

تاملی بر برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان تربیت معلم فنلاند و آمریکا

زهره عباباف^۱

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۲۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۱۸)

چکیده

تعالی حرفه ای مدرسان تربیت معلم نقشی موثر بر کیفیت بخشی نظام تربیت معلم دارد و برون داد آن معلمان شایسته ای خواهند بود که به ارتقای نظام آموزش و پرورش کشور کمک خواهند کرد. در این راستا، این پژوهش با هدف شناخت مولفه های برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان تربیت معلم فنلاند و آمریکا به عنوان دو کشور توسعه یافته بر اساس یک طرح پژوهش نظری مبتنی بر راهبرد اسنادی-تحلیلی انجام شد. روش جمع آوری داده ها، مطالعه منابع مکتوب شامل کتاب، مقاله، و اسناد در باره برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان تربیت معلم کشورهای فنلاند و آمریکا از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۳ بود. از تحلیل داده ها، طیفی وسیع از مقوله ها استخراج و سپس در سه مقوله اصلی و کلی تر چشم انداز، محتوا و شیوه های اجرای برنامه ها سازماندهی شدند. آینده پژوهی به عنوان مقوله فرعی چشم انداز برنامه های درسی هر دو کشور، یک عامل اثرگذار در تدوین محتوا و شیوه های اجرای برنامه های آن ها است. همچنین محتوای برنامه های درسی در این دو کشور از انعطاف پذیری و شمولیت برخوردار است و پیوند نظر با عمل مورد تاکید است. استراتژی های آموزشی و استراتژی های عدالت خواهانه و ضد استعماری به عنوان دو استراتژی مکمل در شیوه های اجرای برنامه ها استفاده گردیده است. در تمامی برنامه ها احترام به استقلال حرفه ای و توسعه حس عاملیت به عنوان یک مقوله اثر گذار در تعالی حرفه ای مدرسان مورد تاکید است.

کلیدواژه ها: برنامه درسی تعالی حرفه ای، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، فنلاند و آمریکا.

^۱ . استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان. تهران. ایران. z.ababaf@cfu.ac.ir

مقدمه

واژه "مدرس"^۱ یک مفهوم عام است و در فرهنگ فارسی معین به معنای درس دهنده و تدریس کننده است (فرهنگ فارسی، ۱۳۸۴). لونبرگ^۲ و همکاران (۲۰۱۴)، مدرسان را افرادی توصیف می کنند که در حال تدریس یا حرفه آموزی^۳ به دانشجو معلمان و معلمان تازه کار یا با تجربه با هدف توسعه حرفه ای شان هستند (لونبرگ و همکاران، ۲۰۱۴: ۵-۶). در تعریف کمیسیون اروپا (۲۰۱۳)، مدرس کسی است که به روش رسمی در حمایت از یادگیری دانشجو معلمان و معلمان مشارکت می کند. این گروه از متخصصان شامل معلمانی با وظایف و تجربیات کاری بی شماری هستند که در زمینه هایی از برنامه های آموزش معلمان در آموزش عالی گرفته تا مدارس کار می کنند. گان^۴ و همکاران (۲۰۱۵) و مک نیکول و بلیک^۵ (۲۰۱۳) مدرسان را به عنوان یک گروه ناهمگون با نقش های حرفه ای متعدد، از جمله معلم معلمان و محقق در حال رشد تعریف کرده اند. اجماع بین پژوهشگران در سراسر جهان وجود دارد مبنی بر اینکه مدرسان نقش کلیدی در بهبود کیفیت آموزش معلمان دارند (کمیسیون اروپا ۲۰۱۳؛ نقل در کائو^۶، ۲۰۲۱). در برخی از متون از واژه های "مدرس معلم"^۷ یا "معلم معلمان"^۸ یا "مربیان مدرس معلمان"^۹ یا "معلم"^{۱۰} مترادف با واژه "مدرس" برای مدرسان تربیت معلم استفاده شده است. همچنین در برخی متون واژه "هیات علمی"^{۱۱} برای مدرسان حوزه تربیت معلم به خصوص مدرسان دانشگاهی به کار برده اند. رایج ترین واژه در متون حوزه مطالعات تربیت معلم استفاده از واژه "مدرس معلم" بوده

¹ Educator

² Lunenberg

³ Coach

⁴ Gunn

⁵ McNicholl and Blake

⁶ Cao

⁷ Teacher educator

⁸ Teacher of teachers

⁹ Educator of teacher educator

¹⁰ Teacher

¹¹ Faculty

است(ون در^۱ و همکاران، ۲۰۱۷؛ کاستر و همکاران، ۲۰۰۸؛ ونگ^۲ و همکاران، ۲۰۲۱؛ مک کنون^۳ و همکاران، ۲۰۱۰؛ براون^۴ و همکاران، ۲۰۲۲؛ لیانگ^۵ و همکاران، ۲۰۲۳).

مدرسان خبره نقش اساسی در کیفیت بخشیدن به فرایند تربیت معلم دارند (پینگ^۶ و همکاران، ۲۰۱۹). شعاع تاثیر عملکرد مدرسان خبره فراتر از محدوده مراکز تربیت معلم^۷، به مدارس و کیفیت آموزش کودکان و نوجوانان در مدارس تعمیم می یابد. مدرسان نقش های گوناگونی در محیط یادگیری ایفا می کنند. لونبرگ و همکاران (۲۰۱۴)، به نقش های حرفه ای مدرسان اشاره می کنند که طیف گسترده ای از نقش ها از جمله مدرسی، پژوهشگری، مربی گری، و برنامه ریز درسی اشاره می کنند و اصلی ترین نقش مدرسان را تسهیل گری فرایند یادگیری در دانشجو معلمان و معلمان می دانند. هر کدام از نقش های مذکور طیف وسیعی از قابلیت های حرفه ای را می طلبد. تسهیل گری یادگیری یک فرایند پیچیده است که به طور غیر مستقیم دیگر نقش ها را فرا می خواند زیرا یادگیری یک فرایند مکانیکی و ماشینی نیست بلکه یک فرایند زنده شناختی- عاطفی است که کیفیت آن وابسته به کیفیت ارتباط بین مدرس و دانشجو و برنامه درسی پویا است که هر دو آنها مستلزم دارا بودن قابلیت هایی است. کوچران- اسمیت (۲۰۰۲)، تسهیل گری یادگیری را یک فعالیت پیچیده می داند که درون شبکه هایی از مفاهیم اجتماعی، فرهنگی، تاریخی، و سیاسی روی می دهد(ص ۸).

چگونگی برخورداری مدرسان از قابلیت های حرفه ای از دو نظر قابل تامل است یکی، طراحی و اجرای یک دوره تحصیلی برنامه ریزی شده در آموزش عالی با عنوان رشته تربیت مدرس که داوطلبان ورود به این حوزه را تحت آموزش رسمی قرار دهد. دیگری، طراحی و اجرای برنامه درسی تعالی حرفه ای ضمن خدمت که زمینه های رشد حرفه ای مدرسان و از جمله مدرسان تربیت معلم را فراهم سازد.

1. Van der
2. Wang
3. McKeon
4. Brown
5. Liang
6. Ping

۷. در کشور ایران، دانشگاه فرهنگیان مرجع اصلی نظام تربیت معلم است.

عمده برنامه های درسی تعالی حرفه ای مدرسان به کمک برنامه های تعالی حرفه ای ضمن خدمت هدایت می شود.

برخی پژوهشگران حوزه تربیت معلم از جمله مایر^۱ و همکاران (۲۰۱۱) و ریچن برگ^۲ و همکاران (۲۰۱۵)، معتقدند که اکثر مدرسان هنوز از عملکرد حرفه ای رشد یافته مطلوبی برخوردار نیستند زیرا از یک برنامه آموزشی هدف مند که آنها را به عنوان مدرس تربیت معلم تربیت کند محروم هستند. عموماً مدرسان بر اساس سال ها تجربه تدریس در مدارس یا از طریق گرفتن مدارک دانشگاهی وارد شغل مدرسی می شوند که هیچکدام برای مدرس شدن کافی نیستند (دینکل من^۳ و همکاران، ۲۰۰۸؛ موری و مارتینز^۴، ۲۰۰۸). به همین دلیل مدرسان تازه کار عموماً با همکاران خود در زمینه مشکلاتی که با آنها مواجه هستند و ایده های جدیدی که در کلاس های درس خود به کار برده اند به بحث می پردازند (سونن^۵ و همکاران، ۲۰۰۹).

در زمینه تعالی حرفه ای مدرسان دنجرینک^۶ و همکاران (۲۰۱۵)، دو دیدگاه^۷ تعالی گروهی و تعالی فردی پیشنهاد می کنند. دیدگاه اول، بر برنامه درسی تعالی حرفه ای و هویت حرفه ای تاکید دارد که مدرسان آن را به اشتراک می گذارند. دومی، بر فردیت^۸ مدرس متمرکز است که بر نگرش، دانش، و مهارت های خاص و هدف مند در فرایند رشد حرفه ای^۹ خود تاکید می کند. اثربخش بودن مدرسان وابسته به دارا بودن ترکیبی از انواع شایستگی ها است. بخشی از شایستگی ها متأثر از قابلیتها و توانمندیهای فردی مدرسان است (آلتان^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۹) و به نظر می رسد این بخش سهم اساسی در سرنوشت حرفه ای مدرسان ایفا می نماید. بخش دیگر به محیط کاری مدرسان ارتباط دارد. محیطی که هویت سازمانی

-
- 1 . Mayer
 - 2 . Reichenberg
 - 3 . Dinkelman
 - 4 . Murray & Martinez
 - 5 . Swennen & Klink
 - 6 . Dengerink
 - 7 . perspective
 - 8 . the individual
 - 9 . professional growth
 10. Altan

را پایه‌گذاری یا هدایت می‌کند (داندرا و گازلینگ^۱، ۲۰۰۵). تعامل میان هویت‌های فردی و سازمانی هویت مدرسی را می‌سازد.

حضور سطحی از شایستگی‌ها در مدرسان برای ورود به نظام آموزش عالی لازم است اما رشد حرفه‌ای و شکل‌گیری هویت سازمانی مدرسان متأثر از برنامه‌های رشد حرفه‌ای در محیط کاری (بندعلی و همکاران، ۱۴۰۲) و در تعامل با متغیرهای فرهنگ سازمانی است. به همین دلیل جنبه دیگر پرداختن به موضوع پژوهش، دسترسی مدرسان به برنامه‌های رشد حرفه‌ای در محیط آکادمیک به عنوان یک محیط کاری است. تحقق این امر مستلزم توجه مدیران و مدرسان دانشگاه هر دو است. مدیران نیاز دارند تا مطمئن شوند که فرصت‌های رشد حرفه‌ای مدرسان متناسب با نیاز حرفه‌ای آنها پیش‌بینی شده است. مدرسان نیاز دارند تا زمانی را در برنامه کاری خود قرار دهند تا با پرداختن به این فرصت‌ها نه تنها در زمینه رشدی خود بهره‌برند بلکه برای سازمان خود هم مفید باشند (گاپا^۲ و همکاران، ۲۰۰۷).

بر اساس مطالب ذکر شده، می‌توان این جمع‌بندی را داشت که پژوهش در زمینه تعالی حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم از دو بعد: شناسایی طیف شایستگی‌ها و دیگری، نقش برنامه‌های درسی تعالی حرفه‌ای در ارتقای طیف شایستگی‌ها در مدرسان قابل‌تأمل است. مرور ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که شایستگی‌های حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم که به برخی از آنها اشاره شد، دامنه‌ای وسیع دارد (سیمونوویچ^۳، ۲۰۲۳) و بدون حمایت سازمانی در قالب برنامه‌های تعالی حرفه‌ای نظام‌مدار و مستمر تحقق نمی‌یابند. پژوهش‌های انجام شده در باره نقش برنامه‌های تعالی حرفه‌ای بر تعالی شایستگی‌های حرفه‌ای مدرسان نشان داده است که اینگونه برنامه‌ها تاثیر مفیدی بر توسعه شایستگی‌های مدرسی داشته‌اند (سیکویو و ایزابیری^۴، ۲۰۲۳؛ ناگل^۵ و همکاران، ۲۰۲۳؛ و آلمیدا و ریچیت^۶، ۲۰۲۳).

