

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»  
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران  
دوره‌ی نهم، شماره‌ی اول، پیاپی ۱۷، بهار و تابستان ۱۳۹۸  
صفحه‌های ۲۲۴-۲۵۹

## طراحی الگویی برای تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم

مهری اعزازی \* محمد نوریان \*\* علی‌اکبر خسروی بآبادی \*\*\* داریوش نوروزی \*\*\*\*

دانشگاه آزاد اسلامی تهران

### چکیده

این پژوهش با هدف طراحی الگویی برای تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم انجام شده است. روش انجام پژوهش، روش نظریه‌مبنایی \*\*\*\* یا داده‌بنیاد و ابزار جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته و چک لیست‌های محقق‌ساخته است. جامعه مورد مطالعه شامل منابع مکتوب چون مقالات و کتب منتشره شده حوزه مطالعات تطبیقی در ۲۰ سال اخیر و استادان، کارکنان و مسئولان دانشگاه فرهنگیان بودند. حجم نمونه علاوه بر ۲۰ کتاب، ۴۵ مقاله و ۳۰ پایان‌نامه، ۱۶ نفر از استادان و کارکنان و مسئولان ارشد دانشگاه فرهنگیان بودند که به روش گلوله برفی انتخاب شده و پژوهشگر را به اشباع اطلاعاتی رساندند. نتایج تحلیل مصاحبه‌ها و منابع مکتوب در نظام‌های تربیت‌معلم به ترسیم الگویی مفهومی منتهی شد که در آن ۱۲ مقوله در ۳ بعد: عوامل زمینه‌ای، عوامل داخلی، عوامل میانی؛ وجود دارد. بعد عوامل زمینه‌ای شامل مقولات: جغرافیایی، تاریخی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی است که از ۴۲ خرده مقوله استنتاج شده‌اند. بعد عوامل داخلی شامل مقولات: مؤلفه‌های نظام تربیت‌معلم، برنامه درسی، جذب دانشجو است که از ۵۳ خرده مقوله به دست آمدند. بعد عوامل میانی شامل مقولات: الزامات تغییر، الگو برداری، بومی‌سازی است که مستخرج از ۲۳ خرده مقوله بودند. این الگو به پژوهشگران تطبیقی در نظام‌های تربیت‌معلم کمک می‌کند تا به همه ابعاد ضروری در تطبیق توجه نمایند.

واژه‌های کلیدی: مطالعات تطبیقی، نظام تربیت‌معلم، الگوی تطبیق.

\* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران؛ عضو هیأت علمی دانشگاه

فرهنگیان، Mehri\_ezazi@yahoo.com

\*\* دانشیار رشته برنامه درسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران Mnourian2001@yahoo.com

\*\*\* دانشیار رشته برنامه درسی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران khosravi.edu@gmail.com

\*\*\*\* دانشیار رشته تکنولوژی سیستم‌های آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران drnoroozi@gmail.com

\*\*\*\*\* Grounded Theory Methodology

تاریخ پذیرش: ۹۷/۷/۱۱

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۷/۶/۱۵

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۱۱/۲۸

### مقدمه

در سال‌های اخیر گرایش به انجام پژوهش‌های تطبیقی در نظام‌های تربیت‌معلم بیش‌تر از قبل شده است و پژوهشگران تطبیقی در این حوزه تلاش دارند تا تمام یا بخشی از تربیت‌معلم یک کشور را با کشورهای دیگر مقایسه و تطبیق دهند. از آنجایی که نظام‌های تربیت‌معلم جایگاه رفیعی در نظام آموزشی هر کشور دارند و پیشرفت و توسعه این بخش از آموزش و پرورش می‌تواند تحولات عظیمی را در درون سیستم تعلیم و تربیت کشور موجب گردد، توجه به پژوهش‌های تطبیقی ضروری به نظر می‌رسد. کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است. در واقع هیچ کشوری نمی‌تواند از سطح معلمانش فراتر برود؛ بنابراین تربیت‌معلم سزاوار ضروری‌ترین توجهات دقیق و مستمر است (رووف، ۱۳۸۰). در همین راستا سعی می‌شود برنامه‌های آموزشی تربیت‌معلم در کشورهای موفق را، در سایر کشورها استفاده نمایند و این امر مستلزم مطالعات تطبیقی است.

مطالعات تطبیقی در واقع نوعی هم‌سنجی است که دو یا چند استان، کشور یا منطقه جغرافیایی را با هم مقایسه می‌کنند و تفاوت‌ها و شباهت‌های آن‌ها را استخراج می‌کنند. تطبیق یعنی با هم مطابق کردن، دو چیز را با یکدیگر برابر کردن، برابر ساختن (فرهنگ عمید، ۱۳۸۹) و آموزش و پرورش تطبیقی<sup>۱</sup> دانشی است که موضوع آن شناسایی، تحلیل و مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌های تربیتی در داخل یک نظام آموزشی و یا میان نظام‌های آموزش و پرورش کشورهای مختلف جهان با توجه به عوامل اجتماعی، مذهبی، اقتصادی، سیاسی مؤثر در تشکیل و پیدایش آن‌هاست (کینگ، ادموند جی<sup>۲</sup> (۱۹۷۳) به نقل از آقازاده، ۱۳۹۲). سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران، طالب کسب اطلاعات درباره سایر نظام‌های آموزشی و نحوه الگوبرداری با و یا «بدون اقتباس» از آن‌ها هستند. در بعضی منابع علمی این موضوع را «قرض‌گیری آموزشی»<sup>۳</sup> نام نهاده‌اند (فیلیپس<sup>۴</sup> و آچس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳، اشتاینر-خامسی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴). هدف از آموزش و پرورش تطبیقی، مقایسه حقایق آموزشی و پرورشی است و اما از خود روش خاصی ندارد (لوتان کوی<sup>۷</sup>، ۱۹۸۱). مهم‌ترین دلیل مطالعات تطبیقی این است که به فرد امکان می‌دهد فرهنگ و محیط خود را تمیز داده و به درستی احساس نماید.

1. Comparative Education  
2. Edmund J. King  
3. Educational Borrowing  
4. Phillips

5. Ochs  
6. Steiner-Khamsi  
7. Le Thanh Khoi

افراد غالباً نسبت به فرهنگ خود آگاهی ندارند چراکه آن را عادی شمرده و بدیهی می‌پندارند (الوانی، واعظی، ۱۳۷۲).

پژوهشگران تطبیقی اولین کسانی بودند که اهمیت محیط در مطالعه نظام‌های سازمانی را شناساندند (الوانی، واعظی، ۱۳۷۲). آگاهی از نقش نظام‌های آموزشی در تغییرات اجتماعی، سیاسی در جهان موجب گردیده است که در بسیاری از کشورهای جهان، آموزش و پرورش تطبیقی به عنوان یکی از پویاترین رشته‌های علمی مورد توجه سیاستمداران و دانشمندان حوزه‌های مختلف علمی به‌ویژه دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان آموزشی قرار گیرد (معدن دار، کاکیا، ۱۳۹۴). کوی (۱۹۸۱) برای نشان دادن ضرورت آموزش و پرورش تطبیقی، با ارائه الگوی تحلیلی، آموزش و پرورش را در فرهنگ‌ها و جوامع مختلف بررسی می‌کند. او فقط به بیان شباهت‌ها و تفاوت‌ها بسنده نمی‌کند، بلکه در جستجوی یافتن علت در روابط اجتماعی پنهان است. مالینسون<sup>۱</sup> (۱۹۷۵) آموزش و پرورش تطبیقی را «بررسی و تحلیل منظم سایر فرهنگ‌ها و نظام‌های آموزشی، به منظور کشف شباهت‌ها و تفاوت‌ها و کشف این‌که چرا برای مسائل و مشکلاتی یکسان راه‌حل‌های متفاوتی ارائه شده است» می‌داند.

پژوهش‌های تطبیقی در نظام‌های تربیت معلم در دهه‌های اخیر نشان می‌دهند که حوزه تطبیق در تربیت معلم نیز فعال است و پژوهشگران تطبیقی تربیت معلم یک کشور را با کشور دیگر مقایسه و تطبیق می‌دهند و در اکثر موارد، انتخاب کشور برای تطبیق، بر اساس موفقیت‌هایی است که آن کشور در مسابقات جهانی و سطح بین‌المللی کسب کرده‌اند؛ مانند پژوهش درون پرور (۱۳۷۸) با عنوان " بررسی تحلیلی و تطبیقی کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در تربیت معلم کشورهای ایران، انگلستان و سنگاپور " یا پژوهش شعبانی (۱۳۸۳) که در یک بررسی تطبیقی تربیت معلم ایران را با چند کشور موفق مانند آلمان، ژاپن، انگلستان و کانادا مقایسه می‌کند.

در ایران تربیت معلم بر عهده دانشگاه فرهنگیان و زیر نظر وزارت آموزش و پرورش است که با اساسنامه و تشکیلات جدید از سال ۱۳۹۰ تأسیس گردید. در بسیاری از کشورهای جهان این وظیفه به عهده دانشکده‌ها و مؤسساتی است که وابسته به دانشگاه‌ها می‌باشند. نظام تربیت معلم ایران در سال‌های اخیر و با تأسیس دانشگاه فرهنگیان توانسته جهشی به‌سوی تغییر داشته باشد و برای این‌که بتواند بیش‌تر از تجربیات کشورهای موفق سود جوید لازم است تا نگاه‌های تطبیقی بیش‌تری در تربیت معلم حاکم شود و بتواند تغییرات بومی شده که از نظر شرایط متعدد فرهنگی و اجتماعی و

1. Mallinson

سیاسی و... با ایران سازگار می‌باشند را ایجاد نماید، همان‌گونه که لوتان کوی (۱۹۸۱) معتقد است با کمک آموزش و پرورش تطبیقی می‌توان بستر شناختی و عملی لازم برای استفاده از تفکر همه فرهنگ‌ها مهیا نمود.

### بیان مسئله و چارچوب نظری

بررسی پژوهش‌های تطبیقی در حوزه تربیت‌معلم نشان می‌دهد که در تطبیق‌های انجام شده، هر یک جنبه‌هایی از تربیت‌معلم را بررسی کرده‌اند؛ مانند درکی (۱۳۸۴) که به بررسی تحلیلی ویژگی‌های نظام تربیت‌معلم ایران و دو کشور آلمان و ژاپن؛ فهیمی (۱۳۸۸) که به برنامه درسی تربیت دبیر ریاضی در ایران، ژاپن، سنگاپور، کره جنوبی و آمریکا؛ نیکوکار (۱۳۸۸) که در زمینه گزینش و تربیت معلمان آموزش عمومی در کشورهای ایران، آمریکا و فرانسه؛ موحدیان (۱۳۸۹) که به الگوهای آموزش زبان انگلیسی در ایران، چین و سنگاپور پرداخته‌اند. برخی نیز مثل بردی<sup>۱</sup> (۱۹۶۴) الگوی اجرایی برای تطبیق معرفی کرده است. در این الگو او چهار مرحله را برای هر پژوهش تطبیقی پیشنهاد می‌کند: ۱- مرحله توصیف (یادداشت برداری)؛ ۲- مرحله تفسیر (تحلیل اطلاعات)؛ ۳- مرحله هم‌جواری (طبقه‌بندی اطلاعات و فرضیه‌سازی)؛ ۴- مرحله مقایسه (رد یا تأیید فرضیه). همچنین بری و توماس<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) برای نشان دادن ابعاد پژوهش در حوزه آموزش و پرورش تطبیقی، مکعبی را طراحی کردند که ۳ بعد دارد: جغرافیایی، گروه‌های جمعیتی غیرمحلی، آموزش و پرورش و جامعه. او با این الگو انتظار دارد پژوهشگر تطبیقی نگاهی همه‌جانبه به موضوع داشته باشد.

این پژوهش در صدد است الگویی مفهومی طراحی کند. الگوهای مفهومی برآیند نظریه‌پردازی هستند. طرفداران انواع الگوهای مفهومی بر عمق موضوع تمرکز دارند و خیلی کم‌تر بر فرآیندها و رویه‌ها تأکید می‌کنند مانند الگوی فکورانه شوآب<sup>۳</sup> و الگوی هوش‌های چندگانه گاردنر<sup>۴</sup> (۱۹۹۰) (دهقانی، مرضیه؛ امین‌خندقی، مقصود؛ جعفری‌ثانی؛ حسین؛ نوغانی دخت بهمنی، محسن، ۱۳۹۰). پژوهش حاضر می‌خواهد الگویی مفهومی طراحی کند برای نشان دادن مقوله‌ها یا شاخص‌هایی که در هنگام تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم، پژوهشگران تطبیقی بتوانند برای کامل و جامع شدن کار خود از آن استفاده نمایند. از این رو سؤال‌های پژوهش عبارت‌اند از:

1. Bereday  
2. Bray & Thomas

3. Schwab  
4. Gardner

- ۱- مقولات الگوی تطبیق برای نظام‌های تربیت‌معلم کدام‌اند؟  
 ۲- ارتباط هر یک از مقولات با یکدیگر چگونه و در چه سطحی است؟

### روش پژوهش

در این تحقیق از روش گرنید تئوری یا روش نظریه زمینه‌ای استفاده شده است که یکی از شاخص‌ترین روش‌ها است و می‌تواند به تولید معرفت متقن و باورپذیر منتهی شود (گلاسر و اشتراوس<sup>۱</sup>، ۱۹۷۱ به نقل از محمد پور، ۱۳۹۲). از آنجایی که طراحی یک الگو برای مطالعات تطبیقی مستلزم بررسی و مقایسه و تحلیل است و منجر به تولید یک ایده یا نظریه یا مدل می‌گردد، استفاده از این روش در این پژوهش مناسب به نظر رسید. ابزار جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختار یافته تعیین شد و بدین منظور از سؤالات مصاحبه از نوع سؤالات کوال و برینکمن<sup>۲</sup> (۲۰۰۹، به نقل از محمد پور، ۱۳۹۲) انتخاب شد. آن‌ها ۹ نوع سؤال را در حین مصاحبه معرفی کردند: ۱- سؤالات مقدماتی<sup>۳</sup>؛ ۲- سؤالات پیگیری<sup>۴</sup>؛ ۳- سؤالات آزمودنی<sup>۵</sup>؛ ۴- سؤالات تخصیصی<sup>۶</sup>؛ ۵- سؤالات مستقیم<sup>۷</sup>؛ ۶- سؤالات غیرمستقیم<sup>۸</sup>؛ ۷- سؤالات ساخت دهنده<sup>۹</sup>؛ ۸- سؤالات آرامش<sup>۱۰</sup>؛ ۹- سؤالات تفسیری<sup>۱۱</sup>. در ابتدای جلسه مصاحبه از سؤالات مقدماتی برای ورود به فرایند مصاحبه استفاده شد؛ مانند: آیا می‌توانید درباره تربیت‌معلم‌های موفق در دنیا صحبت کنید؟ و نظیر این سؤال که به بعد عمده‌ای از پدیده مورد مطالعه یعنی تربیت‌معلم می‌پردازد. با گفتن پرسش‌هایی مانند: آیا می‌توانید بیش‌تر توضیح دهید یا ادامه دهید از نوع دوم سؤال، یعنی سؤالات پیگیری به‌کرات استفاده شد. از سؤالات ساخت دهنده برای برگرداندن جلسه مصاحبه به موضوع اصلی در صورت انحراف از مصاحبه، استفاده شد و همین‌طور سایر سؤالات طرح شده در قالب دسته‌بندی کوال و برینکمن قرار گرفتند. جامعه مورد مطالعه شامل مسئولان، استادان موظف و کارشناسان رسمی دانشگاه فرهنگیان بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند کار جمع‌آوری اطلاعات آغاز شد و در ادامه از روش گلوله برفی استفاده شد تا محقق به اشباع اطلاعاتی رسید. جدول (۱-۳) برخی ویژگی‌های دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان را نشان می‌دهد.

