-ع)؛ شایستگی فناوری آموزشی (۶-م)؛ دانش استراتژیک تدریس (۶-م)؛ پژوهشهای تأملی (۶-م)؛ ابعاد زیبایی‌شناختی برنامه درسی (۳-ع)؛ دانش روش‌شناسی معلمی (۷-ع).
	بازنگری مداوم	ابتنای برنامه‌های درسی بر علوم جدید (۱-ع؛ ۸-د)؛ پوشش نیازهای مدارس (۸-د)؛ نیازسنجی از مدارس (۸-د)؛ به‌روزرسانی برنامه‌های درسی (۶-م)؛ اتصال میان برنامه درسی تربیت معلم با نیازهای آموزش و پرورش (۶-م).
	وارونگی	تمرکز بر جوانب کاربردی برنامه درسی (۲-د؛ ۳-ع؛ ۳-د؛ ۵-د)؛ هم‌آوردی آموزش نظری و عملی (۱-م)؛ برنامه‌های درسی وارونه (۵-ع)؛ کاربردی شدن دروس (۵-ع)؛ عمل‌محوری برنامه درسی (۱۰-ع)؛ درس‌پژوهی (۶-م)؛ اقدام‌پژوهی (۶-م).
برنامه غیردرسی	شایستگی- محور	شایستگی- محور بودن برنامه‌های فرهنگی (۷ -د)؛ ۷ -ع)؛ کلاسهای فوق‌برنامه با مأموریت روش‌شناسی و پرورش تفکر (۶-ع)؛ جهت‌گیری فعالیتهای فرهنگی مبتنی بر صلاحیتها (۷-ع).

1. Content Validity Ratio (CVR)
2. Ayre & Scally

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

جدول ۱. (ادامه)

عنصر	سیاستها و اقدامات	کدهای شناسایی‌شده
برنامه غیردرسی (ادامه)	جامعیت برنامه‌ای	برنامه‌ریزی فرهنگی و فوق‌برنامه (۱-د)؛ هدف- مدار بودن (۷-د)؛ وسعت و تنوع فعالیتهای فرهنگی (۲-م)؛ نظام‌نامه فرهنگی (۲-م؛ ۷-ع)؛ همراستایی برنامه‌های فرهنگی با ابعاد حیات طیبه (۲-م)؛ رشد متوازن در همه ساحتهای تربیتی (۷-م؛ ۶-ع).
	بازنگری مداوم	نظارت مداوم بر عملکرد فرهنگی (۷-د)؛ بازآرایی آموزشهای نیمه‌رسمی براساس مأموریت دانشگاه (۷-ع).
برنامه کاروزی	شایستگی- محور	تدوین برنامه کاروزی مبتنی بر شایستگی (۳-ع)؛ اجرا در راستای کسب شایستگیها (۴-م).
	تمامیت دوره‌ای	اجرای کاروزی در تمام دوره (۴-د)؛ اجرای کاروزی از اول دوره (۶-د)؛ اجرای کاروزی از اول دوره (۱-م)؛ اجرای کاروزی از سال اول دانشجو-معلمی (۵-ع).
	انتخاب آگاهانه موقعیت	انتخاب سنجیده مدارس کاروزی (۵-د)؛ انتخاب صحیح مدارس کاروزی (۳-ع).
	ارزیابی مداوم	نظارت و کنترل اجرای کاروزی (۲-د)؛ پایش و مراقبت مداوم کاروزی (۷-د)؛ ارائه بازخورد در کاروزی (۷-د)؛ بازخورد مداوم به دانشجو- معلم (۷-د)؛ حضور مستقیم استاد کاروز در مدارس (۸-د)؛ ارزیابی کاروزی در موقعیت واقعی (۱-م).
هیئت علمی	جذب مبتنی بر شایستگی	جذب استادان شایسته (۲-ع؛ ۵-م؛ ۸-د؛ ۴-ع)؛ جذب اعضای هیئت علمی جدید (۶-م)؛ جذب استادان الگو (۱۰-ع)؛ تسلط بر معلمی استادان (۵-م؛ ۸-م)؛ باور به معلمی استادان (۸-م)؛ دانش و شخصیت معلمی استادان (۳-ع)؛ تعهد به حرفه در استادان (۳-ع؛ ۱۰-ع)؛ صلاحیت تخصصی استادان (۱۰-ع).
	توسعه حرفه‌ای مداوم	دوره‌های ضمن‌خدمت برای استادان (۸-د)؛ آموزش اعضای هیئت علمی (۱-م)؛ رشد حرفه‌ای مداوم اعضای هیئت علمی (۶-م؛ ۱-ع؛ ۵-ع)؛ برنامه‌ریزی برای تربیت استادان (۲-ع)؛ روزآمد کردن اساتید باتجربه (۶-ع)؛ فرصت تجربه‌اندوزی برای استادان جوان (۶-ع)؛ ایجاد فرصتهای مطالعاتی برای اساتید (۶-ع)؛ توسعه منابع انسانی در حوزه آموزش (۶-م).
	الگوی نقش	نقش الگویی استادان (۸-م؛ ۳-ع)؛ عامل به عمل بودن استادان (۸-م؛ ۳-ع)؛ تعامل دستگیرانه استادان و دانشجویان (۴-ع)؛ توانایی ارشادگری (۱۰-ع)؛ مربیگری و هدایتگری دانشجو- معلم (۵-د؛ ۶-ع)؛ ترغیب و انگیزه‌بخشی به دانشجو (۶-د).
	جانشین‌پروری	تولید نسل حرفه‌ای (۵-ع)؛ مدیریت تجربه زیسته اساتید (۱۰-ع)؛ جانشین‌پروری (۱۰-ع).
	مدیریت عملکرد	رصد و پایش استادان (۴-ع)؛ ارزیابی استادان (۱۰-ع).
فرهنگ سازمانی	حمایتگر	حاکمیت فرهنگ یادگیری مادام‌العمر (۹-ع)؛ فرهنگ شفافیت و خوداظهاری (۱۰-ع)؛ بازسازی فرهنگ حاکم بر روابط با دانشجویان (۱-م).
	باز بودن و نقدپذیری	حق انتخاب دانشجو (۱-د)؛ تلاش در جهت فرهنگ دموکراسی (۱-م)؛ فرهنگ گفتگو (۳-ع)؛ ایجاد فضای آرام و امن (۱۰-ع).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

جدول ۱. (ادامه)