از سویی دیگر، دانشگاه فرهنگیان به عنوان دانشگاه ماموریت‌گرا که وظیفه تربیت معلم نسل‌ها را برعهده دارد با چالش بازاندیشی و بازتعریف هویت مدرسی با هویت حرفه‌ای "معلم معلمان بودن و

-
1. D'Andrea & Gosling
 2. GaPPa
 3. Simonović
 4. Sikoyol & Isabirye
 5. Nagel
 6. Almeida & Richit

شادگرد پروری"، و/یا هویت "پژوهشگر آکادمیک" بودن بر اساس اساسنامه دانشگاه فرهنگیان مواجه هستند. لیانگ، ال و میسل^(۲۰۲۳)، در پژوهش خود به این دو ویژگی بسیار مهم "معلم معلمان" و هویت "پژوهشگر" اشاره کرده اند. بر اساس این دو ویژگی، مدرسان دانشگاه محور بر هویت پژوهشگری و مدرسان مدرسه محور بر هویت معلمی گرایش داشتند. چنین چالشی در حوزه سیاستگذاری جذب و نگهداشت منابع انسانی سبب شده است که دانشگاه فرهنگیان گاهی به سمت جذب دانش آموزان دانشگاهی با رزومه پژوهشی قوی و گاهی به سمت جذب دکتر معلم ها گرایش پیدا کند که هر کدام به تنهایی می تواند چالش آفرین باشد و برای رفع چالش ها نیازمند باز طراحی و اجرای برنامه های تعالی حرفه ای با تمرکز بر طیف های متفاوت شایستگی های مدرسی است. برخی تصمیم سازان حوزه تربیت معلم کشور این نگاه را دنبال می کنند که ملاکهای جذب هیات علمی در دانشگاه فرهنگیان باید متفاوت از دیگر دانشگاه ها و متناسب با نیاز تربیت معلم و آموزش و پرورش باشد (رفیعی و عبداللهی، ۱۴۰۱). بنابراین، تعالی حرفه ای مدرسان دانشگاه فرهنگیان متناسب با الزام های زیست در قرن ۲۱ ام چه با نگاه دانشگاهی و آکادمیک و چه با نگاه مدرسه ای و شاگرد پروری مستلزم آن است که حوزه توسعه منابع انسانی دانشگاه برنامه های تعالی حرفه ای نظامدار و مستمر تنظیم کند. لذا استفاده از تجارب کشور های توسعه یافته که دارای تجارب موفق آموزش مدرسه ای و/یا دانشگاهی هستند می تواند به برنامه ریزان این حوزه در دانشگاه فرهنگیان به عنوان تنها مرجع تربیت معلم در کشور کمک کند. بر این اساس، این پژوهش نظری مبتنی بر راهبرد اسنادی-تحلیلی در نظر دارد با شناسایی مولفه های برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان فنلاند و امریکا به این سوال پاسخ دهد که مولفه های فوق الذکر در این دو کشور توسعه یافته کدامند، آیا وجوه مشترک و متمایز دارند، تا بر این اساس بتوان چنین برنامه ای را برای دانشگاه فرهنگیان به عنوان مرجع اصلی تربیت معلم کشور مورد مطالعه و بررسی دقیق تر قرار داد.

چشم انداز نظری

مدرسان مستقر در نظام تربیت معلم در برنامه درسی تعالی حرفه ای معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت نقش کلیدی دارند. پژوهش های کمی در زمینه شکل گیری هویت مدرسان و درک آنها از

هویت حرفه ای شان در محیط دانشگاه انجام شده است. در زمینه چند هویت رایج از جمله "معلم معلمان^۱"، "پژوهشگر^۲" و "معلم آموزش عالی^۳" مطالعاتی انجام شده است (گریفیث^۴ و همکاران، ۲۰۱۴؛ اسنوک^۵ و همکاران، ۲۰۱۰؛ لیانگ^۶ و همکاران، ۲۰۲۳؛ نیوبری^۷، ۲۰۱۴؛ نقل در لیانگ و همکاران، ۲۰۲۳). فهم هویت حرفه ای می تواند بر خلق و خوی، مشارکت کاری، تعهد و توسعه حرفه ای مدرسان تاثیر بگذارد.

هویت حرفه ای مدرسان به باور پینگ، شلینگز، و بیچارد (۲۰۱۸)، به نقش حرفه ای آنها به عنوان معلم معلمان که در حال آموزش دادن و پرورش معلمان آینده هستند ارتباط دارد. مدرسان خود را به عنوان معلمان خبره^۸ تلقی می کنند که دارای تجارب غنی در پاسخگویی به نیازهای دانش آموزان در مدارس هستند. این گروه از معلمان به تدریج به سمت معلم معلمان شدن تغییر نقش می دهند. در این مرحله آنها از طریق طرح مسائل و چالش هایی معلمان را در جهت پیدا کردن راه حل ها هدایت می کنند. شارپلین^۹ (۲۰۱۱)، نظر متفاوت دارد. او معتقد است که باید از دو نقش مدرسی و معلمی حمایت کرد. به این معنا که لازم نیست برای مدرس شدن فرایند معلم بودن در مدارس را طی نمود زیرا هرکدام از تجارب معلمی و مدرسی در جای خود ارزشمند هستند. نکته اینجاست که بین این دو تجربه ارتباط برقرار شود تا زمینه پیوند بین نظریه و عمل در فرایند تدریس مدرسان فراهم گردد.

برخی نقش ارشادگر^{۱۰} را بخشی از نقش حرفه ای مدرسان تلقی می کنند. یک ارشادگر فردی است که با توجه به شایستگی ها تجربی، صلاحیت های دانشی و مهارت های ارتباطی بالایی که دارد به نیرو های تازه وارد خدمات حرفه ای ارائه می دهد. در این زمینه مک دوناف و براندنبرگ^{۱۱} (۲۰۱۲)، در مطالعات خود به این نکته اشاره می کنند که نقش ارشادگر برای مدرسان شامل هماهنگی و مدیریت

-
1. teacher of teachers"
 2. "researcher"
 3. "teacher in higher education"
 4. Griffiths
 5. Snoek
 6. Liang
 7. Newberry
 8. expert teachers
 9. Sharplin
 10. mentor
 11. McDonough and Brandenburg

دوره های کارآموزی دانشجوی معلمان در مدارس، حمایت آنها در طول کار آموزی، و ارزیابی کارهای آنها در پایان دوره می شود. محقق^۱ بودن بخش دیگر نقش حرفه ای مدرس است که به توسعه آگاهی مدرس کمک می کند. از نگاه مک گری گور^۲ و همکارانش (۲۰۱۰)، برای تعالی بخشیدن به نقش حرفه ای مدرسان تربیت معلم در مقام محقق- مدرس^۳ لازم است مهارت‌های ذهنی جست و جو گری، توانایی طرح سوالات تامل برانگیز، و توانایی تامل بر اقدامات تدریس آنها توسعه یابد. از نگاه مایرز^۴ (۲۰۱۲)، فرایند تامل کردن یک پدیده پیچیده و چند وجهی است و مستلزم آن است که مدرسان به عنوان یک پژوهشگر دارای نگرش های تاملی، تخصص بالنده^۵، و توانمندی های حرفه ای باشند. به عبارتی، دامنه فرایند تامل کردن محدود به بهبود فرایند یاددهی- یادگیری نمی شود بلکه نیازمند کسب مهارت‌های خاصی است که به مدرس برای تامل کردن به شیوه ای سازنده در باره تجارب در حال انجام کمک کند. استمرار این فرایند موجب توسعه یافتن دانش و مهارت های مدرسی، و بهبود عملکرد حرفه ای مدرسان می شود (مایرز، ۲۰۱۲: ۳-۴).

در توصیف قابلیت های فردی معلمان آلتان^۶ و همکاران (۲۰۱۷)، به "آمادگی"^۷ به عنوان یک ویژگی فردی که در ایفای نقش حرفه ای معلمان نقش موثری دارد اشاره می کنند. آمادگی یک الگوی رفتاری است که به شکلی هشیارانه و قابل کنترل عمل می کند. این آمادگی با عادات روزمره مانند توقف پشت چراغ قرمز، عمل از روی اجبار، و یا برخی عادات نادرست متفاوت است. آمادگی نوعی عادات ذهنی^۸ است که هر دو حیطه شناختی و عاطفی را شامل می شود. این قابلیت موجب می شود که معلمان دانش، نگرش و مهارت های خود را از لحاظ تأثیری که بر عملکرد آنها در کلاس درس یا موقعیت های حرفه ای می گذارند مورد بررسی قرار دهند. این قابلیت در فرایند گفتمان در ارتباطات اجتماعی و تعامل با دیگران خود را نشان می دهد (تورنتون^۹، ۲۰۰۶؛ نقل در آلتان و همکاران، ۲۰۱۷).

-
- 1 . researcher
 - 2 . McGregor
 - 3 . teacher educator-researcher
 - 4 . Myers
 - 5 . extended professional
 - 6 . Altan
 - 7 . disposition
 - 8 . habits of mind
 - 9 . Thornton

مدرسان تازه کار در سالهای اولیه تدریس خود در زمینه برخورداری از طیف شایستگی های مدرسی که به آنها اشاره شد، به لحاظ نبود نظام تربیت مدرس و نگذردن دوره آموزشی رسمی، نیازمند برنامه درسی تعالی حرفه ای هدایت شده هستند. از نگاه گیلیس پی و رابرتسون^۱ (۲۰۱۰)، مدرسان جدید به دانش و مهارتهایی در زمینه تدریس، پژوهش، نگرش ها و علایق حرفه ای، مهارتهای بین فردی و دانش حرفه ای در زمینه آموزش عالی نیاز دارند. در زمینه تدریس آنها باید با طرح درس آشنا شوند، اینکه چگونه یادگیری اتفاق می افتد، روشهای استفاده از فناوری در کمک به فرایند یادگیری، اینکه چگونه دانشجویان تشویق شوند تا به شکل فعال در فرایند یادگیری مشارکت کنند و اینکه چگونه پیشرفت و یادگیری دانشجویان را ارزیابی کنند. آنها نیاز دارند تا بفهمند که چگونه ایده های پژوهشی تدوین، اجرا و نوشته می شوند. آنها باید نسبت به استانداردهای اخلاقی متعهد باشند، مهارتهایی در تولید شبکه های حرفه ای و یک گرایی به یادگیری مادام العمر داشته باشند. آنها همچنین باید درکی از تاریخ آموزش عالی، گوناگونی مؤسسه ها و مأموریت های آنها، هویت و مسئولیت هایی نسبت به انواع متفاوتی از انتصاب ها و حس به ظهور رساندن هویت حرفه ای به عنوان یک محقق داشته باشند. تجارب حرفه ای این مدرسان ارزشمند هستند و می توانند برای مدرسان تازه کار راهنما باشند. (گروبر و هارتیس، ۲۰۱۸: ۵۲). از سویی دیگر، مدرسان خبره اگر در شرایط نامطلوب اجتماعی زیست کنند نمی توانند روند طبیعی رشد را طی نمایند. بنابراین، توسعه حرفه ای مدرسان تربیت معلم به کمک تعامل بین دو عامل قابلیت های فردی و زمینه های حمایتی در محیط کار تحقق می یابد.

چشم انداز پژوهشی

پژوهش هایی در زمینه نقش برنامه درسی تعالی حرفه ای در عملکرد حرفه ای مدرسان از جنبه های گوناگون انجام شده است. از جمله: سیکویو و ایزابیری^۲ (۲۰۲۳)، در باره نقش پداگوژی یادگیرنده محور در تعالی حرفه ای مدرسان پژوهش کردند. نتایج پژوهش آنها نشان داد تغییرات مثبت قابل توجهی در باور، دانش و عملکرد حرفه ای مدرسان برای استفاده از نوآوری های آموزشی ایجاد شده است. در پژوهشی دیگر ناگل^۳ و همکاران (۲۰۲۳)، متمرکز بر نقش عاملیت مدرسان بر تعالی حرفه ای شدند.

