

Analysis of teacher recruitment and selection processes with the aim of enhancing policy making in public administration

Mahdi. Namdari Pejman^{1*} 

¹ Department of Educational Administration, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran

* Corresponding author email address: m.namdari@cfu.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Namdari Pejman, M. (2024). Analysis of teacher recruitment and selection processes with the aim of enhancing policy making in public administration. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 30(1), 94-112.



© 2024 the authors. Published by Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) License.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the challenges and problems of teacher recruitment process and to provide policy recommendations for its optimization. To do so, adopting basic qualitative method, Semi-structured interviews were used as the main instrument for data collection. Using purposive sampling, 15 academic experts, specialists and managers in the field of human resource management and teacher education and 4 student-teachers were selected and participated in this study. Based on the research background and lived experiences of participants, the basic questions of the interview protocol were prepared and finally, with the opinion of experts, its validity was confirmed. After preparing and sending the interview protocol to the participants, the interviews were conducted. Analysis of the results and findings revealed that there are six shortcomings of: 1-policy making-institutional; 2-cognitive-attitudinal; 3-futuristic; 4-executive; 5-legal; and 6-methodological in teacher recruitment and selection. After the formation of the focus group, policy recommendations were provided in accordance with these shortcomings, which were presented in four categories of recommendations focusing on the areas of theory, policy-making and intermediate management, middle management and planning, and executive management. This study rich theoretical, methodological, and practical implications for researchers and policy makers involved in teacher education.

Keywords: Teacher Education, Teacher Recruitment and Selection, Teacher Recruitment Optimization, Teacher Recruitment Pathology



تاریخچه مقاله

دریافت شده در تاریخ ۲ بهمن ۱۴۰۰

پذیرفته شده در تاریخ ۱۸ آبان ۱۴۰۱

منتشر شده در تاریخ ۱ اردیبهشت ۱۴۰۳

فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی

دوره ۳۰، شماره ۱، صفحه ۹۷-۱۱۵



شاپای الکترونیکی: ۲۷۱۷-۲۲۰۱

آسیب‌شناسی فرایندهای جذب و انتخاب معلم در آموزش و پرورش و ارائه
توصیه‌های سیاستی برای بهینه‌سازی آنمهدی نامداری پژمان^۱

۱. گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: m.namdari@cfu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله

پژوهشی/اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

نامداری پژمان، مهدی. (۱۴۰۳). آسیب‌شناسی فرایندهای جذب و انتخاب معلم در آموزش و پرورش و ارائه توصیه‌های سیاستی برای بهینه‌سازی آن. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۳۰(۱)، ۹۴-۱۱۲.



© ۱۴۰۳ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY 4.0) صورت گرفته است.

نظام تربیت معلم به‌عنوان یکی از زیرنظام‌های آموزش و پرورش، مانند هر سیستم دیگری متشکل از سه جزء اصلی درون‌داد، فرایند، و برونداد است که هر یک، نقش موثر و سازنده‌ای در تداوم و پیشرفت این نظام دارند. هدف این پژوهش، آسیب‌شناسی فرایند جذب و انتخاب معلم و ارائه توصیه‌های سیاستی برای بهینه‌سازی آن بود که با استفاده از روش پژوهش کیفی پایه انجام گرفت. مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به‌عنوان ابزار اصلی گردآوری اطلاعات استفاده شد. با کاربست روش نمونه‌گیری هدفمند، ۱۵ نفر از خبرگان دانشگاهی، متخصصان و مدیران حوزه منابع انسانی و تربیت معلم و ۴ نفر از دانشجو معلمان برگزیده، تا رسیدن به حد اشباع نظری در گردآوری داده‌ها، در پژوهش شرکت کردند. با تکیه بر پیشینه پژوهش و تجربیات زیسته، سوالات اساسی مصاحبه تهیه و در نهایت با نظر متخصصان، روایی آن تایید شد. پس از تهیه و ارسال پروتکل مصاحبه برای مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌ها انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان دادند، شش نارسایی سیاست‌گذاری-نهادی، شناختی-نگرشی، آینده‌نگرانه، اجرایی، قانونی و رویکردی-روشی در زمینه جذب و انتخاب معلم وجود دارد. پس از تشکیل گروه کانونی، توصیه‌های سیاستی متناسب با این نارسایی‌ها در چهار دسته توصیه‌های معطوف به حوزه نظرورزی، سیاست‌گذاری و مدیریت میان‌بخشی، مدیریت میانی و برنامه‌ریزی، و مدیریت اجرایی ارائه شد. نتایج این پژوهش دلالت‌هایی از منظر نظری، روش‌شناختی و اجرا برای سیاست‌گذاران و مجریان تربیت معلم دارد.

کلیدواژگان: تربیت معلم، جذب و انتخاب معلم، بهینه‌سازی جذب معلم، آسیب‌شناسی جذب معلم.

مقدمه

منابع انسانی، اصلی‌ترین رکن و سرمایه یک سازمان است و همین موضوع موجب شده سازمان‌ها همواره به دنبال جذب افراد کارآمد، نگهداشت و ارتقای آنان باشند (Mossadegh & MohammadiPouya, 2020). اصطلاحات «منابع انسانی» (Tracey, 1994)، «سرمایه فکری» (Rahimi, 2001; Athari, & Aflakian, 2019; Stewart, 2001) و «سرمایه اجتماعی» (Field, 2017; Tamana & Samadi, 2016) مفاهیمی هستند که از نگرش مثبت به نیروی انسانی نشأت می‌گیرد و مدیرانی با چنین دیدگاهی، در مواجهه با دگرگونی‌ها و تغییرات در ساختار سازمانی از جمله تحولاتی چون بلوغ و توسعه‌یافتگی کارکنان، رقابت مبتنی بر شایستگی برای جذب و استفاده از استعدادها به جایگزینی رویکردهای نوین مدیریت منابع انسانی به شیوه علمی رفتار می‌کنند.

سازمان آموزش و پرورش از مهم‌ترین ارکان هر نظام اجتماعی به شمار می‌رود (McNamara, 2021) که در آن، معلم اساسی‌ترین عنصر است؛ به طوری که کارآمدی هر نظام آموزشی به طور مستقیم یا غیرمستقیم با فعالیت‌های او پیوند می‌خورد (Osamwonyi, 2016). شاهد این ادعا، فراتحلیلی است که از نتایج تیمز در پایه‌های چهارم و هشتم، نشان داد در تمام کشورها هر چه کیفیت معلم بهتر باشد، افت تحصیلی کاهش می‌یابد (Burgess et al., 2018).

کیفیت در تربیت معلم به سبب تأثیرگذاری در پیشبرد اهداف متعالی کشور، خواسته‌ای عمومی است؛ زیرا کیفیت تربیت معلم بر کیفیت تربیت دانش‌آموز و رشد فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و حتی اقتصادی جامعه اثرگذار است. به همین دلیل، تضمین کیفیت آن، یکی از رویه‌های مرسوم در بررسی کیفیت آن به شمار می‌رود (Amaral & Rosa, 2010; Berings, 2009; Bsharat & Ramahi, 2016; Chauhan & Sharma, 2015; Chong & Ho, 2009; Dey, 2011; Dilshad & Iqbal, 2010; Ingvarson et al., 2013; Supreme Council of the Cultural Revolution, 2010) که شامل تمامی خط‌مشی‌ها، سیاست‌گذاری‌ها، فرایندها و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده است و از طریق آن کیفیت حفظ، ارتقا و توسعه می‌یابد. در آماده‌سازی و تربیت معلم، تضمین کیفیت بر فرایندهای تبدیل یک فرد مبتدی به معلم شایسته برای ایفای نقش حرفه‌ای متمرکز است. بنابراین، تضمین کیفیت از ابتدای ورود داوطلب معلمی شروع می‌شود و تا فهم چگونگی توسعه یادگیری و تدریس و این که کدام نیازها باید مرتفع شود، ادامه می‌یابد (Sacilotto-Vasylenko, 2013). به همین منظور، برخی کشورها مانند سوئد، ترکیه و استرالیا، اقدام به تدوین و استقرار چارچوب ملی صلاحیت‌ها و مدارک تحصیلی کرده‌اند (Zakersalehi, 2018) که مطابق آن روال‌هایی از تضمین کیفیت جدید و تنظیم استانداردها بر اساس جذب دانشجو تا پیامدهای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرند (Keevy & Chakroun, 2015). این چارچوب به مولفه‌هایی مانند طراحی صلاحیت‌ها، تعریف پیامدهای یادگیری، طراحی برنامه‌ها، سنجش و اعتباربخشی برنامه‌ها، اعتبارات، مسیرهای یادگیری و رسمیت‌بخشی توجه می‌کند که موضوع جذب نیز از اجزای اصلی آن به شمار می‌رود (Farrokhi, 2018). بیشتر پژوهش‌هایی که به موضوع گزینش و پذیرش دانشجویان پرداخته‌اند، یافتن مجموعه‌ای بهینه از معیارها، هدف اصلی بوده تا بر اساس آن بتوان با متقاضیان ورود به حرفه معلمی به صورت عادلانه و علمی رفتار کرد و دانشجویان برتر را رتبه‌بندی و گزینش کرد. این معیارها باید با اهداف و رسالت دانشگاه سازگار باشند و پیش‌بینی درستی از موفقیت افراد پذیرفته شده ارائه دهند (Faraji et al., 2016; Ghorbani & Montazer, 2015). از سوی دیگر، مطالعاتی نیز بر نحوه اجرا و سنجش این معیارها تأکید داشته‌اند (Nabavi, 2019; Rostamzadeh, Mahboob Ahari, 2021).