1. Glaser & Strauss  
 2. Kvale & Brinkmann  
 3. Introducing Questions  
 4. Follow\_ Up Questions  
 5. Probing Questions  
 6. Specifying Questions

7. Direct Questions  
 8. Indirect Questions  
 9. Structuring Questions  
 10. Silence Questions  
 11. Interpreting Questions

جدول (۱-۳) ویژگی‌های دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان

منابع اطلاعاتی	جنسیت		تحصیلات و مرتبه علمی				رشته تحصیلی						
	زن	مرد	ارشد	دکتری			برنا مهریزی درسی	مدیریت آموزشی	فلسفه تعلیم و تربیت	تاریخ و تمدن اسلامی	جامعه‌شناسی	زبان انگلیسی	آموزش و پرورش تطبیقی
				استاد	دانشیار	استادیار							
رئیس و معاونین دانشگاه	۱	۴	-	۱	۲	۲	۱	۱	-	-	-	۱	-
اساتید موظف دانشگاه	۵	۱	۴	-	۲	۲	۲	۱	-	-	-	-	۱
کارکنان دانشگاه	۴	۱	۲	-	۳	۲	۱	-	۱	۱	۱	-	-
جمع	۱۰	۶	۶	۱	۷	۵	۵	۲	۱	۱	۱	۱	۱

به منظور تحلیل مصاحبه‌ها، اسناد و پیشینه پژوهش، از نرم افزار MAXQDA استفاده شد. پس از انجام هر مصاحبه، فایل ضبط شده در قالب Word تایپ می‌شد و در صفحه نرم‌افزار پیاده‌سازی می‌گردید. در مرحله پیاده‌سازی محقق جملات را به دقت بازخوانی کرده و کدگذاری می‌کرد. کدها گاهی تنها با انتخاب برخی کلمات کلیدی در متن صورت می‌گرفت و گاهی باید تمام جملات و حتی پاراگراف خوانده می‌شد تا کد مدنظر استخراج می‌شد. در ادامه یک کد اصلی و محوری برای چند کد مشابه انتخاب می‌گردید. سپس پیشینه‌های پژوهش در نرم‌افزار پیاده شدند و آن‌ها هم مانند مصاحبه‌ها کدگذاری شدند.

#### قابلیت اعتماد داده‌ها<sup>۱</sup>

قابلیت اعتماد به بیانی ساده، میزانی است که در آن می‌توان به یافته‌های یک تحقیق کیفی، متکی بود و به نتایج آن‌ها اعتماد کرد. گابا و لینکلن<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) معتقدند معیار قابلیت اعتماد دربرگیرنده‌ی چهار معیار جداگانه اما به هم مرتبط است: باورپذیری؛ اطمینان‌پذیری؛ تأییدپذیری؛ انتقال‌پذیری (محمدپور، ۱۳۹۲). پژوهشگر برای دستیابی به این معیارها کارهایی را در حین یا بعد از مصاحبه انجام داد. ابتدا برای رسیدن به معیار "باورپذیری"، دو روش را مورد استفاده قرارداد. اولین روش

1. Trustworthiness

2. Guba & Lincoln

یعنی "بررسی توسط مشارکت‌کنندگان"، پس از انجام هر مصاحبه و مکتوب کردن متن آن، با فرد مصاحبه‌شونده از طریق ایمیل یا تلگرام ارتباط برقرار کرده و علاوه بر متن مصاحبه، تحلیل‌های ابتدایی پژوهشگر در اختیار وی قرار داده می‌شد تا از صحت برداشت‌های مصاحبه‌کننده بر اساس بازخورد مصاحبه‌شونده اطمینان حاصل شود. روش دوم در باورپذیری، "توصیف توسط هم‌متایان"<sup>۱</sup> است که در این زمینه پژوهشگر با سه نفر از دانشجویان مقطع دکترا که از این روش استفاده کرده بودند، ارتباط برقرار شد و بخش‌هایی از مصاحبه‌ها در اختیار آنان قرار گرفت تا آن‌ها نیز کدگذاری کنند. در واقع هدف این بود که از صحت روند کدگذاری پژوهشگر و نیز عدم سوگیری در تحلیل‌های ابتدایی آگاهی یابد. به منظور برآورد معیار دوم یعنی "انتقال‌پذیری"، روش "نمونه‌گیری هدفمند"<sup>۲</sup>، مورد استفاده قرار گرفت که بر مبنای این روش در ابتدا با فردی که به عنوان هسته در هر یک از گروه‌های مورد مطالعه قرار داشت، مصاحبه انجام می‌گرفت و سپس از طریق وی با سایر مصاحبه‌شوندگان ارتباط برقرار کرده و مصاحبه‌ها انجام می‌شد. در مورد معیار سوم یعنی "اطمینان‌پذیری"، از روش "کفایت اجماعی"<sup>۳</sup> استفاده شد. به این ترتیب که در جلسه‌ای با حضور استاد راهنما و یکی از استادان مشاور، جلسه‌ای درباره روند انجام پژوهش ارائه شده و بازخوردهایی جهت بهبود کار به‌خصوص توسط استادان مشاور و راهنما در مورد طراحی چهارچوب تئوریک کشف شده، دریافت شد. در مورد معیار چهارم که "تأییدپذیری" است، روش "نگارش یادداشت‌های تأملی" استفاده شد. این یادداشت‌ها که بیانگر یادداشت‌های شخصی پژوهشگر در انجام مصاحبه است، در حین مصاحبه و یا بعد از این که مصاحبه‌ها مکتوب می‌شد و یا چند روز بعد از مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر نوشته می‌شد. در اصل هدف از نوشتن این یادداشت‌ها، آگاهی یافتن از تعصباتی بود که ممکن است ناآگاهانه در نوشتن و تحلیل‌های پژوهشگر اتفاق افتاده باشد و احتمال این که آن‌ها بر نتایج پژوهش تأثیر گذارد وجود داشت. پیشنهاد دیگری که گابا و لینکلن (۱۹۹۴) داده‌اند، استفاده از آزمون تشخیص است که می‌تواند منجر به تحقق معیارهای اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری به‌صورت هم‌زمان بشود، بر این اساس پژوهشگر بخشی از متن مصاحبه‌های انجام شده به همراه کدگذاری آن‌ها را در اختیار استاد راهنما قرارداد و ایشان فرایند کدگذاری و صحت محتوا و کدگذاری را مورد بررسی قرار دادند.

1. Peer debriefing  
2. Purposive Sampling

3. Consensual Adequacy

## یافته‌ها

در پاسخ به سؤال اول یعنی: ۱- مقوله‌ها یا ابعاد و عناصر الگوی تطبیق برای نظام‌های تربیت‌معلم کدامند؟ نتایج تحلیل مصاحبه‌ها و پژوهش‌ها و سپس فرایند کدگذاری منتهی به ۲۹۵ کد شد که این کدها در ۱۲ مقوله اصلی طبقه‌بندی شدند. هر یک از مقوله‌های اصلی تعدادی زیر مقوله را در خود جای داده‌اند. در این بخش فقط قسمتی از جداول تحلیل هر مقوله و خلاصه‌ای از هر مقوله آورده می‌شود.

## ۱- مقوله عوامل جغرافیایی

جدول ۱- نمونه‌ای از استنادها و مقوله‌های فرعی عوامل جغرافیایی

مقوله فرعی	استناد (پژوهش‌ها و مصاحبه‌ها)
موقعیت جغرافیایی	رمی ریز و مک کوچی <sup>۱</sup> (۲۰۱۵) شاخص‌های مختلفی را برای تطبیق مورد توجه قرار داده‌اند از آن جمله می‌توان به موقعیت جغرافیایی، سرمایه، سیستم سیاسی، وسعت، جمعیت، GDP، پول رایج، زبان، مذهب ...
تأثیر اقلیم در آموزش و پرورش	مصاحبه شونده (F6): موقعیت جغرافیایی و شرایط آب و هوایی آن کشورها است که به نظر من این عامل منجر به ایجاد تفاوت چشمگیری بین کشورها از ابعاد مختلف تاریخی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی شده و بنابراین نظام آموزشی آن‌ها را نیز متأثر کرده است. (اهمیت عامل جغرافیا به اندازه‌ای است که حتی خلیقات مردم یک کشور و فراتر از آن ایجاد و رواج یک مذهب در بین آن‌ها را هم تحت تأثیر قرار می‌دهد)
تأثیر اقلیم در آموزش و پرورش	مصاحبه شونده (F6): توضیح بیشتر آن که شرایط جغرافیایی و آب و هوایی یک کشور تعیین کننده مؤثر میزان و نوع معادن، محصولات صنعتی، کشاورزی و کالاهای تجاری و سایر دارایی‌های آن کشور است که به نوبه خود فرهنگ، روابط فرهنگی و نیازهای خاصی را در بین مردم آن کشور ایجاد می‌کند و حتی تبدیل به عاملی برای بروز جنگ (جهت کسب غنیمت، تغییر دین و ...) و روابط سیاسی میان کشورها می‌شود.

عامل جغرافیایی برای مقایسه و تطبیق دادن دو کشور یا منطقه، از عوامل مهم و تأثیرگذار محسوب می‌شود و تأثیر این عامل را نمی‌توان و نباید نادیده انگاشت. با توجه به پژوهش‌های تطبیقی انجام یافته در آموزش و پرورش و همچنین نظام‌های تربیت‌معلم دو یا چند کشور، می‌توان گفت که در بیش‌تر این پژوهش‌ها عوامل جغرافیایی به عنوان مقوله تطبیق در نظر گرفته شده‌اند. بعد جغرافیایی یک کشور یا منطقه در عوامل مختلفی تأثیر می‌گذارد مانند صنعت، کشاورزی، آداب-ورسوم، مسائل سیاسی و فرهنگی و حتی آیین و مذهب، از این‌رو این عامل می‌تواند در آموزش‌های

1. Ramirez &amp; Mekochi



## مختلف

هم تأثیر بگذارد و نظام آموزشی و بالتبع نظام تربیت‌معلم کشورها را متأثر سازد. از طرفی جغرافیای یک منطقه و وجود فصول مختلف و کوتاه بودن یا طولانی بودن آن‌ها بر مسائل آموزشی تأثیر فراوان دارد و هرچه که بر آموزش تأثیر داشته باشد، قطعاً معلم و نظامی که به تربیت‌معلم اختصاص دارد را نیز متأثر می‌کند. به طور خلاصه می‌توان گفت که مقوله عامل جغرافیایی دو مقوله فرعی دارد: موقعیت جغرافیایی، تأثیر اقلیم در آموزش و پرورش. هر یک از این مقولات فرعی به موارد متعددی دلالت دارد که می‌تواند بر سیستم آموزشی تأثیر بگذارند و بنابراین نادیده گرفتن و یا سطحی نگریستن به آن‌ها می‌تواند نتایج تحقیقات را تغییر دهد و از این رو یک پژوهشگر تطبیقی باید در تحلیل‌های خود عامل جغرافیایی کشورها را به عنوان یک مقوله مهم در رأس کار خود قرار دهد.

## ۲- مقوله عوامل سیاسی

جدول ۲- نمونه‌ای از استنادها و مقوله‌های فرعی عوامل سیاسی

مقوله فرعی	استناد (پژوهش‌ها و مصاحبه‌ها)
سیستم سیاسی	پوسزتای و انگلیر <sup>۱</sup> (۲۰۱۴) به سیستم‌های تربیت‌معلم و محتوای اجتماعی و جنبه‌های سیاسی آموزشی تربیت‌معلم در اروپای مرکزی (مورد مطالعه لهستان و مجارستان) پرداخته‌اند ...
تعدد سطوح مداخله در امور	مصاحبه شونده (M۲): در ایران هر رَجُل سیاسی یا مقام یا نماینده مجلس و ... خودش را ذی‌نفع و محق می‌داند که با یک نوشته کارش خارج از ضوابط قانونی انجام شود، یا فردی را وارد کند یا در کاری مداخله کند ...
تعدد سطوح مداخله در امور	مصاحبه شونده (M۲): ولی در کشورهای موفق در شهرداری‌ها در هنگام پرداخت حقوق یا صناعی مثل سونی در ژاپن می‌آیند و تمام کلاس‌های درس را مجهز به تکنولوژی‌های نوین می‌کند و این‌گونه مداخلات را انجام می‌دهند و دلیل این‌که ما این‌گونه نیستیم این است که ما یک نظام متمرکز کاملاً وابسته به دولت داریم که حتی اگر افراد اسپانسر در برخی مواقع را نداریم و صناعی بخواهند وارد شوند دولت خودش عنقالت‌هایی دارد و ما هم آزادی انجام برخی کارها مثلاً ورود اسپانسر در برخی مواقع را نداریم ...
تأثیر و اهمیت سیاست در تربیت معلم	مصاحبه شونده (F۵): این‌ها تحت تأثیر سیاست است. در واقع یکی از زیرنظام‌های ما سیاست است و حالا سیاست ما کی می‌خواد به سمت آموزش و پرورش قرار بگیره و در مورد زیرنظام‌هایی که گفتیم فقط فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی نیست بلکه سیاسی هم هست و این که سیاسیون ما کی بیان به سمت آپ...

پژوهشگران تطبیقی بستر سیاسی یک کشور و سیاست‌های کلان آموزشی آن را باید مورد تحلیل قرار دهند. تربیت معلم در هر کشور متأثر از سیاست‌های حاکمیت آن کشور است و بدون در نظر گرفتن این سیاست‌ها و هدف‌گذاری کلان نمی‌توان تعبیر درستی از اهداف در تربیت‌معلم داشت. به طور خلاصه، با تحلیل مصاحبه‌ها و پژوهش‌های انجام شده می‌توان گفت که مقوله عوامل

1. Pusztai &amp; Engler

سیاسی متشکل از زیر مقولاتی مانند تعدد سطوح مداخله در امور، نگاه فلسفی به تربیت‌معلم و تأثیر و اهمیت سیاست در تربیت‌معلم است؛ البته ممکن است عوامل سیاسی مداخله‌گر در تربیت‌معلم خیلی بیش‌تر از این تعداد باشند، اما این پژوهش فقط به این مقولات دست یافته است.