1 Gillespie & Robertson

2. Sikoyo1 & Isabirye

3 . Nagel

نتایج پژوهش آنها نشان داد، توسعه حس عاملیت مدرسان می تواند آنها را به سمت اجرای آموزش تحول آفرین هدایت نماید. در تکمیل توسعه حس عاملیت مدرسان، رودجرز^۱ و همکاران (۲۰۲۲)، پژوهشی در باره نقش باورهای مدرسان در عملکرد حرفه ای شان در کلاس درس انجام دادند. نتایج پژوهش آنها نشان داد، باورهای مدرسان به مانند حس عاملیت نقشی اساسی در عملکرد حرفه ای آنها دارد اما این باورهای حرفه ای به عنوان یک متغیر بیش از آنکه متأثر از برنامه های تعالی حرفه ای باشد، متأثر از تجارب حرفه ای موفق و ناموفق مدرسان در کلاس درس است. این یافته نشان می دهد که اگر برنامه های تعالی حرفه ای مدرسان نمودی در حل مشکلات آموزشی مدرسان در کلاس درس نداشته باشد نمی تواند منشاء اثر باشد. علاوه بر پژوهش های انجام شده در باب عوامل موثر بر تعالی حرفه ای مدرسان، پژوهش هایی در باره نقش برنامه های تعالی حرفه ای در حیطه ای فراتر از بهبود عملکرد حرفه ای در محیط کار انجام شده است. در این باره می توان به پژوهش فیشر^۲ و همکاران (۲۰۲۲)، اشاره کرد. آنها در زمینه نقش تربیت معلم در توسعه پایدار پژوهش کردند. این پژوهش به دنبال آموزشی بود که معلمان را برای مواجهه با چالش های اجتماعی و زیست محیطی در سطح جهان توانمند سازد. آنها به این نتیجه رسیدند که مدرسان و معلمان برای مواجهه با چالش های بزرگ اجتماعی-محیطی دوره معاصر لازم است از دانش بین رشته ای و فرا رشته ای و رویکردهای علمی استفاده کنند. از دید آنها ایجاد پیوند بین تربیت معلم و توسعه پایدار می تواند به کیفیت بخشی آموزش و پاسخگویی به نیازهای آینده کمک کند.

در ایران پژوهش هایی در باره نقش برنامه تعالی حرفه ای در بهبود عملکرد حرفه ای مدرسان تربیت معلم انجام شده است اما تنوع موضوعی پژوهش های انجام شده به وسعت پژوهش های خارجی نبوده است. در این زمینه علاوه بر سه پژوهش ذکر شده در طرح مساله، به اختصار به دو پژوهش در باره شاخص های شایستگی های حرفه ای مدرسان دانشگاه فرهنگیان و دیگری، عوامل و راهکارهای اثر بخش کردن برنامه های تعالی مدرسان اشاره می شود. نتایج پژوهش صادقی و همکاران (۱۴۰۲)، نشان داد برای تربیت نیروی انسانی شایسته لازم است به مولفه های دانشی - تخصصی؛ ارزشی - معنوی؛ منشی - رفتاری؛ کنشی - تعاملی؛ مهارتی - حرفه ای؛ و رهبری - مدیریتی توجه شود. پژوهش رودی (۱۴۰۲)، نشان داد که ۶ عامل: زمینه و بسترسازی؛ برنامه ریزی؛ محتوا؛ ارتباط و همکاری؛ انگیزه توسعه؛

1 . Rodgers
2 . Fischer

حمایت و پیگیری به عنوان عوامل موثر بر اثربخش کردن برنامه های تعالی حرفه ای مدرسان نقش دارند. مروری بر مبانی نظری و پژوهش های انجام شده که به گزیده ای از آنها اشاره شد، حاکی از نقش برنامه های تعالی حرفه ای بر بهبود عملکرد حرفه ای معلمان/مدرسان است. بنابراین، مطالعه در باب برنامه های تعالی حرفه ای کشورهای توسعه یافته و اقتباس از آنها برای نظام تربیت معلم کشور می تواند مفید باشد.

روش پژوهش

این مطالعه یک پژوهش نظری مبتنی بر راهبرد اسنادی-تحلیلی است. روش جمع آوری داده ها، مطالعه منابع مکتوب شامل کتاب، مقاله، و اسناد در باره برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان تربیت معلم کشورهای فنلاند و آمریکا از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۳ بود. بعد از ثبت تمام نکات کلیدی مرتبط با موضوع به تفکیک هر کشور و در جهت پاسخگویی به سوال اصلی پژوهش، فرایند جست و جو، یادداشت برداری، و کد گذاری ها ادامه یافت (گال و همکاران، ۱۳۸۶: ۹۸۵).

جمع آوری داده های پژوهش با استفاده از پایگاه های معتبر داده های علمی داخلی (از جمله: پایگاه استنادی جهان اسلام ای اس سی، مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، نورمگز و سیویلیکا)، و بین المللی (از جمله: *JSTOR, Springer, Taylor & ERIC, Elsevier, Google Scholar*؛ همچنین *Francis Group, ProQuest, ScienceDirect, SAGE, EBSCO & Emerald*) از وبگاه های انجمن تربیت معلم و تربیت مدرس اروپا و آمریکا استفاده شد. به لحاظ گستردگی نظام های آموزشی در کشور آمریکا، اسناد موجود در وبگاه های دانشگاه های هاروارد، استفورد (به عنوان دو دانشگاه برتر) و واترلو (به عنوان با سابقه ترین دانشگاه در حوزه توسعه منابع انسانی) مورد مطالعه قرار گرفتند. داده های پژوهش به کمک جست و جو در منابع داخلی با کلید واژه های تربیت مدرس، تربیت معلم، توسعه حرفه ای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان، برنامه توسعه حرفه ای هیات علمی، و شایستگی های حرفه ای اعضای هیات علمی؛ و در منابع بین المللی با کلید واژه های (*Teacher educator*؛ *Teacher of teachers, Educator of teacher educator, Teacher, Faculty, of Professional competencies, professional knowledge of development teacher educator, professional practice of teacher educator, Teacher education, professional development of teacher educators*) جمع آوری شدند. در

مجموع ۸۵ عنوان مقاله، کتاب و گزارش های رسمی شناسایی شد که از بین آنها حدود ۷۰ منبع به شیوه تعددی و آگاهانه انتخاب شدند (فلیک^۱، ۱۳۹۲، نقل در صادقی و عرفان منش، ۱۳۹۴: ۷۴). برای این منظور، با مطالعه اولیه یا چکیده منابع مذکور مرتبط ترین منابع با موضوع و سوال اصلی پژوهش انتخاب شدند و منابعی که بیشتر بر آموزش معلمان متمرکز بود و ارتباطی با برنامه تعالی حرفه ای مدرسان تربیت معلم نداشت از منابع مذکور حذف شدند. به لحاظ اینکه دسترسی به برخی کتاب های انتخاب شده امکان پذیر نبود، در نهایت ۶۰ منبع مورد بررسی و کد گذاری قرار گرفت.

برای تحلیل داده ها از شیوه استقرای تحلیلی^۲ استفاده شد. در این شیوه ابتدا کل متن سند جهت فهم ساختار مفهومی آن مطالعه و سپس از فرایند کدگذاری^۳ داده ها استفاده شد. برای تحلیل اولیه داده ها از کد گذاری خط به خط^۴ به کمک برنامه Maxqda 2022 استفاده شد (توماس و هاردن^۵، ۲۰۰۸: ۵). در مرحله دوم، کدهای باز برای ساخت مضامین توصیفی^۶ در حوزه های مرتبط سازماندهی شدند و در مرحله سوم، مضامین تحلیلی^۷ استخراج شدند (توماس و هاردن^۸، ۲۰۰۸: ۴).

با هدف اعتبار بخشی به پژوهش (لینکلن و گوبا^۹، ۱۹۸۵: ۳۰۲)، مواردی رعایت شد. از جمله: آگاه بودن از موقعیت و فهم مسائل مرتبط با سؤال پژوهش، این اصل به ۲ شیوه: سابقه نسبتاً طولانی پژوهشگر به عنوان مدرس در محیط تربیت معلم که به درک مفاهیم استنتاج شده از منابع کمک می کرد؛ و دوم، اختصاص دادن زمان طولانی برای مطالعه منابع معتبر و قابل دسترس نسبت به موضوع پژوهش اعمال شد. علاوه بر این، از چهار معیار: باورپذیری، تایید پذیری، انتقال پذیری و اطمینان پذیری استفاده گردید (لینکلن و گوبا، ۱۹۸۵).

برای باور پذیری در جهت تامین روایی درونی یافته های این پژوهش نکاتی اعمال شد: بین یافته های این پژوهش با مفاهیم مطرح در ادبیات پژوهش ارتباط برقرار می شد تا یافته ها از یک مبنا و منطق

-
- 1 . Flick
 - 2 . Analytic Induction
 3. Coding
 - 4 . Line by Line Coding
 - 5 . Thomas & Harden
 - 6 . Descriptive themes
 - 7 . Analytical themes
 - 8 . Thomas & Harden
 - 9 . Lincoln & Guba

نظری برخوردار باشند. برای تایید پذیری یافته های پژوهش، چند اصل رعایت شد: دقت در فرایند جست و جو و انتخاب اسناد از پایگاه های اطلاعاتی معتبر، جمع آوری منابع علمی متعدد، مطالعه اجمالی متن برای جدا سازی منابع اصلی و مرتبط با موضوع؛ همچنین داده های اولیه با یافته های پژوهش مورد بررسی مجدداً قرار گرفت. برای این منظور، متن اسناد برای فهم معنای کلی متن و فهم ارتباط گزاره ها با کلیت متن، جدا سازی گزاره های مرتبط با موضوع پژوهش، و انجام فرایند کدگذاری داده ها مجدداً مورد بررسی قرار گرفت به خصوص در مواردی که تشخیص مولفه ها با ابهام همراه بود.

انتقال پذیری در جهت تامین روایی بیرونی یافته ها با انتخاب کشورها در دو نقطه مختلف جهان (اروپا و آمریکا) با پراکندگی جغرافیایی و ناهمترازی در زمینه و ساختار آموزشی برای توصیف مولفه های توسعه حرفه ای دنبال شد. کشف مولفه های مشابه در برنامه تعالی حرفه ای مدرسان این دو کشور علی رغم تفاوت های جغرافیایی - فرهنگی - آموزشی می تواند به انتقال پذیری یافته ها کمک کند (معدن دار آرانی و کاکیا، ۱۳۹۸: ۱۵۰-۱۵۱). در این پژوهش برای بررسی درستی فرایند پژوهش و صحت یافته ها^۱ از ارزیاب خارجی متخصص در تحقیقات آموزشی و دستیار پژوهش استفاده گردید (کرسول^۲ ۲۰۱۲: ۲۶۰-۲۵۹).

یافته ها

از تحلیل داده های برنامه تعالی حرفه ای مدرسان فنلاند و آمریکا ۳۹۷ + ۵۹۵ کد باز استخراج شد. بر اساس سوال پژوهش و بعد از انجام دو مرحله کدگذاری، مقوله های فرعی و مقوله های اصلی/مضامین استخراج شدند. مصداق مفهومی مضامین در این پژوهش شامل چشم انداز، محتوا، و روش اجرای برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان بوده است. یافته های پژوهش به تفکیک سه مقوله اصلی برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان فنلاند و آمریکا ارائه می شوند.