عنصر	سیاستها و اقدامات	کدهای شناسایی‌شده
فرهنگ سازمانی (ادامه)	فرهنگ آکادمیک	فرهنگ دوستدار دانش (۹-ع)؛ جذب استادان با فرهنگ آکادمیک (۹-ع)؛ استقلال آکادمیک استادان (۹-ع).
	فرهنگ ارزیابی و شفافیت	فرهنگ نظارت و ارزیابی (۸-م)؛ نهادینه کردن فرهنگ ارزیابی (۹-م).
فرایند مربیگری	شایستگی استاد راهنما	تعاملات سازنده استاد و دانشجو (۷-د؛ ۸-م)؛ حرکت گام به گام با دانشجو (۳-ع)؛ شایستگیهای معلمان و استادان راهنما (۵-ع).
	شایستگی معلم راهنما	تعامل سازنده معلم راهنما و دانشجو (۱-م)؛ انتخاب سنجیده معلم راهنما (۸-م؛ ۶-ع)؛ سنجش صلاحیت معلمان راهنما (۵-ع؛ ۶-ع)؛ شایستگیهای معلمان و استادان راهنما (۵-ع)
جذب دانشجو	مدیریت استعداد	سوق دادن نیروهای با انگیزه به حرفه معلمی (۱-د)؛ گزینش افراد شایسته برای شغل معلمی (۲-د)؛ مدیریت استعداد ورودیها (۱-م).
	سنجش دقیق و اصیل	جذب دانشجوی علاقه‌مند به شغل معلمی (۵-د)؛ عشق به معلمی (۶-م)؛ گزینش هوشمندانه ورودیها (۸-م)؛ ویژگیهای شخصیتی (۷-ع)؛ گزینش دانشجویان براساس صلاحیتها (۷-ع).
فرایند یاددهی-یادگیری	دانشجو- محور	روش آموزش دانشجو-محوری (۲-د)؛ دانشجو- محوری(۱-ع)؛ حق انتخاب دانشجو (۱-م)؛ آموزش منعطف (۷-م)؛ انقلاب کپرنیکی در روشهای آموزشی (۱-ع).
	مسئله - محور	روش آموزشی حل مسئله (۳-د؛ ۴-م؛ ۵-ع)؛ مسئله‌یابی دانشجو در مدرسه و یافتن راه حل در دانشگاه (۵-ع)؛ آشنایی اعضای هیئت علمی با الگوهای نوین تدریس (۱-م).
	موقعیت - محور	کاربردی بودن آموزشهای دوره تربیت معلم (۳-د؛ ۶-ع؛ ۴-د)؛ آموزش موقعیتی (۳-د)؛ تمرکز آموزش بر نیازهای واقعی (۴-د؛ ۱۰-ع)؛ روش تدریس مبتنی بر بازدیدهای موقعیتی (۶-د)؛ برگزاری دوره‌های آموزشی به شیوه کارگاهی (۶-ع).
	شایسته - محور	رویکردهای یادگیرنده خودراهبر (۶-د)؛ شناسایی و ثبت تواناییهای دانشجو (۵-م)؛ اجرای برنامه توسعه فردی (۵-م)؛ انگیزش و رغبت دانشجو (۳-م)؛ برنامه‌های توسعه فردی (۴-ع)؛ تربیت دانشجو-معلم تأمل‌گرا (۵-ع)؛ ایجاد شوق به یادگیری و تدریس (۱-م).
	رفت و برگشتی	حرکت رفت و برگشت بین مدرسه و دانشگاه (۳-د؛ ۶-د؛ ۱-م)؛ ارتباط مداوم بین مدرسه و دانشگاه (۸-د؛ ۵-ع)؛ زیست مداوم دانشجو در دانشگاه و مدرسه (۱-م؛ ۵-م)؛ تعامل درهم تنیده دانشگاه و مدارس (۱-م)؛ تجربیات زیسته دانشجو - معلم از کلاس (۳-ع).
فرایند ارزشیابی	ارزشیابی فرایندی شایستگیها	شناسایی و ثبت تواناییهای دانشجو (۵-م)؛ فرایندی بودن ارزشیابی از دانشجو- معلمان (۷-د؛ ۶-ع)؛ پایش و بهبود مستمر صلاحیتهای حرفه‌ای دانشجویان (۸-د)؛ ایجاد پروفایل ارزیابی دانشجو در مدرسه (۱-م)؛ ارزیابیهای طولی از روند پیشرفت دانشجویان (۹-م).
	ارزشیابی برایندی شایستگیها	سنجش کیفیت خروجیها (۶-م)؛ رصد و پایش خروجیهای دانشگاه در عرصه عمل (۶-م)؛ ارزشیابی صلاحیتهای حرفه‌ای(۸-د)؛سنجش شخصیت داوطلبان(۴-ع)؛سنجش صلاحیت حرفه‌ای(۵-ع)؛سنجش کیفیت خروجیهای تربیت معلم (۱۱-ع).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

جدول ۱. (ادامه)

عنصر	سیاستها و اقدامات	کدهای شناسایی‌شده
ساختار	تمرکززدا	تجمیع مراکز تربیت معلم پراکنده (۲-د)؛ تفویض اختیار (۳-م)؛ تمرکززدایی (۸-م)؛ تفویض اختیار (۶-ع).
	چابک	حذف ساختار سلسله مراتبی (۱-م)؛ ساختار چابک (۱۰-ع).
کارآموزی	مراقبتی	مراقبت از نومعلمان با مربیگری (۹-ع)؛ ارتباط نومعلمان با استاد راهنما (۹-ع).
	ارتباط مداوم با تربیت معلم	قطع نشدن رابطه نومعلمان با تربیت معلم (۲-ع)؛ رفت و برگشت نومعلمان میان مدرسه و دانشگاه (۵-ع).
نظارت و ارزیابی سیستم	ارزیابی مداوم	نظرسنجی مداوم از دانشجویان (۵-د؛ ۱-م)؛ نظارت مداوم استادان و ارائه بازخورد (۶-د)؛ نظارت مستقیم و برنامه‌ریزی شده (۸-د)؛ نظارت بیرونی (۶-م).
	نظارت بیرونی	نظارت بیرونی توسط نهادهای مستقل (۶-م)؛ نظارت بیرونی توسط آموزش و پرورش (۸-م)؛ نظارت بیرونی توسط وزارت علوم (۸-م).
	خودنظارتی	نظارت درونی (۶-م)؛ خودارزیابی (۹-م)؛ داوطلبانه بودن ارزیابی (۹-م)؛ نظارت درونزا (۴-ع)؛ ورود نظارت به فرایند کلاسی (۱۰-ع).
رهبری و مدیریت	مبتنی بر شایستگی	مدیریت شایستگان (۱-ع)؛ انتخاب مدیران شایسته (۹-ع)؛ رهبران شایسته تربیت معلم (۹-ع).
	ثبات و مداومت	ثبات مدیریت (۱-ع)؛ نگهداشت مدیران شایسته (۱-ع).
تسهیل‌گرهای یادگیری	گسترش دامنه تجربیات	بازدید نظامهای آموزشی دنیا (۱-م)؛ سفرهای علمی دانشجویی (۱-م)؛ فرصتهای مطالعاتی (۵-م)؛ ارتباطات مراکز تربیت معلم با تربیت معلم کشورهای دیگر (۵-م)؛ بازدیدهای علمی، سیاحتی، زیارتی (۶-ع)؛ اردوهای مشترک اساتید و دانشجویان (۶-ع).
	شبیه‌سازهای آموزشی	آشنایی اعضای هیئت علمی با فناوریهای نوین (۱-م)؛ آزمایشگاههای تعلیم و تربیت (۴-م)؛ استفاده از ظرفیت فضای مجازی در آموزش (۸-م).
	مدارس وابسته	مدارس وابسته در تربیت معلم (۴-م)؛ مدارس ضمیمه (۴-م)؛ مدارس تجربی (۳-ع).
انگاره‌سازی حرفه معلمی	ارزش‌گذاری شغل معلمی	ارزش حرفه معلمی در جامعه (۱-د)؛ ارزشمند جلوه دادن شغل معلمی (۱-د)؛ ارزش‌گذاری شغل معلمی از دوران مدرسه (۱-د)؛ بازنمایی مثبت حرفه معلمی در رسانه‌ها (۸-م)؛ شرایط شغلی معلمان (۴-ع).
	بازنمایی مثبت حرفه معلمی	برندسازی دانشگاه (۲-)؛ ایجاد وجوه متمایزکننده (۴-م)؛ داشتن مزیت رقابتی در تربیت معلم (۴-م)؛ داشتن مزیت رقابتی (۷-ع).
سیستم تربیت	تربیت مشترک	تربیت مشترک دانشجو با سایر دانشگاهها (۱-ع؛ ۶-م؛ ۷-د).
	رقابت‌پذیری در تربیت	باز بودن عرصه رقابت تربیت معلم (۱-ع)؛ تربیت معلم با استفاده از ظرفیتهای آموزشی کشور (۷-ع)؛ استفاده از ظرفیت سایر دانشگاهها برای تربیت معلم (۷-ع).
پایش و ارزیابی نومعلمان	ارزیابی مستقیم	مشاهده معلم در مرحله تازه‌کاری (۱۱-ع)؛ پایش مستقیم معلمان تازه کار (۸-د).
	ارزیابی غیرمستقیم	گردآوری اطلاعات جانبی از معلمان تازه‌کار (۱۱-ع)؛ پایش همه جانبه نومعلمان (۱۱-ع)؛ پایش معلمان تازه‌کار (۸-د).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