### ۳- مقوله عوامل اجتماعی

جدول ۳- نمونه‌ای از استنادها و مقوله‌های فرعی عوامل اجتماعی

مقوله فرعی	استناد (پژوهش‌ها و مصاحبه‌ها)
انگاره‌سازی حرفه معلمی	مصاحبه شونده (M۶): من در پایان‌نامه خودم به یک مقوله یا کد رسیدم: انگاره‌سازی حرفه معلمی یعنی جامعه چه دید و نگاهی به معلم دارد بسیار مهم است این. این دیدگاه در جامعه ایران برای معلم از نظر اقتصادی مثبت نیست ولی از نظر پایگاه و شأن اجتماعی معلم در ایران اتفاق نیفتاده است ...
فلسفه اجتماعی	مصاحبه شونده (F۶): فلسفه اجتماعی (شامل جهان بینی و مذهب) حاکم بر یک کشور نیز عامل مهم اجتماعی دیگری است. قطعاً تربیت معلم در جامعه ای که فلسفه زندگی و جهان بینی افراد در آن مبتنی بر ارزش‌های معنوی و دینی قرار داشته باشد با نظامی که در آن فلسفه زندگی مبتنی بر ارزش‌های مادی و سرمایه‌داری است؛ کاملاً متفاوت خواهد بود ...
عاملیت و مرجعیت معلمان	مصاحبه شونده (M۴): عاملیت و مرجعیت اجتماعی معلمان در جوامع مختلف نیز می‌تواند موضوعی برای مطالعات تربیت معلم تطبیقی باشد ...
عاملیت و مرجعیت معلمان	مصاحبه شونده (M۶): اثرگذاری اجتماعی معلم بسیار مهم است، ارتباط اولیا با معلمان بسیار مهم است خیلی از خانواده‌ها نمی‌دونند در آموزش چه اتفاقی می‌افتد. خودشون رو ژان پیازه می‌دونند و فکر می‌کنند معلمان کار نمی‌کنند. چرا آ. پ معلم رو ایزوله کرد؟ هم خودش و هم شرایط اج. اق. حاکم بر آپ کاری کرده که معلم ایزوله شده، چهار دیواری اختیاری ...
نیازهای اجتماعی معلمان	مصاحبه شونده (M۴): تربیت معلم عنصر اصلی آموزش و پرورش برای اجرای برنامه‌های آموزش و پرورش است که بازتابی از نیازهای اجتماعی است ...
نیازهای اجتماعی معلمان	مصاحبه شونده (M۶): تلویزیون و رسانه‌ها چقدر از حجم برنامه‌هاشو به آپ اختصاص داده، شبکه خاص کودکان داریم ولی چند درصد برای آ. پ برنامه داریم، این‌ها خیلی کم است و این‌هاست که کاریزمای معلم را به خانواده‌ها معرفی می‌کند ...
منزلت معلمان اجتماعی	مصاحبه شونده (F۶): اما چون معلمان از نظر روانی و ذهنی مورد پذیرش در سطح مطلوب نیستند (به خاطر پایگاه اجتماعی پایینی که برای آن‌ها قائل شده‌اند)؛ بنابراین در بسیاری موارد و به‌رغم تلاش فراوان اما چون حتی دانش‌آموزان نیز برای ایشان احترامی که باید را قائل نیستند. بنابراین در انجام نقش آن‌ها به درستی اختلال ایجاد می‌شود (منظورم این است که پایگاه اجتماعی و نقش معلم در یک جامعه (مثل ایران) می‌تواند وجود یا فقدان برخی عوامل دیگر مثل اقتصاد و امکانات اقتصادی را حتی تحت‌الشعاع قرار بده ...

از مجموع مسائلی که در مقوله عوامل اجتماعی در تربیت‌معلم مطرح شد می‌توان به این نکته مهم رسید که برای ارتقاء شأن و منزلت اجتماعی معلمان، صرفاً افزایش حقوق و مسائل رفاهی

نمی‌تواند مؤثر باشد؛ بلکه آشنا ساختن جامعه با وظایف معلمان و اهمیت و نقش عملکرد معلمان در سرنوشت جامعه، می‌تواند سطح آگاهی‌های مردم را بالا برده و منجر به ارتقای منزلت اجتماعی معلمان شود. اهمیت جایگاه و شأن معلمان می‌تواند در انجام رسالت آنان تأثیرگذار باشد و اگر کم اهمیت جلوه نماید، در وظیفه او خلل وارد می‌شود. پژوهشگران تطبیقی باید در تحلیل جوامع به منظور شناسایی تربیت‌معلم، به شأن معلمان آن جامعه توجه داشته باشند. نقش شبکه‌های اجتماعی در انتقال آموزش و یادگیری بسیار مهم است، اما این نقش پر چالش است؛ زیرا در شبکه‌های اجتماعی همه چیز قابل انتقال است. بنابراین می‌تواند در ضمن تأثیر مثبت، تأثیرات منفی هم به همراه داشته باشد. در پژوهش‌های تطبیقی نیز پژوهشگران به عنوان یک مقوله مهم و تأثیرگذار به نقش شبکه‌های اجتماعی در سلامت روان دانشجویان باید توجه داشته باشند. نقش عوامل اقتصادی و مسائل معیشتی و رفاهی در بالا رفتن منزلت اجتماعی معلمان در جامعه، نکته مهمی است که مصاحبه‌شوندگان به آن اشاراتی داشتند. به دلیل اهمیت عوامل اجتماعی یک جامعه در تربیت معلمان آن جامعه، بهتر است پژوهشگران تطبیقی در حوزه تربیت معلم، این مقوله را به عنوان یک شاخص مد نظر قرار دهند. زیر مقوله‌های این مقوله عبارتند از: شبکه‌های اجتماعی، ساختار اجتماعی، محتوای اجتماعی تربیت معلم، انگاره‌سازی حرفه معلمی، فلسفه اجتماعی، عاملیت و مرجعیت معلمان، نیازهای اجتماعی معلمان، منزلت اجتماعی معلمان.

#### ۴- مقوله عوامل تاریخی

جدول ۴- نمونه‌ای از استنادها و مقوله‌های فرعی عوامل تاریخی

مقوله فرعی	استناد (پژوهش‌ها و مصاحبه‌ها)
نقش عوامل تاریخی در پیشرفت جامعه	مصاحبه شونده (M۶): عوامل تاریخی بسیار مهمند مثلاً کره یک وجه مشترک با ما داره و اونم اینه که با ایران با هم شروع کردند و چرا یکی بیش‌تر از دیگری جلو افتاده باید بررسی بشود ...
سرمایه گذاری انسانی در طول تاریخ	ناظری (۱۳۸۸) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی تطبیقی آموزش در ژاپن و ایران: ژاپن چگونه ژاپن شد؟»، اشاره دارد به این که تحولات در ایران، ژاپن و آلمان به‌طور هم‌زمان آغاز شد. در آلمان بیسمارک رهبری پیشگام بود که گام‌های بلندی در راستای صنعتی شدن این کشور برداشت. در ژاپن میچی با شکستن محدودیت‌های این جامعه راه را برای خیزش‌های بلند هموار نمود. در ایران امیرکبیر پرچم‌دار اصلاحات و آغازگر عصر تحول بود. او در ادامه به این سؤال پاسخ می‌دهد که چرا در ایران با مرگ امیرکبیر این جریان متوقف می‌شود و در دو کشور دیگر با سرعت جلو می‌رود. جامعه شناسان یکی از رموز موفقیت این دو کشور (ژاپن و آلمان) را توجه ویژه به نهاد آموزش و پرورش و سرمایه‌گذاری‌های کلان در این حوزه می‌دانند.

نقش تغییرات تاریخی در نظام آموزشی	فهم تاریخ، وقتی به دوره‌ها و مراحل تقسیم می‌شود آسان است و تاریخ جدید فنلاند خیلی مستثنی از این قاعده نیست (پاسی سالبرگ، ۲۰۱۱). پایان جنگ جهانی دوم موجب چنین تغییرات اساسی در سیاست‌های جامعه و ساختار اقتصادی فنلاند و تغییرات سریع در نظام آموزشی و دیگر مؤسسات اجتماعی شد. در واقع نظام آموزشی به زودی نیروی محرکه اصلی تغییرات اجتماعی و اقتصادی در دوره بعد از جنگ شد ...
مقایسه سیاست‌ها	مطالعات تطبیقی با اتخاذ رویکردهای تاریخی به مقایسه سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها می‌پردازند. مواردی همچون پژوهش درباره تمرکز و عدم تمرکز، بررسی وجوه گوناگون مدیریت، تعارض بین حرفه‌گرایی و عدم مهارت معلمان، سیاست برنامه درسی، اثرات جهانی شدن را می‌توان از مطالعات سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها دانست. این گروه از مطالعات تاریخی برای پژوهش‌های آموزش و پرورش تطبیقی مناسب هستند ...
مورخان تطبیقی	کازمیس <sup>۲</sup> (۲۰۰۱) معتقد است: اکثر تاریخ‌دانان نظریه پرداز نیستند، اما اغلب مورخان تطبیقی و در حد بسیار زیاد مورخان تاریخ آموزش و پرورش از بیش نظری سود می‌جویند که می‌توانند به مورخان در انتخاب، سازماندهی و تفسیر مواد تاریخی یاری رسانند ...
موضوعات تاریخی	بسیاری از مورخان آموزش و پرورش و محققان آموزش و پرورش تطبیقی که دارای علائق تاریخی هستند، موضوعاتی همچون طبقه، سرمایه‌داری، اندیشه، شکل‌گیری دولت، استعمارگرایی، بازسازی و سایر وجوه آموزش و پرورش را مورد بررسی قرار داده‌اند ...

نقش عوامل تاریخی در تحول ملت‌ها و دولت‌ها غیر قابل انکار است و از آنجایی که عوامل تحول‌آفرین می‌توانند سرنوشت کشورها را تغییر دهند، لذا بررسی آن‌ها توسط پژوهشگران تطبیقی بسیار مفید است. مطالعات تطبیقی با اتخاذ رویکردهای تاریخی به مقایسه سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها می‌پردازند. مواردی همچون پژوهش درباره تمرکز و عدم تمرکز، بررسی وجوه گوناگون مدیریت، تعارض بین حرفه‌گرایی و عدم مهارت معلمان، سیاست برنامه درسی، اثرات جهانی شدن را می‌توان از مطالعات سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها دانست. این گروه از مطالعات تاریخی برای پژوهش‌های آموزش و پرورش تطبیقی مناسب هستند (بری، آدامسون و میسن، ترجمه معدن‌دار، ۱۳۹۰). پژوهشگران تطبیقی می‌توانند بهتر از مورخان به تحلیل عوامل تاریخی بپردازند. از آنجایی که قضاوت‌های تاریخی، آزمایشی و تاریخ‌دانان، اهل منطق و استدلال هستند، منجر به این می‌شود که پژوهشگران تطبیقی علاقمند به بررسی امور از منظری تاریخی شوند. با در نظر گرفتن عوامل تاریخی به عنوان یکی از شاخص‌های مهم و اولیه در پژوهش‌های تطبیقی، می‌توان به ریشه و علت اصلی بسیاری از تغییرات آموزشی دست یافت و این همان هدف اولیه از پژوهش تطبیقی است. زیر مقوله‌های این مقوله عبارتند از: موضوعات تاریخی، مورخان تطبیقی، مقایسه سیاست‌ها، نقش

1. Pasi Sahlberg

2. Kazamias

تغییرات تاریخی در نظام آموزشی، سرمایه‌گذاری انسانی در طول تاریخ، نقش عوامل تاریخی در پیشرفت جامعه.

### ۵- مقوله عوامل فرهنگی

جدول ۵- نمونه‌ای از استنادها و مقوله‌های فرعی عوامل فرهنگی

مقوله فرعی	استناد (پژوهش‌ها و مصاحبه‌ها)
نبود جایگاه مناسب معلمی در بین همه اقشار مردم	مصاحبه شونده (F6): نقش و جایگاه اجتماعی معلمان نیز یک عامل مؤثر فرهنگی- اجتماعی است. به عنوان مثال وقتی "معلمی" به عنوان حرفه‌ای نگریده شود که توانمندترین افراد قادر به انجام آن هستند؛ بنابراین علاوه بر جامعه، خود معلمان نیز برای خود احترام قائل بوده و در پی رشد شخصی خود خواهند بود. اما وقتی (مثلاً در ایران) معلمی از پایگاه اجتماعی چندان مطلوبی برخوردار نباشد و به عنوان یک شغل که هر فردی قادر به تصدی آن است؛ بدان نگریده شود بنابراین دغدغه معلم نیز همان نیازهای سطح پایین (مادی و ...) خواهد بود.
نامساعد بودن زیرساخت‌های فرهنگی، اجتماعی کشور	مصاحبه شونده (M3): مسئله دیگر که مهم است مسائل فرهنگی است. یعنی نوع نگاه به شغل معلمی در فرهنگ ما باعث می‌شود برخی این شغل را انتخاب کنند. مثلاً می‌گویند شغلی است که تعطیلات دارد و نصف روز می‌روی سرکار و در مقایسه با مثلاً پرستاری که شیفت شب دارد و سختی کارش زیاد است معلمی بهتر است. به عبارتی نگاه‌های فرهنگی به معلمی هم نگاه‌های ضعیفی است ...
تعریف غلط از معلمی در کشور	مصاحبه شونده (F5): اگر معلم در جامعه ما جایگاه اقتصادی اجتماعی رفیعی می‌داشت دانش‌آموزی که کنکور می‌داد یکی از گزینه‌های اولش معلمی می‌بود نه برای ناچاری و بیکاری. معلمی را انتخاب می‌کرد به خاطر جایگاهش. متأسفانه جایگاه معلمان در جامعه ما جایگاه واقعی خودش رو نداره چون تعریف حرفه معلمی در جامعه تعریف غلطی شده از معلمی ...
نقش تنوع فرهنگی در تربیت معلم	مصاحبه شونده (E2): درست است که جامعه ما گسترده و متنوع است با اقوام و نژادهای مختلف که هر یک دارای فرهنگ خاص خود می‌باشند و حتی زبان‌های مختلفی دارند که با هم متفاوت است. در کشورهای کوچک این آمیختگی زیاد بین فرهنگ‌ها وجود ندارد چون تنوع مثل ما ندارند
نقش تنوع فرهنگی در تربیت معلم	ویبول فول و آریسوفون پیچت <sup>۱</sup> (۲۰۱۵) به تربیت معلم مهارت محور که نگاهی تازه و مدرن به تغییرات قرن ۲۱ توجه و تأکید خاص دارند. مهارت‌های جدید برای قرن ۲۱ را این‌گونه معرفی کرده‌اند: ۱- مهارت‌های تفکر ۲- مهارت‌های "سنجش ارزش" ۳- مهارت‌های چند فرهنگی .
اعتقادات دینی	مصاحبه شونده (E2): بحث بعدی ارزش‌ها و اعتقادات دینی و مذهبی است که معمولاً خانواده‌ها از آن غافلند و وقتی بچه‌ها به مدرسه می‌روند صرفاً این مسائل را به شکل تئوریک یاد می‌گیرند و خلاءهایی که ایجاد شده در تربیت فرزند در خانواده و مدرسه، ما در تربیت معلم باید این خلاءها را پر کنیم ...
شناسایی آسیب‌های عدم توجه به تربیت معلم در سطح جامعه	مصاحبه شونده (E2): اولین گام ما باید برای بومی‌سازی کردن این باشد که آسیب‌های اجتماعی که ناشی از عدم توجه به تربیت معلم صحیح در جامعه است آن‌ها را شناسایی بکنیم. مثلاً آسیب‌هایی که وجود دارند را در نظر بگیریم. مثل آمار زیاد زندانیان در جامعه و به تبع آن تعداد زیاد زندان‌ها یا افزایش دادگاه‌ها و ... رابطه مستقیمی با آموزش و پرورش ما دارد یا رابطه غیرمستقیم با تربیت معلم دارد و آیا می‌توان با هزینه‌هایی در تربیت معلم ...