سیر تحول و تطور نظام تربیت معلم نشان می‌دهد تأمین، جذب و تربیت معلم به انحاء متفاوتی صورت گرفته، اما روش غالب، از طریق مراکز تربیت معلم و پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان انجام شده است. از آنجا که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، افق و چشم‌انداز نظام تعلیم و تربیت برای انسان و دانش‌آموز را با تعبیری هم‌چون «حیات طیبه» و «ساحت‌های تربیتی» ترسیم می‌کند و محوریت این تحول را به «مدرسه» به



عنوان کانون تربیتی و «معلم» به عنوان رکن اصلی هر نظام تربیتی متوجه می‌سازد (Supreme Council of the Cultural Revolution, 2010). بازخوانی دلالت‌های این سند بر نحوه جذب و آماده‌سازی دانشجومعلمان آموزش و پرورش، نشان دهنده آن است که سیستم‌های تربیت (Mirkamali et al., 2017) و شیوه‌های پذیرش (Nabavi, 2019) مستلزم بازنگری و طراحی مجدد، به منظور طراحی مدل تربیت معلم آینده (Tajri & Heidari, 2019) است. در مبانی نظری سند تحول بنیادین نیز اصولی مانند برخورداری سیاست‌های حاکم بر جذب از تنوع کافی و انعطاف، پذیرش با سنجش صلاحیت‌های عمومی و حرفه‌ای، دریافت پروانه اشتغال برای ورود به خدمت تأکید شده است. مستندات فوق حاکی از آن است که مقوله جذب و انتخاب منابع انسانی به طور اعم و نیروی معلم به طور خاص، از لحاظ سیاست‌گذاری و تعیین خط‌مشی‌ها، مورد توجه قرار گرفته است (Supreme Council of the Cultural Revolution, 2011). بررسی روندهای موجود در فرایند جذب و پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم حاکی از آن است که از نظر ابزاری (Mossadegh & MohammadiPouya, 2020; Nabavi, 2019; Soleimany, 2021) و فرایندی (Motekalem, & Namvar, 2021) و اجرایی (Nabavi & Farhadian, 2021)، و اجرایی (Fathtabar Firouzjaei et al., 2021; Jahanian, 2021) مشکلات جدی وجود دارد. (Ramezankhani, Khorshidi, & Hamidifar, 2009)

مبانی نظری و پیشینه

این بعد از تربیت معلم در کشورها و نظام‌های آموزشی مختلف مورد بررسی و پژوهش قرار گرفته است. در تحقیقی که شیوه‌های انتخاب معلمان ابتدایی در نظام آموزش و پرورش ایران را مورد ارزیابی قرار داده است (Farahani, Nasrasfahani, & Sharif, 2012)، پیشنهاد شده که در فرایند جذب و انتخاب معلمان باید به علاقه و انگیزه داوطلبان، ویژگی‌های جسمی، روانی و علمی داوطلبان، بهبود فرایند جذب و انتخاب و استفاده از نیروهای بومی توجه شود. از منظر روش و ابزار، گروهی از پژوهشگران، ساختار عاملی مقیاس ویژگی‌های روانشناختی در جذب معلمان ابتدایی را مورد بررسی قرار دادند (Sharifzadeh et al., 2019) و چهار عامل شناختی، شخصیتی، عاطفی و معنوی شناسایی کردند. یکی دیگر از پژوهشگران (Saafi, 2019) پس از مطالعه آثار مکتوب، مهم‌ترین مشکلات فرایند جذب را عدم گرایش کافی دانش‌آموزان و دانشجویان باهوش و صاحب استعداد به شغل معلمی، عدم ثبات لازم در وضع مقررات و سیاست‌های اجرایی آموزش و پرورش در مورد جذب، استخدام، انتخاب دانشجویان از طریق کنکور سراسری، اطاله فرایند انتخاب و جذب دانشجو، عدم تخصیص ردیف‌های استخدامی لازم برای پذیرش دانشجومعلم از سوی سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی، کمبود فضا و تجهیزات عنوان کرد.

مشکلات فرایند مصاحبه تخصصی داوطلبان برای پذیرش در دانشگاه فرهنگیان در پژوهشی (Nabavi & Farhadian, 2021) مورد بررسی قرار گرفت که در نهایت آن‌ها در شش مقوله اصلی استعدادها، توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای، انگیزه و علاقه‌مندی داوطلبان، سطح انتظارات داوطلبان، ویژگی‌های شخصیتی و روان‌شناختی، سلامت جسمانی، و سلامت روانی، طبقه‌بندی شدند. مشکلات اجرایی این فرایند نیز معرفی داوطلب برای مصاحبه، هماهنگی بین مصاحبه‌گران، جذب مصاحبه‌گران توانمند، تداخل وظایف مصاحبه‌گران، گرایش به انتخاب حرفه معلمی، کاهش گرایش به حرفه معلمی، مدت زمان مصاحبه، و بومی‌گزینی داوطلبان احصاء شد.

در مطالعه‌ای تطبیقی، معیارهای انتخاب دانشجومعلم در مراکز تربیت معلم کشورهای کره جنوبی، ژاپن، کانادا، فنلاند و ایران مورد بررسی قرار گرفت (Soleimany, Motekalem, & Namvar, 2021). بر اساس این پژوهش، توجه به مهارت‌های عملی و اختصاص بخشی از مصاحبه به شرکت داوطلب در فرایند تدریس واقعی و بهره‌گیری از ابزار مصاحبه به عنوان یک ابزار تکمیلی از ویژگی‌های اصلی به کارگیری ابزار مصاحبه برای تعیین افراد شایسته در مراکز تربیت معلم کشورهای مذکور بوده که تا حدودی با فرایند انتخاب دانشجومعلم در ایران، متفاوت است. در پژوهشی دیگر (Ramezankhani, Khorshidi, & Hamidifar, 2021) مولفه‌های اعتقادی، ویژگی‌های شخصیتی، پیشینه تحصیلی، هویت



شناسی، اجتماعی و مهارتی به عنوان محورهای ارزیابی مورد تأکید قرار گرفته است. کمیته آموزش در گزارشی مفصل به موضوع جذب و نگهداشت معلمان در انگلستان پرداخته است (The Education Committee, 2021). این گزارش نشان داد برای جذب معلم باید به تفاوت‌های منطقه‌ای و موضوعی، آموزش اولیه معلمان و آموزش مداوم آن‌ها توجه کرد. در پژوهش دیگر معیارهای جذب و فرآیند گزینش معلمان دوره متوسطه از طریق کمیسیون خدمات عمومی در ایالت بلوچستان پاکستان مورد بررسی قرار گرفته است (Jaffar et al., 2020). نتایج پژوهش نشان داد سیاست استخدام موجود در کمیسیون خدمات عمومی بلوچستان مبهم است. شایستگی، مهم‌ترین معیار گزینش بود، اما شیوه‌های اتخاذ شده برای تجزیه و تحلیل شایستگی متقاضی مطابق با شیوه‌های استاندارد نبود.

در پژوهشی دیگر، به آموزش اولیه معلمان و سیاست‌های آموزش مستمر به صورت مقایسه‌ای پرداخته شد و چشم‌انداز شیوه‌های فعلی در کشورهای سازمان توسعه و همکاری‌های اقتصادی مورد تحلیل قرار گرفت (Musset, 2010). در این کشورها، معیارهای ورود و جذب معلمان بسیار ناهمگن بودند. ورود به برنامه جایگزین دانشگاه علوم کاربردی در آموزش زوریخ (سوئیس) بسیار انتخابی است و بر اساس پیشینه تحصیلی، تجربه کاری مرتبط و شایستگی‌های شخصی صورت می‌گیرد. در بلژیک هیچ مدرک ثابتی برای ورود به دوره‌های تربیت معلم وجود ندارد، و در جذب بسیار انعطاف‌پذیر عمل می‌کنند و از پوشش جغرافیایی گسترده‌ای بهره‌مند هستند. در شیلی، دانمارک، هلند، سوئد، حتی این امکان برای کارآموزان وجود دارد که آموزش معلمان را از طریق برنامه‌های از راه دور دنبال کنند.

علی‌رغم تأکید مبانی نظری و پژوهشی و اسناد فرادستی در زمینه جذب بهترین و شایسته‌ترین افراد متقاضی، نتایج پژوهش‌های انجام شده حاکی از آن بود که تا کنون اقدام تحولی در این‌باره صورت نگرفته است. عوامل علی مانند سیاست‌گذاری‌ها، مطالعات آینده‌نگارانه، سیمای معلمی و عوامل زمینه‌ای مانند شایستگی مدیران و دست‌اندرکاران جذب، میزان بودجه مورد نیاز و دیگر عوامل، باعث شده فرایند جذب به درستی نتواند بهترین‌ها را شناسایی نماید. ناپایداری تصمیم‌گیری‌های نظام آموزشی ایران در این حوزه و نیز کمبود مطالعه جامع در این زمینه، لزوم پرداختن به این مسئله را آشکار می‌سازد که شیوه‌های فعلی جذب و انتخاب معلم دچار چه کاستی‌ها و آسیب‌هایی است و چه راهکارهایی را برای رفع آن‌ها و بهسازی وضع موجود می‌توان ارائه کرد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس هدف، کاربردی و از منظر روش اجرا، توصیفی از نوع اکتشافی است. رویکرد این پژوهش کیفی است و در انجام آن، روش پایه مورد استفاده قرار گرفت.

استفاده از پژوهش کیفی پایه از این باور ناشی می‌شود که افراد دانش را با درگیر شدن و ساختن معنای یک فعالیت یا تجربه می‌سازند (Merriam & Tisdell, 2016). در طول فرآیند این پژوهش، محقق به درک معنای یک پدیده برای کسانی که در مطالعه هستند توجه داشت (Noble & Smith, 2015). در این پژوهش هم هدف شناسایی گزاره‌های مرتبط با موضوع جذب معلم بود و این از منظر افراد دارای تجربه عملی و نظری مورد واکاوی قرار گرفت.

شرکت‌کنندگان مورد مراجعه در این پژوهش، ترکیبی از خبرگان دانشگاهی (با کدهای E1 تا E5) و مدیران مطلع از منابع انسانی و تربیت معلم (با کدهای M1 تا M5)، سیاست‌گذاران این حوزه (با کدهای S1 تا S5)، و نیز دانشجو معلمان مستعد (با کدهای D1 تا D4) بودند که به صورت نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند؛ چرا که اطلاعات و داده‌ها می‌بایست از افرادی گردآوری شود که بیشترین تجربه و تخصص را در مورد مساله پژوهش (Delavr, 2015) داشته باشند. ملاک انتخاب خبرگان دانشگاهی، اجرای حداقل سه پژوهش مرتبط با پذیرش دانشجو و کیفیت تربیت معلم بود. این ملاک برای مدیران مطلع و سیاست‌گذاران، سیاست‌گذاری و مدیریت در حوزه منابع انسانی تربیت معلم به مدت





حداقل سه سال و برای دانشجویان، نخبگی و کسب موقعیت برتر در دوره دانشجویی در نظر گرفته شد. در این شیوه تعداد نمونه‌ها از پیش مشخص نیست و گردآوری داده‌ها می‌بایست تا دست یافتن به حد اشباع نظری اطلاعات ادامه یابد. بر این اساس و در مجموع، ۱۵ نفر از خبرگان دانشگاهی، متخصصان و مدیران حوزه منابع انسانی و تربیت معلم و ۴ نفر از دانشجومعلم‌ان در این پژوهش شرکت کردند. مشخصات افراد شرکت کننده در پژوهش به شرح **جدول ۱** ارائه شده است.