جدول ۱. (ادامه)

عنصر	سیاستها و اقدامات	کدهای شناسایی‌شده
حمایت حرفه‌ای نومعلمان	توسعه شایستگیها	تأمین نیازهای حرفه‌ای در مرحله تازه‌کاری (۲-ع)؛ استفاده از ظرفیت معلمان تازه‌کار در تربیت معلم (۳-ع).
	ترمیم شایستگیها	پوشش ضعفهای معلمان تازه‌کار از طریق آموزش ضمن‌خدمت (۶-م)؛ حمایت حرفه‌ای از نومعلمان (۵-ع)؛ پاسخگویی در قبال معلمان دانش‌آموخته (۸-د).

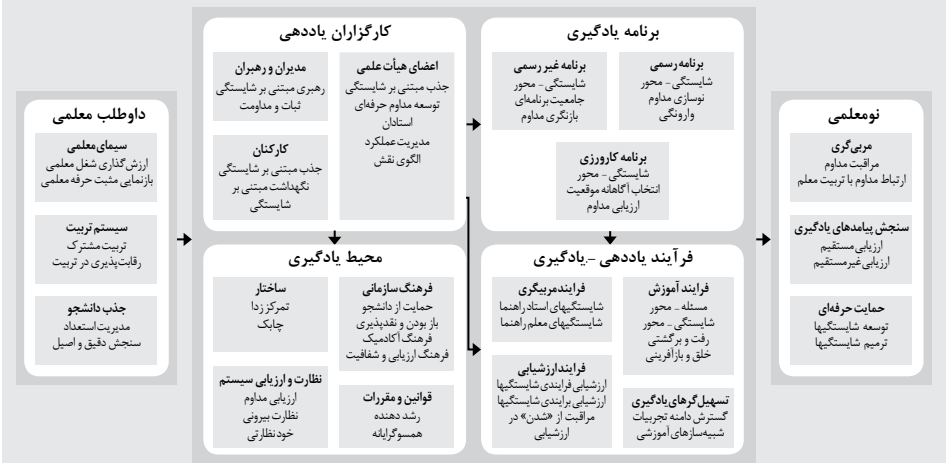
◉ تدوین الگو

پس از شناسایی عناصر و مؤلفه‌های تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو- معلمان، سیاستها و اقدامات متناسب با هر مؤلفه تعیین و استخراج شدند. در گام بعد، با روش کدگذاری انتخابی، عناصر و مؤلفه‌های استخراج‌شده براساس فعالیتهای ذیل بازسازمان‌دهی شدند:

۱. روند مصاحبه‌های انجام شده با هر یک از مصاحبه‌شوندگان مورد بازبینی قرار گرفت. آماده‌سازی به‌صورت آشکار و نهفته در گفتمان ایجادشده تشخیص و یادداشت‌برداری شد.

۲. روال منطقی حاکم بر هر نظام آموزشی به‌ویژه نظام تربیت‌معلم شامل سه مرحله ورودی، فرایند و خروجی است و این موضوع در تدوین الگو مدنظر قرار گرفت.

بر این اساس، الگوی نهایی در سه مرحله داوطلب معلمی (ورودی)، دانشجو- معلمی و نومعلمی طراحی شد و مؤلفه‌های به‌دست آمده در این سه مرحله سازمان‌دهی شدند (شکل ۱).



شکل ۱. الگوی نهایی تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو- معلمان در نظام تربیت معلم

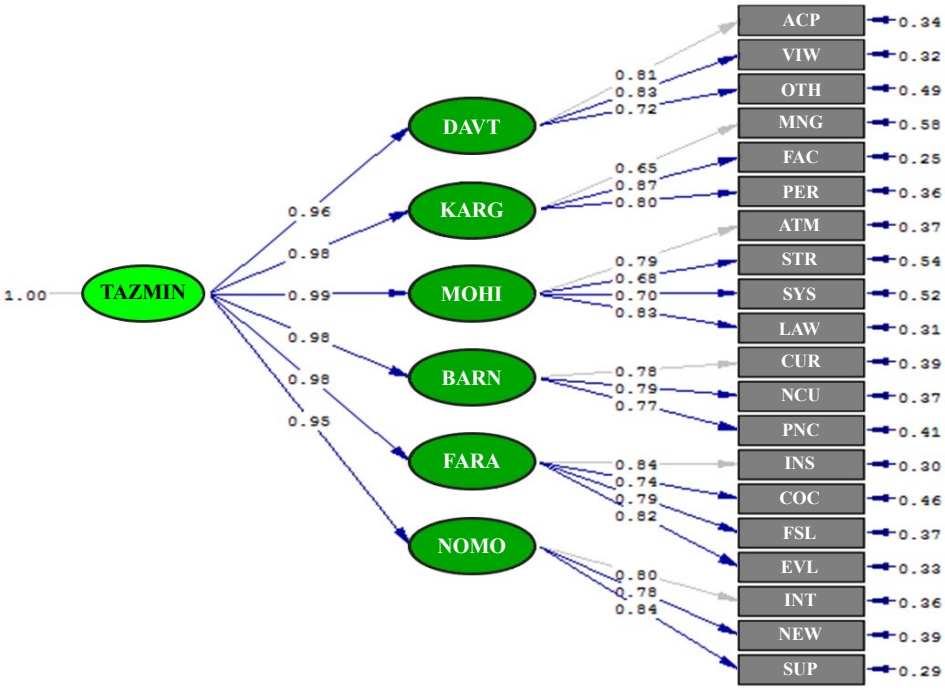
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