در پژوهش‌های تطبیقی، مقایسه در اعتقادات دینی (مذهب) به عنوان یکی از مظاهر فرهنگ و همچنین زبان که نماد فرهنگ یک کشور است، انجام شده است. همچنین در تحلیل مقولات استخراج شده از این بعد، عوامل متعدد دیگری بیان شده‌اند که هر کدام تأثیر قابل توجهی در تربیت‌معلم دارد و مانند زبان، مذهب و مظاهر فرهنگی دیگر در فرایندهای اجرایی دیده می‌شوند که نباید از این مقولات غافل شد. توجه به بافت هر جامعه و ارزیابی آن بر اساس زمینه و بافت همان جامعه به پژوهشگر تطبیقی کمک می‌کند تا با وضوح بیش‌تر به مسائل بنگرد، در حالی که اگر قرار باشد الگوهایی در ذهن داشته باشیم با پیشینه متفاوت، دچار خطا در ارزیابی خواهیم شد. هدف آموزش و پرورش تطبیقی شناسایی عوامل و بستر زمینه‌ساز این موفقیت‌هاست که می‌تواند به کشورهای دیگر کمک کند تا این بسترها را شناسایی و عوامل به وجود آورنده آن را بررسی نموده و الگوی خود قرار دهند، لذا توجه به بعد فرهنگ می‌تواند شرایط و بسترهای فرهنگی و اجتماعی را در خود جای دهد تا تطبیق‌گر در حین تطبیق برنامه‌ها، از عوامل زمینه‌ای آن‌ها غافل نماند. این مقوله دارای زیر مقولاتی مانند تنوع فرهنگی، اعتقادات دینی، نامساعد بودن زیرساخت‌های فرهنگی کشور، نبود جایگاه مناسب معلمی در بین همه اقشار مردم، ارزش‌های جامعه، تعریف غلط از معلمی در کشور، توجه به اخلاق در جامعه، شناسایی آسیب‌های عدم توجه به تربیت‌معلم، نقش فرهنگ در تربیت‌معلم است.

#### ۶- مقوله عوامل اقتصادی

جدول ۶- نمونه‌ای از استنادها و مقوله‌های فرعی عوامل اقتصادی

مقوله فرعی	استناد (پژوهش‌ها و مصاحبه‌ها)
اقتصاد در تربیت‌معلم	مصاحبه شونده (M۳): فرصت‌های شغلی فراهم نیست افراد برای تأمین آینده و معیشت خود به معلمی رو می‌آورند چون معلمی را شغل می‌دانند که آینده شغلی‌اش تأمین شده است.
اقتصاد در تربیت‌معلم	مصاحبه شونده (M۳): باید یک سیستم اقتصادی سالم وجود داشته باشد تا فرد بداند که اگر حقوق کمی هم می‌گیرد ولی وسائل رفاهی و معیشتی‌اش فراهم است.
در سرمایه‌گذاری و تربیت‌معلم	ناظری (۱۳۸۸): جامعه شناسان یکی از رموز موفقیت این دو کشور (ژاپن و آلمان) را توجه ویژه به نهاد آموزش و پرورش و سرمایه‌گذاری‌های کلان در این حوزه می‌دانند.
فرهنگ اقتصادی	مصاحبه شونده (F۶): فرهنگ اقتصادی حاکم بر یک جامعه به نظرم عامل مهم دیگری در این زمینه است. اگر کشوری فرهنگ اقتصادی خاصی مثلاً صرفه‌جویی داشته باشد یعنی امکانات و دارایی‌های دارای ارزش اقتصادی را متعلق به همه بداند و در استفاده از آن‌ها احساس مسئولیت و صرفه‌جویی کند در برابر کشوری که فرهنگ اقتصادی فردگرایانه داشته و به نحو خودخواهانه‌ای افراد برخورد می‌کنند؛ بنابراین در حوزه تربیت‌معلم نیز متفاوت عمل خواهد کرد. یعنی به همان نسبت معلمانی متفاوت را جذب، حفظ و تربیت می‌کنند.

بودجه تربیت‌معلم	مصاحبه شونده (F6): نقش بودجه اقتصادی به نظر من که این هم خودش یک عامل اقتصادی است. پس از سرمایه انسانی دومین عامل مهم مؤثر در مطالعات تطبیقی است. مثال واضح در این زمینه هم بودجه دانشگاه فرهنگیان برای انجام ...
نقش بیکاری جامعه در تربیت‌معلم	مصاحبه شونده (M1): عوامل برون دانشگاهی و عوامل اقتصادی اجتماعی فرهنگی و ... و نقشی که در تربیت معلم دارند می‌توان گفت که این عوامل قطعاً تأثیرگذارند ولی برخی مواقع این عوامل منجر به فرصت می‌شوند مثل همین بیکاری و مشکلات اقتصادی، ولی انگیزه‌های ورود به دانشگاه زیاد شدند.
نقش بیکاری جامعه در تربیت‌معلم	مصاحبه شونده (M6): محقق تربیت معلم باید ببیند هدفش چیه. مثلاً میزان اقبال عمومی از معلم شدن، شرایط بیکاری، شرایط اقتصادی جامعه، مبنایی می‌شود برای تطبیق.

ابعاد اقتصادی زندگی می‌تواند افراد را وادار نماید تا گاهی علیرغم میل و خواسته درونی شان کارهایی را انجام دهند و حتی ممکن است انتخاب‌های مهم زندگی مانند شغل را نیز تحت تأثیر قرار دهد. انتخاب حرفه معلمی در شرایطی برای برخی افراد یک علاقه نه بلکه یک ضرورت شغلی و تأمین مالی محسوب می‌شود. توجه به سرمایه‌گذاری در نظام تربیت‌معلم به عنوان یکی از اساسی‌ترین ارکان نظام آموزشی کشور مطرح است. همان‌گونه که در پژوهش‌های متعددی کشورها با هم مقایسه شده و دلیل پیشرفت هر سیستم آموزشی را مرهون توجه خاص به آن نهاد و سرمایه‌گذاری در آن بخش می‌دانند. زیر مقولاتی که در تحلیل مصاحبه‌ها مشخص شد، عبارتند از: نقش بیکاری جامعه در تربیت‌معلم، سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش و تربیت‌معلم، بودجه تربیت‌معلم، فرهنگ اقتصادی، سرمایه انسانی در تربیت‌معلم، درآمد تربیت‌معلم، سهم آموزش و پرورش از درآمد دولت، سرانه تخصیصی به تربیت‌معلم (فضاها و امکانات تربیت‌معلم)، ارتباط فرهنگ کشور با اقتصاد. هر یک از این زیر مقوله‌ها می‌تواند معیارهای خردتری در خود داشته باشد که مد نظر این پژوهش نیست ولی در دو مورد ارتباط دوسویه بین آنها وجود دارد، یکی در زیر مقوله سرمایه‌گذاری در آ.پ و تربیت‌معلم است که ارتباط تنگاتنگ و تعاملی با سرمایه انسانی در تربیت معلم دارد، مورد دیگر هم مربوط به زیر مقوله فرهنگ اقتصادی است که ارتباط دوسویه‌ای با فرهنگ و اقتصاد دارد.

۷- مقوله الگو برداری

جدول ۷- نمونه‌ای از استنادها و مقوله‌های فرعی الگو برداری

مقوله فرعی	استناد (پژوهش‌ها و مصاحبه‌ها)
توجه به بافت و زمینه الگو برداری در	مصاحبه شونده (F۳): موضوع تطبیق بسیار دچار کج فهمی شده است زیرا اگر با یک فوتبالیست یا بزاز یا معلم یا پزشک هم که صحبت می‌کنید می‌گویند که جاهای دیگر دنیا این طوری است یا اون طوری است. جاهای دیگر دنیا یک عبارت چند کلمه‌ای است ولی در خودش چیزی دارد که همان معلم یا پزشک یا بزاز و... از آن غافلند.
توجه به بافت و زمینه الگو برداری در	مصاحبه شونده (M۶): قاعدتاً هر جامعه‌ای ویژگی‌ها و مختصات خاص خودش را دارد که منحصر به فرد است ولی مهم اینه که ما این رو باید ببینیم. ما باید نگاهمان به دنیا باشد به تجربیات دیگران باشد تا بتوانیم الگویی را که می‌خواهیم به آن برسیم یک الگوی کامل‌تر از اون‌ها باشه، پس به نظر من حتماً ضرورت دارد با بحث‌هایی مثل جهانی شدن این ضرورتش دو چندان است.
الگو پذیری در تربیت معلم	مصاحبه شونده (F۵): به نظر من ما بعضی جاها رو می‌تونیم تغییر بدیم و این تغییرات را از جاهای دیگر الگو بگیریم و استفاده کنیم و چرا استفاده نکنیم وقتی می‌تونیم استفاده کنیم و می‌بینیم کشورهای دیگه چه برنامه‌هایی دارند نمی‌گم عین همان رو اجرا کنیم بلکه بیایم مثل اون برنامه‌ها برای خودمون تولید کنیم.
الگو پذیری در تربیت معلم	مصاحبه شونده (M۱): ... دغدغه همه ما هم هست به این معنا که ما باید از الگوهایی که در سطح جهان است استفاده بکنیم که ...
الگو پذیری در تربیت معلم	مصاحبه شونده (F۶): در این میان مطالعات تطبیقی تربیت‌معلم کمک می‌کند تا ماهیت و چگونگی تحقق صلاحیت‌های لازم برای تربیت‌معلم با مطالعه الگوهای اثربخش و موفق مورد توجه قرار گیرد .
الگو پذیری در تربیت معلم	مصاحبه شونده (F۶): از طرف دیگر با توجه به این‌که بررسی آ. پ تطبیقی در حوزه تربیت‌معلم کمک می‌کند تا با استفاده از راهی میان‌بر و در واقع صرف هزینه کم‌تر به بازدهی نسبتاً بیش‌تر در زمینه آموزش و رشد نظام آموزشی توسط گزینش، تربیت، حفظ و بازآموزی معلمان دست یابیم؛ بنابراین توجه به این رشته علمی دارای ضرورت می باشد.
استفاده از الگوهای سایر کشورها در تربیت معلم	مصاحبه شونده (F۵): در پاسخ به این‌که آیا می‌توان الگویی را از سایر کشورها گرفت و در ایران بومی‌سازی کرد باید گفت که الان ما داریم از الگوهای سایر کشورها استفاده می‌کنیم الان در واقع ما اساس کار را بر اساس الگوی فکورانه گذاشتیم و داریم از نظرات‌شون و دیگران استفاده می‌کنیم ...
استفاده از الگوهای سایر کشورها در تربیت معلم	مصاحبه شونده (E۱): در بحث الگوسازی ، مطالعه تطبیقی کشورها خیلی به نفع ماست مثل همین فنلاند روش‌های جدیدی که داره یا ژاپن در درس‌پژوهی که ما از اون‌ها الگو گرفتیم مؤثر است ولی این‌که صددرصد از آن کشورها الگو برداری کنیم درست نیست.

از فواید الگو برداری این نکته است که صرف زمان و هزینه‌ها کم می‌شود و نیاز به تجربه کردن را کم می‌کند، پس الگو برداری صحیح و اصولی می‌تواند پس از تطبیق اصولی و صحیح انجام شود تا برنامه به نتیجه مطلوب خود برسد و درصد شکست آن برنامه پایین بیاید. به طور خلاصه الگو برداری در تربیت‌معلم باید مراحل را پشت سر بگذارد و نیازمند بررسی و زمان‌بر است.



الگوبرداری دارای یک سیکل است و به عبارتی مراحل آن در یک پروسه و فرایند چرخشی صورت می‌گیرد یعنی ابتدا پژوهشگر تطبیقی برای الگو گرفتن لازم است زمینه‌های متعدد اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی و ... آن کشور را تحلیل و بررسی نماید و در مرحله بعد باید بررسی کند آیا در کشور یا منطقه مقصد، الگوپذیری در این حوزه و به این شکل مقدور است و به عبارت دیگر آیا خواهان برنامه مورد نظر می‌باشند یا خیر. در واقع در این مرحله امکان‌سنجی برنامه‌ها در مقصد صورت می‌گیرد. زیر مقولات این مقوله عبارتند از: توجه به بافت و زمینه، الگوپذیری در تربیت معلم، استفاده از الگوهای سایر کشورها.