جدول ۱

مشخصات مشارکت کنندگان در بخش کیفی

گروه: خبرگان دانشگاهی					
کد	مرتبۀ علمی	رشته تحصیلی	وابستگی سازمانی	مدت زمان	تعداد کد
E ₁	استاد	برنامه‌ریزی درسی	دانشگاه تربیت مدرس	۶۵ دقیقه	۳۸
E ₂	دانشیار	مدیریت آموزشی	دانشگاه خوارزمی	۷۵ دقیقه	۴۲
E ₃	دانشیار	روانشناسی تربیتی	دانشگاه تهران	۸۴ دقیقه	۵۶
E ₄	استادیار	برنامه‌ریزی درسی	دانشگاه فرهنگیان	۹۳ دقیقه	۴۸
E ₅	استادیار	سنجش آموزش	پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش	۶۸ دقیقه	۵۱
گروه: مدیران مطلع از منابع انسانی و تربیت معلم					
کد	سمت	رشته تحصیلی	محل فعالیت	مدت زمان	تعداد کد
M ₁	معاون دانشگاه	علوم تربیتی	سازمان مرکزی دانشگاه	۷۴ دقیقه	۳۴
M ₂	معاون دانشگاه	تربیت بدنی	سازمان مرکزی دانشگاه	۸۹ دقیقه	۳۷
M ₃	مدیر کل	مدیریت آموزشی	سازمان مرکزی دانشگاه	۶۹ دقیقه	۷۸
M ₄	مدیر کل	مدیریت آموزشی	سازمان مرکزی دانشگاه	۸۱ دقیقه	۴۱
M ₅	مدیر استانی	ادبیات فارسی	دانشگاه فرهنگیان تهران	۹۵ دقیقه	۴۴
گروه: سیاست‌گذاران					
کد	سمت	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	مدت زمان	تعداد کد
S ₁	وزارتی	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی	۵۴ دقیقه	۴۶
S ₂	دانشگاه فرهنگیان	دکتری تخصصی	مدیریت آموزشی	۴۵ دقیقه	۱۳۳
S ₃	وزارتی	کارشناسی ارشد	ادبیات فارسی	۸۶ دقیقه	۵۳
S ₄	وزارتی	دکتری تخصصی	برنامه‌ریزی درسی	۷۲ دقیقه	۴۷
S ₅	وزارتی	دکتری تخصصی	مدیریت آموزشی	۳۸ دقیقه	۵۴
گروه: دانشجویان					
کد	استان	رشته تحصیلی	جنسیت	مدت زمان	تعداد کد
D ₁	تهران	آموزش ریاضی	مرد	۶۵ دقیقه	۱۴
D ₂	خراسان رضوی	آموزش زیست‌شناسی	زن	۷۵ دقیقه	۲۳
D ₃	قم	آموزش ابتدایی	زن	۸۴ دقیقه	۱۹
D ₄	یزد	آموزش تربیت بدنی	مرد	۹۳ دقیقه	۲۱
D ₅	اصفهان	زبان و ادبیات فارسی	زن	۶۸ دقیقه	۲۵



به منظور آمادگی بیشتر مشارکت‌کنندگان، علاوه بر توضیح مقدماتی در نخستین ارتباط، پروتکل مصاحبه (مشمول بر بیان مسئله، اهداف، خلاصه مبانی نظری، سوالات اساسی) تهیه و به ایشان ارسال شد. مصاحبه‌ها به دلیل همه‌گیری کرونا، به صورت مجازی و تعدادی هم به صورت حضوری انجام شد.

از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به عنوان ابزار گردآوری اطلاعات استفاده شد. در ابتدا و به منظور آشنایی بیشتر با مباحث مطروحه در حوزه مورد مطالعه و نیز تهیه پروتکل مصاحبه، مصاحبه‌هایی که ظرف سال‌های اخیر به وسیله رسانه‌های مختلف با مدیران عالی و میانی برون و درون آموزش و پرورش در خصوص منابع انسانی آموزش و پرورش و تربیت معلم صورت گرفته بود، جستجو، بازیابی، ثبت و ضبط گردید و با استفاده از نظرات و دیدگاه‌های مطرح شده، محورهای کلی مصاحبه آشکار شد.

تحلیل داده‌های کیفی مستلزم سازماندهی اطلاعات و تقلیل داده‌ها است (Delavr, 2015). تجزیه و تحلیل در این تحقیق، یک روند تقریبی متوالی بود که به سوی توصیف و تفسیر دقیق پدیده منتهی شد. برای تحلیل، از روش دپوی و گیتلین (Depoy & Gitlin, 2005) استفاده شد که یکی از نسخه‌های طبیعت‌گرا و کارآمد از تحلیل به شمار می‌رود و خاص مطالعات میدانی است و مراحل شش‌گانه آن (آشنایی با داده‌ها، کدگذاری، جستجو برای مضامین، مرور مضامین، تعریف و نام‌گذاری، و نگارش)، مورد استفاده قرار گرفت. پس از پیاده‌سازی و نوشتن متن مصاحبه‌های ضبط شده، به منظور تحلیل داده‌ها و اطلاعات، روش کدگذاری باز، محوری و گزینشی مورد استفاده قرار گرفت. به منظور رعایت ویژگی‌های کیفی پژوهش از سه معیار قابل قبول بودن، تاییدپذیری، و قابلیت اطمینان بهره گرفته شد. برای حصول اطمینان از قابل قبول بودن، متن پروتکل و سوالات مصاحبه برای سه تن از افراد متخصص و خبره‌ای که در فرایند مصاحبه‌ها هم حضور داشتند ارسال شد و بر اساس بازخورد دریافتی از ایشان، پروتکل و سوالات مورد بازبینی و بازنگری قرار گرفت. به منظور تضمین اطمینان از یافته‌ها، تلاش شد فرایندها و تصمیم‌های مربوط به پژوهش به طور مستند و واضح در متن پژوهش تشریح شود. و در نهایت، در مورد معیار تاییدپذیری نتایج، تلاش شد با بهره‌گیری از محتوای مصاحبه‌های انجام شده با مدیران عالی و میانی توسط رسانه‌ها، مبانی حقوقی و قانونی، و پیشینه پژوهشی گردآوری شده یافته‌های پژوهش تبیین شود.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از مصاحبه در خصوص آسیب‌های فرایند فعلی جذب و انتخاب معلم، پس از پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها، کدگذاری باز و مقوله‌بندی کدهای مشابه در قالب جدول ۲، ارائه شده است.

جدول ۲

نتایج حاصل از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان درباره آسیب‌ها

آسیب استخراج شده	پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان
فهم نادقیق تربیت معلم	تفاوت بین مفهوم تربیت معلم با گذراندن واحد در سی (M4)؛ جهل نسبت به فلسفه تربیت معلم (D1)؛ نام‌شخص بودن معیارهای معلمی (S5)؛ تنزل شغل معلمی به آزمون (S5)؛ گم بودن هدف در جذب معلم (E4)؛ جایجایی جذب دانشجو با جذب معلم (E2)؛ فقدان تصویر جامع از فرایند تربیت معلم (S3)؛
فقدان نظام کارآمد هدایت و ساماندهی جذب (S1)؛ عدم شفافیت در عرصه صلاحیت و ارزشیابی معلم (M4)؛ فقدان پیوستگی بین جذب، تربیت، استخدام و ارتقای معلم (M2، D2، M4)؛ فقدان نظام نگهداشت یا خروج نیروهای ناکارآمد (E1)	فقدان نظام جامع معلمی