◉ یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها در سؤال دوم پژوهش (آیا الگوی تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو- معلمان در نظام تربیت معلم دارای تبیین مناسبی است؟)

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم الگوی کلی (سازه «تضمین کیفیت»)

براساس نتایج حاصل از مرحله کیفی (شکل ۱)، سازه تضمین کیفیت از شش مؤلفه داوطلب معلمی، کارگزاران یاددهی، محیط یادگیری، برنامه یادگیری، فرایند یادگیری و نومعلمی تشـــکیل شـــده است. در تحلیل عاملی این سازه، وضعیت آن با متغیرهای مشاهده‌شده مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

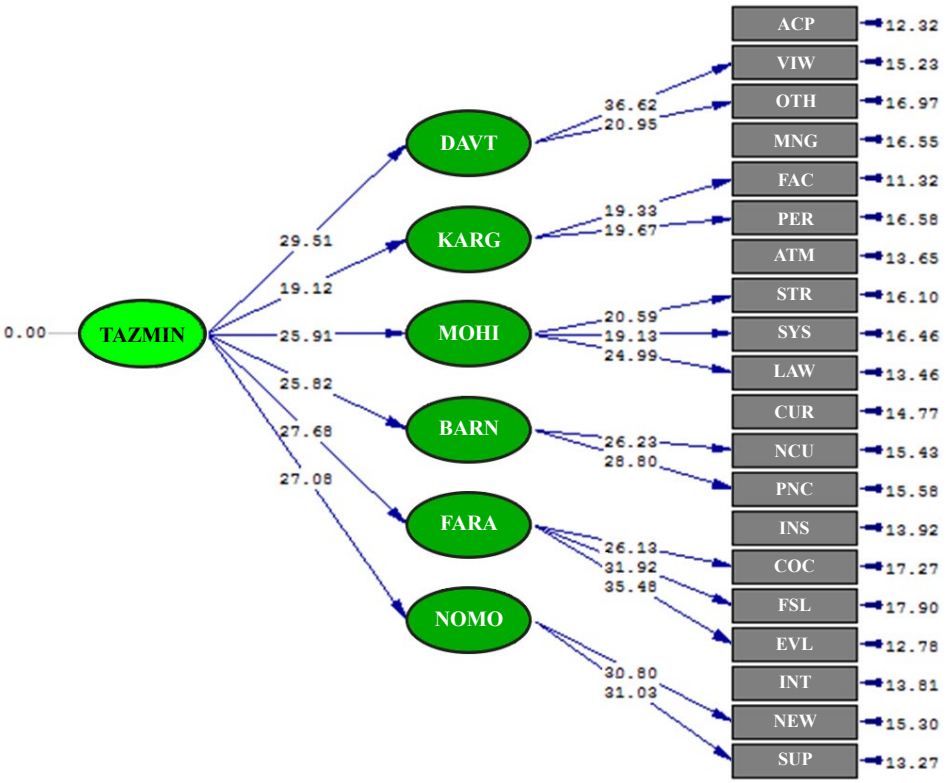
شکلهای ۲ و ۳ به ترتیب نمرات استاندارد شده و مقدار آزمون t را در سازه کلی الگو نشان می‌دهند. همچنین جدول شماره ۲ نمرات برآورد شده، استاندارد شده و t را در تحلیل عاملی تأییدی این سازه نشان می‌دهد.



TAZMIN = تضمین کیفیت	BARN = برنامه یادگیری	CUR = برنامه رسمی	NCU = برنامه غیر رسمی
DAVT = داوطلب معلمی	ACP = جذب دانشجو	OTH = سیستم تربیت	VIW = سیمای معلمی
KARG = کارگزاران یاددهی	MNG = مدیران	FAC = اعضای هیئت علمی	PER = کارکنان
MOHI = محیط یادگیری	ATM = فرهنگ سازمانی	STR = ساختار	SYS = ارزیابی سیستم	LAW = قوانین
FARA = فرایند یادگیری	COC = مربیگری	INS = آموزش	FSL = تسهیل‌گرها	EVL = ارزشیابی دانشجو
NOMO = نومعلمی	INT = مربیگری نومعلمی	NEW = سنجش پیامدها	SUP = حمایت حرفه‌ای

شکل ۲. نمرات استاندارد شده مدل اندازه‌گیری الگوی کلی (تضمین کیفیت)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]



شکل ۳. مقادیر آزمون t در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم الگوی کلی

جدول ۲. پارامترهای اندازه‌گیری شده تحلیل عامل تأییدی سازه تضمین کیفیت

مؤلفه‌ها	برآورد پارامتر	برآورد استانداردشده	مقدار t	واریانس تبیین شده
داوطلب معلمی	**۰/۷۹**	**۰/۹۶**	**۲۹/۵۱****	**۰/۹۲**
جذب دانشجو	۱	۰/۸۱	۲۴/۴۵**	۰/۶۶
سیمای معلمی	۱/۰۲	۰/۸۳	۳۶/۶۲**	۰/۶۹
سیستم تربیت	۰/۸۲	۰/۷۲	۲۰/۹۵**	۰/۵۲
کارگزاران یاددهی	**۰/۶۲**	**۰/۹۸**	**۱۹/۱۲****	**۰/۹۶**
مدیران	۱	۰/۶۵	۲۲/۲۳**	۰/۴۲

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

جدول ۲. (ادامه)

مؤلفه‌ها	برآورد پارامتر	برآورد استانداردشده	مقدار t	واریانس تبیین شده
هیئت علمی	۱/۲۲	۰/۸۷	۱۹/۳۳**	۰/۷۶
کارکنان	۱/۰۲	۰/۸۰	۱۹/۶۷**	۰/۱۳
محیط یادگیری	**۰/۷۱**	**۰/۹۹**	**۲۵/۹۱****	**۰/۹۸**
فرهنگ سازمانی	۱	۰/۷۹	۲۱/۷۸**	۰/۶۲
ساختار	۰/۸۵	۰/۶۸	۲۰/۵۹**	۰/۴۶
ارزیابی سیستم	۰/۸۶	۰/۷۰	۱۹/۱۳**	۰/۴۹
قوانین و مقررات	۱/۰۵	۰/۸۳	۲۴/۹۹**	۰/۶۹
برنامه یادگیری	**۰/۶۴**	**۰/۹۸**	**۲۵/۸۲****	**۰/۹۶**
برنامه رسمی	۱	۰/۷۸	۲۰/۳۱**	۰/۶۱
برنامه غیررسمی	۰/۹۹	۰/۷۹	۲۶/۲۳**	۰/۶۲
برنامه کاروزی	۱/۱۳	۰/۷۷	۲۸/۸۰**	۰/۵۹
فرایند یادگیری	**۰/۷۳**	**۰/۹۸**	**۲۷/۶۸****	**۰/۹۶**
فرایند آموزش	۱	۰/۸۴	۲۵/۹۷**	۰/۷۱
فرایند مربیگری	۰/۹۵	۰/۷۴	۲۶/۱۳**	۰/۵۵
تسهیل‌گرهای یادگیری	۰/۹۴	۰/۷۹	۳۱/۹۲**	۰/۶۲
فرایند ارزشیابی	۱/۰۱	۰/۸۲	۳۵/۴۸**	۰/۶۷
نومعلمی	**۰/۷۶**	**۰/۹۵**	**۲۷/۰۸****	**۰/۹۰**
مربیگری نومعلمان	۱	۰/۸۰	۳۲/۴۰**	۰/۶۴
سنجش پیامدهای یادگیری	۰/۹۱	۰/۷۸	۳۰/۸۰**	۰/۶۱
حمایت حرفه‌ای	۱/۰۹	۰/۸۴	۳۱/۰۳**	۰/۷۱