### ۸- مقوله بومی‌سازی

جدول ۸- نمونه‌ای از استنادها و مقوله‌های فرعی بومی‌سازی

مقوله فرعی	استناد (پژوهش‌ها و مصاحبه‌ها)
بومی‌سازی در تربیت معلم	مصاحبه شونده (F۲): ما باید بومی‌سازی بکنیم الگوهای کشورهای دیگر را که بتوانیم آن برنامه را پیاده کنیم. مثلاً در ژاپن بحث رئیس و مرنوس و احترام به مافوق نیازی به توضیح ندارد و یک مسئله جا افتاده است در حالی که در فرهنگ ایرانی مرنوس معنا ندارد و همه رئیس هستند حتی دانشجو خودش را در جایگاه بالاتر از استادش می‌بیند و این رفتارها جزئی از فرهنگ رفتاری مردم ما شده
بومی‌سازی در تربیت معلم	مصاحبه شونده (E۱): اگر از شیوه کشورهای دیگر استفاده کنیم قطعاً بومی‌سازی اون برنامه‌ها باید انجام شود. اگر ما بخواهیم حتی فرهنگ را تغییر دهیم باز هم باید از طریق معلم این کار را انجام دهیم بنابراین ارزش این را دارد که تمام وقتمان را بگذاریم بر روی معلم.
بومی‌سازی در تربیت معلم	مصاحبه شونده (F۴): بومی‌سازی خودش یک مؤلفه فرهنگی است و من در این مورد دغدغه‌هایم را گفتم. از تصویرهای خوشبختی و آرمان‌هایی که در جامعه وجود دارد تا آن انسان آرمانی که ما در اسناد بالادستی به تصویر کشیده‌ایم و شواهد نشان می‌دهد که کم‌تر مناسبتی با خواسته‌های جامعه دارد. و این خودش کار بومی‌سازی را برای مدل‌هایی که از سایر نظام‌ها اقتباس می‌کنیم سخت یا حتی بی‌معنا می‌کند.
هدف بومی‌سازی	مصاحبه شونده (F۳): در بومی‌سازی معتقدم که باید در هدف باید خودمان هدف را تعیین کنیم ولی در روش می‌توان از سایر کشورها کمک گرفت. ما باید در روش از این‌ها کمک بگیریم. در چگونه آموزش دادن، ابزار ارزیابی، کنترل و آموزش می‌توان از آن کشورها کمک گرفت.
امکان‌سنجی در بومی‌سازی	مصاحبه شونده (M۱): گاهی هم در تطبیق هدف یک دیدگاه و فلسفه است که باید دید آن فلسفه تا چه حد می‌شود بر کشور قابلیت انطباق داشته باشد. معمولاً در بحث تطبیق بر فرایندهایی که می‌تواند نزدیک‌تر به جامعه ما باشد عمل تطبیق انجام گیرد یعنی یک بسته کامل را نگیریم و همه آن را تطبیق بدهیم بلکه بر فرایندهای اجرایی کار کنیم و گام‌هایی که ...
امکان‌سنجی در بومی‌سازی	مصاحبه شونده (M۶): بومی‌سازی یعنی جهانی فکر کن بومی عمل کن، گلوبال نگاه کردن یعنی وقتی می‌خواهی کاری را انجام دهی مطالعاتی را داشته باش.
امکان‌سنجی در بومی‌سازی	مصاحبه شونده (M۴): بومی‌سازی باید از طریق پیوند تجارب جهانی با تجارب داخلی اتفاق افتد. گروه‌های نخبه باید بر تطبیق و بهره‌برداری از تجارب جهانی نظارت کنند. چنین کاری همچنین با انجام مطالعات امکان‌سنجی نحوه بهره‌برداری از تجربیات در نظام تربیت معلم داخل قابل انجام است.

همواره بعد از مطالعات و پژوهش‌های تطبیقی، پژوهشگران به دنبال الگویی از کشورهای دیگر هستند و از این روست که بحث بومی‌سازی و استفاده از الگوهای دیگر کشورها مطرح می‌شود. از طرفی الگوهای اقتباسی باید با شرایط هر مکانی سعی شود امکان سنجی و سپس سنجش شرایط و روند انجام امور بررسی شود، به عبارتی گام‌های اجرایی که قرار است اجرا شود، تطبیق یابد یا به عبارت دیگر «بومی‌سازی» شود و در انتخاب الگو به منظور بومی‌سازی، در ابتدا باید مورد تحلیل قرار گیرند. در مقوله بومی‌سازی به طور خلاصه به چند نکته کلیدی و مهم اشاره شد. این کلمات کلیدی با این که مختصرند ولی حاوی ارزش معنایی بالایی هستند که پژوهشگران تطبیقی نباید از آن‌ها غافل باشند. زیرمقولات این مقوله عبارتند از: امکان سنجی در بومی‌سازی، هدف در بومی‌سازی، پیوند تجارب جهانی با تجارب داخلی.

#### ۹- مقوله جذب دانشجو

جدول ۹- نمونه‌ای از استنادها و مقوله‌های فرعی جذب دانشجو

مقوله فرعی	استناد(پژوهش‌ها و مصاحبه‌ها)
جذب در تربیت‌معلم	مصاحبه شونده (E1): برای بهبود وضعیت نظام‌های تربیت معلم اگر بخواهیم به ترتیب اولویت بگویم اول از همه جذب دانشجو در تربیت معلم است یعنی شیوه‌های جذب در تربیت معلم باید تغییر کند. ما اگر بخواهیم شیوه‌های جذب بهتری داشته باشیم و دانشجویان برتر را جذب نماییم لازم است دانشگاه فرهنگیان بهتر شناسانده شود به دیگران. امروزه دانش‌آموزان کنکوری شناخت کافی از دانشگاه فرهنگیان ندارند یعنی دانشگاه فرهنگیان وجهه زیاد خوبی ندارد در بین دانشگاه‌ها
جذب در تربیت‌معلم	مصاحبه شونده (E1): مسئله دیگر جذابیتی است که این دانشگاه باید از خودش نشان دهد. مثلاً قبولی در دانشگاه شریف یک آرزوست برای همه بچه‌ها و یک رویاست. این برای دانشگاه فرهنگیان پیش نیامده است چرا؟ چون دانشگاه شریف ملاک‌هایش جذابیت خودش رو برای بچه‌ها پیدا کرده ولی دانشگاه فرهنگیان پیدا نکرده. حالا ما نمی‌خواهیم در آن حد جذابیت داشته باشد ولی خوب باز هم خیلی می‌توانیم روی این موضوع کار کنیم.
جذب در تربیت‌معلم	مصاحبه شونده (M3): فکر می‌کنم مسئله نحوه گزینش دانشجو و انتخاب دانشجویی که می‌خواهد معلم شود مسئله بسیار مهمی است. زیرا اون فردی که بالقوه می‌خواهید، بر روی او سرمایه‌گذاری کنید، اوست.
الگوی مشارکتی تربیت‌معلم با دانشگاه‌ها	مهرمحمدی (۱۳۹۲) در مقاله‌ای با عنوان "برنامه درسی تربیت‌معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن، راهبرد تحولی برای تربیت‌معلم در ایران"، برای اولین بار به ارائه یک الگوی اجرایی مشارکتی در تربیت‌معلم ایران می‌پردازد ...
مصاحبه شونده	مصاحبه شونده (M3): نکته دیگری که درباره فنلاند قابل توجه است این که در هنگام مصاحبه داوطلبین به توانایی‌های لازم برای آن رشته نگاه می‌کردند مثلاً اگر معلم برای دوره پیش دبستانی می‌خواستند داوطلبین باید آشنا به موسیقی باشند و توانایی لازم را در موسیقی داشته باشند و از قدرت قصه‌گویی برخوردار باشند ...
مصاحبه شونده	مصاحبه شونده (M2): این مصاحبه‌ها با شکل جدید خوبست و ما را دارد نزدیک می‌کند به بهبودی اما آن‌چه که بیش‌تر بر روی آن باید دقیق شویم فرم مصاحبه‌ها طوری طراحی شده که سره را از ناسره و معلم را از نامعلم و شایسته را از ناشایسته چقدر تشخیص بدهد. درصد خطای آن چقدر بوده؟ ما جذب می‌کنیم ولی این مکانیزم را نداریم که آیا همچنین خطایی افتاده یا نه ...

یکی از شاخص‌های مهم برای پژوهشگران تطبیقی در نظام‌های تربیت معلم، چگونگی جذب در تربیت معلم است، یعنی شیوه‌هایی که برای ورود به حرفه معلمی، داوطلبین جذب شده و بر اساس آن انتخاب می‌شوند. ابتدا باید فرد واجد صلاحیت‌های اولیه برای ورود به حرفه معلمی شناسایی و جذب شود و در مراحل بعدی، محتوای نظری و عملی و مهارتی است که باید آموخته شود، پس این مرحله باید با دقت و تأمل و تمرکز بیش‌تری انجام پذیرد. از مجموع تحلیل‌های انجام شده در مقوله جذب دانشجو می‌توان چنین نتیجه گرفت که شیوه‌ی پذیرش از اهمیت زیادی برخوردار است و اکثر مصاحبه‌شوندگان از آن به عنوان شاخص مهمی یاد می‌کردند. همچنین رقابت در ورود به تربیت معلم که نیازمند تبلیغات و دادن آگاهی به جامعه است، شاخص مهم دیگر است. یکی از مهم‌ترین عوامل وابسته به این دو عامل، وجود اعتماد و داشتن امید در یک جامعه است. زیرمقولات این مقوله عبارتند از: الگوی مشارکتی تربیت معلم با دانشگاه‌ها، شیوه مصاحبه برای جذب دانشجو، رقابت ورود به تربیت معلم، جذب نخبگان در تربیت معلم، نقش امید و اعتماد در جذب تربیت معلم.

#### ۱۰- مقوله الزامات تغییر

جدول ۱۰- نمونه‌ای از استنادها و مقوله‌های فرعی الزامات تغییر

مقوله فرعی	استناد(پژوهش‌ها و مصاحبه‌ها)
تمرکززدایی در آپ	مصاحبه شونده (M5): حرکت به سوی اعمال سبک اداری عدم تمرکز در نظام آموزشی و تفویض اختیار به مناطق و مدارس، جلب مشارکت مردمی و استفاده از نیروهای بومی و محلی در فرایند مدیریت مدارس ...
فقدان سیستم ارزیابی صحیح	مصاحبه شونده (F3): ارزیابی کیفیت در آموزش و پرورش بسیار پایین است. چرا؟ چون کار سختی است. ما چگونه می‌توانیم ارزیابی کنیم که این معلم در روستا داره آدم تربیت می‌کند؟ چون ارزیابی انسان یا آدم بودن کار سختی است. سنجش عملکردی و پوشه کار را هم درست می‌کنیم ولی عملاً موفق نیستیم...
فقدان سیستم ارزیابی صحیح	مصاحبه شونده (F3): یکی از معضلات این است که ما به طور واقعی نظارت و ارزیابی را باور نداریم، سیستم‌های تشویق و پاداش‌دهی یا کیفردهی ما هیچ‌وقت تناسبی با ارزیابی‌های ما ندارد. در هر جای دنیا اگر برنامه‌ای تعریف می‌شود یکی از ارکان آن ارزیابی است و این ارزیابی قرار است سیکل موجود را بهبود بدهد اما در عمل چنین اتفاقی نمی‌افتد ...
دلایل موفقیت نظام‌های آموزشی	مصاحبه شونده (M6): مثلاً سنگاپور یا چین تاییه، ۲۵ دانشگاه تربیت معلم داشتند بعد گفتند تربیت معلم برای ما مهمه و ۵ تا دانشگاه را مشخص کردند که کار تربیت معلم را انجام بدهند و دولت اون دانشگاه‌ها را خیلی ساپورت می‌کند ...
دلایل موفقیت نظام‌های آموزشی - بافت یکسان جمعیت در کشورهای کوچک موفق	مصاحبه شونده (E2): در بحث الگوسازی می‌شود مدل‌هایی را از آن کشورها گرفت و بومی‌سازی کرد ولی باید توجه داشت که کشورهای موفق مثل سنگاپور و فنلاند و سوئد کشورهای کوچکی هستند و بافت جمعیتی آن‌ها هم بافتی یکسان است. این کوچک بودن مثل داشتن یک خانواده کوچک است، وقتی شما سه فرزند دارید خیلی بهتر می‌توانید آن‌ها را تربیت بکنید تا وقتی که ۱۰ فرزند داشته باشید ولو این که خانواده برخوردار هم باشید.

علل فرسودگی شغلی معلمان	مصاحبه شونده (M۳): فرسودگی شغلی مسئله‌ای است که ذهن را درگیر می‌کند و در معلمان وجود دارد. ساعت کاری معلم را یک کارمند بانک هم دارد ولی فرسودگی شغلی را ندارد چون تأمین است و ذهنش درگیر نیست. این‌ها خیلی مهمند و تأثیرگذار. بنابراین اگر یک اقتصاد سالم و پویا وجود داشته باشد که زندگی معلم را حمایت بکند معلم می‌تواند با حقوق کم هم زندگی خوبی داشته باشد ...
----------------------------	--

ضرورت اصلاحات در آموزش و پرورش از نکات بسیار مهم و قابل تأمل است که همه نظام‌های آموزشی دنیا آن را تجربه می‌کنند و در برهه‌ای از زمان این ضرورت را احساس کرده و برنامه‌هایی برای ایجاد تغییر در نظام آموزش و پرورش تهیه و اجرا کرده‌اند. اما این‌که اساساً الزام به تغییر در آموزش و پرورش چگونه و در چه زمانی باید رخ دهد، نیازمند بازنگری در روش‌ها و ساختارهای موجود است. یکی از ارکان مهم در آموزش و پرورش که همواره برای تغییر آن برنامه‌های زیادی پیش‌بینی می‌شود، معلمان هستند. بنابراین همزمان با ایجاد اصلاحات در آموزش و پرورش، معلمان و به تبع آن دانشگاه‌های تربیت‌معلم نیاز به اصلاحات خواهند داشت. از این روست که باید گفت زیر بنای تغییر در آموزش و پرورش وابسته به تغییر در تربیت‌معلم است. مقوله یا شاخص الزامات تغییر در آموزش و پرورش و تربیت‌معلم، در بسیاری از پژوهش‌ها و کتاب و متون علمی آمده است. صاحب‌نظران مختلف با دیدگاه‌های علمی متفاوت هم به آن اذعان دارند ولی هر کدام از این افراد با نگاه فلسفی خاص خود به چگونگی تغییر پرداخته‌اند. عدم انطباق ساختار و محتوای آموزشی با نیازهای واقعی دانش‌آموزان و همچنین عدم تناسب در میزان حجم دروس مختلف از جمله مواردی است که بسیاری از مصاحبه‌شوندگان به عنوان یکی از ضرورت‌های تغییر، به آن پرداخته‌اند. یکی دیگر از مسائل مهم که پژوهشگران تطبیقی به آن باید توجه نشان دهند، علاوه بر معلم و ساختار و محتوای آموزشی، مدارس هستند. اهمیت مدارس به‌گونه‌ای است که در برخی کشورهای موفق دنیا، مدرسه محلی برای آموزش و تربیت معلم هم هست. از آنجایی که آموزش و پرورش و تربیت‌معلم، هر دو نیاز به تغییر دارند و از طرفی این تغییرات باید هم‌سو و هم‌زمان باشد. زیرمقولات این مقوله عبارتند از: ایجاد دروس میان رشته‌ای، تمرکززدایی در آموزش و پرورش، فقدان سیستم ارزیابی صحیح، دلایل موفقیت نظام‌های آموزشی (عوامل موفقیت ارمنستان، نقش هدف در موفقیت، بافت یکسان جمعیت در کشورهای کوچک موفق، عوامل موفقیت فنلاند)، علل فرسودگی شغلی معلمان، به‌روز نبودن کتاب‌ها، عدم تناسب کتاب‌ها در مدارس با رویکردهای دانشگاه، اهمیت مدارس برای تربیت‌معلم، عدم نظارت مدارس توسط تربیت‌معلم، نقش معلم در یادگیری، تغییر همزمان آموزش و پرورش و تربیت‌معلم، آموزش معلمان، لزوم تغییر در مدارس.