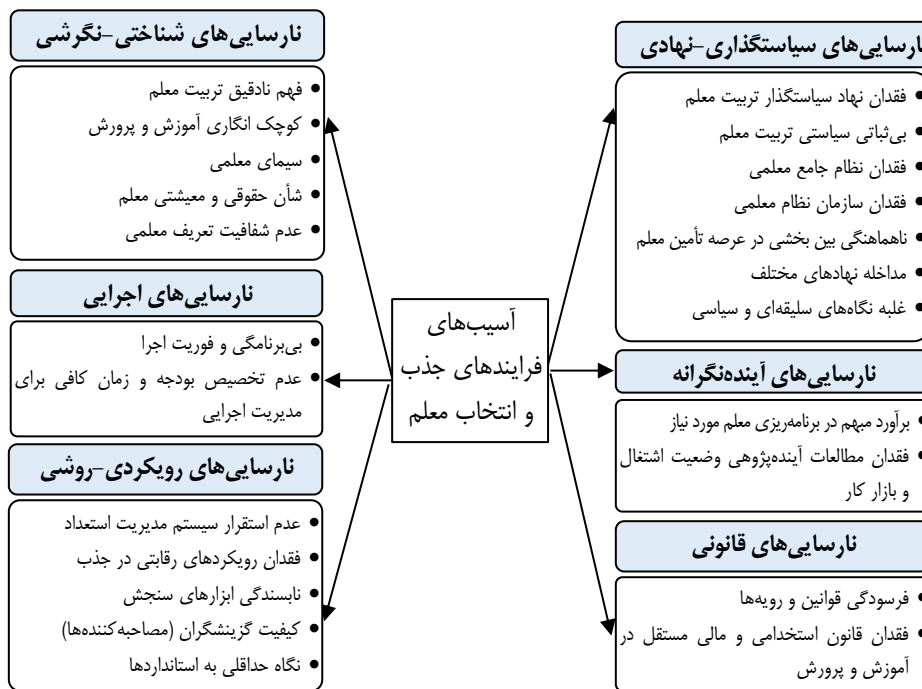


فقدان نهاد سیاستگذار تربیت معلم	خروج سیاستگذاری از تصمیم‌گیری فردی و واگذاری به سازمان مستقل (S4)؛ فقدان نهاد تمام‌کننده سیاست در تربیت معلم (S2)؛ عدم وجود نهاد سیاست‌گذار (S4)؛ ایجاد نهاد مورد قبول دانشگاه فرهنگیان و آموزش‌وپرورش (M5)؛ عدم وجود نگاه جامع به تحول در آموزش و پرورش (S3)؛ نیاز به نهاد سیاست‌گذار در زمینه تربیت معلم (E2)
بی‌ثباتی سیاستی تربیت معلم	تغییر ساختاری بی‌برنامه تربیت معلم به دانشگاه فرهنگیان (M2)؛ بی‌برنامگی در تأمین معلم (S3)؛ تعطیلی مراکز تربیت معلم در برهه‌های زمانی عدم جایگزینی (M4)؛ عدم ثبات سیاست و رویه‌ها در آموزش‌وپرورش (S1)
ناهماهنگی بین بخشی در عرصه تأمین معلم	عدم تعریف روشن مناسبات بین مرجع تصمیم‌گیرنده [سازمان امور استخدامی] و آموزش‌وپرورش (S2، D3)؛ عدم تعامل و شناخت بین مدیریت کلان و مدیریت میان‌بخشی (M4)؛ ضعف در مذاکرات بین آموزش‌وپرورش و سازمان امور استخدامی (S1)؛ فقدان مدیریت بین‌بخشی در بکارگیری و استخدام (M4)
مداخله نهادهای مختلف	عدم استقلال آموزش و پرورش در جذب نیرو (D4)؛ دخالت‌های سیاسیون و ذرات قدرت در فرایند جذب معلمان (D3)؛ مصوبات غیرمعمول مجلس برای ورود به آموزش‌وپرورش (S1 و M5)
فقدان نظام [مانند نظام پزشکی] برای ورود و نگهداشت (M4)؛ فقدان سازمان نظام معلمان جهت حمایت از کیفیت (S5)؛ تشکیل سازمان نظام معلمان در بحث ورودی (E3)؛ سنجش (ورودی) به دست افراد مستقل (S3)	
غلبه نگاه‌های سلیقه‌ای و سیاسی	نگاه سلیقه‌ای به استخدام معلم (M2)؛ فقدان قانونمندی و نظام‌مندی جذب (S1)؛ غالب بودن وجه سیاسی در اسانامه دانشگاه (D4)؛ بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم توسط افراد متخصص (D4)
عدم استقرار سیستم مدیریت استعداد	ضعف در ورود و آموزش (M1)؛ جذب افراد کم‌مایه و ناتوانی در جذب نخبگان (S1، M1)؛ عدم علاقه و اولویت افراد جذب شده به معلمی (S3)؛ فقدان بررسی علمی علاقه به معلمی (D3)؛ استمرار مشاوره و راهنمایی از پیش‌دبستانی تا دانشگاه (M2)؛ فقدان سازوکار مدیریت استعداد معلمی (E2، E3، S2)؛ جذب بر اساس نیازهای جامعه (S5)
فقدان رویکردهای رقابتی در جذب	محدودیت مسیر جذب (M2)؛ عدم استفاده از روش‌های متنوع جذب (M4)؛ استفاده از شیوه‌های متنوع جذب (D2)؛ وجود چند نوع ساختار جذب (M3)؛ مشارکت‌طلبی از دانشگاه‌های دیگر (M1)؛ عدم توجه به مدل‌های دیگر تربیت معلم (D1)؛ استفاده از ظرفیت سایر دانشگاه‌ها (S5)؛ انحصار در تربیت معلم (M5)
عدم شفافیت تعریف معلمی و نقش معلم	فقدان تعریف دقیق معلم (E2)؛ بازتعریف معلمی به‌عنوان کنشگر فعال (D1)؛ نگاه به معلمی به‌عنوان حرفه (S1)؛ نگاه به معلم به‌عنوان متحول‌کننده (D1)؛ بازتعریف نقش معلم به‌عنوان مربی (S5)؛ عدم تعریف انتظارات نقش معلمی (E3)
نگاه حداقلی به استانداردها	نگاه حداقلی به معیارهای انتخاب معلم (S2)؛ بی‌کیفیتی مسیر تربیت معلم (M1)؛ برتری بخشی کمیت نسبت به کیفیت (E3)؛ سایه افکنی بحث کمیت روی کیفیت (S1)؛ مهم نبودن کیفیت ورودی‌ها برای آموزش‌وپرورش (D2)؛ کاستن از معیارهای جذب و گزینش به علت کمبود معلم (S4)؛ شفاف نبودن معیارها و استانداردهای مشخص (E5)؛ جذب معلم بیش از حد و افت کیفیت (E5)
برآورد مبهم در برنامه‌ریزی معلم مورد نیاز	فقدان برآورد دقیق نیاز به معلم (M1)؛ عدم تناسب برآورد نیرو با پیش‌بینی رشد جمعیت دانش‌آموزی (M2)؛ فقدان برنامه‌ریزی کوتاه و میان‌مدت و تعیین ویژگی‌ها (S1)؛ انفعالی عمل کردن در تأمین نیرو (D3)؛ فقدان برنامه‌ریزی ده‌ساله برای تأمین معلم (M5)؛ فقدان نیازسنجی حرفه‌ای متناسب با تحولات جمعیتی، برنامه درسی، ضوابط و مقررات (M4)؛ تناسب برنامه‌ریزی نیروی انسانی با گرایش‌های تحصیلی دانش‌آموزان (E4)؛ بررسی همه‌جانبه تأمین منابع انسانی (M4)؛ فقدان انعطاف در پذیرش معلم (M2، M3)؛ پیش‌بینی نکردن معلم برای مناطق محروم (M5)؛ فقدان تربیت معلم چندمهارتی (S4)
فقدان مطالعات آینده‌نگاری	ایجاد بانک‌های اطلاعاتی و داده‌کاو (S2)؛ عدم آینده‌پژوهی در سیاست‌گذاری (S4)؛ فقدان نیازسنجی حرفه‌ای در مدیریت نیرو (M4)؛ نبود نگاه آینده‌نگرانه و سیستم جذب ناکارآمد (E3)
بی‌برنامگی و فوریت اجرا	ابلاغیه‌های دیرهنگام سازمان امور اداری و استخدامی (S2)؛ همزمانی کنکور دانشگاه فرهنگیان با کنکور دانشگاه‌های دیگر (S4)؛ تصمیم‌گیری فوری و بی‌برنامه (M1)؛ سهل‌گیرانه عمل کردن در جذب (S3)

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۲، تعداد ۲۴ آسیب شناسایی شد که هر یک به جنبه خاصی از مقوله جذب و پذیرش معلم اشاره دارد. با کنار هم گذاشتن آسیب‌های شناسایی شده، کدگذاری محوری انجام شد و مفاهیم اساسی استخراج و استنباط گردید. در این بخش، شش مفهوم اصلی پدیدار شد که جزئیات آن در شکل ۱ نمایش داده شده است.

شکل ۱

مفاهیم اصلی آسیب‌های فرایند جذب و انتخاب معلم



در شکل ۱، شش مفهوم اصلی مرتبط با آسیب‌های فرایند جذب و انتخاب معلم ارائه شده است. نارسایی‌های سیاستگذاری-نهادی مربوط به ساختار خط‌مشی‌گذاری، تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی کلان تربیت معلم مربوط است که به عنوان مرجع اصلی شناخته می‌شود. نظام تربیت معلم، ماهیتاً بر آینده دلالت دارد و نگاه به چشم‌انداز دارد و معلم تربیت شده، برای سی سال آینده، آماده‌سازی می‌شود. این بخش، دچار آسیب‌هایی است که تحت عنوان نارسایی‌های آینده‌نگرانه پدیدار شد. نظام قانون و مقررات عرصه تربیت معلم طی دوران فعالیت خود تاکنون، دچار نقصان‌هایی بوده که به صورت نارسایی‌های قانونی نمود پیدا کرد. نوع نگاه جامعه به حرفه معلمی و معلم در مقام عنصری اثرگذار در جامعه تحت عنوان نارسایی‌های شناختی-نگرشی، استخراج شد. نارسایی‌های اجرایی، دیگر مفهومی است که اشاره به کمبودها و آسیب‌های اجرای تصمیم‌ها و سیاست‌ها دارد و نارسایی‌های رویکردی-روشی به ابزارها و شیوه‌های سنجش و ارزیابی متقاضیان ورود به حرفه معلمی تأکید دارد.

پس از تحلیل نتایج، به منظور ارائه توصیه‌های سیاستی، گروه کانونی متشکل از هفت نفر از خبرگان دانشگاهی و مدیران مرتبط با جذب و پذیرش تشکیل شد. به منظور انتقال تجربیات بخش کیفی، دو نفر از افراد خبره بخش دانشگاهی و سیاست‌گزار نیز در این گروه حضور یافتند. این گروه طی یک جلسه (۱۴۸ دقیقه) به بحث و بررسی درباره نتایج پژوهش و ارائه توصیه‌ها پرداختند. مشخصات افراد شرکت کننده در گروه کانونی به شرح جدول ۳ ارائه شده است.



جدول ۳

مشخصات مشارکت کنندگان در بخش گروه کانونی (توصیه‌های سیاستی)

کد	مرتبه علمی/سمت	رشته تحصیلی	وابستگی سازمانی
F ₁	استاد	برنامه‌ریزی درسی	دانشگاه تربیت مدرس
F ₂	دانشیار	مدیریت آموزش عالی	دانشگاه شهید بهشتی
F ₃	دانشیار	روانشناسی	دانشگاه علامه طباطبائی
F ₄	استادیار	برنامه‌ریزی درسی	دانشگاه فرهنگیان
F ₅	معاون وزیر	مدیریت فرهنگی	وزارت آموزش و پرورش
F ₆	معاون دانشگاه	شیمی	سازمان مرکزی دانشگاه
F ₇	مدیر کل دانشگاه	مدیریت آموزشی	سازمان مرکزی دانشگاه

علت انتخاب افراد گروه کانونی، عبارت است از:

الف) به طور مستقیم با موضوع در مقام عمل سروکار داشتند. این افراد، هم در تدوین سند راهبردی دانشگاه که در آن استقرار و نهادینه‌سازی نظام تضمین کیفیت تصریح شده، مشارکت داشتند و هم در برنامه‌ریزی برای اجرای آن کنشگری داشته‌اند.

ب) در تدوین اسناد و پژوهش‌های مرتبط با دانشگاه فرهنگیان و بالاخص کیفیت تربیت معلم حداقل ۵ اثر علمی و پژوهشی داشتند. این افراد شناخت نسبتاً کاملی از درون و بیرون تربیت معلم داشتند.