معناداری در سطح $p<۰/۰۵$* معناداری در سطح $p<۰/۰۱$**

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

براساس داده‌های جدول شماره ۲، به‌ترتیب مقدار پارامتر استانداردشده برای مؤلفه‌های اصلی پژوهش عبارت‌انـــد از: محیط یادگیری (۰/۹۹)، فرایند یادگیـــری، برنامه یادگیری و کارگزاران یاددهی (۰/۹۸)، داوطلـــب معلمی (۰/۹۶) و نومعلمی (۰/۹۵). بر این اســـاس، مقادیر بارهای عاملی زیرمؤلفه‌ها به‌عنوان متغیرهای مشاهده شـــده، روی مؤلفه‌ها به‌عنوان متغیرهای مکنون قابل مشاهده است و می‌توان گفت تمامی زیرمؤلفه‌ها به‌طور معناداری مؤلفه‌ها را تبیین می‌کنند. مقادیر $t>۲$ نشـــان‌دهنده معناداری آن است. مقدار مجذور همبستگیهای چندگانه، مجذور ضرایب استانداردشده یا معرف واریانس تبیین‌شده از طریق متغیر مکنون اســـت. همان‌طور که از پارامتر استانداردشده انتظار می‌رفت از میان شش مؤلفه اصلی، محیط یادگیری واریانس بالایی از مؤلفه تضمین کیفیت را تبیین می‌کند. همچنین زیرمؤلفه‌های هر مؤلفه نیز به خوبی تبیین‌کننده آنها هســـتند. براساس این مقادیر، متغیرهای موردنظر با توان نسبتاً بالایی سازه تضمین کیفیت را اندازه‌گیری می‌کنند.

جدول شـــماره ۳ شاخصهای نیکویی برازش الگوی حاصل از تحلیل عاملی تأییدی را نشان می‌دهد که حاکی از برازش مدل با داده‌های مشاهده شده است.

جدول ۳. شاخصهای نیکویی برازش مدل اندازه‌گیری سازه تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو- معلمان

مجذور کای	درجه آزادی	سطح معناداری	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	NFI
۱۱۷۶/۱۷	۱۶۴	۰/۰۰۱	۰/۰۶۴	۰/۰۷۹	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۸

با توجه به اطلاعات جدول شماره ۳، شاخص RMSEA با مقدار ۰/۰۶۴ و RMR با مقدار ۰/۰۷۹ مطلوب، شـــاخص GFI با مقدار ۰/۹۳، شـــاخص AGFI با مقدار ۰/۹۱ و شاخص NFI با مقدار ۰/۹۸ در حد مطلوب، انطباق خوب مدل با داده‌های مشاهده شده را نشان می‌دهند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

در مرحله داوطلب معلمی، ســـه مفهوم کلی سیمای معلمی، سیستم تربیت و جذب دانشجو پدیدار شـــد. ســـیما یا انگاره‌ای که از حرفه معلمی در اذهان عمومی وجود دارد بر تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو - معلمان به‌طور مستقیم اثرگذار است، زیرا حمایت افکار عمومی و اقبال داوطلبان برای ورود به حرفه معلمی متأثر از همین انگاره‌هاست (عباس‌پور، مجتبی‌زاده و اکرادی، ۱۳۹۵). در زمینه رقابت‌پذیری در تربیت معلم کائنا[1] (۲۰۱۴) و مهرمحمدی (۱۳۹۴) نیز بر این باورند رقابت در تربیت دانشجو - معلم، زمینه‌ســـاز کیفیت می‌شود. تربیت مشترک دانشجو با سایر دانشـــگاهها پیامدهای مثبت بسیار دارد از

1. Caena

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

جمله، آشنایی دانشجویان و زیست آنان در فضای دیگر دانشگاهها، بهره‌گیری از تجارب و توانمندیهای اســـتادان سایر دانشگاهها، سنتز دانشها و مهارتهای به‌دست آمده از هر دو محیط و پدیدارشدن تجارب ویژه. این مقوله را می‌توان از طریق نظریهٔ سیســـتمهای عمومیِ برتالنفی[1] و ویژگیهای سیستمهای باز تبییـــن نمود. در نظام تربیت معلم، دروندادهای بســـیار وجود دارند که مهم‌تریـــن آنها داوطلبان ورود بـــه حرفه معلمی‌اند. هر چه نظام تربیت‌معلم بتواند کیفیـــت دروندادهای خود را افزایش دهد به همان نسبت در تضمین کیفیت خود موفق بوده است.

در مرحله دانشجو- معلمی، چهار مفهوم کلی برنامه یادگیری، کارگزاران یاددهی، محیط یادگیری و فرایند یاددهی- یادگیری پدیدار شـــد. برنامه درسی تربیت‌معلم در قالب طراحی کلان برنامه درسی تربیت‌معلم تنظیم شده که رویکرد آن شایستگی- محور است. در پژوهشهای اویومی و فاتوکی (۲۰۱۵) و گادکار و پاتیل[2] (۲۰۱۷) تأکید شـــده که برنامه درســـی تربیت‌معلم شامل فرصتهایی برای یادگیری به‌منظور تهیهٔ فهرستی از وظایف تدریس و انتخاب از میان آنها با توجه به آزادی دانشجویان و نیز به‌دست آوردن محتوا و دانش پایه است که به‌طورکلی برای فعالیت تدریس مورد نیازند. مقوله دیگر برنامه رسمی وارونگی[3] بود. مفهوم ابتدایی وارونگی بر تقدم مطلق تجربه میدانی نســـبت به تجربه کلاس درس تأکید دارد که در صورت عدم تحقق‌پذیری آن، تجربه کلاســـی کاملاً بی‌معنا ارزیابی می‌شـــود، اما در معنای بسط‌یافته تأکید بر تقدم یکی بر دیگری نیست و به‌جای آن برنامه درسی قادر است رابطه دیالکتیکی و تکرارشونده میان مؤلفه‌های دانش نظری و تجربه میدانی برقرار نماید تا به شکلی برجسته شانس توفیق در تربیت دانش‌آموختگان پاسخگو نسبت به مخاطبان و متقاضیان خدمت را افزایش دهد. یکی دیگر از ابعاد برنامه یادگیری، برنامه کارورزی است. مدلهای اثربخش تربیت معلم، متشکل از یک برنامه درسی بالینی و یک برنامه درسی نظری است. این سیستم حمایت حرفه‌ای باید به‌طور مداوم و از طریق مثلث استاد راهنما، معلم راهنما و دانشجو - معلم پایش شود. این یافته با نتایج پژوهشهای ملکی و مهرمحمدی (۱۳۹۵) و آمبروســـتی[4] (۲۰۱۴) همسوســـت. در این زمینه می‌توان گفت، رویکرد دانشگاه فرهنگیان در قبال برنامه کارورزی، تحولی بوده و به‌زعم برنامه‌ریزان آن، این برنامه در راســـتای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم فکور، طراحی شده است.