### ۱۱- مقوله مؤلفه‌های نظام تربیت معلم

جدول ۱۱- نمونه‌ای از استنادها و مقوله‌های فرعی مؤلفه‌های نظام تربیت معلم

مقوله‌های فرعی	استناد (پژوهش‌ها و مصاحبه‌ها)
مؤلفه‌های تربیت معلم	مصاحبه شونده (M۴): اگر بتوانیم تمامی مؤلفه‌های تربیت معلم را به محک تطبیق و مقایسه بسپاریم، دانش ما درباره عمل تربیت معلم بهبود خواهد یافت ...
صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان	ویبول فول و آریسوفون پیچت (۲۰۱۵): انواع مدارک صلاحیت حرفه‌ای معلمان، شاخص‌های سیستم آموزشی و هزینه‌های آموزشی را به عنوان شاخص‌های تطبیق انتخاب و بر اساس این شاخص‌ها تطبیق را انجام داده‌اند.
تبعیض جنسیتی در ساختار تربیت معلم	مصاحبه شونده (M۲): این مسئله در سطح کلان آن مشکل‌ساز است و اگر بخواهیم با نظام‌های موفق دنیا بتوانیم برابری بکنیم اول باید نگاه‌هایمان را در مورد توسعه یافتگی و نقش بانوان را در ساختار اداری و قوانینی که در این زمینه وجود دارد بررسی شود. ببینیم برنامه چیست؟ برنامه درسی پنهان ما چیست؟ البته آشکار است و به صراحت هم قوانینی در این زمینه وجود دارد.
نقش نیروی انسانی	مصاحبه شونده (M۵): اگر مسئولین برنامه‌ریزی در همه‌ی سازمان‌ها و مؤسسات کشور، وظیفه‌ی خود را به نحو احسن انجام دهند و بهترین برنامه‌ها را برای رفع مشکلات و پیشرفت در جهت مطلوب تدوین کنند و بودجه کافی نیز در اختیار داشته باشند، اما نیروی انسانی لازم برای اجرای برنامه‌ها از قبل تأمین و تربیت نشده باشد، کاری از پیش نخواهد رفت و قدمی برداشته نخواهد شد.
عوامل درون دانشگاهی- مأموریت‌گرا و نیاز محور	مصاحبه شونده (F۴): در کشور ما از نظر تاریخی سیستم تربیت معلم وابستگی کمی با نظام آکادمیک و دانشگاهی داشته و بیش‌تر نیازمحور و مأموریت‌گرا بوده است و هدفش تأمین نیازهای آموزش و پرورش بوده است. سوابق و ساختار قبلی تربیت معلم کشور ما نیز همین را نشان می‌دهد و تا قبل از تأسیس دانشگاه فرهنگیان برنامه درسی و مدیریت آن مبتنی بر همان رویکرد پاسخگویی به نیاز آموزش و پرورش بود.
عوامل درون دانشگاهی-نقش دانشجو معلم	مصاحبه شونده (F۴): یکی از عوامل مهم input یعنی آن چیزی است که به تربیت معلم وارد می‌شود، این ورودی‌ها اگر دانشجو باشند، چه کسانی هستند و چه انگیزه‌هایی دارند؟ و چه طیفی از دانش‌آموزان و با چه چشم‌اندازی از کار یا تحصیل و با چه امکانات و تسهیلاتی وارد سیستم می‌شوند ...
عوامل درون دانشگاهی- خنثی بودن تربیت معلم	مصاحبه شونده (F۵): باید مکانیزم‌های تشویقی داشته باشیم ولی این که دانشجو از اول خیالشون راحت باشه خوب نیست و این منجر می‌شه که دوره تربیت معلم برای ما یک دوره خنثی و بی‌ارزشی بشه. راه‌کاری که در ارتباط با این زیر نظام‌ها می‌خواهم بدهم زمان بر است.
عوامل درون دانشگاهی-آماده نبودن شرایط دانشگاه برای رویکردهای جدید	مصاحبه شونده (F۵): چون کتاب‌ها و محتواهای ما تأملی نیستند و استادان ما تأملی نیستند و چگونه می‌خواهیم تأمل ایجاد کنیم وقتی هنوز شرایطمون آماده تأمل نیست و ما از بحث تأمل فقط اسم تأمل رو یدک می‌کشیم و اون باطن کار هنوز آماده نیست.
عوامل برون دانشگاهی	مصاحبه شونده (F۵): برای تربیت معلمان گستره‌ای از عوامل دخیل است و اگر بخواهیم دسته‌بندی کنیم دو دسته‌اند: عوامل درون دانشگاهی و برون دانشگاهی. عوامل برون دانشگاهی از اونجایی که تحت نظارت و اختیار دانشگاه نیستند خیلی سخته کنترل‌شون مثل مدارس چون در اختیار ما نیستند نظارت نمیشه کرد. از عوامل درون دانشگاهی هم هنوز ما به‌روز نیستیم و خیلی عقبیم.

تربیت معلم دارای مؤلفه‌های متعددی است که بررسی و در نظر گرفتن هر یک از آنان برای پژوهشگران تطبیقی می‌تواند بسیار مفید باشد. بسیاری از این مؤلفه‌ها مرتبط و در تعامل با هم است

و شناخت همه جانبه آن‌ها کمک می‌کند تا بر پایه اطلاعات درست، تصمیمات اخذ گردند و سیاست‌گذاری در اهداف و روش‌ها و فرایند و ارزیابی، بر اساس استانداردهای منطقی انجام شود. تعداد ۳۷ زیر مقوله احصا شده است که مهم‌ترین زیرمؤلفه‌ها در نظام تربیت‌معلم عبارتند از: چگونگی کسب مهارت‌های معلمی، توجه به نقش زنان در تربیت‌معلم، نیروی انسانی (کارمند، استاد، دانشجو)، گروه‌های آموزشی، حرفه‌گرایی، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، نقش دانشجو معلم، اهمیت نیازسنجی در تربیت‌معلم، سیاست‌های تشویقی و تنبیهی، نامناسب بودن استخدام از ابتدا، الگوهای متنوع تربیت‌معلم و ... . اگر بخواهیم مؤلفه‌های نظام تربیت‌معلم را طبقه‌بندی نماییم، قطعاً دو دسته عوامل درونی و عوامل بیرونی تأثیرگذار را می‌توان شناسایی کرد: عواملی که در درون دانشگاه باید مورد توجه پژوهشگران تطبیقی قرار گیرند متعددند و از آن جمله می‌توان به مأموریت خاص دانشگاه فرهنگیان و نقش‌های متعددی که در این دانشگاه از دانشجو انتظار می‌رود، اشاره داشت. عوامل بیرونی عواملی هستند که در خارج از سیستم تربیت‌معلم وجود دارند و بر آن تأثیرگذارند. محیط بیرونی از یک سو درون‌داده‌های تربیت‌معلم و از سویی به عنوان پذیرنده برون‌داده‌های تربیت‌معلم، نقش مهمی ایفا می‌کنند.

## ۱۲- مقوله برنامه درسی تربیت‌معلم

جدول ۱۲- نمونه‌ای از استنادها و مقوله‌های فرعی برنامه درسی تربیت‌معلم

مقوله فرعی	استناد (پژوهش‌ها و مصاحبه‌ها)
ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت‌معلم	امراه و حکیم زاده (۱۳۹۳) به این نتیجه دست یافتند که اختلاف معنی‌دار و تفاوت اساسی بین نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت‌معلم ایران و دو کشور انگلستان و کره جنوبی در حوزه‌های ارزیابی اهداف برنامه درسی، محتوای برنامه درسی و فرایند یاددهی-یادگیری در برنامه درسی وجود دارد.
کارروزی در تربیت-معلم	فهمی (۱۳۸۸) در پژوهش خود به شناخت ویژگی‌های برنامه تربیت دبیر مطلوب و یافتن نقاط ضعف در برنامه درسی تربیت دبیر در کشورمان پرداخته است. نتایج نشان دادند که کمبودهای اساسی در آماده سازی دبیران ریاضی در کشورمان وجود دارد و برنامه درسی تربیت دبیر در کشور ما نمی‌تواند دانشجو معلمان ما را برای تدریس به روش‌های نوین و مطابق با نظریه‌های نوین آموزشی آماده نماید ...
کارروزی در تربیت-معلم	آکسفورد و ساهین <sup>۱</sup> (۲۰۱۰) نشان دادند که تا زمانی که استادان تربیت‌معلم به شکلی مؤثر از تکنولوژی در تدریس خود استفاده نکنند، دانشجوی تربیت‌معلم در کارروزی و در حین معلمی، از تکنولوژی به صورت مؤثر بهره نخواهند برد ...
کارروزی در تربیت-معلم	یافته‌های پژوهش تطبیقی تایلند و فنلاند (۲۰۱۵) نشان داد که در حالی که تایلندی‌ها در تربیت‌معلم بیش‌تر بر دروس ارائه شده تمرکز دارند، در فنلاند نگاه وسیع‌تری در آموزش حاکم است و پژوهش و تمرین معلمی مهم‌تر دیده شده‌اند ...

1. Oxford & Sahin

کارورزی در تربیت معلم	مصاحبه شونده (F1): اگر ما مدارس تجربی داشته باشیم که تحت پوشش دانشگاه باشد و کارورزی آن‌جا انجام شود خیلی از نقایص ناهماهنگی مدارس با دانشجویان حل می‌شود ...
عناصر برنامه درسی تربیت معلم	مصاحبه شونده (F6): این چهار مؤلفه کاملاً مبتنی بر هم هستند بنابراین اگر هدف از تربیت معلم یک کشور گرفته شود بنابراین محتوا، فرایند و ارزیابی نیز تا حد زیادی از همان کشور مورد الگوبرداری قرار خواهد گرفت (البته با رعایت این اصل که دو یا چند کشور مورد مقایسه با هم اشتراکات زیادی دارند).
عناصر برنامه درسی تربیت معلم	فرهنگ‌دیان (۱۳۷۹) نظام تربیت معلم در کره جنوبی و چین را معرفی می‌کند. در این پژوهش، به بررسی برنامه‌های آموزشی برای کیفی شدن کار معلمان می‌پردازد و هر آن‌چه که درباره تبدیل شدن یک فرد به معلمی در مراکز تربیت معلم آن دو کشور انجام می‌شود را معرفی می‌نماید منجمله: آموزش‌های قبل از خدمت (کارورزی)، دوره‌های اجرایی برای تربیت معلم، دوره‌های یک‌ساله کیفیت بخشی پس از فارغ‌التحصیلی از تربیت معلم و ...
عناصر برنامه درسی تربیت معلم	مهرمحمدی (۱۳۹۲): الگوی پیشنهادی با توجه به مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی تربیت معلم ارائه شده است و از تقسیم کار حمایت می‌کند. در الگوی پیشنهادی ابعاد ۴گانه برای برنامه درسی تربیت معلم به عنوان چارچوب مفهومی معرفی می‌شوند و در این چارچوب ۲ بعد اول را ذیل مأموریت‌های ذاتی دانشگاه‌ها دانسته و در نتیجه مسئولیت آن را به طور طبیعی متوجه آموزش عالی می‌داند و دو بعد دیگر نیز در زمره مأموریت‌های آموزش و پرورش می‌داند ...
برنامه‌های بعد از فارغ‌التحصیلی	مصاحبه شونده (F2): یک راهکار دیگر این است که به اعتقاد من (این ایده و پیشنهاد خودم است) بچه‌هایی که فارغ‌التحصیل می‌شوند هر چند تا را در یک یا چند مدرسه در کنار هم به کار بگیرند تا تفاوت عملکرد این‌ها را با سایر مدارس ببینیم بعد می‌توان قضاوت کرد که این فارغ‌التحصیلان با معلمان قدیمی از نظر عملکرد چه تفاوت‌هایی دارند. یک راه جداسازی معلمان جدید از قدیم است تا تفاوت عملکرد ملموس شود ...
برنامه‌های بعد از فارغ‌التحصیلی	مصاحبه شونده (M6): سنجش دستاوردها یعنی وقتی دانشجو رفت بیرون و فارغ‌التحصیل شد او را در محل کارش بسنجیم نه در دانشگاه ازش امتحان بگیریم.
برنامه‌های بعد از فارغ‌التحصیلی - آموزش مستمر بعد از فارغ‌التحصیلی دانشجو معلمان	مصاحبه شونده (F4): آن اختلافی که ما با برخی نظام‌های تربیت معلم مثل آلمان در این مورد داریم اینجاست که ما بعد از این که دانشجو از تربیت معلم خارج شد اجباری به برگشت مجدد دانشجو از حوزه عملی به نظری نداشتیم. اما در بعضی از نظام‌ها اگر که دانشجو برای تکمیل دانش نظری خودش به تربیت معلم برنگردد موجب می‌شود که تحصیلات ناقص بماند و این را در برنامه‌ریزی خودشان دیده‌اند.

مهم‌ترین رکن برنامه درسی تربیت معلم، کارورزی است. در کارورزی دانشجو معلمان آن‌چه که در کلاس‌ها به صورت تئوری می‌آموزند، به صورت عملی مشاهده و به اجرا در می‌آورند. به این دلیل اهمیت کارورزی زیاد است که دانشجو معلم را آماده کلاس رفتن و معلم شدن، می‌کند. برگشت معلمان به تربیت معلم پس از یک سال معلمی، برای تکمیل آموزش‌های نظری و تفسیر تجارب کسب شده می‌تواند دوره‌ی تربیت معلم را کامل تر نماید. مانند برخی از کشورها که چنین برگشتی را در برنامه درسی خود پیش‌بینی کرده‌اند و به نوعی آموزش مستمر به برنامه آنان اضافه شده است. برخی محققان در بررسی‌های خود، عناصر برنامه درسی تربیت معلم را شامل تمام موادی می‌دانند که در

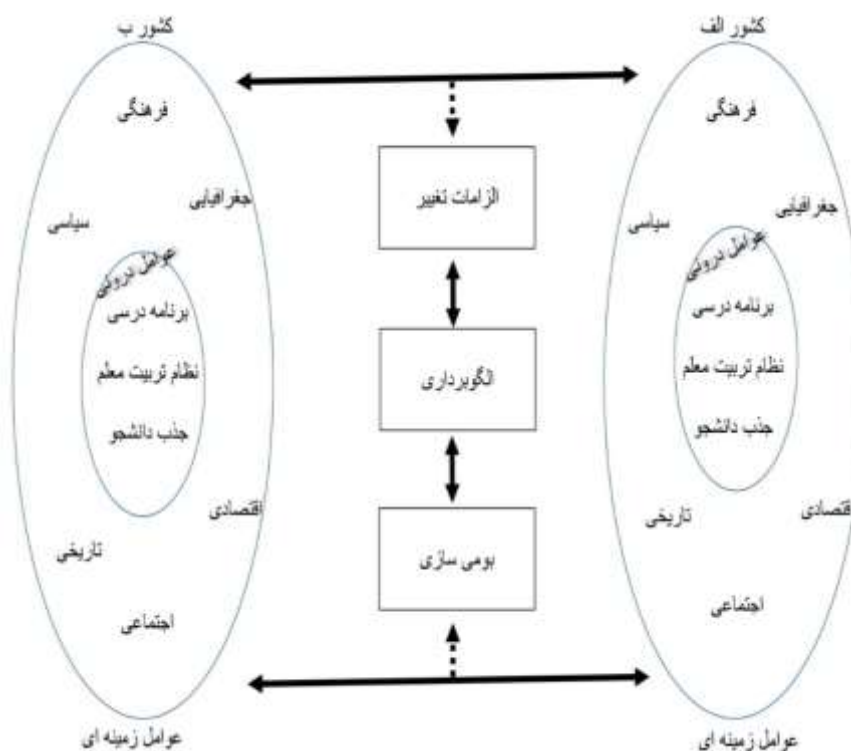
حین دانشجویی و پس از فراغت از تحصیل به عنوان کیفیت بخشی به کار معلمان ارائه می‌شوند و بنابراین برنامه تربیت معلم را فقط محدود به دوران تربیت معلم نمی‌دانند. در برنامه درسی تربیت معلم این که چه محتوا و سرفصلی باید ارائه شود در واقع همان محتوایی است که منجر به کسب شایستگی‌ها و صلاحیت‌های مورد انتظار معلمی می‌شود (pck<sup>۱</sup>). البته دیدگاه‌های متفاوتی مطرح می‌شوند که بیانگر نوع نگاه برنامه‌ریز است. گاهی تمرکز بر مبانی نظری و گاه ممکن است تمرکز بر کسب مهارت باشد و در حالت سوم ممکنست کسب هر دو مد نظر قرار گیرد. زیرمقولات مقوله برنامه درسی عبارتند از: ارزیابی کیفیت برنامه درسی، کارورزی، برنامه‌های بعد از فارغ‌التحصیلی، آموزش مستمر معلمان، عناصر برنامه درسی، فاصله نظر و عمل در تربیت معلم، بهره‌وری آموزشی، محتوا و سرفصل دروس، دانش محتوایی، آموزش مستمر بعد از فارغ‌التحصیلی، مهارت‌آموزی در مدارس، ضرورت توجه به بدآموزی دانشجویان.