در این جلسه ابتدا گزارشی از فعالیت‌های انجام شده ارائه شد، به صورتی که نحوه اجرای مصاحبه‌ها، کدگذاری‌ها، کدهای استخراج‌شده، کدگذاری محوری و آسیب‌های استخراج شده در قالب شکل ۱ تشریح شد. پس از ارائه این نکات، مطلعین کلیدی، متخصصان و ذی‌ربطان، نظرات تخصصی خود را در قالب توصیه‌های سیاستی بیان کردند. در نهایت، تقسیم‌بندی پیشنهادها در چهار بعد نظروری، مدیریت کلان و مدیریت اجرایی صورت گرفت. این راه‌کارها بر اساس مدت زمان محتمل برای طی فرایند جهت تحقق آنها به سه دسته بلندمدت، میان‌مدت، و کوتاه‌مدت تقسیم شدند و در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴

توصیه‌های سیاستی برگرفته از نتایج گروه کانونی

الف- توصیه‌های معطوف به حوزه نظروری
تحدید تعریف معلم و بازتعریف آن، به منظور احیا و تقویت نقش‌های جامع و فراگیر معلم [F ₇ , F ₃ , F ₁]
باز تعریف تربیت معلم و روشن‌سازی اهداف تربیت معلم [F ₇ , F ₆ , F ₂ , F ₁]
بازمفهوم‌سازی فلسفه معلمی برای پاسخگویی به چالش‌های تربیت در قرن معاصر [F ₅ , F ₃]
مطالعات آینده‌پژوهی و آینده‌نگاری [F ₆ , F ₄ , F ₃ , F ₂]
ب) توصیه‌های معطوف به اجرا در بلندمدت (سیاست‌گذاری و مدیریت میان‌بخشی)
بنیان‌گذاری، تعیین، یا تقویت یک مرجع و نهاد سیاست‌گذار و تصمیم‌گیرنده اصلی و نهایی در خصوص معلم و تربیت معلم [F ₅ , F ₂ , F ₁]
طراحی، تدوین و تصویب نظام جامع معلمی (کارراهه شغلی معلم) [F ₇ , F ₃]
استقرار سیستم مدیریت استعداد از دوره دوم کودکی تا دانشگاه به منظور شناسایی و هدایت استعداد تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان [F ₆ , F ₄ , F ₂]
ج) توصیه‌های معطوف به اجرا در میان مدت (مدیریت میانی و برنامه‌ریزی)



طراحی، تدوین و تصویب راسانیدن نظام ملی تربیت معلم مشتمل بر تعریف، هدف، چشم‌انداز، اصول کلی، استانداردهای کیفیت معلمي، راهبردها و سیاست‌های اجرایی جذب، ضوابط پذیرش و شرایط گزینش، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، ساختار و تشکیلات، الزامات و سیاست‌های راهبردی [F₄, F₁]

تغییر در جذب معلم از طریق تغییر از انگیزاننده‌های بیرونی (اشتغال، معافیت از سربازی، حقوق ماهانه) به انگیزاننده‌های درونی (تلاش در دوره تربیت معلم، ارتقای سطح علمی و ...) [F₇, F₆, F₅, F₂]

تعیین و ساماندهی نحوه تعامل و میزان مشارکت سایر دانشگاه‌ها [F₅, F₃]

تمرکز دایمی از تامین و تربیت معلم و برنامه‌ریزی آن بر اساس نیازهای ملی، استانی و منطقه‌ای [F₄, F₃, F₂]

تنوع‌بخشی به تربیت معلم بر حسب انواع معلم مورد نیاز در مناطق روستایی و عشایری و توسعه آموزش‌های چندرشته‌ای [F₇, F₄, F₃, F₂, F₁]

تعریف و تنظیم مناسبات آموزش و پرورش با همه مراجع سهیم و دخیل در سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی امور معلم و تربیت معلم [F₆, F₅]

طراحی، تصویب و استقرار سازمان نظام معلمي به منظور نظارت بر کارراه شغلی معلمان و کیفیت بخشی به حرفه معلمي و پشتیبانی و حمایت حرفه‌ای از آن [F₄]

[F₇, F₅]

ایجاد توازن در مولفه‌های ایدئولوژیک و علمی در گزینش و استخدام معلمان [F₆, F₄, F₁]

(د) توصیه‌های معطوف به اجرا در کوتاه مدت (مدیریت اجرایی)

طراحی، تدوین و اجرای نظام جامع سنجش صلاحیت ورودی مشتمل بر ساماندهی و متناسب‌سازی آزمون‌های ورودی و تنوع بخشی به ابزارهای سنجش [F₄, F₁]

[F₇, F₆, F₅]

طراحی، تدوین و اجرای نظام جامع سنجش صلاحیت خروجی تربیت معلم مشتمل بر سنجش تکوینی و سنجش پایانی منتهی به اعطای گواهینامه معلمي [F₂, F₁]

[F₅]

زمانبندی دقیق و منظم و تخصیص بودجه کافی برای سنجش ورودی داوطلبان معلمي [F₅, F₄, F₃, F₂]

تهیه و تدوین پروتکل مصاحبه به منظور تامین دقت، نظم و یکدستی در فرایند مصاحبه ورودی [F₇, F₁]

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش در راستای آسیب‌شناسی فرایندهای جذب و انتخاب معلم و ارائه توصیه‌های سیاستی برای بهینه‌سازی این فرایند انجام شد. برای این منظور با بهره‌گیری از نظرات ذی‌نفعان، ذی‌ربطان و صاحبان صلاحیت، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت. نتایج پژوهش نشان داد یکی از آسیب‌های وارده بر فرایند جذب و انتخاب معلم، نارسایی‌های سیاست‌گذاری-نهادی است. تربیت معلم یک مسئله ملی به شمار می‌رود و توجه به آن، به عنوان یک نهاد ملی در پژوهش‌های متعدد، تأکید شده است (Barber & Mourshed, 2007; Tatto, Krajcik, & Pippin, 2013). در تحقیق دیگری (Heidari, 2020) پدیده‌هایی مانند جهانی شدن، نظام‌مندی، راهبردی بودن، جامعیت، کل‌نگری، شفافیت و پرهیز از ابهام دلالت‌هایی بر وجود یک نهاد سیاستگذار در تربیت معلم داشته است. هم‌چنین تحقیقات دیگر (Jaffar et al., 2020; Musset, 2010; The Education Committee, 2021)، وجود نهاد ملی سیاستگذار در تربیت معلم را برای پاسخ‌گویی به چشم‌انداز تغییرات جهانی ضروری دانسته‌اند. نمونه این نهاد، موسسه ملی آموزش^۱ در سنگاپور (NamdariPejman, 2018) است که در آن تمامی داده‌های مرتبط با آموزش و تحولات فعلی و آینده، تحلیل و توصیه‌های سیاستی تولید و اجرا می‌شود. به نظر می‌رسد وجود مرجعی که بتواند تمامی داده‌های مربوط به نیازهای فعلی و آتی آموزش و پرورش از منظر محتوایی، اهداف، ابزارها و به ویژه منابع انسانی را تحلیل و در طی فرایندی منطقی به سیاست در عرصه تربیت معلم تبدیل نماید، ضرورت دارد. بررسی روند تاریخی تربیت معلم در ایران نشان می‌دهد، عدم وجود این نهاد موجب شده است در فاصله سال‌های ۱۳۶۵-۱۳۷۰، بالغ بر ۳۵۰ هزار معلم، تربیت شوند، اما برای جایگزینی این نیروها، برنامه‌ای در نظر گرفته نشود. تبعات این امر، بی‌ثباتی سیاستی در تربیت معلم است که در آن وزارت آموزش و پرورش در موضعی منفعلانه قرار می‌گیرد و مجلس شورای اسلامی نیز با تصویب قانون تعیین تکلیف استخدامی معلمان حق‌التدریسی و آموزشیاران نهضت سوادآموزی (۱۳۸۸/۰۷/۱۵)، قانون تفسیر



قانون الحاق یک ماده به قانون تعیین تکلیف استخدامی معلمان حق‌التدریسی و آموزشیاران نهضت سوادآموزی (۱۳۹۹/۰۲/۳۱) و دیگر قوانین، نسبت به تأمین نیروی انسانی با هر کیفیتی اقدام نماید. این بی‌نظمی سیاستی، مستلزم ایجاد یک سازمان جامع مانند نظام مهندسی و نظام پزشکی برای حوزه معلمی است تا بر اساس آن هدایت و ساماندهی جذب، پیوستگی بین جذب، تربیت و استخدام و ارتقای علمی، و توجه به شایستگی‌های حرفه‌ای به صورت نظام‌مند صورت پذیرد. بعد دیگر این فقدان، وجود ناهماهنگی بین‌بخشی در عرصه تأمین معلم است. تاکنون برآورد دقیقی از میزان نیاز به معلم طی بازه‌های زمانی کوتاه، میان و بلندمدت صورت نگرفته و در این زمینه فقدان جدی وجود دارد. به همین دلیل همواره بین وزارت آموزش و پرورش و سازمان امور اداری و استخدامی توافق بر تأمین معلم وجود ندارد. به نظر می‌رسد از آن جا که نهاد سیاستگذار در این زمینه وجود ندارد، نهادهای مختلف در عرصه تربیت معلم ورود کرده و تأمین معلم زیر سایه نگاه‌های سلیقه‌ای و سیاسی، با مشکلات زیادی روبرو است و همین موضوع بر مدیریت جذب اثرگذار بوده است.

آسیب دیگر، نارسایی‌های شناختی و نگرشی است. یکی از مسائلی که در حوزه فهم و درک تربیت معلم وجود دارد، عدم درک درست و دقیق از تربیت معلم در بین جامعه علمی و صاحب‌نظران از یک سو، و سیاستگذاران و مجریان از سوی دیگر است (Gouya & GholamAzad, 2019; NamedariPejman, 2016). علی‌رغم تعریف زیرنظام تربیت معلم به‌عنوان مرجع جذب، آماده‌سازی، حفظ، ارتقا و ارزشیابی معلمان در سند تحول (Supreme Council of the Cultural Revolution, 2010)، ابعاد این موضوع از سوی ذی‌ربطان و ذی‌نفعان مشخص نیست. این ابهام و عدم شفافیت، مستلزم سندها و زیرسندهای مرتبط برای تدقیق مفهوم تربیت معلم است تا بین گروه‌های مختلف وحدت تفکر و نگرش نسبت به مسئله تربیت معلم به عنوان گفتمان مشترک روی دهد. انگاره‌ای که از حرفه معلمی در اذهان عمومی وجود دارد بر فرایند جذب به طور مستقیم اثرگذار است. زیرا حمایت افکار عمومی و نیز اقبال دواطلبان برای ورود به حرفه معلمی متأثر از همین انگاره‌هاست. تحقیقات مختلف نشان داده‌اند سیما یا انگاره‌ای که از حرفه معلمی در اذهان عمومی وجود دارد بر تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلمان به طور مستقیم اثرگذار است (Abbaspour, MojtabaZadeh, & Ekradi, 2016; NamdariPejman, 2018). سیاست‌های دولت در قبال نظام حقوق و دستمزد معلم، ارزش‌گذاری مثبت حرفه معلمی در رسانه‌ها، و داشتن مزیت رقابتی (فعالیت‌ها و اقدامات خاص) در تربیت معلم تأثیر مناسبی بر سیمای معلمی خواهد داشت.