- چشم انداز برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان تربیت معلم فنلاند و آمریکا

^۱ . The accuracy of findings

^۲ . Creswell

جدول ۱- مقوله های چشم انداز برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان تربیت معلم فنلاند و آمریکا

| مقوله های اصلی | مقوله های فرعی | گزاره ها |
|---|--|--|
| کشور فنلاند | | |
| آینده پژوهی - نگاه بین المللی و سیستماتیک | توسعه کلان روندهای جهانی ^۱ | "موضوعات بین المللی سازی و بین فرهنگی و نیازهای جهانی، اجتماعی و بازار کار حوزه وسیع تری را تشکیل می دهند که می توان آن را مگاترندهای جهانی نامید (کیوکیتن و همکاران، ۲۰۲۳)". |
| | توسعه رویکرد بین المللی و بین فرهنگی | |
| | توسعه خبرگی یکپارچه، چند بعدی و پاسخگو | "این مگاترندها ماهیت تخصص حرفه ای مورد نیاز جهان و جهانی شدن که به سرعت در حال تغییر است را شکل می دهند. توسعه خبرگی یکپارچه، چند بعدی و پاسخگو برای مقابله با چالش های جهانی لازم است (کیوکیتن و همکاران، ۲۰۲۳)". |
| | توسعه بهزیستی | برنامه ها باید بر توسعه "شایستگی های آینده و حمایت از اشتغال پذیری دانشجویان، توسعه پایدار و یادگیری تاکید داشته باشند (مارانن و همکاران، ۲۰۱۹)". |
| | توسعه رهبری پداگوژیک | "تصمیمات پداگوژیک خود را بر اساس استدلال های رسمی، سیستماتیک و تجربی استوار کنند (وستبری و همکاران، ۲۰۰۵)". |
| | توسعه فرهنگ همکاری | "اصلاحات باید از خود مدرسان معلم و با به کارگیری روش های پداگوژیک و آموزشی به روز شده در تدریس شان شروع شود کورتاگن و همکاران (۲۰۰۶)". |
| | توسعه نقش اجتماعی | "برای ارائه دانش نظری به دانشجو معلمان در قالب توصیفات موردی و روایت ها تلاش های موفق انجام شده است (لوین ۱۹۹۵؛ نقل در تریگواسون، ۲۰۰۹)". |

^۱ . Global megatrends

کلان روندهای (مگاترندهای) جهانی، نیروهای کلان اقتصادی و ژئواستراتژیکی هستند که جهان و آینده جمعی ما را به روش های عمیقی شکل می دهند.

| مقاله های اصلی | مقاله های فرعی | گزاره ها |
|----------------|---|---|
| | توسعه فرهنگ به اشتراک گذاری دانش | استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، برنامه ریزی درسی مشارکتی و یادگیری مبتنی بر پروژه). گروه‌هایی از همکاران که با هم یاد می‌گیرند و با هم همکاری می‌کنند «تیم‌های یادگیری» نامیده می‌شوند (گودوین و همکاران، ۲۰۱۴) |
| | توسعه تفکر پژوهش محور | آنها چهار عنصر اساسی برای آماده سازی مدرسان تربیت معلم توصیف کردند که شامل: (الف) پل زدن دانش و عمل؛ (ب) خود راهبری و یادگیری مادام العمر؛ (ج) همکاری؛ و (د) مذاکره در مورد دستور کارهای چندگانه و متناقض است (گودوین و همکاران، ۲۰۱۴) |
| | توسعه دانش چندگانه حرفه ای | مدرسان به استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، مسائل مربوط به جامعه چند فرهنگی، همکاری بین مدرسه و خانه و همکاری با دنیای کار نیاز دارند. (بای من و همکاران، ۲۰۲۰) |
| کشور آمریکا | | |
| | اولویت قایل شدن به آموزش با کیفیت به کودکان | ما می‌خواهیم اطمینان حاصل کنیم که هر کودک، صرف نظر از نژاد، جنسیت یا پس‌زمینه‌های اجتماعی-اقتصادی، به فرصت‌های یادگیری با کیفیت دسترسی دارد. با استفاده از نوآوری، پرورش صداهای متنوع، و با تقویت همکاری، می‌توانیم چشم‌انداز آموزشی را شکل دهیم که همه را توانمند می‌سازد و ارتقا می‌دهد (براون، ۲۰۲۳) |
| | پداگوژی آموزشی آزادی خواهانه | پداگوژی آموزشی اثرگذار و آزادی خواهانه، یادگیری تحول آفرین مبتنی بر فرهنگ سرزمین توسعه هويت و جایگاه رهبری شخصی |
| | یادگیری تحول آفرین مبتنی بر فرهنگ سرزمین | |
| | توسعه هويت و جایگاه رهبری شخصی | |

| مقوله های اصلی | مقوله های فرعی | گزاره ها |
|---|--|--|
| آینده پژوهی - نگاه بین المللی و سیستماتیک | | رهبری شخصی مورد تاکید است (مرکز توسعه منابع انسانی دانشگاه استنفورد، ۲۰۲۳) |
| | بررسی ابعاد مثبت و منفی هوش مصنوعی در تربیت معلم | به تاثیر هوش مصنوعی بر آموزش و تربیت دانشجو توجه شود. ابعاد مثبت و منفی تاثیر هوش مصنوعی در تربیت معلم بررسی شود (شواری، ۲۰۲۳). |
| | توسعه تفکر سیستماتیک | مشارکت در ایجاد چشم اندازهایی برای آموزش، یادگیری و آموزش معلمان که موضوعاتی مانند فناوری، تفکر سیستمی و دیدگاه های جهانی را در نظر می گیرد (انجمن مدرسان تربیت معلم آمریکا، ۲۰۲۳) |
| | توسعه نگاه جهانی | مدرسان در زمینه مفهوم تسلط باز اندیشی کنند زیرا بسیاری از انواع تسلط منسوخ می شود. فناوری می تواند روشی بسیار مؤثر برای افزایش حمایت از یادگیرندگانی باشد که از آموزش و نیروی کار کنار گذاشته شده اند (شواری، ۲۰۲۳). |
| | | باز اندیشی در زمینه مفهوم تسلط ^۱ |
| | جلب همکاری تمامی ذی نفعان | فرصتی تجربی منحصر به فرد برای یادگیری و ارتباط با کارآفرینان، مبتکران و رهبران آموزشی شواری، (۲۰۲۳) |
| | بومی سازی پداگوژی و برنامه های درسی | در پاسخ به اولویت های مشخص شده از جمله: تعامل با بزرگان، آشتی و استعمار زدایی در برنامه استراتژیک ۲۰۲۰-۲۰۲۵، در سال جاری ساخت یک تیم بومی سازی و ضد نژادپرستی آغاز شد (مرکز توسعه منابع انسانی دانشگاه واترلو، ۲۰۲۴) |

چشم انداز برنامه های فنلاند متمرکز بر آینده پژوهی، اصلاحات و همکاری متناسب با تحولات جهانی است. در چشم انداز آینده پژوهی، کلان روندهای جهانی را دنبال می کند که مستلزم توجه به نیازها و

1. "mastery".

تقاضای اجتماعی در عرصه های گوناگون است. سرمایه گذاری بر دانش تخصصی - پداگوژیک مدرسان تربیت معلم مورد تاکید است. چشم انداز برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان آمریکا متمرکز بر چشم انداز آینده پژوهی است و بر همان اساس اولویت هایی در برنامه ها قائل شده اند. در چشم انداز آینده پژوهی، پرداختن به مقوله هوش مصنوعی و آموزش با کیفیت به همه کودکان بیش از دیگر موضوعات ذهن برنامه ریزان حوزه آموزش را به خود معطوف کرده است. توسعه همکاری، ارتباط با ذی نفعان، عدالت طلبی، توسعه نگاه جهانی و تفکر سیستماتیک، و بومی سازی به کمک تعامل با رهبران بومیان در جهت استعمار زدایی در اولویت است.

- محتوای برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان فنلاند و آمریکا

جدول ۲- مقوله های محتوای برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان فنلاند و آمریکا

| مقوله های اصلی | مقوله های فرعی | گزاره ها |
|----------------|--|---|
| کشور فنلاند | | |
| تربیت معلم | مهارتهای راهنمایی دانشجویان به سمت کسب شایستگی های معلمی | محتوای برنامه تعالی حرفه ای مدرسان تاکید بر کسب شایستگی هایی است که مدرسان را در آموزش و راهنمایی دانشجوی معلمان توانمند سازد. بتواند دانشجو معلمان را به سطح بالاتری از حمایت برای توسعه محیط های یادگیری، استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، حل مسائل مربوط به جامعه چند فرهنگی، همکاری بین مدرسه و خانه و همکاری با دنیای کار هدایت کند(وزارت آموزش و پرورش و فرهنگ، ۲۰۱۶). |
| | مهارتهای استفاده از فناوری در تدریس | مدرسان به مجموعه ای از شایستگی های دیجیتالی خاص حرفه خود نیاز دارند تا بتوانند از پتانسیل فناوری های دیجیتال برای رشد و نوآوری در آموزش استفاده کنند(ردکر و پانی، ۲۰۱۷). |
| | مهارتهای شاگرد پروری و پژوهشگری | مدرسان دو دسته علاقه در حوزه تعالی حرفه ای بیان کرده اند که شامل: "علاقه آکادمیک" و "علاقه آموزشی" است (مکفیل و گویرمن، ۲۰۱۷). توسعه حرفه ای و کار مدرسان به طور یکپارچه به هم مرتبط هستند. با این حال، ماهیت کار مدرسان پیچیده است زیرا آموزش معلم ماهیت چند وجهی دارد (کلینساس، ۲۰۱۷). |
| | مهارتهای پداگوژیک مبتنی بر محیط کار | آموزش پداگوژیک دانشگاهی عمدتاً از منظر تأثیر آن بر رویکردهای معلمان به تدریس، به ویژه رویکرد دانش آموز محور، ساخت هویت معلمان، تامل، و تلفیق تکنولوژی در آموزش مورد بررسی قرار گرفته است (کیوکینن و همکاران، ۲۰۲۳). تلاش هایی برای |

| مقاله های اصلی | مقاله های فرعی | گزاره ها |
|----------------|--------------------------------------|--|
| | | مشخص کردن محتوای مرتبط با دوره های پداگوژی دانشگاهی انجام شده است (سیلندر و استیگمار، ۲۰۲۱). |
| | مهارت های آموزش مبتنی بر پژوهش | تعالی حرفه ای مدرسان در حوزه آموزش مبتنی بر پژوهش، شش دسته حوزه یادگیری شامل محتوای آموزشی مبتنی بر تحقیق؛ روش تدریس و طراحی دروس مبتنی بر تحقیق؛ به کارگیری روش های پرسش محور در تدریس؛ نقش محقق داشتن در تربیت معلم؛ تشویق دانشجو معلمان به مشارکت در کارهای پژوهشی؛ و پیوند بین تحقیق و تدریس را توصیف کرد. (کائو، ۳۰۲۱) |
| | تلفیق نظر با عمل | مدرسان معلم به دانش برای عمل تربیت کردن معلم نیاز دارند. این دانش باید در برنامه دکتری مدرسان داوطلب تدریس در تربیت معلم گنجانده شود. برای کاهش فاصله بین نظر و عمل ابتدا باید یک گفتگوی جمعی در مورد معنای یک مدرس معلم با کیفیت وجود داشته باشد تا کار/دانش/مهارت/تمهد منحصر به فرد کسانی که به معلمان آموزش می دهند مشخص شود (گودوین و همکاران، ۲۰۱۴). آنها چهار عنصر اساسی برای آماده سازی مدرسان تربیت معلم توصیف کردند که شامل: (الف) پل زدن دانش و عمل؛ (ب) خود راهبری و یادگیری مادام العمر؛ (ج) همکاری؛ و (د) مذاکره در مورد دستور کارهای چندگانه و متناقض است (گودوین و همکاران، ۲۰۱۴) |
| | مهارت های فرهنگ به اشتراک گذاری دانش | یکی دیگر از حمایت های اصلی ارائه شده توسط موسسات مبتنی بر مدرسه، تبادلات علمی بین مناطق است که اغلب برای مدرسان ارائه می شود. این برنامه به مدرسان امکان می دهد تا داستان هایی را با همتایان خود در سایر مدارس تربیت معلم به اشتراک بگذارند. مطالعات اخیر در زمینه مطالعه با همتایان بر تأثیر قوی یادگیری به کمک تعامل و همکاری تأکید می کنند (شاک، ۲۰۰۸ و باراک، ۲۰۱۰ نقل در کیو، ۲۰۱۵). |
| | مهارت های نگارش علمی | مدرسان آکادمیک محور دانشگاه علاقه به یادگیری در زمینه های بررسی مقالات علمی؛ شرکت و ارائه مقاله در کنفرانس ها؛ نظارت بر پایان نامه های علمی دانشجویان؛ توانایی در استفاده از رسانه ها؛ و نگارش علمی برای توسعه حرفه ای داشتند بای من و همکاران، ۲۰۲۰). |
| | مهارت های سواد رسانه ای | برای تعالی حرفه ای مدرسان در حوزه سواد رسانه ای و تولید محتوای الکترونیکی، شش حیطه محتوایی را معرفی کردند (ردکر و پانی، ۲۰۱۷). |
| | مهارت های پی سی کی | به وجود نوعی استانداردهای حرفه ای یا چارچوب مرجعی بر اساس بافت و زمینه محیط کار اشاره می شود که درک ماهیت پیچیده کار مدرسان معلم را ارائه می دهد و به عنوان یک مرجع دانش و مسیر حرکت عمل می کند (لونبرگ، دنگرینک و کورتاگن، ۲۰۱۴) |