در مرحله دانشجو- معلمی، مفهوم کلی دیگر، کارگزاران یاددهی بود که از سه مؤلفه اعضای هیئت علمی، مدیران و رهبران و کارکنان تشـــکیل شـــده است. توفیق یا عدم توفیق همهٔ برنامه‌ها و سیاستها از طریق هیئت علمی رقم می‌خورد، چرا که در تعامل مســـتقیم با دانشـــجو - معلمان فرایند مربیگری، یاددهـــی- یادگیری و الگوی نقش صورت می‌گیرد و دانشـــجویان به هیئت علمی به مثابهٔ فردی بالغ و

1. Bertalanffy
2. Gadekar & Patil
3. Upside down Curriculum Design
4. Ambrosetti

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

اثرگذار می‌نگرند. یکی از سیاســـتها در این زمینه جذب اعضای هیئت علمی بر مبنای شایستگیهاست. برخـــورداری از روحیه تعامل با دانشـــجو، در دســـترس بودن، الگـــو بودن و ایفای نقـــش مربی برای دانشـــجو - معلمان از جمله ویژگیهای اعضای هیئت علمی در دانشگاه فرهنگیان است. کیفیت اعضای هیئت علمی در تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو- معلمان به‌طور مستقیم اثرگذار است. میزان تسلط مدرس بر محتوای درسی، بهنگام بودن دانش او نسبت به پیشرفتهای علمی در موضوع درسی، آشنایی مدرس با منابع درسی و مواد یادگیری، تجربه مدرس در تدریس موضوع درسی و آشنایی او با فرهنگ حرفه‌ای دانشـــگاهی، مهارت تدریس دانـــش موضوعی و مهارتهای ارتباطی او (بازرگان و فراســـتخواه، ۱۳۹۶) نقشـــی مؤثر در کیفیت تدریس دارند. در مرحله دانشـــجو - معلمی، مفهوم کلی دیگر، محیط یادگیری بود. در آماده‌سازی دانشجو - معلمان، حمایتگری جایگاهی ویژه دارد. دانشجو - معلمان در حال تکوین شـــخصیت معلمی و کسب شایستگیهای حرفه‌ای‌اند. در این مرحله جو حمایت‌گرانه و پشتیبان می‌تواند در آنها ایجاد احســـاس امنیت و آرامش کند تا افرادی متعلق به سازمان باشند. دالکه[1] (۲۰۰۶) ویژگیهای فرهنگ حمایتگر را توانمندساز، پرورش‌دهنده تفکر حل مسئله و پرورش جمعی معرفی کرده اســـت. توضیح و تشـــریح عادتهای کاری، تمرین و بازخورد و توضیح استانداردهای عملکرد مورد انتظار از مصداقهای شفافیت‌اند.

محیط قانونی بر عملکرد تربیت‌معلم و نحوه آماده‌ســـازی دانشجو- معلمان اثرگذار است. نمونه این اثرگذاری، قانون بولونیا[2] در اروپاست که در آن تربیت‌معلم بیشتر کشورهای اروپایی مانند فنلاند، اسلوونی و فرانســـه به استانداردهای شبکه اروپایی تضمین کیفیت و دستورالعملهای تضمین کیفیت در آموزش عالی اروپا (انجمن اروپایی تضمین کیفیت در آموزش عالی[3]، ۲۰۰۹) پیوستند. برخی از قوانین وضع‌شده در زمینه تربیت‌معلم در ایران آثاری نامطلوب بر کیفیت آماده‌ســـازی دانشـــجو - معلمان داشته است. قانون متعهدین خدمت در آموزش و پرورش و قانون تربیت‌معلم به صورت دوره یکساله از جمله قوانین ضدکیفیت به‌شمار می‌روند. این مقوله دارای دو بعد رشددهندگی و همسوگرایی بود. بعد رشددهندگی اشاره به وضع قوانینی دارد که منجر به توسعه و تعالی تربیت معلم شود مانند بیانیه بولونیا در کشورهای اروپایی، قانون تأســـیس دارالمعلمین مرکزی (۱۲۹۷)، قانون تربیت معلم (۱۳۱۲)، تصویب اساســـنامه جدید مراکز تربیت معلم (۱۳۸۱) و تأسیس دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱) در ایران که از قوانین رشددهنده در آماده‌ســـازی دانشجو- معلمان هستند. این رشددهندگی از آنجا ناشی می‌شود که این قوانین، پایگاه تربیت‌معلم و سیمای آن را در نظر جامعه علمی و خانواده‌ها ارتقا می‌بخشند.

پایه و اساس تضمین کیفیت، داشتن نظام ارزیابی کارآمد و سیستمی است. نظام آماده‌سازی معلم دارای ابعاد و عناصر متعددی اســـت که در یک دیدگاه سیســـتمی با هـــم کار می‌کنند و وجود عارضه

1. Dahlke
2. Bologna
3. European Association for Quality Assurance in Higher Education

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

یا کمبود در هر یک از این عناصر بر کل سیستم اثرگذار است. از این‌رو در رویکرد نظارت و ارزیابی سیستمی همهٔ این ابعاد مورد بررسی و پایش قرار می‌گیرد. مداومت در ارزیابیها، شمایی کلی و پیوسته از وضعیت بخشهای گوناگون یک سیستم ارائه می‌کند و می‌توان میزان و نحوه پیشرفت را مورد قضاوت قرار داد. تداوم ارزیابی در تعاریف دیگری که صاحب‌نظران عرصه کیفیت مطرح کرده‌اند، یک اصل اساسی تلقی شده است (شیندلر، پولس-الویج، ولزنت و کرافورد[1]، ۲۰۱۵؛ لیکوکو، واسیکه و اندینیو[2]، ۲۰۱۳). موضوع مداومت ارزیابی براساس یافته‌های بخش کمی از اهمیتی بالا برخوردار است و به‌منظور حصول تضمین کیفیت باید سیستم ارزیابی مداوم استقرار یابد.