یکی از نارسایی‌هایی که بر فرایند جذب معلم به صورت واسطه‌ای اثرگذار است، نارسایی‌های آینده‌نگرانه است. آینده‌پژوهی مشتمل بر مجموعه تلاش‌هایی است که با استفاده از تجزیه و تحلیل منابع، الگوها و عوامل تغییر و یا ثبات، به تجسم آینده‌های بالقوه و برنامه‌ریزی برای آن‌ها می‌پردازند. آینده‌پژوهی روشن می‌کند که چگونه از دل تغییرات یا تغییر نکردن امروز، واقعیت فردا تولد می‌یابد (E, M, & Teymourzadeh, 2015). این نتیجه با یافته‌های دیگر پژوهش‌ها همسو است (Jahanian, 2009; Mossadegh & MohammadiPouya, 2020) که در آن‌ها موضوع پیش‌بینی میزان عرضه نیروی انسانی و ارزیابی برنامه‌های آن یکی از راه‌کارهای بهینه‌سازی برنامه‌ریزی نیروی انسانی آموزش و پرورش معرفی شده است. موضوع برآورد نیازهای آموزش و پرورش با متغیرهای مختلفی از جمله برنامه‌های درسی و تغییرات آن، رشد جمعیتی، مهاجرت، تغییرات اقلیمی، مسائل سیاسی و اجتماعی و نیازهای فراگیران پیوند خورده و برای آن بایستی هم برنامه‌های بلندمدت و هم کوتاه‌مدت و میان‌مدت تعریف کرد. تا کنون به جزء برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان (Farhangian University, 2016) که در آن ظرفیت تربیت در دانشگاه را طی بازه زمانی ده‌ساله (۱۳۹۵-۱۴۰۴) مشخص کرده؛ هیچ سند رسمی درباره نیازهای آموزش و پرورش منتشر نشده است. به منظور دستیابی به تربیت معلم باکیفیت بایستی بر اساس روش‌های علمی، آینده نظام آموزش و پرورش را پیش‌بینی کرد و در چارچوب نیازهای آینده نسبت به تأمین و تربیت معلم اقدام نمود. از دیگر مشکلات در زمینه نیروی انسانی مورد نیاز و تأمین آن، وضعیت بازار کار و اشتغال است. بر اساس گزارش وزارت علوم (MSRT, 2018)، از حدود ۱۲/۵ میلیون نفر جمعیت فارغ‌التحصیل یا در حال تحصیل دوره‌های



عالی، حدود ۷/۱ میلیون نفر (۵۶/۹ درصد) فعال اقتصادی می‌باشند که از این تعداد ۵/۷ میلیون نفر (۸۰/۶ درصد) شاغل و ۱/۴ میلیون نفر (۱۹/۴ درصد) بیکار هستند و می‌توان گفت درصد قابل توجهی از جمعیت دانش‌آموخته دانشگاه‌ها فاقد شغل هستند و همین موضوع، فشارهای سیاسی زیادی را بر ارکان تصمیم‌گیر برای اشتغال وارد می‌کند و این منجر به تصویب طرح‌های اشتغالی در وزارت آموزش و پرورش از سوی مجلس شورای اسلامی می‌شود. در سال‌های اخیر با برداشت سوء از ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه، وزارت آموزش و پرورش اقدام به تأمین نیروی مورد نیاز از دانش‌آموختگان دانشگاه کرده که گزارش‌های کیفی آن توسط دانشگاه ارائه شده است. طی سال‌های ۱۳۹۹-۱۴۰۰ و در شرایط شیوع ویروس کرونا در کشور و اتکای آموزش‌ها بر بسترهای مجازی، تعداد ۱۰۹۳۴۷ نفر در دوره‌های یکساله مهارت‌آموزی شرکت و با گذراندن یک دوره چهار ماهه به کسوت معلمی درآمده‌اند (Farhangian University, 2022). این روند حاکی از آن است که به علت عدم مطالعات آینده‌نگارانه و آینده‌پژوهی در برآورد نیاز، نهادهای دیگر در این زمینه کنشگری می‌کنند و سازمان و فرایندها را تحت‌الشعاع قرار می‌دهند.

آسیب دیگر این فرایند مربوط به نارسایی‌های اجرایی است. فرایند جذب و پذیرش در دو بخش قابل بررسی و تبیین است. بخش کارشناسی پیوسته که همزمان با کنکور سراسری انجام می‌شود. در این زمینه، مطابق با مندرجات در دفترچه کنکور سراسری، آزمون در نیمه دوم تیرماه هر سال برگزار و نتایج اولیه در دهه دوم مرداد همان سال اعلام می‌شود. در فرصت ده روزه برای انتخاب رشته، اسامی اولیه کسانی که دانشگاه فرهنگیان و شهید رجایی را انتخاب کرده‌اند، منتشر و این دانشگاه‌ها بایستی در این بازه نسبت به برگزاری مصاحبه، معاینه و فرایندهای مربوط به جذب شرکت نمایند (Ghadampour & Alaei Kharaim, 2015; Khosravi & Baniamerian, 2016; Rostamkhani & Taherkhani, 2016). این بازه زمانی بسیار اندک موجب می‌شود جلسات مصاحبه به صورت سطحی و با کمترین اعتبار برگزار شود. در این زمینه پژوهش‌های دیگر (Mossadegh & Mohammadi Pouya, 2020; Nabavi, 2019) نیز بر کوتاه بودن زمان مصاحبه به عنوان یک آسیب جدی تأکید داشتند. بخش دوم مربوط به دوره‌های یکساله مهارت‌آموزی است که هر ساله به صورت نامنظم تاریخ‌هایی برای اعلام زمان آزمون، زمان مصاحبه و نتایج آن در نظر گرفته می‌شود. این بی‌نظمی موجب شده که دوره‌های یکساله در سال اول طی هفتاد روز و در سال‌های بعد، از چهار ماه تا نه ماه تقلیل یابد. از این رو، بی‌برنامگی در زمان‌بندی و فوریت اجرا بر سایر بخش‌ها سایه‌افکن بوده و کیفیت آن‌ها را زیر سؤال می‌برد. هم‌چنین عدم تخصیص بودجه کافی برای برگزاری فرایندها، حضور افراد توانمند را در گروه‌های مصاحبه کاهش داده است. علاوه بر کمبود بودجه، تخصیص دیر هنگام آن نیز مزید بر علت عدم همکاری افراد متخصص در این زمینه شده است. نتایج پژوهش‌های دیگر (Farahani, 2019; Nasrasfahani, & Sharif, 2012; Liakopoulou, 2011; Nabavi, 2019) حاکی از آن است که جذب و انتخاب معلم مستلزم مدیریت زمان است، چرا که اطمینان از ظرفیت شایستگی افراد بایستی بر اساس شواهد و ابزارهای خاصی صورت گیرد. مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و عمیق، مشاهده تدریس، آزمون‌های تفکر و سایر موارد مستلزم هزینه، زمان و نیروی انسانی متخصص است و در برخی کشورها (مانند امریکا، استرالیا، آلمان) در مراکز تخصصی صورت می‌پذیرد. دلالت این مطالعات و بررسی‌ها بر نظام جذب و انتخاب معلم در ایران، این است که در مدیریت اجرایی جذب، علاوه بر سیاست‌گذاری‌ها نیازمند بازنگری و بازآرایی جدی وجود دارد و این تغییر پارادایم، مستلزم تغییر در نوع نگاه به معلمی به‌عنوان یک حرفه و نه شغل است.

بخش عمده‌ای از آسیب‌های فرایند جذب، مربوط به نارسایی‌های رویکردی-روشی است. سیستم جذب در دانشگاه فرهنگیان و شهید رجایی فاقد عنصر رقابت است (Mehr Mohammadi, 2015; Nabavi, 2019). در این زمینه برخی پژوهش‌ها بر این باورند که رقابت در تربیت دانشجو معلم، زمینه‌ساز کیفیت آماده‌سازی می‌شود (Caena, 2014). در تبیین این یافته می‌توان گفت، رقابت مبنایی برای مقایسه عملکرد فراهم می‌آورد و از این طریق مؤسسات تربیت معلم قابلیت ارزیابی و نشان‌گذاری پیدا می‌کنند. وزارت آموزش و پرورش به‌عنوان سفارش‌دهنده با بررسی کیفیت دانشجو معلم می‌تواند تداوم نظام‌های تربیت معلم را تعیین کند. تجربه کشور چین تایپه با سنجش کیفیت دانشگاه‌های

تربیت کننده معلم نشان داد در صورت باز بودن عرصه رقابت، امکان ارزیابی و تصمیم گیری برای استخدام نیروی باکیفیت به صورت منطقی وجود خواهد داشت (Hsieh et al., 2013). بر اساس راهکار ۱۱/۱۰ سند تحول بنیادین (جلب مشارکت دانشگاه های برتر و حوزه های علمیه در امر تربیت تخصصی-حرفه ای و دینی معلمان، کارشناسان و مدیران با همکاری دانشگاه فرهنگیان) تربیت معلم ذاتاً مشارکتی تعریف شده است، به ویژه در حال حاضر، نیاز به معلم بسیار زیاد و امکانات و زیرساخت ها در دانشگاه های فرهنگیان کم و محدود است و استفاده از ظرفیت های سایر دانشگاه ها می تواند در ارتقای کیفیت موثر باشد. نارسایی دیگر، بسنده کردن به نمرات آزمون کنکور و ورودی نظام تربیت معلم است. این گونه آزمون ها، مقطعی بوده و مبتنی بر سنجش شایستگی نیستند (Fathtabar Firouzjaei et al., 2021) و توان سنجش دقیق قابلیت های افراد را برای تصدی مشاغل و حرفه ها را ندارند. بسیاری از نظام های تربیت معلم دنیا، رویکرد مدیریت استعداد را پیاده سازی می کنند (Barber & Mourshed, 2007; Hosseini, 2010). نظام تربیت معلم به لحاظ گستردگی اثرگذاری بر بخش های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و نیز تربیت نسل های آتی جامعه بشری، نیازمند ورود نیروهای مستعد و الگو است. این هدف، مستلزم استقرار مدیریت استعداد است. پژوهش های دیگر نیز یافته هایی مشابه داشته اند (Abbaspour, MojtabaZadeh, & Ekraadi, 2016; Tajri & Heidari, 2019). در این زمینه می توان گفت پیش بینی سرمایه انسانی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش برای دستیابی به اهداف و برنامه ریزی درخور برای پوشش این نیازها، مستلزم وجود یک نظام با سازوکارهای علمی است. یکپارچگی این سازوکارها و ابتدای آن ها بر آینده پژوهی برای تعریف ویژگی های انسان آینده، ضرورت عمل به صورت فراکنشی را دوچندان می سازد.