| مقوله های اصلی | مقوله های فرعی | گزاره ها |
|--------------------|--|---|
| توسعه منابع انسانی | مهارت‌های تدریس متناسب با فرهنگ رشته ای | مدرس معلم بودن مستلزم پرداختن به یک نقش دوگانه پیچیده است. هم بر یادگیری در باره تدریس برای دانشجو معلمان متمرکز است و هم از طریق تدریس خود، نقش معلم را الگوسازی می کنند (کوستر و همکاران، ۲۰۰۵) |
| | مهارت‌های به گزینی متناسب با موضوع تدریس | تولید دانش یک کار پیچیده است که مستلزم استفاده معلمان از مهارت های تفکر سطح بالاتر بر اساس دیدگاه انتقادی و همچنین تفکر و اقدام هدفمند به تغییر موقعیت های مشکل ساز و ناعادلانه در مدارس است (بیستا، ۲۰۱۵؛ کوکران اسمیت و لیتل، ۲۰۰۹؛ هارگریوز و فولان، ۲۰۱۲). |
| | مهارت‌های تربیت معلمان فکور متناسب با فرهنگ رشته ای | مدرسان یاد بگیرند چگونه نظریه های آموزشی را به طرق مختلف با عمل ادغام کنند. هدف این است که دانشجو معلمان را تشویق کنند تا کارورزهای تاملی با نگرش پژوهشگرانه نسبت به تدریس باشند و بتوانند تصمیمات آموزشی خود را بر استدلال‌های منطقی مبتنی کنند (کیناسلاتی و همکاران، ۲۰۰۶؛ و همکاران ۲۰۱۰؛ و تریگواسون، ۲۰۰۹؛ نقل در کانو، ۲۰۲۱). |
| | مهارت‌های پژوهشگری مبتنی بر محیط کار و مسائل اجتماعی | مشارکت در پروژه های آموزشی نوآورانه که بر سه وظیفه اصلی دانشگاه یعنی آموزش، تحقیق و تاثیر اجتماعی دلالت دارد (بای من و همکاران، ۲۰۲۰) |
| | مهارت‌های تدریس موضوعی مدرسه محور | مدرسان مدرسه با فعالیت‌های حرفه‌ای عمل محور حمایت می‌شوند. که در آن فرصت‌های بیشتری برای مشارکت در آموزش نمایشی، مشاهده آموزش، تجربه به اشتراک گذاشته شده با مدرسه به آنها داده می‌شود. فعالیت های حرفه‌ای عمل‌محور با یادگیری جمعی، یادگیری مشارکتی (مک فیل و همکاران، ۲۰۱۴؛ دیوی و هام، ۲۰۱۰). تفکر انتقادی (مانند برنت و لینگام، ۲۰۰۷؛ چینیپن، ۲۰۱۰) مرتبط هستند که همگی باعث تغییر و رشد در مدرسان می‌شوند (کاراگیورگی و نیکولایدو، ۲۰۱۳ نقل در کیو، ۲۰۱۵). |
| | مهارت‌های پژوهشگری متناسب با فرهنگ رشته ای | هدف از رویکرد مبتنی بر پژوهش به عنوان راهنمای اصلی در برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان فنلاند آن است تا آنها بر مهارت‌های پژوهشی تسلط یابند. این مهارت‌ها به آنها این امکان را می‌دهد که پیوند مفیدی بین تحقیق و شیوه تدریس خود ایجاد کنند و آموزش معلمان مبتنی بر تحقیق را انجام دهند. مدرسان تفکر و شایستگی های به دست آمده از انجام تحقیق را در آموزش و تصمیم گیری های آموزشی به کار می‌گیرند (توم و همکاران ۲۰۰۸، ۲۰۱۰). |
| کشور آمریکا | | |

| مقاله های اصلی | مقاله های فرعی | گزاره ها |
|----------------|--|---|
| | مهارت‌های آموزشی و تسهیل‌گری در آموزش ترکیبی | مهارت‌های آموزشی و تسهیل‌گری در محیط‌های یادگیری آنلاین و ترکیبی؛ استراتژی‌ها و آموزش‌های عملی برای آموزش، یادگیری و رهبری آنلاین؛ مهارت‌های ادغام فناوری با موضوع مورد تدریس؛ شخصی‌سازی یادگیری؛ تمرین یادگیری مشارکتی در کلاس مجازی (مرکز توسعه منابع انسانی هاروارد، ۲۰۲۳). همکاران آموزشی دانشگاه واترلو به همه‌گیری کووید-۱۹ واکنش نشان دادند و پروژه‌ای را در سطح موسسه حمایت کردند که از مدرسانی که مشتاق آماده شدن برای بازگشت به تدریس حضوری بودند، با تبدیل دوره‌های اضطراری از راه دور خود به نسخه‌های ترکیبی که بهترین‌ها را در بر می‌گیرد، آماده شدند. از هر دو جهان (مرکز توسعه منابع انسانی دانشگاه واترلو، ۲۰۲۳) |
| | مهارت‌های پرستگری | تکنیک‌های طرح سؤال برای خلق فرهنگ عمیق پژوهشگری در کلاس درس (مرکز توسعه منابع انسانی هاروارد، ۲۰۲۳) |
| | مهارت‌های مدیریت روابط بین فردی | مدیریت اختلافات پیچیده با همکاران همراه با ارتقای همکاری و تقویت حس همدلی و با هم بودن؛ و تقویت حس عاملیت (مرکز توسعه منابع انسانی هاروارد، ۲۰۲۳) |
| | مهارت‌های مدرسی | تعداد زیادی از مدرسان معلم در آمریکا و استرالیا دانش آموخته‌های دانشگاه‌ها با مدرک دکترا هستند و کمتر از مدارس ابتدایی یا متوسطه می‌آیند (زیچنر، ۲۰۱۰). |
| | مهارت‌های پژوهشگری مبتنی بر شواهد | تحقیقات مبتنی بر شواهد در مورد آموزش و یادگیری با کیفیت، آماده‌سازی مدرس و رهبری معلم (انجمن مدرسان معلم آمریکا، ۲۰۲۳) |
| | مهارت‌های شاگرد پروری و پژوهشگری | به نظر می‌رسد که تمایل این مدرسان معلمان به نگاه متفاوت به نقش‌ها و مسئولیت‌های خود توسط سیاست‌های ملی تقویت می‌شود و از یک سو از گنجاندن یا حتی تغییر به آموزش معلمان مبتنی بر مدرسه (مثلاً معلمان مدرسه محور) حمایت می‌کنند. مانند آموزش معلمان در انگلستان و ولز، و از سوی دیگر، آموزش معلمان بیشتر مبتنی بر تحقیقات آکادمیک است (کوکران اسمیت، ۲۰۰۵؛ موری و همکاران، ۲۰۱۱). |
| | فهم آزادی آکادمیک | به کمک کاوش و رهبری «کاربر محور» با ایجاد تجربیات یادگیری در کنار مدرسان، مطالعه تاریخچه آزادی آکادمیک می‌تواند به ما در فهم پیچیدگی‌های بحث در پردیس‌های دانشگاهی کمک کند. - برای آموزش عالی آمریکا امروز پایه و اساس و پیشرفت نسبتاً جدید است (لوین، ۲۰۲۳) |

| مقوله های اصلی | مقوله های فرعی | گزاره ها |
|----------------|--|--|
| | مهارتهای چند فرهنگی و استعمارزدایی | مدرسان در تمام سطوح پیوستار توسعه حرفه ای در کنار جوامع رنگین پوست می ایستند تا بی عدالتی نژادی را از بین ببرد و نقش نژادپرستی سیستماتیک را در سیستم آموزشی و مدارس ما بررسی کند (مرکز توسعه منابع انسانی دانشگاه استنفورد، ۲۰۲۳) |
| | تلفیق نظر و عمل | کوکران- اسمیت و لیتل (۱۹۹۹)، به ارتباط بین نظریه و عمل در یادگیری معلمان اشاره می کنند که لازم است بین سه مفهوم یادگیری معلم: دانش برای عمل، دانش در عمل، و دانش عمل تفاوت قائل شد (گودوین و همکاران ۲۰۱۴) |
| توسعه حرفه ای | مهارتهای تدریس موضوعی / پی سی کی | سقوی و متوازن در کنار مدرسان در محتوای موضوعی، مطالعات بنیادی، آموزش چند فرهنگی و چند زبانه، و عملکرد صحیح آموزشی در تمام سطوح پیوستار توسعه حرفه ای در کنار جوامع رنگین پوست می ایستند (مرکز توسعه منابع انسانی دانشگاه استنفورد، ۲۰۲۳) |
| | مهارتهای خبرگی پژوهشی و پداگوژیک | رابینسون و مک میلان، ۲۰۰۶؛ ویلسون، ۲۰۰۶؛ و زایشتر، ۲۰۰۵ در برنامه های تربیت مدرس بر خبرگی پژوهشی و پداگوژیک مرتبط با تربیت معلم تاکید می کنند (گودوین و همکاران ۲۰۱۴) |
| | مهارتهای مدرسی مبتنی بر فرهنگ رشته ای | توسعه حرفه ای، توسعه یک هویت حرفه ای در مقام یک مدرس معلم معرفی می شود. توسعه یک هویت حرفه ای در مقام یک مدرس معلم تا حد زیادی در حین کار به عنوان مدرس معلم و از طریق تعامل با همکاران، دانشجو معلمان و افرادی که در آموزش معلمان نقش دارند شکل می گیرد (سویتن و همکاران، ۲۰۱۰) |
| | مهارتهای پی سی کی متناسب با فرهنگ دانشگاهی | در استرالیا و آمریکا، تاکید می شود که دشواری های این دوره انتقالی ناشی از فقدان حمایت سازمانی از تغییر هویت حرفه ای مدرسان تازه کار است. معلمان که در موقعیت های عالی در مدارس بودند به موقعیت های پایین در آموزش عالی، یعنی از سطح خیره به سطح مبتدی حرکت می کنند ویلیامز و ریتر (۲۰۱۰) و دینکلمن و همکاران. (۲۰۰۶) |

محتوای برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان فنلاند شامل طیف وسیعی از شایستگی های مدرسی در زمینه شایستگی های عام و خاص حرفه ای، است. به لحاظ اینکه برنامه های تعالی حرفه ای فنلاند بر تدریس مبتنی بر شواهد و پژوهش تاکید دارند، محتوای برنامه ها در جهت توسعه فرهنگ پژوهشگری است. علاوه بر تاکید بر فرهنگ پژوهشگری، برنامه های فنلاند بر توسعه فرهنگ همکاری و به اشتراک گذاری دانش تاکید دارند. در بخش مهارتهای خاص حرفه ای موضوعات متنوع تخصصی در حوزه پی سی کی و مهارتهای تدریس و پژوهشگری متناسب با فرهنگ رشته ای توجه می شود. محتوای برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان آمریکا به مانند برنامه های فنلاند حیطه های متنوعی را شامل می شوند

که متمرکز بر توسعه فردی و عدالت طلبی است. در توسعه فردی به استقلال حرفه ای و توسعه حس عاملیت توجه می شود. برنامه ها در جهت تحقق بخشیدن به عدالت اجتماعی و عدالت شغلی مدرسان، از آموزش چند زبانه و چند فرهنگی در جهت استعمارزدایی بهره می گیرند. در توسعه شایستگی های خاص حرفه ای بر توسعه مهارت های تدریس مبتنی بر فرهنگ دانشگاهی و پی سی کی تاکید دارند.