در پاسخ به سؤال دوم که: - ارتباط هر یک از مقوله‌ها با یکدیگر چگونه و در چه سطحی است؟ الگویی از این مقولات ترسیم شده است که ارتباط طولی و عرضی این ۱۲ مقوله در آن مشخص شده است. مقوله‌ها در ۱۲ طبقه به شرح زیر جای گرفتند: ۱- عوامل تاریخی ۲- عوامل اجتماعی ۳- عوامل سیاسی ۴- عوامل فرهنگی ۵- عوامل اقتصادی ۶- عوامل جغرافیایی ۷- الزامات تغییر ۸- الگوبرداری ۹- بومی‌سازی ۱۰- مؤلفه‌های نظام تربیت معلم ۱۱- برنامه درسی تربیت معلم ۱۲- جذب دانشجو در تربیت معلم. این ۱۲ مقوله استخراج شده برای تطبیق تربیت معلم با شرایط زیر پیشنهاد می‌گردد:

در این مدل مفهومی، ابتدا دو کشور فرضی الف و ب در نظر گرفته شده است و این که قرار است تمام یا بخشی از تربیت معلم در این دو کشور مقایسه و تطبیق داده شود. مطابق این الگو، پژوهشگر تطبیقی باید به ۱۲ مقوله مهم توجه داشته باشد و مرحله به مرحله هر مقوله را در کشور الف با کشور ب تطبیق دهد. برای انجام تطبیق می‌تواند از روش بردی استفاده نماید (توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه). مقوله‌های ۱ تا ۶ (تاریخی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، اقتصادی، جغرافیایی) به عنوان مجموعه عوامل زمینه‌ای هستند که بستر و بافت آن کشور را در زمینه‌های یاد شده می‌سازند. این مقوله‌ها در هر کشوری منحصر به همان سرزمین است و علل و اسباب بسیاری از معلول‌ها در آن جامعه است، لذا پژوهشگر تطبیقی ابتدا باید این زمینه‌ها را در دو مکان (کشور،



قاره، سرزمین، استان، شهر و ...) که مطالعه تطبیقی انجام می‌دهد را کاملاً بررسی و سپس مقایسه و تطبیق نماید. مقوله‌های ۷ و ۸ و ۹ (الزامات تغییر، الگوبرداری، بومی‌سازی) عوامل مسبب یا ایجادکننده شرایط تغییر هستند. این مقوله‌ها باید توسط پژوهشگر تطبیقی در کشور یا منطقه مقصد شناسایی و مورد تحلیل دقیق و کارشناسی شده قرار گیرند، شاید این گام اول در انجام تحقیق تطبیقی محسوب شود چراکه به ضرورت و الزام تغییر در آن مکان اشاره دارد و شرایط آن منطقه را از باب تغییر بررسی می‌کند، هرچند که الگوبرداری و بومی‌سازی پس از فرایند تطبیق انجام می‌شود ولی این ۳ مقوله در کنار هم عوامل میانی (واسطه‌ای) فرایند تطبیق هستند. مقوله‌های ۱۰ و ۱۱ و ۱۲ (مؤلفه‌های نظام تربیت معلم، برنامه درسی، جذب دانشجو) نیز مجموعه عوامل درونی تربیت معلم را شکل می‌دهند. پژوهشگر تطبیقی می‌خواهد بیش‌تر درباره این عوامل داخلی تربیت معلم بداند و اکثر پژوهش‌های تطبیقی انجام شده نیز حاکی از تأکید پژوهشگران بر این مجموعه درونی دارد و این نشان می‌دهد که اکثر پژوهش‌های تطبیقی بدون در نظر گرفتن ضرورت تطبیق و همچنین بسترها و زمینه‌های اصلی انجام می‌گیرد. ولی آنچه که مسلم است اگر پژوهش تطبیقی بدون در نظر گرفتن ۹ مقوله قبلی انجام شود، نمی‌توان انتظار داشت که تطبیق انجام یافته خالی از اشکال باشد؛ از این رو لازم است ابتدا عوامل زمینه‌ای و میانی (واسطه‌ای) بررسی و سپس به عوامل درونی نظام تربیت معلم پرداخته شود.



شکل ۱- الگوی تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش‌های تطبیقی در نظام‌های تربیت‌معلم به ابعاد خاصی در این حوزه می‌پردازند و تربیت‌معلم یک کشور را با کشور دیگر در آن بعد خاص مقایسه و تطبیق می‌دهند. در اکثر این پژوهش‌ها انتخاب کشور برای مقایسه و شکل مقایسه اختیاری است و برای انجام آن شرایط متعددی (سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و...) که در هر کشور وجود دارد مد نظر قرار نمی‌گیرد و بنابراین نمی‌توان با اطمینان از نتایج این‌گونه پژوهش‌ها استفاده نمود. هدف این پژوهش ارائه الگویی مفهومی برای انجام تطبیق در نظام‌های تربیت‌معلم است که به محقق کمک می‌کند تا همه ابعاد تأثیرگذار در تربیت‌معلم دو کشور را بررسی نماید. سؤالات پژوهش عبارتند از: ۱- مقولات یا ابعاد الگوی تطبیق کدام‌اند؟ ۲- ارتباط این مقولات چگونه و در چه سطحی است؟

نتایج تحلیل مصاحبه‌ها و پژوهش‌ها نشان دادند که به رغم تأکیدی که در منابع علمی

درباره چگونگی انجام مطالعات تطبیقی آمده است، شاخص‌های مورد استفاده در مطالعات تطبیقی بدون توجه به بستر فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و تاریخی و... به کار می‌رود. به زعم بری و آدامسون و میسن (۲۰۰۷) رویکردها و روش‌های پژوهش همیشه یکی از موضوعات مورد علاقه محققان رشته آموزش و پرورش تطبیقی بوده است. دیدگاه‌های جدید در قرن بیست و یکم عمدتاً متأثر از موضوع جهانی‌سازی و تغییر در نقش دولت است؛ این نکته تأییدی است بر یافته پژوهش حاضر که توجه به تطبیق کشورها بدون در نظر گرفتن بسترهای فرهنگی، اجتماعی و... کشورهای مورد مقایسه قرار می‌گیرد و بیش تر به موضوع جهانی‌سازی آموزش پرداخته‌اند. همچنین معدن‌دار (۱۳۹۰) در ابتدای ترجمه‌ی کتاب پژوهش‌های تطبیقی در آموزش و پرورش (بری و همکاران، ۲۰۰۷) به این موضوع اشاره دارد که در سراسر این کتاب به نقش فرهنگ در نظام‌های آموزشی در هزاره سوم و تبیین بعضی چالش‌ها می‌پردازد، بنابراین نقش بستر فرهنگی در روح حاکم بر پژوهش‌های تطبیقی محرز است. التابچ و کلی<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) اذعان نمودند که مرزهای رشته آموزش و پرورش تطبیقی حتی بیش از گذشته گسترش یافته است: «شیوه‌ای منحصر به فرد برای پژوهش در رشته آموزش و پرورش تطبیقی وجود ندارد. هیچ تلاشی برای یک شیوه پژوهشی واحد صورت نمی‌پذیرد و هیچ یک از پژوهشگران برجسته رشته نیز مدعی ارائه آن نیستند». این گفته نیز همسو با نتایج این پژوهش می‌باشد، بدین معنا که شاخص‌های تطبیقی مورد استفاده پژوهشگران حوزه تربیت معلم، متفاوت از یکدیگر است و با روشی یکسان انجام نمی‌شود اما در عین حال بر حول مقولاتی یکسان می‌گردد. اولین سؤال درباره مقوله‌های الگوی تطبیقی در تربیت معلم است. ۱۲ مقوله اصلی با عناوین: فرهنگی، اجتماعی، جغرافیایی، سیاسی، تاریخی، اقتصادی، بومی‌سازی، الگو برداری، مؤلفه‌های تربیت معلم، برنامه درسی تربیت معلم، جذب دانشجو در تربیت معلم، الزامات تغییر در آموزش و پرورش و تربیت معلم احصا گردید. ۶ مقوله اول (فرهنگی، اجتماعی، جغرافیایی، سیاسی، تاریخی، اقتصادی) که عوامل زمینه‌ای نام گرفته‌اند در هر پژوهش تطبیقی باید به آن‌ها پردازند و الماسی (۱۳۷۵)؛ آقازاده (۱۳۹۲)؛ لوتان کوی (۱۹۸۱)؛ باب آدامسون<sup>۲</sup> (۲۰۱۲)؛ آندره<sup>۳</sup> (۲۰۱۵)؛ کارپنو و مک کوچی (۲۰۱۵)؛ نوآ<sup>۴</sup> (۱۹۸۱)؛ ویبول فول و پیچت (۲۰۱۵)؛ پوسزتای و انگلیر (۲۰۱۴)؛ روسولو<sup>۵</sup> به نقل از اخروی (۱۳۸۴)؛ امراله و حکیم زاده (۱۳۹۳)؛ عبدی و ماچ هانویچ<sup>۶</sup> (۲۰۰۸)؛

1. Altbach & Kelly  
2. Bob Adamson  
3. Andere

4. Novoa  
5. Russolo  
6. Majhanovich

اشنایدر<sup>۱</sup> و هیلکر<sup>۲</sup> به نقل از الماسی (۱۳۷۵)؛ توجه به این عوامل را در کتاب خود توصیه کرده و یا در پژوهش خود داشته‌اند؛ هیل و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) مفهوم‌سازی عدالت اجتماعی در بین دانشجومعلمان رشته تربیت بدنی را در امریکا، نیوزیلند و استرالیا بررسی کردند؛ ویرگر و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۱۸) در کتاب خود با مطالعه موردی در آفریقا، آسیا و آمریکای جنوبی به اثرات جهانی‌سازی سیاسی و اقتصادی بر اصلاحات آموزشی و تغییرات تأکید دارند؛ در مورد مؤلفه‌های تربیت‌معلم نیز بیش‌تر پژوهشگران تطبیقی در حوزه تربیت‌معلم بر آن‌ها تأکید دارند از آن جمله می‌توان به پژوهشگرانی همچون آیداروا و مارکوارت<sup>۵</sup> (۲۰۱۶) اشاره داشت که به دنبال شناسایی شایستگی‌های جهانی استاندارد برای تربیت‌معلم بودند؛ بیک مور و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۱۷) به چگونگی جهانی شدن کلاس‌های درس پرداخته‌اند؛ خروشی و همکاران (۱۳۹۶) الگوی شایستگی‌های معلم را بر اساس اسناد تحولی بررسی می‌کند؛ باب آدامسون (۲۰۱۵) به شاخص حرفه‌گرایی و تربیت‌معلم پرداخته است؛ درکی (۱۳۸۴) و فرهنگیان (۱۳۷۹) معلم و برنامه‌هایی جهت کیفی کردن کار معلمان و مشارکت معلمان در تدوین کتب درسی را، شاخص‌های تطبیق قرار دادند؛ رمی ریز و ویلیچ<sup>۷</sup> (۱۹۸۷) توسعه حرفه‌ای معلمان را در کشورها مقایسه نمودند. شعبانی (۱۳۸۳) ، درکی (۱۳۸۴)، حبیبی (۱۳۸۴)، سنگری و آخش (۱۳۹۶) نحوه جذب دانشجو را شاخص تطبیق قرار داده‌اند و شاخص برنامه درسی در تربیت‌معلم توسط پژوهشگرانی همچون فهیمی (۱۳۸۸)؛ آندرسن و وایزمن<sup>۸</sup> (۲۰۱۴)؛ ویبول فول و پیچت (۲۰۱۵)؛ شریفی (۱۳۹۰)، آکسفورد و ساهین (۲۰۱۰)؛ جعفری و همکاران (۱۳۸۸)؛ کالموس و پرونکا<sup>۹</sup> (۲۰۱۶)؛ اینگرسول<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۷) مورد استفاده قرار گرفته است. همچنین بردی حبیب لی و همکاران (۱۳۹۶) نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت‌معلم ایران را با ۵ کشور دیگر مقایسه می‌کند. جن ست و همکاران<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۸) آموزش کارورزی دانشجومعلمان در تربیت‌معلم فنلاند و نروژ و آمریکا را بررسی کرده است، بنابراین می‌توان ادعا کرد که ۶ مقوله بعدی (مؤلفه‌های تربیت‌معلم، برنامه درسی، جذب دانشجو، الزامات تغییر، الگوبرداری و بومی‌سازی) نیز مورد تأکید و استفاده محققان تطبیقی بوده است.