دو بعد دیگر، نابسندگی آزمون ها و ابزارهای سنجش و نگاه حداقلی به استانداردها بود که از مصاحبه ها پدیدار شد. این نتیجه با نتایج پژوهش های دیگر همسویی داشت (Farahani, Nasrasfahani, & Sharif, 2012; Mossadegh & MohammadiPouya, 2020; Nabavi, 2019; Sharifzadeh et al., 2019). فاصله داشتن ابزارها با موقعیت های واقعی، دخالت داشتن ذهنیت مصاحبه گران، تمرکز بر جوانب غیر کاربردی و عدم تناسب زمانی برجسته تر از سایر موارد بود. سنجش های عملکردی، موقعیت های شبیه سازی شده، و نمونه کار که به سنجش های اصیل معروف اند، برای موقعیت هایی که هدف، انتخاب افرادی است که بتوانند کنشگری فعالانه در موقعیت های خاص داشته باشند، تناسب بیشتری دارد. بنابراین بسیاری معتقدند که اگر در برنامه های تدوین شده مراکز تربیت معلم، دقت کافی اعمال نشود (Soleimany, Motekalem, & Namvar, 2021)، آموزش های باکیفیت نیز نمی تواند جایگزین گزینش بی کیفیت شود. توجه به مهارت های عملی و اختصاص بخشی از مصاحبه به شرکت داوطلب در فرایند تدریس واقعی و بهره گیری از ابزار مصاحبه به عنوان یک ابزار تکمیلی، می تواند ضریب اعتبار فرایندهای مصاحبه را ارتقا بخشد. عامل مرتبط دیگر با این موضوع، کیفیت گزینشگران است که این یافته با نتایج پژوهش های دیگر مطابقت داشت (Jaffar et al., 2020; Nabavi & Farhadian, 2021; OECD, 2012). بورگس و همکاران (Burgess et al., 2018)، صلاحیت های مصاحبه گران را اصلی ترین عامل اعتبار و اخلاق جذب افراد در سازمان ها بیان می کند. در صورتی که این صلاحیت ها پایش و ارزیابی نشود و بر اساس رویه های مشخص این افراد انتخاب نشوند، روی سایر مولفه ها نیز اثرگذار خواهد بود. در این زمینه استقرار نظام صلاحیت حرفه ای گزینشگران جذب تربیت معلم و آموزش مداوم این افراد، هم موجب وحدت رویه در بین آن ها و هم افزایش دقت در سنجش توانمندی های مصاحبه شونده ها می شود.

آخرین آسیب فرایند جذب و گزینش در تربیت معلم، نارسایی های قانونی بود. قوانین جذب و استخدام در آموزش و پرورش از سال ۱۳۰۷ تا کنون تغییرات متعددی داشته است؛ اما آخرین تغییر در این قانون، قانون متعهدین خدمت در وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۶۹ در مجلس شورای اسلامی مصوب شده است. به نظر می رسد قوانین این حوزه نیازمند بازنگری بر اساس شرایط و مقتضیات موجود و نیازهای جامعه و فراگیران است. پویایی قوانین در عرصه مجلس شورای اسلامی و دستورالعمل ها و شیوه های اجرایی جذب، تغییر نداشته است. به منظور

بهینه‌سازی این فرایند لازم است قوانین استخدامی و رویه‌های جذب، از کنکور سراسری جدا شده و طی فرایندی معتبر و رواسازی شده صورت گیرد.

ویر، قوانین و مقررات را سیستمی منسجم از قوانین انتزاعی که به طور عادی ارادی مستقر شده، تعریف کرده است (Lunenburg & Ornstein, 2021). محیط قانونی بر عملکرد تربیت معلم و نحوه آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلم‌ان اثرگذار است. نمونه این اثرگذاری، قانون بولونیا در اروپا بود که در آن تربیت معلم بیشتر کشورهای اروپایی از جمله فنلاند، اسلونی و فرانسه به استانداردهای شبکه اروپایی تضمین کیفیت و دستورالعمل‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی اروپا (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009) پیوستند. این قانون که در قالب بیانیه‌ای در ابتدا مطرح شد، کشورها را ملزم کرد در عرصه تربیت معلم سرمایه‌گذاری کنند و به استانداردهای وضع شده پای‌بند باشند. برخی قوانین وضع شده در زمینه تربیت معلم در ایران اثرات نامطلوبی بر کیفیت آماده‌سازی دانشجومعلم‌ان داشته است. قانون متعهدین خدمت در آموزش و پرورش، قانون تربیت معلم به صورت دوره یکساله (ماده ۲۸ اساس‌نامه دانشگاه فرهنگیان) از جمله قوانین ضد کیفیت به شمار می‌رود. قوانین تربیت معلم بایستی دارای بعد رشد دهنده‌گی باشند. بعد رشددهندگی اشاره به وضع قوانینی دارد که منجر به توسعه و تعالی تربیت معلم شود مانند بیانیه بولونیا در کشورهای اروپایی (NamdariPejman, 2018)، قانون اساسی آموزش و پرورش ملی در ترکیه (Kurulu, 1997)، قانون آموزش عالی و قانون تشکیل آژانس تضمین کیفیت اسلونیایی (Komljenovic & Zgaga, 2012)، قانون تربیت معلم در سال ۲۰۰۲ و قوانین اجرایی معلم در سال ۱۹۹۵ در چین تاییه (Hsieh et al., 2013)، قانون تأسیس درالمعلمین مرکزی در سال ۱۲۹۷، قانون تربیت معلم در سال ۱۳۱۲، تصویب اساسنامه جدید مراکز تربیت معلم در سال ۱۳۸۱ و تأسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۱ در ایران (Saafi, 2014) از جمله قوانین رشددهنده در آماده‌سازی دانشجومعلم‌ان هستند. این رشددهندگی از آنجا ناشی می‌شود که این قوانین، پایگاه تربیت معلم و سیمای آن را در نظر جامعه علمی و خانواده‌ها ارتقا می‌دهد.

پیشنهادات

- موضوع معلم و تربیت معلم باید به گفتمان ملی تبدیل شود. این موضوع، برای بالا بردن سطح حساسیت جامعه نسبت به اهمیت آموزش و پرورش و نگاه سیاست‌مداران برای انجام حمایت‌های مالی، فکری و انسانی پیشنهاد می‌شود. شأن و منزلت بالای معلمی، منجر به استقبال داوطلبان با استعداد از حرفه معلمی می‌شود.
- دولت، نهادهای قانون‌گذار و مراجع تصمیم‌گیری باید در وضع قوانین رشددهنده و ارتقادهنده کیفیت تربیت معلم تلاش نمایند. تجربه برخی کشورها مانند اتحادیه اروپا، سنگاپور، چین تاییه و ترکیه حاکی از آن است که قوانین تقنین شده، منجر به اعتلای نظام تربیت معلم شده است.
- تلاش در جهت ارتقای شأن و جایگاه اجتماعی به ویژه حقوق و مزایای معلمی می‌تواند انگیزه بیرونی قوی‌ای را ایجاد نماید. این انگیزه بیرونی باید جایگزین انگیزه بیرونی حقوق طی دوره تحصیل، معافیت سربازی، استخدام رسمی شود.
- بازنگری جدی در فرایندهای اجرایی و مدیریت فرایندها می‌تواند موجب بهره‌وری در جذب و انتخاب معلم شود. در این زمینه مدیریت زمان و هزینه‌ها ضرورت بیشتری دارد.
- نظام تربیت معلم مستلزم کشف استعدادهای معلمی است، و افراد نباید با توجه به نیاز شغلی انتخاب شوند. در این زمینه پیشنهاد می‌شود سیستم مدیریت استعدادهای معلمی استقرار یابد.

- بازنگری در ابزارها و شیوه‌های سنجش ضرورت دارد. پیشنهاد می‌شود با تکیه بر دانش موجود، از ابزارهای سنجش اصیل در شناسایی افراد مستعد استفاده شود.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

References

- Abbaspour, A., MojtabaZadeh, M., & Ekradi, E. (2016). Construction, establishment and validation of measurement tools for accreditation and quality assurance of higher education in Iran. *Journal of Educational Measurement*, 6(24), 201-228.
- Amaral, A., & Rosa, M. J. (2010). Recent trends in quality assurance. *Quality in higher education*, 16(1), 59-61. <https://doi.org/10.1080/13538321003679515>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Berings, D. (2009). Reflection on quality culture as a substantial element of quality management in higher education. fourth European quality assurance forum (EQAF) of the European university association (EUA), Copenhagen.
- Bsharat, A., & Ramahi, R. (2016). Quality assurance in Palestinian teacher education programs: lessons for faculty and program leadership. <https://doi.org/10.12691/education-4-2A-5>
- Burgess, A., Roberts, C., Sureshkumar, P., & Mossman, K. (2018). Multiple mini interview (MMI) for general practice training selection in Australia: interviewers' motivation. *BMC medical education*, 18, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1128-z>
- Caena, F. (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. *European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy. Consultado en* http://ec.europa.eu/education/policy/strategic--framework/expert--groups/documents/initial--teacher--education_en.pdf.
- Chauhan, A., & Sharma, P. (2015). Teacher education and total quality management (TQM). *The International Journal of Indian Psychology*, 2(2), 80-85. https://www.google.com/books/edition/The_International_Journal_of_Indian_Psyc/vB_gCwAAQBAJ?hl=en&gbpv=1&pg=PA80&printsec=frontcover
- 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. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2009.027352>
- Delavr, A. (2015). *Research method in psychology and educational sciences*. Virayesh.
- Depoy, E., & Gitlin, L. (2005). *Introduction to research: Understanding and applying multiple strategies* Mosboy Press.
- Dey, N. (2011). Quality assurance and accreditation in higher education in India. *Academic Research International*, 1(1), 104-110. https://www.researchgate.net/profile/Haruna-Ayuba/publication/235754020_Politics_of_Thuggery_and_Patronage_in_the_North-Eastern_Nigeria/links/02bfe513271eaa3740000000/Politics-of-Thuggery-and-Patronage-in-the-North-Eastern-Nigeria.pdf#page=112
- Dilshad, M., & Iqbal, H. M. (2010). Quality indicators in teacher education programmes. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 30(2), 401-411. <https://web.s.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=20742061&AN=67708600&h=yb%2fT5byzabF88vy0SirZ4OsX65nzjzDPzoZ2xvW2yCNTufkbi5eG3Zv%2fx5K%2barrRce910J8tjwMi3C11YnWA%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d20742061%26AN%3d67708600>
- E, N., M, F., & Teymourzadeh, V. (2015). Introducing a new method based on learning algorithms for data processing to adopt futures research strategies in higher education. *Management Futures Research Quarterly*, 26(103), 1-14. https://jmfr.srbiau.ac.ir/article_8726_240676658d04baea117df74a1c266043.pdf
- European Association for Quality Assurance in Higher Education, E. (2009). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/09/ESG_3edition.pdf
- Farahani, A., Nasrasfahani, A., & Sharif, S. (2012). Evaluating the methods of selecting primary teachers in the country's education system. 7(1), 1-12. <https://doi.org/10.22061/tej.2012.186>
- Faraji, D. H., Arasteh, H., Navehabrahim, A., & Abdolahi, B. (2016). Identifying doctoral admissions criteria: a qualitative study. *Journal of Research and Planning in Higher Education* 21(4), 71-97. https://journal.irphe.ac.ir/article_702885_en.html
- Farhangian University, F. (2016). Strategic plan of Farhangian University. <https://cfu.ac.ir/file/2/attach2017081862713594240992.pdf>
- Farhangian University, F. (2022). Quantitative and qualitative reporting of one-year training courses.
- Farrokhi, D. (2018). The position of the country's technical and vocational education organization within the framework of national professional competence. *Skills Training*, 7(26), 95-124. <http://ensani.ir/fa/article/479077/>
- Fathtabar Firouzjaei, K., Shojaati, A., Shahram, I., & Khademi, F. (2021). Pathology of the Current Situation of the Student Assessment and Admission System in the Country with A Focus on the Entrance Examination and Providing A Solution to Improve the Student Assessment and Admission Model (A Comparative Study). *Journal of Educational Research*, 8(42), 49-77. https://erj.khu.ac.ir/browse.php?a_id=912&sid=1&slc_lang=en
- Field, J. (2017). *Social capital* Routledge. <https://www.routledge.com/Social-Capital/Field/p/book/9780415703437>
- Ghadampour, E., & Alaei Kharaim, R. (2015). Phenomenological study on students' experience of the student admission process in Farhangian University. Proceedings of the Second National Conference and the Ninth Conference on Quality Assessment of University Systems, Tehran: Farhangian University,