- شیوه های اجرای برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان فنلاند و آمریکا

جدول ۳- مقوله های شیوه های اجرای برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان فنلاند و امریکا

| مقوله های اصلی | مقوله های فرعی | گزاره ها |
|----------------|--|---|
| کشور فنلاند | | |
| | استفاده از رویکرد پژوهش محور | رویکرد پژوهش محور موضوع اصلی آموزش معلمان فنلاند و توسعه آموزش معلمان است که به طور سیستماتیک توسط دانشگاه مورد تاکید دانشگاه ها و وزارت آموزش و پرورش و فرهنگ فنلاند قرار گرفته است. این یک اصل کلی است که تمام برنامه های آموزش معلمان از آن پیروی می کنند و همه دوره ها به روش های مختلف با تحقیق مرتبط هستند (توم ^۱ و همکاران ۲۰۱۰). |
| | ادغام فناوری در آموزش و یادگیری | ادغام فناوری در آموزش و یادگیری؛ ادغام کار، فعالیت های فوق برنامه، و جامعه؛ تعامل با آموزش نظری؛ یادگیری، اکولوژی ها و اکوسیستم ها، نظریه های یادگیری؛ شیوه های ترویج یادگیری فعال و تعاملی؛ آموزش، یادگیری و ارزشیابی چند بعدی (کیوکینن و همکاران، ۲۰۲۳) |
| | استفاده از یادگیری اکولوژی و اکوسیستم ها | |
| | شبکه سازی | همکاری با یکدیگر؛ فعالیت های شبکه ای؛ به اشتراک گذاری دانش، تجربیات و شیوه های خوب؛ گفتگو و حمایت همتا؛ جوامع دانش نوآورانه و فرهنگ کار مشارکتی، بین فرهنگی در آموزش و اشتغال (کیوکینن و همکاران، ۲۰۲۳) |
| | استفاده از رویکرد مشارکتی و بین فرهنگی | |

| مقوله های اصلی | مقوله های فرعی | گزاره ها |
|----------------------------|---|---|
| استراتژی های عدالت خواهانه | ادغام محیط های یادگیری چند کاره | در زمینه آموزش پداگوژی دانشگاه نه تم اصلی شناسایی شد که یکی از آنها ادغام محیط های یادگیری چند کاره بود (کیوکینن و همکاران، ۲۰۲۳) |
| | استفاده از روشهای توسعه تفکر تاملی و انتقادی | روش متداول در تقویت تامل این است که به دانشجو معلم اجازه دهید یک گزارش تاملی در دفترچه ثبت تجارب یادگیری خود بنویسد. شیوه پیوند نظریه و عمل به گونه ای که مدرسان بتوانند از طریق کنش مبتنی بر نظریه به مشکلات تدریس روزمره رسیدگی کنند (تریگواسون، ۲۰۰۹). کورتاگن و همکاران (۲۰۰۶) اظهار می دارند که تضادها بین نظریه و عمل در داخل و بین مؤسسات تربیت معلم و در بسیاری از آنها وجود دارد |
| | استفاده از ظرفیت های فناوری در شخصی سازی، همکاری و ارتباطات، و حل مساله | استفاده از فناوری های دیجیتال برای افزایش مشارکت فعال مدرسان (ردکر و پانی، ۲۰۱۷) |
| | | مطالعه بر روی بلاک چین برای آموزش نیز در حال انجام است. مدرسان به مجموعه ای از شایستگی های دیجیتالی خاص حرفه خود نیاز دارند تا بتوانند از پتانسیل فناوری های دیجیتال برای رشد و نوآوری در آموزش استفاده کنند (ردکر و پانی، ۲۰۱۷) |
| | استفاده از روشهای پرسش محور | به کارگیری روش های پرسش محور در تدریس نیز باید تشویق شود. در یادگیری پژوهش محور، راهنمایی و نظارت با کیفیت بالا از طرف مدرسان بسیار مهم است تا اطمینان حاصل شود که دانشجو معلمان تجربه یادگیری خوب داشته اند |
| | آموزش مبتنی بر محیط کار | یادگیری حرفه ای تلفیق شده در کارهای روتین محیط کار (کمپل و همکاران، ۲۰۱۷) |
| | استفاده از روش تدریس و طراحی دروس مبتنی بر پژوهش | مدرسان از کارهای تحقیقاتی خود در آموزش معلمان سود می برند و روش های تدریس خود را بر این اساس توسعه می دهند (کوکران اسمیت ۲۰۰۵؛ کروکفورس و همکاران ۲۰۱۱). |
| | استفاده از روشهای چند زبانه در جهت اجرای برابری و انصاف | پایداری زبانی و فرهنگی: تنوع؛ محتوا و یادگیری تلفیقی زبان (CLIL) و سایر روش های چند زبانه؛ شمول، برابری و انصاف - حمایت از یک کار مثبت و مشارکتی و فرهنگ تدریس؛ مشارکت دادن شرکت کنندگان و گوش دادن به نیازهای آنها (کیوکینن و همکاران، ۲۰۲۳) |

| گزاره ها | مقوله های فرعی | مقوله های اصلی |
|---|---|----------------------------|
| <p>وسعه تفکر کثرت گرا تا بتواند برای اظهارات خود استدلال کند اهمیت دارد. مدرسان با استراتژی های مختلفی که اعمال می کنند به راحتی می توانند دانشجو معلمان را به صحبت آزادانه و آشکار با توجه به استدلال های مختلف تشویق کنند.</p> <p>مدرسان و همچنین دانشجو معلمان در کار آینده خود، باید نظرات مختلف را تحمل کنند و همچنین بتوانند دانشجویان/دانش آموزان خود را به این سمت هدایت کنند که بتوانند موضوع را از زوایای مختلف ببینند و نظرات مختلف را در مورد آن تحمل کنند.</p> | <p>تعامل با آموزش نظری در جهت توسعه تفکر کثرت گرا</p> | |
| <p>دو عامل "کمبود زمان" و «کمبود صلاحیت» به عنوان موانع توسعه حرفه ای مدرسان تربیت معلم فنلاند شناسایی شدند(بای من و همکاران، ۲۰۲۰)</p> <p>عوامل استرس زای شغلی مانند کمبود وقت، حجم کاری بیش از حد و کمبود منابع هستند. موانع توسعه حرفه ای عدم تشویق مدیران و جو کاری منفی نیز بر پیشرفت حرفه ای تأثیر منفی می گذارد. در سطح فردی مواردی مانند ترس از تغییر و فقدان انگیزه درونی مانع پیشرفت حرفه ای می شوند (دیوی، ۲۰۱۳)</p> | <p>موانع فردی</p> <p>موانع سازمانی - شغلی</p> | <p>شناسایی موانع</p> |
| کشور آمریکا | | |
| <p>دو نظرسنجی در سطح ملی و بازار یابی و نظر سنجی خاص سازمان(مرکز توسعه منابع انسانی دانشگاه استنفورد، ۲۰۲۴)</p> | <p>انجام نیازسنجی</p> | |
| <p>متمرکز شدن بر پژوهش هایی که موجب توسعه دانش پایه مرتبط با تربیت معلم می شود.</p> | <p>استفاده از گفتمان مبتنی بر پژوهش</p> | <p>استراتژی های آموزشی</p> |
| <p>مدرسان در مقام یک منتور معلمان مشروط و معلمان تازه کار مدارس را در زمینه آموزش پایه راهنمایی می کنند.</p> | <p>استفاده از شیوه منتورینگ</p> | |
| <p>تشکیل مؤسسه تابستانی، جلسات مجازی ماهانه و جلسات یادگیری گروهی (مرکز توسعه منابع انسانی دانشگاه واترلو، ۲-۲۳)</p> | <p>استفاده از برنامه های پودمانی</p> | |

| مقاله های اصلی | مقاله های فرعی | گزاره ها |
|----------------|--|---|
| | استفاده از رویکرد شایستگی فرهنگی در جهت تکثیر گرایی | کاربست شایستگی فرهنگی و بهبود عدالت اجتماعی در تربیت معلم.. در مرکز همه کارهایی که انجام می‌دهیم، ما در تلاش هستیم تا سیستم‌های آموزشی ایجاد کنیم که سیستم‌های دوست‌داشتنی هستند که جوانان را پرورش می‌دهند، از آنها مراقبت می‌کنند و آنها را توسعه می‌دهند. با انجام این کار، می‌توانیم یادگیرندگان، متفکران، رهبران و اعضای جامعه را پرورش دهیم که در یک دموکراسی چند فرهنگی واقعی به آنها نیاز داریم(نصیر، ۲۰۲۳) |
| | استفاده از شیوه های تحول آفرین مبتنی بر پژوهش | تمرکز بر روی شیوه های رهبری تحول آفرین مبتنی بر تیزووش بطور سیستماتیک در مورد عملکرد خود تحقیق کند، در مورد آنها فکر کند، و آنها را بهبود بخشد و تعهد خود را به توسعه حرفه ای مستمر نشان دهد. (انجمن مدرسان معلم آمریکا، ۲۰۲۴) |
| | استفاده از کوچینگ به شیوه فردی یا گروه های کوچک | برای توسعه حرفه ای می توان از طریق کوچینگ یا منتورینگ، برنامه ریزی مشارکتی و آموزش و به اشتراک گذاری شیوه های خوب توسعه حرفه ای با کیفیت بالا و هماهنگ با برنامه کلاس درس عمل کرد(سازمان همکاری اقتصادی و توسعه ۲۰۱۴) |
| | استفاده از شیوه یادگیری نا همزمان به کمک سیستم یادگیری Canvas ^۱ | برخی دوره ها از شیوه یادگیری نا همزمان به کمک سیستم مدیریت یادگیری Canvas استفاده می شود. برنامه های نا همزمان به گونه ای طراحی شده اند که به صورت خودکار تنظیم می شوند. برنامه ها شامل یک برنامه هفتگی پیشنهادی با دو روز در هفته برای انجام تکالیف است. انجام تکالیف بر اساس برنامه زمانی توصیه شده اجباری نیست، اما به شرکت کنندگان اجازه می دهد تا با کل گروه درگیر شوند و از آنها یاد بگیرند، که به ایجاد یک اجتماع یادگیری کمک می کند(مرکز توسعه منابع انسانی دانشگاه هاروارد، ۲۰۲۴). |
| | ایجاد فضای مثبت و اعتماد در محیط کار | ایجاد و عملیاتی شدن برنامه ها برای ایجاد و حفظ روابط اعتماد با تیم های آموزشی، پرورش جامعه و فرهنگ مثبت در محیط کار(مرکز توسعه منابع انسانی دانشگاه استنفورد، ۲۰۲۳) |

| مقوله های اصلی | مقوله های فرعی | گزاره ها |
|----------------------------|---|---|
| | ایجاد باشگاه کتاب | ایجاد یک باشگاه کتاب از طریق باز گذاشتن کتابخانه برای کارکنان و استادان (مرکز توسعه منابع انسانی دانشگاه واترلو، ۲-۲۳) |
| | استفاده از یادگیری تجربی | استفاده از یادگیری تجربی به شکل های مختلف مورد تاکید است (مرکز توسعه منابع انسانی دانشگاه واترلو، ۲۰۲۳) |
| | تاکید بر آموزش ترکیبی | در حالی که یادگیری ترکیبی می تواند اشکال مختلفی داشته باشد، این پروژه بر رویکرد کلاس درس معکوس متمرکز شده است (مرکز توسعه منابع انسانی دانشگاه واترلو، ۲۰۲۳) |
| استراتژی های عدالت خواهانه | رهبری عدالت خواهانه در جهت توسعه حس عاملیت | رهبری عدالت اجتماعی به کمک تقویت فرهنگ یادگیری، ارزش قابل شدن برای همه ذی نفعان، تقویت ظرفیت رهبری، حس هویت و پیش آموختنی (مرکز توسعه منابع انسانی دانشگاه استنفورد، ۲۰۲۳) |
| | استفاده از شیوه های آموزشی آزادی خواهانه | حمایت از بهترین شیوه های آموزشی آزادی خواهانه در میان تیم های آموزشی برای ترویج برابری و یادگیری عمیق تر برای همه، شرکت در اجتماع رهبران آموزشی و گسترش اجتماع رهبران آموزشی (مرکز توسعه منابع انسانی دانشگاه استنفورد، ۲۰۲۳) |
| | استفاده از رهبری فکورانه و آزادی بخش | از ابزارهایی برای پشتیبانی از نیازهای همه یادگیرندگان، مجهز شده در ایجاد سیستم های آزادی بخش پایدار، هدایت شرکت کنندگان با رهبری مؤثرتر و چشم اندازی قوی، بهبود محیط کار مبتنی بر عدالت اجتماعی، و شکل یافتن یک شبکه حرفه ای قوی با ریشه در رهبری و یادگیری مشترک مرکز توسعه منابع انسانی دانشگاه هاروارد، ۲۰۲۴). |
| | استفاده از گفتمان های استراتژیک در جهت استعمارزدایی | تعریف پروژه هایی با هماهنگی دفتر برابری، تنوع نژادی و ضد نژادپرستی و توسعه شیوه ها، برنامه ها و/یا ماژول های ضد نژادپرستی در برنامه های آماده سازی مدرسان حمایت می کند که مدرسان و مدیران مدارس آینده و فعلی را قادر می سازد تا به بهترین شکل به جامعه ای که در آن به طور حرفه ای فعالیت می کنند کمک کنند (انجمن مدرسان معلم آمریکا، ۲۰۲۳). |

برنامه های درسی تعالی حرفه ای مدرسان فنلاند و آمریکا دو استراتژی آموزشی و عدالت خواهانه را به موازات هم دنبال می کنند. در بعد آموزشی، برنامه های درسی تعالی حرفه ای مدرسان فنلاند انواعی از استراتژی های آموزشی را تجربه کرده اند. استراتژی های آموزشی برنامه ها گرایش به استفاده از شیوه های تعاملی بیش از شیوه های تجویزی دارند. برنامه های فنلاند استراتژی های احترام به آموزش

چند فرهنگی در جهت عدالت طلبی هم با جدیت دنبال می کنند و در این راستا به شناسایی موانع اجرای برنامه های تعالی حرفه ای مدرسان خود پرداخته اند. برنامه های درسی تعالی حرفه ای مدرسان آمریکا به مانند فنلاند انواعی از استراتژی های آموزشی را تجربه کرده اند. به موازات آن به اجرای استراتژی های ضد نژدا پرستی در جهت استعمار زدایی و عدالت خواهی اقدام کرده اند.

بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش شناسایی مولفه های برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان فنلاند و آمریکا به عنوان کشورهای توسعه یافته بوده است. استفاده از تجارب حرفه ای برنامه ریزان تعالی حرفه ای مدرسان چنین کشورهایی می تواند برای برنامه ریزان بخش توسعه منابع انسانی دانشگاه فرهنگیان مفید باشد. در راستای هدف و سوال پژوهش، داده ها مورد تحلیل قرار گرفتند و طیفی وسیع از مقوله ها استخراج و سپس حول سه مقوله اصلی چشم انداز، محتوا و شیوه های اجرای برنامه ها سازماندهی شدند. از نگاه اکثر نظریه پردازان حوزه مطالعات برنامه درسی، هر برنامه ای حداقل دو بعد هدف و محتوا را شامل می شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۹: ۱۳۶).

چشم اندازها. چشم انداز برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان مقوله ای است که به محتوا و شیوه های اجرای برنامه ها جهت می دهد. سیاستگذاران با توصیفی روشن از چشم اندازهای برنامه ها می توانند محتوا و شیوه های اجرای برنامه های را مشخص نمایند به نحوی که برنامه ها از یک انسجام درون محتوایی برخوردار باشند. نقاط مشترک برنامه های فنلاند و آمریکا در بعد چشم انداز متاثر از نوع نگاه شان به تحولات آینده و تاثیری است که بر نظام آموزشی و نقش مدرسان می گذارد. دیگری، نوع نگاه شان به سمت توسعه عدالت اجتماعی از طریق نظام آموزشی، فرهنگ همکاری، مشارکت بین مدرسان و دیگر عامل های نظام آموزشی است. به بیانی دیگر، برنامه ریزان نظام آموزشی این دو کشور بر این باورند که یک رابطه دو سویه بین نظام آموزشی به معنای عام و تحولات جهانی وجود دارد. یک نگاه سیستماتیک که نظام آموزشی را یک سیستم اجتماعی باز می داند که هم بستر ساز تحولات جهانی است و هم متاثر از عوامل محیطی و بیرونی است. از این دید نظام آموزشی تحت تاثیر احکام دولتی، سیاست

و تاریخ هر کشوری است و هم متاثر از عوامل محیطی از جمله تحولات جهانی در عرصه علم و فناوری است (هوی و میسکل^۱، ۱۳۹۷).

تفاوت چشم انداز برنامه های این دو کشور در این است که برنامه های فنلاند در جهت پاسخ به نیازهای جهانی، اجتماعی و بازار کار، توسعه پایدار و یادگیری، و شایستگی های آینده در جهت حفظ و توسعه سرمایه اجتماعی، توسعه انسانی و برابری آموزشی است. فنلاند سیستم آموزشی نوآورانه راه حل محور با چشم انداز آموزشی جامع ملی با تاکید بر نیازهای آموزشی خاص را دنبال می کند. فنلاند سرزمین سازمان های غیر دولتی است که ۱۳۰۰۰۰ گروه یا انجمن تا سال ۲۰۱۱ ثبت کرده و در حدود ۱۵ میلیون عضو دارد. هر فنلاندی متعلق به سه نهاد یا انجمن است. بنابراین، چشم اندازهای برنامه های این کشور متاثر از این بافت و زمینه فرهنگی - اجتماعی است. برنامه های تعالی حرفه ای آمریکا متمرکز بر هوش مصنوعی شده است. در این کشور معتبرترین دانشگاه های جهان قرار دارند که نشان دهنده حضور دانشمندان و اندیشمندان در رشته های گوناگون دانشگاهی است. شوارتز^۲ رئیس دانشکده علوم تربیتی دانشگاه استنفورد در سال ۲۰۲۳ در کنفرانس سالانه در زمینه نوآوری آموزشی و تکنولوژی، بر نقش هوش مصنوعی بر باز اندیشی در باره سیاستگذاری ها، برنامه های درسی آموزش عالی، برنامه های مهارت آموزی و استراتژی های اجرایی در دانشگاه استنفورد تاکید داشت. دومین تاکید او، بر تربیت کنشگرانی با کیفیت بالا به عنوان یکی از موثرترین عامل آموزشی بوده است که از تعامل عامل انسانی و عامل تکنولوژی حاصل می شود. همچنین در زمینه استراتژی های اجرایی، بر همکاری بین پژوهشگران، رهبران مدارس، سیاستگذاران، کارآفرینان و حامیان مالی تاکید داشت.

محتوا. محتوای برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان فنلاند و آمریکا از چشم انداز آینده پژوهی، تغییرات، همکاری و هویت اجتماعی بخشیدن به نظام آموزشی در سطح جهانی تبعیت می کند. محتوای برنامه ها موضوعات متنوعی از قبیل مسائل مربوط به جامعه چند فرهنگی، مهارت های پژوهشگری و حل مساله، مهارت های آموزش مبتنی بر پژوهش، پیوند نظر و عمل را پوشش می دهند. وجه مشترک آنها تنوع بخشیدن به موضوعات در جهت پاسخ دادن به نیازهای متفاوت مدرسان از گروه های نژادی، ملیتی، جنسیتی، فرهنگی و زبانی گوناگون است. وجه تمایز محتوای برنامه های فنلاند به دلیل تاکید شان بر

^۱ . Hoy & Miskel

^۲ . Schwartz

توسعه فرهنگ مشارکت و همکاری با همدیگر است. واژه مشارکت و همکاری در متون مربوط به برنامه های فنلاند بیش از متون مربوط به برنامه های آمریکا دیده می شود. اصل مشارکت، یادگیری از همکاران و با همکاران و کار تیمی به شیوه های گوناگون در برنامه های فنلاند طراحی شده است. تمایز دیگر، شخصی سازی محتوای برنامه های فنلاند است. برنامه ها موضوعاتی را پوشش می دهند که متناسب با ویژگی ها و علایق شخصی مدرسان است و در این زمینه از ظرفیت های پیشرفته فناوری کمک گرفته اند. محتوای برنامه ها در حالیکه شخصی سازی می شود اما توجه به نقش اجتماعی و نقش سازمانی مدرسان این کشور مورد غفلت قرار نمی گیرد. به همین منظور علاقه به اشتراک گذاری دانش مورد تاکید است تا هم بالندگی فردی و هم بالندگی اجتماعی مدرسان تحت یک برنامه هدایت شده قرار گیرند. محتوای برنامه ها به مدرسان کمک می کند تا فهم عمیق تری نسبت به جامعه چند فرهنگی به دست آورند و ماهیت پیچیده نقش حرفه ای خود را عمیق تر درک کنند.

محتوای برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان آمریکا با توجه به حضور رنگین پوست ها و وجود تعارض های نژادی و حجم بالای مهاجران، در جهت حفظ عدالت آموزشی و اجتماعی بر پرهیز از نژاد پرستی و استعمار زدایی تاکید می کند. هر ساله در کنفرانس بین المللی ارا^۱، موضوع برابری و عدالت آموزشی نقش محوری داشته و پژوهشگران برجسته ای در این زمینه سخنرانی می کنند. در این راستا، محتوای برنامه های تعالی حرفه ای مدرسان آمریکا رویکردی آزادی خواهانه، اکتشافی، و تخصصی - حرفه ای دارد. به طور مثال برنامه های دانشگاه هاروارد تکنیک های طرح سؤال برای خلق فرهنگ عمیق پژوهشگری در کلاس درس؛ مدیریت اختلافات پیچیده با همکاران همراه با ارتقای همکاری و تقویت حس همدلی و با هم بودن؛ و تقویت حس عاملیت را دنبال می کند. محتوای برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان آمریکا علاوه بر اینکه متاثر از چشم اندازهای برنامه ها است از استانداردهایی تبعیت می کند که چهار بعد دانش آموزان/دانشجویان، معلم/مدرس، همسالان و جامعه را مورد ارزیابی قرار می دهد. در بعد دانش آموز/دانشجو، تاکید بر ارتقای سطح یادگیری (ارشدگری^۲)؛ در بعد معلم/مدرس تربیت معلم، بر مشارکت در فعالیت های یادگیری مادام العمر (پژوهشگری^۳)؛ در بعد همتایان/همکاران،

^۱. American Educational Research Association(AERA)

^۲. mentorship

^۳. scholarship

بر همکاری در پژوهش های علمی (مشارکت^۱)؛ و در بعد جامعه، بر داشتن نقشی سازنده در اجتماع (رهبری^۲) تاکید می شود.

شیوه های اجرا: شیوه های اجرای برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان فنلاند و آمریکا متأثر از چشم اندازها و محتوای برنامه ها است. به همین دلیل هر دو کشور شیوه های مشترکی را در برنامه های خود دنبال می کنند. شیوه های اجرای برنامه ها هم بر کاربست استراتژی های آموزشی و هم استراتژی های عدالت خواهانه استوار است اما دارای وجوه تمایز هم هستند. شیوه های اجرای برنامه های فنلاند بر استفاده از استراتژی های ادغام محیط های یادگیری چند کاره و یکپارچه سازی ابعاد خبرگی حرفه ای تاکید دارند. در این راستا به آسیب شناسی برنامه ها و شناسایی موانع فردی و سازمانی اجرای موفقیت آمیز برنامه ها هم پرداخته اند. رهبران آموزشی فنلاند بیش از آمریکا به آسیب شناسی برنامه ها و عوامل تسهیل کننده تعالی حرفه مدرسان پرداخته اند یا حداقل در این زمینه بیش از آمریکایی ها این موضوع را در معرض دید خوانندگان قرار داده اند.

با توجه به رویکرد آموزش معلمان فنلاند که پژوهش محور است، انجام پژوهش بخش اساسی کار مدرسان است. مدرسان ترکیبی از روش معلم محور و دانشجو محور را به کار می برند. مطالعات هوآ و همکاران (۲۰۱۴)، نشان داد هر چه معلمان بیشتر از تدریس به شیوه دانش آموز محور استفاده کنند به نقش پژوهش در تدریس بیشتر بها می دهند. مطالعه دیگری که با مدرسان در چین انجام شد یافته های مشابهی به دست آمد. مدرسانی که متمرکز بر آموزش دانشجو محور شدند به درک عمیق تری از رابطه بین پژوهش و تدریس پی بردند (هو و همکاران ۲۰۱۴). رهبران آموزشی فنلاند تلاش می کنند آموزش معلمان در دانشگاه ها به طور جدی با رویکرد آموزش پژوهش محور همراه باشد. با این حال، مدرسان تربیت معلم فنلاند باید به مسائل پداگوژیک متناسب با بافت و زمینه مدارس توجه کنند. از نگاه برخی پژوهشگران استفاده از رویکرد آموزش پژوهش محور هم متأثر از بافت و زمینه محیط کار است و هم متأثر از تجارب حرفه ای مدرسان و معنایی است که از آموزش، یادگیری و پژوهش به دست آورده اند (برو، ۲۰۱۰، نیومن^۳، ۱۹۹۲، و رابرتسون، ۲۰۰۷؛ نقل در کائو، ۲۰۲۱).