در مرحله دانشجو-معلمی، مفهوم کلی دیگر، فرایند یاددهی-یادگیری بود. راهبردهای به‌کار گرفته شده در این فرایند زمینه‌ساز فراگیری دانش، مهارت و نگرش دانشجو-معلمان است. فرایند یاددهی-یادگیری به‌طور مستقیم تحت‌تأثیر برنامه درسی، هیئت علمی، فناوریهای عام و خاص مورد استفاده و مواردی مانند شرایط انگیزشی است. در پژوهشهای ملکی و مهرمحمدی (۱۳۹۵) و دارلینگ-هاموند[3] (۲۰۰۶) نیز توجه به این اقدام و سیاست تأکید شده است. در بعد آموزش، مسئله-محوری یک سیاست در راستای بسترسازی کسب شایستگیهاست. تحلیل مسائل و مشارکت دانشجویان در واکاوی آن، وضعیتی بی‌نظیر پدید می‌آورد و او را به سمت حرفه‌ای‌گری پیش می‌برد.

مقوله بعدی در فرایند یاددهی-یادگیری، فرایند ارزشیابی دانشجو-معلم است. هدف اساسی نظام آماده‌سازی، ایجاد شایستگیها یا صلاحیتهای حرفه‌ای در دانشجو-معلمان است. پایش مداوم این صلاحیتها، نقاط قوت و ضعف نظام آموزشی را مشخص می‌کند که باید به دو صورت ارزشیابی فرایندی و برایندی صورت گیرد. در پژوهشهای سازمان سنجش آموزش (۲۰۱۵)، مکوپادهیائی[4] (۲۰۱۴)، لیکوکو و همکاران (۲۰۱۳) و کوملنوویچ و زگاگا[5] (۲۰۱۲) به موضوع ارزشیابی برایندی اشاره شده است. برنامه آماده‌سازی دانشجو-معلمان شامل بخشهای گوناگون است و هر کدام بر یک یا چند بعد از ساحتهای حرفه‌ای معلم تأکید دارند. این سؤال که این بخشها تا چه اندازه در ارتباط با هم عمل کرده و توانسته‌اند هویت حرفه‌ای را در دانشجو-معلم شکل دهند، مستلزم ارزیابی برایندی است.

مؤلفه اصلی دیگر در فرایند یاددهی-یادگیری، فرایند مربیگری است. در این زمینه دو مفهوم پدیدار شد: شایستگی استاد راهنما و شایستگی معلم راهنما. استاد راهنمای کارورزی بیش از سایر استادان با دانشجو-معلم در ارتباط است و کارراهه تحصیلی او را به‌مثابه یک فیلم می‌بینند. بشارت و رماهی[6] (۲۰۱۶) و اووسو و براون (۲۰۱۴) نیز در پژوهشهای خود به اهمیت شایستگیهای حرفه‌ای

1. Schindler, Puls-Elvidge, Welzant & Crawford
2. Likoko, Wasike & Ndinyo
3. Darling-Hammond
4. Mukhopadhyay
5. Komljenovič & Zgaga
6. Bsharat & Rmahi

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

اســـتادان راهنما برای دســـتیابی به تربیت معلم باکیفیت پرداخته‌اند. کنش و واکنشهای حرفه‌ای معلم راهنما با استاد راهنما و دانشجو -معلم و به‌صورت یک مثلث با روابط دوسویه در ارتقای کیفیت تربیت دانشجو- معلم مؤثر است. در این کنش و واکنشهای حرفه‌ای نحوه پیشرفت دانشجو- معلم و تسلط وی بـــر فرایندهای علمی و حرفه‌ای به‌خوبی محرز می‌شـــود و برای نقاط ضعف و کمبودهای او برنامه‌ریزی توسعه فردی صورت می‌گیرد.

مرحله ســـوم از الگوی تضمین کیفیت آماده‌ســـازی معلمان، نومعلمی اســـت. یافته‌های این بخش با نتایج پژوهشـــهای بشـــارت و رماهی (۲۰۱۶) و لیکوکو و همکاران (۲۰۱۳) همسوســـت. این مرحله از چنـــان اهمیتی برخوردار اســـت که در صورت عدم توجه، تمام فعالیتهـــا و مراقبتهایی که در مرحله آماده‌سازی انجام شده‌اند در معرض خطر و استحاله قرار می‌گیرند. در صورت داشتن رویکرد حمایتی از نومعلمان، احساس ارزشمندی در آنها ایجاد می‌شود و در راستای دستیابی به اهداف و ارتقای شایستگیها قدم بر می‌دارند.

■ پیشنهادهای پژوهش ■

۱. دانشگاه فرهنگیان برای استقرار نظام تضمین کیفیت نظام تربیت معلم کارگروه تخصصی تشکیل دهد و الگوی حاضر را در عمل به‌کار بندد.

۲. فرهنگ حاکم بر تربیت معلم، متناسب با اهداف عالیه آن نیازمند بازآرایی است. دانشجو- معلم در دوره تربیت معلم بازبودن و نقدپذیری را می‌آموزد و یاد می‌گیرد که تحت سیستمهای نظارتی باید شفاف عمل کند. همهٔ کارگزاران یاددهی دانشگاه فرهنگیان باید در استقرار فضا و فرهنگ دانشجو -محوری، ارزیابی و شفافیت و عمل علمی تلاش کنند.

۳. دانشگاه فرهنگیان و وزارت آموزش و پرورش نسبت به استقرار سیستم مربیگری برای نومعلمان در راستای سنجش ایشان برای اطمینان از به ظهور رسیدن پیامدهای یادگیری همت گمارند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

منابع

REFERENCES

احمدی، غلامعلی. (۱۳۹۳). ارزشیابی برنامه اجرا شده و کسب‌شده دروس تربیتی دوره‌های دوساله تربیت معلم. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۰ (۲)، ۱۱۷-۱۴۰.

ایزدی، صمد؛ صالحی‌عمران، ابراهیم؛ و منصوری‌بککی، سیروس. (۱۳۹۱). بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مرد دوره متوسطه شاخه علوم انسانی بر مبنای رویکرد سازنده‌گرایی (مورد مطالعه: استان مازندران). *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴ (۱)، ۱-۲۸.

بازرگان، عباس. (۱۳۹۶). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. تهران: نشر دیدار.

بازرگان، عباس و فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۶). *نظارت و ارزشیابی در آموزش عالی*. تهران: سمت.

شورایعالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). *اساسنامه دانشگاه فرهنگیان*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

عباس‌پور، عباس؛ مجتبی‌زاده، محمد و اکرادی، احسان. (۱۳۹۵). ساخت، پایاسازی و اعتباریابی ابزار اندازه‌گیری برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی ایران. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۶ (۲۴)، ۲۰۱-۲۲۸.

کیان، مرجان و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). نقد و ارزیابی برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی در سایه شایستگی‌های مورد تقاضای برنامه درسی هنر جدید. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۸ (۳۰)، ۱۱۹-۱۴۲.