- Ghorbani, F., & Montazer, G. A. (2015). Designing a system to identify main factors doctoral applicants\selection by using Variable Precision Rough Set Theory. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 21(3), 97-120. https://journal.irphe.ac.ir/article_702879_en.html
- Gouya, Z., & GholamAzad, S. (2016). Farhangian University: One hundred years of formal teacher education in Iran, yes! continuation of the central teachers' college, no! *Quarterly Journal of Education*, 35(2), 39-59. <http://qjoe.ir/article-1-1809-fa.html>
- Heidari, A. R. (2020). Globalization and Requirements of Teacher Education Policy. *Strategic Studies of public policy*, 10(37), 22-41. https://sspp.iranjournals.ir/article_2516_555.htmlhttp://ssgj.iranjournals.ir/article_244242_d10cb9ea8a11c05d3f39eea4fd976959.pdf?lang=en
- Hosseini, A. (2010). Role of talent management on providing and maintaining talented human resources. *Quarterly of Economy and Modern Business*, 6(23-24), 181-205. <https://www.sid.ir/paper/118607/fa>
- Hsieh, F. J., Ling, P. J., Chao, G., & Wang, T. Y. (2013). Preparing teachers of mathematics in Chinese, Taipei, Netherlands. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*.
- Ingvanson, L., Schwille, J., Tatto, M. T., Rowley, G., Peck, R., & Senk, S. L. (2013). *An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality-Assurance Arrangements in TEDS-M Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. ERIC. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/TEDS-M_Findings.pdf
- Jaffar, K., Reba, A., Azeem, S., & Zehri, Z. (2020). Review of recruitment criteria for the secondary school teachers in Public Service Commission Balochistan. *Journal of the Social Sciences*, 48(4), 384-396. https://www.researchgate.net/profile/Khadija-Jaffar/publication/328364687_Recruitment_Criteria_and_Selection_Process_of_Secondary_School_Teachers_through_Public_Servuce_Commision/links/5f8b4047a6fddccfd7b68a704/Recruitment-Criteria-and-Selection-Process-of-Secondary-School-Teachers-through-Public-Servuce-Commision.pdf
- Strategies for optimizing the planning of human resources in education and training in Tehran, 61-84 24 (2009). <https://www.sid.ir/paper/127624/fa>
- Keevy, J., & Chakroun, B. (2015). Level-setting and recognition of learning outcomes: The use of level descriptors in the twenty-first century. *UNESCO*.
- Khosravi, R., & Baniamerian, M. (2016). Exploring the logic of choosing a teaching profession by student teachers. (Case: Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University). . <https://civilica.com/doc/483513/>
- Komljenovic, J., & Zgaga, P. (2012). Quality assurance in Slovenian teacher education: between national regulation and internationalization. 1-11. <https://research-information.bris.ac.uk/en/publications/quality-assurance-in-slovenian-teacher-education-between-national>
- Kurulu, Y. O. (1997). Report on re-designing the teacher education programs at the faculties of education in Turkish universities.
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 1-13. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48402276/8-libre.pdf?1472463676=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DThe_Professional_Competence_of_Teachers.pdf&Expires=1699006411&Signature=E1TWNGUpWVpyGw9g9J7KYI2p8sj5P9SLK08oMFCNctxjGw5Cd~LK1ySO17p5QVCDgYsIDNKNBXaXfjw6TeCrE4qib2jYn46P9r5zRXpRUTkoNtDyPP8v3cg4Hs8RNhUERbax-tYeL7yaFunAxSBOD4ZaI2SI3RzgFg1A5uzqn0ufnp30vqlJE-xSyq8RHOKe8n8XEG1CbUGxfuQWSZPDh9sVCUMtPTs1~vxWSkFJVx4Wn9yDrAtlmQ8T8RG5XIvo0fRzCiLW~fQrNeAyg2F XzAaWjpojn2BKha5Q5caiuZ7B3f6p2FqEYV-11FZYFheiftIsnOALPh41uhtE~xmtQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. (2021). *Educational administration: Concepts and practices*. Sage Publications. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000795132803968>
- McNamara, A. (2021). Crisis management in higher education in the time of Covid-19: The case of actor training. *Education sciences*, 11(132), 4-11. <https://doi.org/10.3390/educsci11030132>
- Mehrmohammadi, M. (2015). evaluate the quality of the university through the quality of the output.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons. https://cjournal.nida.ac.th/main/public/jn_pdf/journal-red-orange.pdf#page=153
- Mirkamali, S. M., Pourkarimi, J., Faraskhah, M., & NamdariPejman, M. (2017). Designing a quality assurance model for student-teacher educational planning in Farhangian University. *Journal of Educational Planning Studies*, 6(12), 65-88. <https://doi.org/10.22080/EPS.2018.1786>
- Mossadegh, H., & MohammadiPouya, S. (2020). *Analysis of problems in the field of planning, training and teacher recruitment in the Iranian education system*. Fifth National Conference on Teacher Education. <https://civilica.com/doc/1293165/>
- MSRT, M. (2018). University graduate employment monitoring plan. *Industry relations office*.
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/2522>
- Nabavi, S. S. (2019). Analysis of Student Admission process in Farhangian university to Provide Pattern. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 5(8), 127-152. https://itt.cfu.ac.ir/article_1162.html?lang=en
- Nabavi, S. S., & Farhadian, A. (2021). Identifying the Problems of the Specialized Interview Process of Candidates for Admission to Farhangian University in Order to Provide a Favorable Model. *Educational and Scholastic studies*, 10(1), 105-136. https://pma.cfu.ac.ir/article_1632.html
- NamdariPejman, M. (2018). *Designing a quality assurance model for the process of education and preparation of student-teachers in Farhangian University*. <https://doi.org/10.22080/EPS.2018.1786>
- NamdariPejman, M. (2019). Investigating the aspects for quality assurance of teacher education over the one hundred years. . *Collection of articles on the one hundred years of teacher training*.
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-based nursing*, 18(2), 34-35. <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2015-102054>
- OECD. (2012). *Equity and quality in education*. OECD. . <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>



- Osamwonyi, E. F. (2016). In-Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83-87. <https://core.ac.uk/download/pdf/234639266.pdf>
- Rahimi, H., Athari, Z., & Aflakian, N. (2019). Intellectual capital and knowledge management process in quantum organization: University Of Kashan Case. *Research and Planning in Higher Education*, 21(4), 99-119. https://journal.irphe.ac.ir/article_702886.html?lang=en
- Ramezankhani, S., Khorshidi, A., & Hamidifar, F. (2021). Presenting the model of student-teacher recruitment in Farhangian University. *Educational and School studies*, 10(1), 245-264. https://pma.cfu.ac.ir/article_1637.html
- Rostamkhani, R., & Taherkhani, A. (2016). *Investigating the conditions for selecting and evaluating student admission patterns in teacher education and their place in the structure of education* <https://civilica.com/doc/483564/>
- Rostamzadeh, A., Mahboob Ahari, A. R., & Imani, A. (2021). Analysis and estimation of the cost of educating students with Activity Based Costing approach (ABC). *Research and Planning in Higher Education*, 27(3), 87-112. https://journal.irphe.ac.ir/article_703035_en.html
- Saafi, A. (2014). A study of the historical and developmental course of teacher training in Iran from the beginning until now.
- Saafi, A. (2019). Hundred Years of Teacher Training in Iran: Opportunities, Threats, and Future Outlook. *Quarterly Journal of Education*, 35(2), 83-106. https://qjoe.ir/browse.php?a_id=1811&sid=1&slc_lang=en
- Sacilotto-Vasylenko, M. (2013). Bologna process and initial teacher education reform in France. In *Teacher reforms around the world: Implementations and outcomes* (Vol. 19, pp. 3-24). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2013\)0000019006](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000019006)
- Sharifzadeh, S. A., Eskandari, H., Borjali, A., & Sohrabi, F. (2019). Factorial structure of the scale of psychological characteristics of primary school teacher recruitment. *Quarterly Journal of Educational Measurement*, 9(37), 17-36. <https://doi.org/10.22054/jem.2020.44147.1935>
- Soleimany, T., Motekalem, A., & Namvar, Y. (2021). A Comparative Study of Teacher-Student Selection Criteria in Teacher Training Centers in South Korea, Japan, Canada, Finland and Iran. *Journal of higher education curriculum studies*, 12(23), 173-196. https://www.icsajournal.ir/article_131374_en.html?lang=en
- Stewart, T. A. (2001). *The wealth of knowledge: Intellectual capital and the twenty-first century organization*. Currency. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000793659679104>
- Supreme Council of the Cultural Revolution, S. (2010). *Theoretical foundations of fundamental change in the formal and public education system of the Islamic Republic of Iran*
- Supreme Council of the Cultural Revolution, S. (2011). Document of fundamental transformation of education. <https://sccr.ir/Files/6609.pdf>
- Tajri, T., & Heidari, F. (2019). Designing a model for training future teachers in the Iranian educational system: Based on the data theory of the foundation. *New Teacher Training Strategies*, 5(8), 153-171. <https://www.sid.ir/paper/373209/fa>
- Tamana, S., & Samadi, S. (2016). The relationship between students' awareness of academic culture and social and cultural capital. *Research and Planning in Higher Education*, 22(1), 99-126. https://journal.irphe.ac.ir/article_702892.html?lang=en
- Tatto, M. T., Krajcik, J., & Pippin, J. (2013). Variations in teacher preparation evaluation systems: International perspectives. Paper commissioned for the National Academy of Education project on evaluation of teacher education programs.
- The Education Committee, T. (2021). *Recruitment and retention of teachers: Fifth report of session 2016-17*. House of Commons. <https://publications.parliament.uk/pa/cm201617/cmselect/cmeduc/199/199.pdf>
- Tracey, W. R. (1994). *Human resources management & development handbook*. ERIC. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282272841903360>
- Zakersalehi, G. (2018). Requirements and infrastructures for applying international students to Iran. . *Collection of specialized reports on higher education*, (8).