1. partnership
2. leadership
3. Hu
4. Neumann

شیوه های اجرای برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان آمریکا بر گفتمان مبتنی بر پژوهش، یادگیری حرفه ای، و بومی سازی پداگوژی و برنامه درسی در استعمارزدایی استوار است. اجرای برنامه ها تحقق یافتن عدالت اجتماعی، توانایی تحلیل سیستمی، آسیب شناسی سیستمی برای رفع چالش ها، توانمندی در اجرای شیوه آموزشی آزادی خواهانه، تربیت شدن رهبرانی فکور و دارای تفکر آموزشی را دنبال می کنند. در تحقق بخشیدن به عدالت اجتماعی، انجمن مدرسان معلم آمریکا با همراهی انجمن آمریکایی پژوهش های آموزشی پروژه های متعددی در زمینه نقش نژادپرستی سیستماتیک در نظام آموزشی و مدارس به انجام رساندند (انجمن آمریکایی پژوهش های آموزشی، ۲۰۲۳). آنها سیاستگذاران حوزه نظام آموزشی در سطح مدارس و دانشگاه ها را در جریان نتایج پژوهش ها قرار دادند و تشویق به حمایت مالی برای تدوین و اجرای برنامه های ضد نژادپرستی برای گروه های به حاشیه رانده شده شامل همه اقلیت های نژادی، فرهنگی، اقتصادی از گروه های دانش آموزان، دانشجویان، معلمان و مدرسان کرده اند. برای سال ۲۰۲۴ انجمن آمریکایی پژوهش های آموزشی بودجه ای برای انجام چندین پروژه در زمینه وضعیت نظام آموزشی مدارس آمریکا در جهت اجرای عدالت آموزشی و استعمار زدایی اختصاص داده است. دانشگاه هاروارد به کمک فناوری های پیشرفته دوره هایی طراحی کرده که از شیوه یادگیری ناهمزمان به کمک سیستم مدیریت یادگیری الکترونیک استفاده می کند. برنامه های ناهمزمان به گونه ای طراحی شده اند که به صورت خودکار تنظیم می شوند (مرکز توسعه منابع انسانی دانشگاه هاروارد، ۲۰۲۴). دسترسی برابر مدرسان به اینگونه برنامه ها سبب می شود تا مدرسان با توجه به نیازهای شخصی و زمان در دسترس به تعالی حرفه ای خود بپردازند و از سویی دیگر، زمینه تحقق عدالت طلبی فراهم می شود.

یافته های این پژوهش نشان داد دو کشور فنلاند و آمریکا دارای تجارب نسبتا طولانی و قابل ملاحظه ای در حوزه برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان/معلمان هستند. محتوا و شیوه های اجرای برنامه های آن از یک چشم انداز تعریف شده ای که نگاهی به جلو و جهانی دارند تبعیت می کند. ساخت چشم اندازها مهم ترین و بنیادین ترین بخش یک برنامه درسی است زیرا به محتوا و شیوه های اجرای برنامه ها جهت می دهند. از سویی دیگر، ساخت چشم انداز یک برنامه فرایندی کاملا تخصصی و نیازمند هم اندیشی گروه متخصصانی است که علاوه بر دانش تخصصی در حوزه برنامه درسی آموزش عالی، تجربه زیسته در نظام تربیت معلم ایران داشته و آگاه به تحولات جهانی باشند. بر این اساس، پیشنهاد می شود

که دانشگاه فرهنگیان به عنوان مرجع اصلی تربیت معلم کشور به احیا و نوسازی پژوهشکده مطالعات تربیت معلم^۱ اقدام نماید. ذیل این پژوهشکده، واحدهایی تعریف شوند و یکی از این واحدها به برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان تربیت معلم اختصاص یابد. گروه متخصص در این واحد بر اساس اساسنامه دانشگاه فرهنگیان و یک شیوه نامه مدون به مطالعه و هم اندیشی در باب برنامه درسی تعالی حرفه ای مدرسان به شیوه ای علمی بپردازند.

تقدیر و تشکر: از همراهی معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه فرهنگیان تشکر می شود. این مقاله بر گرفته از طرح پژوهشی با شماره قرارداد ۱۲۰/۸۵۳۲/۵۰۰۰ مورخ ۱۴۰۱/۰۸/۱۱ است که با حمایت مالی دانشگاه فرهنگیان کشور انجام گرفته است.

منابع

- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی. معاونت حقوقی ریاست جمهوری. ایران.
- بندعلی، بهار؛ شاهرودی، راضیه، رحیمی، سمیه؛ رضایی زاده، مرتضی؛ و خراسانی، اباصلت (۱۴۰۲). مطالعه اثربخشی دوره‌های مجازی بالندگی هیأت علمی دانشگاه‌ها بر اساس اصول علم تعلیم و تربیت. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی. ۱۰(۳۷)، ۱-۲۸
- پاسالاری، حامد؛ عزیزی، نعمت‌الله؛ و غلامی، خلیل (۱۴۰۱). بررسی تطبیقی رویکردهای آموزشی و آموزش‌های ضمن خدمت در نظام تربیت معلم ایران، فنلاند، انگلستان و ژاپن. فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، ۵(۱)، ۳۵-۶۵
- رفیعی، حمید و عبداللهی، محمدصادق (۱۴۰۱). بررسی چالشهای فراوری دانشگاه فرهنگیان. مطالعات فرهنگی و آموزش، مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. تهران ایران
- رودی، محمد تقی (۱۴۰۲). شناسایی عوامل و راهکارهای مؤثر بر موفقیت برنامه‌های توسعه و بهسازی اعضای هیئت علمی. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۱۰(۳۸)، ۳۲-۵۹

۱. پژوهشکده مطالعات تربیت معلم در زمان ریاست محترم دانشگاه فرهنگیان آقای دکتر مهرمحمدی راه اندازی شد اما در حال حاضر این پژوهشکده فعال نیست.

صادقی، محمد؛ جعفری، سکینه؛ و محمدی، شیرکوه (۱۴۰۲). شناسایی و اعتبارسنجی مؤلفه‌های تربیت نیروی انسانی شایسته در دانشگاه فرهنگیان: یک پژوهش ترکیبی. فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۲(۱)، ۵۷-۸۳

صادقی فسایی، سهیلا، و عرفان منش، ایمان. (۱۳۹۴). مبانی روش شناختی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی، مورد مطالعه: تاثیرات مدرن شدن بر خانواده ایرانی. راهبرد فرهنگ، ۸(۲۹)، ۶۱-۹۱.

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۹). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی. انتشارات علم استادان. ویرایش دوم. تهران.

معدن دار آرائی، عباس و کاکیا، لیدا (۱۳۹۸). روش تحقیق تطبیقی در علوم انسانی: با تاکید بر مطالعات علوم تربیتی و روان شناسی. انتشارات سمت. چاپ اول. تهران.

معدن دار آرائی، عباس (۱۳۹۵). مطالعات تطبیقی در آموزش و پرورش: کاربردهای جدید تحقیق. فصلنامه خانواده و پژوهش. شماره ۲۷. ۶۹-۹۰.

هوی، وین، گ. و میسکل، سیسیل، ج. (۱۳۹۷). مدیریت آموزشی: نظریه، تحقیق و کاربرد. ترجمه نادر سلیمانی، محمود صفری، و سید مرتضی نظری. انتشارات سمت. چاپ اول. تهران.

1. Adarkwah, M. A., Mekonen, Y. K., & Kalim, U. (2021). *Teacher Professional Development as a Catalyst for Faculty Development: The Case of a University in China*. *Journal of Education and Training Studies*, 9(5), 1-15.
2. Altan, Servet; Lane, Jennie F. & Dottin, Erskine (2017). *Using Habits of Mind, Intelligent Behaviors, and Educational Theories to Create a Conceptual Framework for Developing Effective Teaching Dispositions*. *Journal of teacher education*. <http://journals.sagepub.com>
3. Brown, H., & Bradford, A. (2022). *Faculty Perspectives on Professional Development and Certification for English-medium Instruction Programs in Japan*. *Nagoya Journal of Higher Education*, 22, 55-87.
4. Byman, R., Jyrhämä, R., Stenberg, K., Maaranen, K., Sintonen, S., & Kynäslahti, H. (2021). *Finnish teacher educators' preferences for their professional development—quantitative exploration*. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 432-451.
5. Cao, Yanling; Postareff, Liisa; Lindblom-Ylänne, Sari & Toom, Auli (2021). *A survey research on Finnish teacher educators' research-teaching*

- integration and its relationship with their approaches to teaching. European Journal of Teacher Education. Volume 46. Pp. 171-198*
6. Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston, MA: Pearson.
 7. Dengerink, J., Lunenberg, M., & Kools, Q. (2015). *What and how teacher educators prefer to learn. Journal of education for teaching, 41(1)*, 78-96.
 8. Fischer, Daniel; King, Jordan; Rieckmann, Marco; Barth, Matthias; Büssing, Alexander; Hemmer, Ingrid and Lindau-Bank, Detlev (2022). *Teacher Education for Sustainable Development: A Review of an Emerging Research Field. Journal of teacher education. Pp. 1-16.*
 9. Gillespie, Kay, J. & Robertson, Douglas, L. (2010), *A Guide to Faculty Development, Jossey- Bass.*
 10. Gopinathan, S. (2007). *Globalisation, the Singapore developmental state and education policy: A thesis revisited. Globalisation, societies and education, 5(1)*, 53-70.
 11. Griffiths, V., Thompson, S., & Hryniewicz, L. (2014). *Landmarks in the professional and academic development of mid-career teacher educators. European journal of teacher education, 37(1)*, 74-90.
 12. Karkkainen, katarzyna.k.; jaaskela, paivikki & tynjala, paivi (2023). *How does university teachers' pedagogical training meet topical challenges raised by educational research? A case study from Finland. Teaching and Teacher Education. www.elsevier.com/locate/tate*
 13. Koster, Bob; Dengerink, Jurriën; Korthagen, Fred & Lunenberg, Mieke (2008). *Teacher educators working on their own professional development: goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. Teachers and Teaching: theory and practice. Vol. 14, Nos 5-6. Pp. 567-587*
 14. Liang, Jingjing; Ell, Fiona; Meissel, Kane (2023). *Researcher or teacher-of-teachers: What affects the salient identity of Chinese university-based teacher educators. Teaching and Teacher Education. www.elsevier.com/locate/tate*
 15. Lim, K. M. (2013). *Teacher education in Singapore. Paper presented at the SEAMEO RIHED Regional Seminar on Teacher Education, National Institute of Education, Singapore,*
 16. Lunenberg, Mieke; Dengerink, Jurriën; Korthagen, Fred (2014). *The Professional Teacher Educator Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators. Professional Learning. Volume 13. Series editor: J. John Loughran. SENSE PUBLISHERS.*

17. Mayer, D., Mitchell, J., Santoro, N., & White, S. (2011). *Teacher educators and 'accidental' careers in academe: An Australian perspective*. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(3), 247–260.
18. Mcgregor, Debra (2014). *Handbook for Teacher Educators: Transfer, Translate or Transform*. Edited by S. Rodrigues. Sense Publishers
19. McKeon, F., & Harrison, J. (2010). *Developing pedagogical practice and professional identities of beginning teacher educators*. *Professional development in education*, 36(1-2), 25-44.
20. McNicholl, J., & Blake, A. (2013). *Transforming teacher education, an activity theory analysis*. *Journal of Education for Teaching*, 39(3), 281-300.
21. Myers, Paula Zwozdiak (2012). *The Teacher 's Reflective Practice Handbook: Becoming an extended professional through capturing evidence-informed practice*. Routledge.
22. Newberry, M. (2014). *Teacher educator identity development of the nontraditional teacher educator*. *Studying Teacher Education*, 10(2), 163-178.
23. Ng, K. (2018). *Design of a teacher education model that improves teacher educator efficiency in processing teacher candidate data* (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology).
24. Reichenberg, R., Avissar, G., Sagee, R. (2015). *I owe to my tutor much of my professional development; Looking at the benefits of tutoring as perceived by the tutees*. *Professional development in Education*, 41(1), 40-56.
25. Snoek, M., Swennen, A., & Van der Klink, M. (2010). *The teacher educator: A neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. In B. Hudson, P. Zgaga, & B. Åstrand (Eds.), *Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe: Tensions and Opportunities* (pp. 33-48). Umeå School of Education.
26. Swennen, A., & Van der Klink, M. (2009). *Epilogue: Enhancing the profession of teacher educators*. *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*, 219-227.
27. Thomas, J., & Harden, A. (2008). *Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews*. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 45. [tps://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45](https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45).
28. Van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S., & Sakata, T. (2017). *Professional development of teacher educators: What do they do? Findings*

- from an explorative international study. Professional development in education, 43(2), 163-178.*
29. Wang, F., Lo, L. N., Chen, X., & Qin, C. (2021). *Journey to the West: The overseas learning experiences of Chinese teacher educators in Canada. Teaching and Teacher Education, 108, 103509.*
30. Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods. 5th ed. Thousand Oaks. CA: Sage.*