کیانی، غلامرضا و نامداری‌پژمان، مهدی. (۱۳۹۵). معرفی الگوی ارزشیابی صلاحیتهای حرفه‌ای دانشجو- معلمان ایران. *مجموعه مقالات سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی*، تهران، دانشگاه تربیت مدرس، اردیبهشت ماه.

کیخانژاد، مهین و یعقوبی، سیده‌مرضیه. (۱۳۹۴). کیفیت در آموزش عالی با مروری بر شاخص‌های آموزشی آن به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان. *مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های آموزشی*، دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیبه تهران.

محسنی، حسن و سعادتمند، زهره. (۱۳۹۰). مراکز تربیت معلم و ضرورت توجه به امور فرهنگی. *مجموعه مقالات همایش مراکز تربیت معلم، چالش‌ها و راه‌کارها*. دانشگاه فرهنگیان، مرکز تربیت معلم شهید باهنر اصفهان.

ملکی‌آوارسین، صادق و صادقی‌باروجی، زین‌العابدین. (۱۳۹۳). تعیین میزان گرایش اعضاء هیأت علمی به فرهنگ کیفیت در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۵ (۲)، ۲۵-۳۴.

ملکی، صغری و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۵). روایت نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای «مطالعه‌ای کیفی در زمینه تجربه روایت‌نگاری دانشجومعلمان در درس کارورزی». *مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان*، پردیس شهید باهنر اصفهان و دانشگاه اصفهان.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱ (۱)، ۵-۲۶.

ـــــــــــــــ . (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت دانشگاه از مجرای کیفیت خروجی. *مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی*. دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیبه تهران.

Akinyemi, S., Okebukola, P. A., Olorunfemi, A. A., Ofem, I. B., Ayoola, A. O., & Yahya, L. O. (2014). Input-output analysis of Eko Project Training Programme in Lagos state secondary

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

schools, Nigeria. *American Journal of Educational Research, 2*(5), 245-249.

Ambrosetti, A. (2014). Are you to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(6), 29-42.

Australian Quality Training Framework. (2007). *Quality indicators overview*. Australia: AQTF.

Aydarova, E., & Berliner, D. C. (2018). Navigating the contested terrain of teacher education policy and practice: Introduction to the special issue. *Education Policy Analysis* Archives, 26(25), 1-11.

Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 47*(1), 79-86.

Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education, 60*(5), 497-511.

Billing, D. (2003). Evaluation of a trans-national university quality assessment project in Bulgaria. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 7*(1), 19-24.

Bsharat, A., & Rmahi, R. (2016). Quality assurance in Palestine's teacher education programs: Lessons for faculty and program leadership. *American Journal of Educational Research, 4*(2A), 30-36.

Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: An overview of policy issues*. European Commission.

Chong, S., & Cheah, H. M. (2009). A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programmes. *Australian Journal of Teacher Education, 34*(3), 1-17.

Chong, S., & Ho, P. (2009). Quality teaching and learning: A quality assurance framework for initial teacher preparation programmes. *International Journal of Management in Education, 3*(3/4), 302-314.

Cristyne, H. (2015). Knowing and/or experiencing: A critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice, 16*(3), 361-371.

Dahlke, A. (2006). *Strategic planning in a supportive organizational culture*. Available at: http://www.arniedahlke.com/00_Strategic_Planning_in_an_Organizational_Context.pdf

Darling-Hammond, L. (2006). Securing the right to learn: Policy and practice for powerful teaching and learning. *Educational Researcher, 35*(7), 13-24.

Depoy, E., & Gitlin, L. N. (2005). *Introduction to research: Understanding and applying multiple strategies* (3rd ed.). Mosboy Press.

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

Educational Testing Service (ETS). (2015). *The Praxis performance assessment for teachers: Candidate and educator handbook*. Available at: https://www.ets.org/pdfs/ppat/ppat-candidate-educator-handbook.pdf

European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2009). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Helsinki: ENQA. Retrieved June

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

12, 2014 from http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf

Forzani, F. M. (2014). Understanding «core practices» and «practice-based» teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education, 65*(4), 357-368.

Gadekar, S. D., & Patil, B. (2017). Total quality management for teacher training colleges. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies, 4*(32), 200-205.

Ghousseini, H., & Sleep, L. (2011). Making practice studyable. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education, 43*(1), 147-160.

Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record, 111*(9), 2055-2100.

Guillen, L., & Zeichner, K. (2018). A university-community partnership in teacher education from the perspectives of community-based teacher educators. *Journal of Teacher Education, 69*(2), 140-153.

Ho, P., & North, S. (2015). Evidencing teacher education: Strategies for assessment graduate teachers' teaching competencies to inform program quality. *Advances in Scholarship of Teaching and Learning, 2*(2), 1-14.

Ingvarson, L., & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher, 46*(4), 177-193.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2013). *TEDS-M 2008 encyclopedia: A guide to teacher education context, structure, and quality assurance in the seventeen TEDS-M 2008 countries*. Wellington, New Zealand.

Khalkhali, A., & Taghizadeh, F. (2012). Determination of quality indicators for a teacher training system. *Journal of Basic and Applied Scientific Research, 2*(1), 807-811.

Koellner, K., & Jacobs, J. (2015). Distinguishing models of professional development: The case of an adaptive model's impact on teachers' knowledge, instruction, and student achievement. *Journal of Teacher Education, 66*(1), 51-67.

Komljenovič, J., & Zgaga, P. (2012). Quality assurance in Slovenian teacher education: Between national regulation and internationalization. In J. Harford, B. Hudson, & H. Niemi (Eds.), *Quality assurance and teacher education: International challenges & expectations* (pp. 187-202). Oxford: Peter Lang.

Likoko, S., Wasike, A., & Ndinyo, F. (2013). Quality assurance in emerging primary private teacher training colleges in Bungoma County, Kenya. *International Journal of Science and Research, 2*(11), 301-305.

McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S.S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education, 64*(5), 378-386.

Mukhopadhyay, R. (2014). Quality in teacher education -Various parameters and effective quality management. *IOSR Journal of Humanities and Social Science, 19(2)*, 66-71.

Owusu, A. A., & Brown, M. (2014). Teaching practice supervision as quality assurance tool in teacher preparation: Views of trainee teachers about supervisors in University of Cape Coast.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]

International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature, 2(5), 25-36.

Oyewumi, C. F., & Fatoki, O. R. (2015). Quality assurance in teachers' education in Kwara State: Challenges and the way forward. *Merit Research Journal of Education and Review*, *3*(2), 119-125.

Russell, T. (2013). Has reflective practice done more harm than good in teacher education?. *Phronesis, 2*(1), 80-88.

Sain, S. K., & Kaware, S. S. (2014). The challenges and quality of teacher education in India at present in Indian educational scenario. *Journal of Education & Social Policy, 1*(1), 13-18.

Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications, 5*(3), 3-13.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Windschitl, M., Thompson, J., Braaten, M., & Stroupe, D. (2012). Proposing a core set of instructional practices and tools for teachers of science. *Science Education, 96*(5), 878-903.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5]