دومین سؤال که «ارتباط مقوله با یکدیگر چگونه و در چه سطحی است؟» است، می‌توان

1. Steiner

2. Hilker

3. Hill et al

4. Verger et al

5. Aydarova &amp; Marquardt

6. Bickmore et al

7. Ramyrez &amp; Vilich

8. Anderson &amp; Wiseman

9. Kalmus &amp; Proenca

10. Ingersoll

11. Jensen et al

به تقدم و تأخیری که هر مقوله در شکل ۱ دارد اشاره داشت و این‌که هر مقوله چه زمانی مورد استفاده محقق تطبیقی قرار می‌گیرد. عوامل زمینه‌ای شامل مقوله‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، تاریخی، جغرافیایی و سیاسی است و همان‌طور که در شکل مشخص است ابتدا باید این بسترها در دو کشور مورد تجزیه و تحلیل دقیق قرار گیرد. هر مطالعه تطبیقی معنی‌دار باید قادر به شناسایی علل تفاوت‌ها و تشابهات بین واحدهای مورد مقایسه و درک روابط بین علل ایجاد کننده آن‌ها باشد به عنوان مثال کوبو و فوسیوم (۲۰۰۳) روش مفیدی را که جنبه‌های مقایسه‌ای کشورها را با عنایت به عوامل سیاسی-اجتماعی، جغرافیایی و جمعیت‌شناسی در مجاورت یکدیگر قرار می‌دهد، طراحی کرده‌اند (بری و همکاران، ۲۰۰۷). در یک دسته‌بندی که در الگوی پیشنهادی هم نشان داده شده است، دو دسته عوامل زمینه‌ای و عوامل درونی تربیت‌معلم مشخص شده است. این دو دسته‌بندی نشان می‌دهد که عوامل زمینه‌ای در واقع به بسترهای بیرونی تربیت‌معلم اشاره دارد و در واقع علل بسیاری از پدیده‌های آموزشی هستند و همچنان که اشاره شد طبق تایید بسیاری از اندیشمندان حوزه تطبیق از این عوامل نباید غافل شد و دسته دوم، عوامل درونی تربیت‌معلم مانند برنامه درسی، نیروی انسانی، محتوای آموزشی، کارورزی، برنامه جذب دانشجو و سایر عوامل داخلی در تربیت‌معلم هستند که به تناسب هدف، هر پژوهشگری یک یا چند مورد از عوامل درونی را برای تطبیق انتخاب نموده‌اند. «الزامات تغییر»، «الگو برداری» و «بومی‌سازی» مقوله‌های میانی (علی یا واسطه‌ای) هستند که این عوامل مسبب یا ایجاد کننده شرایط تغییر هستند و با توجه به این‌که هر پژوهش تطبیقی در انتها به الگو برداری و بومی‌سازی الگوها ختم نمی‌شود، به این منظور در الگوی پیشنهادی از خطوط نقطه‌چین استفاده شده است.

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش ارائه الگویی مفهومی برای انجام تطبیق در نظام‌های تربیت‌معلم است که به محقق کمک می‌کند تا همه ابعاد تأثیرگذار در تربیت‌معلم دو کشور را بررسی نماید. سؤالات پژوهش عبارتند از: ۱- مقولات یا ابعاد الگوی تطبیق کدام‌اند؟ ۲- ارتباط این مقولات چگونه و در چه سطحی است؟

جهت پاسخگویی به این سؤالات مصاحبه‌های متعددی با صاحب‌نظران، استادان، مسئولان و کارکنان دانشگاه فرهنگیان به عنوان متولی تربیت‌معلم در کشور صورت گرفت. سپس برای واریسی یافته‌های به‌دست آمده و ردیابی آثار آن‌چه مصاحبه‌شونده‌های مختلف بیان کرده بودند با استاد راهنما و چند تن از استادان صاحب‌نظر در حوزه‌ی مطالعات تطبیقی جلساتی تشکیل داده

شد و به بحث و گفتگو پرداخته شد. همچنین تلاش شد تا یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها از زبان مصاحبه‌شونده‌ها به تصویر کشیده شود. از طرف دیگر بررسی پیشینه مطالعات تطبیقی، اطلاعات جامعی درباره شاخص‌های تطبیق در نظام‌های تربیت‌معلم را فراهم ساخت که به همراه نتایج حاصل از تجارب افراد مورد مصاحبه، پس از کدگذاری در ۱۲ مقوله اصلی طبقه‌بندی شدند. تحلیل‌های انجام شده بر متون مصاحبه و بررسی‌های پیشینه (شامل کتاب، مقاله، پایان‌نامه و...) به نوعی پژوهشگر را در جهت دستیابی به این اکتشاف هدایت کردند که شاخص‌هایی که در تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم از آن استفاده می‌شود عمدتاً سلیقه‌ای است و الگو و روش خاصی ندارد، در واقع روش مند نیست، به نحوی که برخی مطالعات انجام یافته نشان می‌دهد تنها یک تا چند بعد خاص مورد مقایسه و تطبیق قرار می‌گیرند جدای از این مسئله که قابلیت مقایسه در آن دو یا چند جامعه وجود دارد یا خیر. در تحلیل مصاحبه‌ها چنین بر می‌آمد که کسانی که تجربه زیسته در تربیت‌معلم را دارند هم قابلیت‌های یکسانی را برای مقایسه و تطبیق قائل نیستند. برخی از این افراد برنامه درسی را شاخص مهمی در تطبیق می‌دانستند و برخی دیگر نیروی انسانی را؛ عده‌ای به جذب دانشجو اولویت می‌دادند و دیگران به الگو گرفتن از سایر کشورها. تعدادی هم به عوامل برون سازمانی (مانند سیاست‌گذاری‌ها و نقش اقتصاد) به عنوان شاخص مهم تطبیق تربیت‌معلم پرداختند. در هر حال نظریات متنوع و در عین حال متفاوتی ارائه شد. پس از تحلیل‌ها و سپس ترکیب عناصر اصلی، ۱۲ مقوله احصا شده در یک الگوی مفهومی ارائه شد که می‌تواند راهنمای عمل پژوهشگران تطبیقی نظام‌های تربیت‌معلم باشد. این الگو سه بعد مهم دارد: بعد زمینه‌ای، بعد علی (میانی یا واسطه‌ای)، بعد درونی. هر سه بعد در انجام یک فرایند تطبیقی باید مد نظر پژوهشگران تطبیقی قرار گیرد و غفلت از هر بعد و عوامل آن موجب می‌گردد روایی و اعتبار کار مورد تردید قرار گیرد.

### پیشنهادها

پیشنهادهایی که می‌تواند مورد استفاده محققان تطبیقی و نیز سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران تربیت‌معلم قرار گیرد به شرح زیر ارائه می‌شود:

۱- اگر حوزه‌های تطبیق مشخص شوند پژوهشگران تطبیقی به صورت تخصصی می‌توانند وارد عمل شوند و نتایج کاربردی تری حاصل می‌شود؛ لذا پیشنهاد می‌شود همه بخشها در سیستم آموزشی به ویژه در تربیت‌معلم، الزامات تغییر در هر زمینه را مشخص نمایند تا ضرورت انجام تطبیق در آن زمینه برای پژوهشگران و دست‌اندرکاران معلوم شود.

- ۲- تربیت‌معلم در ایران به تازگی گام‌های بلندی به سوی تغییر داشته است ولی به نظر می‌رسد به پختگی لازم نرسیده است؛ لذا پیشنهاد می‌شود زمینه پژوهش‌های تطبیقی را بیش‌تر فراهم نمایند و این مسئله از اولویت‌های پژوهشی دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد.
- ۳- در جهت بومی‌سازی برنامه‌های نظام‌های تربیت‌معلم، لازم است شرایط بوم در نظر گرفته شوند؛ از این رو پیشنهاد می‌شود بسترهای سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، تاریخی و جغرافیایی کشور ایران شفاف‌تر و به دور از هرگونه رفتارهای سیاسی و جانبدارانه بررسی شوند و این زمینه‌ها به عموم مردم شناسانده شوند و با توجه به پتانسیل‌های موجود، پژوهشگران تطبیقی را به طراحی برنامه‌های بومی ترغیب نمود.
- ۴- هریک از شاخص‌های تطبیق که در این پژوهش احصاء شده می‌تواند مورد ارزیابی دقیق سیاستگذاران تربیت‌معلم کشور قرار گرفته و در صورت تأیید، پیشنهاد می‌شود در یک پروژه ملی، با این الگو، تربیت‌معلم ایران را با کشورهایی که امکان تطبیق با آن‌ها منطقی و عملی است، تطبیق داده شود.
- ۵- دامنه پروژه‌های تطبیقی در کشور بسیار محدود و اندک است، پیشنهاد می‌شود در حوزه‌های جدید در آموزش مانند به‌کارگیری فناوری‌های نوین آموزشی و پژوهشی به ویژه در تربیت‌معلم، پژوهش‌های تطبیقی در سطح کلان صورت گیرد.

### منابع

#### الف. فارسی

- آقازاده، احمد. (۱۳۹۲). آموزش و پرورش تطبیقی، انتشارات سمت.
- آقازاده، احمد. (۱۳۸۴). نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت‌معلم در ایران، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱(۱)، ۱۲۳-۱۴۴.
- الماسی، علی محمد. (۱۳۷۵). آموزش و پرورش تطبیقی، انتشارات رشد، ۶۸.
- الماسی، علی محمد. (۱۳۸۲). آموزش و پرورش تطبیقی، انتشارات رشد.
- الوانی، سید مهدی و واعظی، رضا. (۱۳۷۲). مقدمه‌ای بر مطالعات تطبیقی در مدیریت دولتی، نشریه مطالعات مدیریت و بهبود تحول، ۱۰ و ۱۱، ۵۴-۳۷.
- امراه، امید و حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت‌معلم در کشورهای کره جنوبی انگلستان و ایران، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی

آموزش عالی، ۹، ۲۵-۷.

بردی حبیب لی، خالق؛ پورشاهرودی، امیر و علوی فر، مصطفی. (۱۳۹۶) مقایسه تطبیقی سیستم تربیت معلم ایران، انگلستان، کره‌ی جنوبی، فرانسه، ژاپن، مالزی، کنفرانس ملی رویکردهای نوین علوم انسانی در قرن ۲۱، رشت، دانشگاه امام صادق (ع) پردیس خاوران. پنتیلا، ایوا. (۱۳۹۶). سخنرانی در همایش آشنایی با مدارس فنلاند. مشهد. جعفری هرندی، رضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم و لیاقت‌دار، محمدجواد. (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی برنامه درسی آموزش علوم در ایران و چند کشور جهان، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۹، ۱۹۳-۱۴۵.

حبیبی، شراره. (۱۳۸۴). آموزش و پرورش مقایسه‌ای، انتشارات آوای نور، چاپ اول. خروشی، پوران؛ نصر، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم و همکاران. (۱۳۹۶). بررسی رویکرد تربیت معلم شایسته بر اساس اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، راهبرد فرهنگ، شماره سی و هفتم، ص ۱۸۶-۱۶۳. درکی، سیمین. (۱۳۸۴). بررسی تحلیلی ویژگی‌های کنونی نظام تربیت معلم ایران و مقایسه وجوه تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۸۴، ۱۵۲-۱۰۹. دهقانی، مرضیه؛ امین خندقی، مقصود و همکاران. (۱۳۹۰). واکاوی الگوی مفهومی در حوزه برنامه درسی: نقدی بر پژوهش‌های انجام شده با رویکرد طراحی الگو در برنامه درسی، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱(۱)، ۱۲۶-۹۹. سنگری، محمود و آخش، سلمان. (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران، فصلنامه آموزش عالی، دوره جدید، سال دهم، شماره سی و هفتم، بهار ۹۶، ص ۳۲-۷. شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۷۹، ۱۶۰-۱۲۱. فهیمی، زهره. (۱۳۸۸). مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت دبیر ریاضی در ایران، ژاپن، سنگاپور، کره جنوبی و آمریکا، پایان‌نامه، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی. فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۵). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی با تأکید بر نظریه بر پایه (GTM)، انتشارات آگاه. فرهنگیان، محمد. (۱۳۷۹). نظام تربیت معلم در کره جنوبی و چین، رشد معلم، ۱۵۵، ۲۱-۱۹.



- قشلاقی، باقر و زارع، سمیه. (۱۳۹۲). تحلیل جامعه‌شناختی "الگوی عمومی" تحلیل سیستم‌های آموزش و پرورش در نظریه لوتان کوی، نشریه علوم اجتماعی، ۶۷.
- کوی، لوتان. (۱۹۸۱). آموزش و پرورش تطبیقی، ترجمه: یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۹۳)، تهران، انتشارات سمت، چاپ هفتم.
- معدن‌دار آرانی، عباس و عباسی، پروین. (۱۳۹۰). آموزش و پرورش تطبیقی - رویکرد و روش، تهران، انتشارات آبیژ.
- معدن‌دار آرانی، عباس و کاکیا، لیدا. (۱۳۹۴). آموزش و پرورش تطبیقی - چشم‌اندازهای نوین، تهران، انتشارات آبیژ.
- محمدپور، احمد. (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی ضد روش، تهران، انتشارات جامعه‌شناسان.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۴). معلم و تربیت‌معلم در کره جنوبی و ایران: نقد و ارزیابی در قالب چند نکته، نخستین همایش تربیت‌معلم، پردیس نسیمه.
- ناظری، مهرداد. (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی آموزش در ژاپن و ایران؛ ژاپن چگونه ژاپن شد؟، نشریه گزارش، ۲۱۰، ص ۳۵-۳۴.
- نیکوکار، حسن. (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی گزینش و تربیت معلمان آموزش عمومی در کشورهای ایران آمریکا و فرانسه، پایان‌نامه دانشگاه علامه طباطبایی.
- موحدیان، مصطفی. (۱۳۸۹). مطالعه تطبیقی میان مبانی نظری سیاست‌ها و الگوهای آموزش زبان در ایران چین و سنگاپور، پایان‌نامه دکترا، دانشگاه تربیت مدرس.

#### ب. انگلیسی

- Adamson, B. (2012). International comparative studies in teaching and Teacher Education. *Journal Teaching and Teacher Education*, 641-648.
- Andere, E. (2015). Are teachers crucial for academic achievement ?Finland educational success in a comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 23(39).
- Altbach, P. G. & Kelly, G. P. (1986). *New Approaches to Comparative Education*. University of Chicago Press, 5801 S. Ellis Avenue, Chicago, IL 60637.
- Aydarova, E. & Marquardt, S. K. (2016). The global Imperative for Teacher Education: Opportunities for comparative and International Education. *FIRE for International Research in Education*, 3(1).
- Bereday, G. Z. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bickmore, K., Hayhoe, R., Manion, C., Mundy, K. & Read, R. (Eds.). (2017). *Comparative and international education: issues for teachers*. Canadian Scholars' Press.

- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2014). Different models, different emphases, different insights. In *Comparative Education Research* (pp. 417-436). Springer, Cham.
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2007). Different Models, Different Emphases Different Insights. In *Comparative education research* (pp. 363-379). Springer, Dordrecht.
- Erlandson, D. A. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Featherstone, K. & Kazamias, G. (Eds.). (2001). *Europeanization and the southern periphery* (Vol. 5, No. 2). Taylor & Francis US.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. & Strutzel, E. (1968). The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research. *Nursing research*, 17(4), 364.
- Glaser, B. G. (1978). Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory. *Sociology Pr.*
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2011). *Status passage*. Transaction Publishers.
- Glaser, B. G. & Holton, J. (2007). Remodeling grounded theory. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*. Supplement, 47-68.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Hill, J., Philpot, R., Walton-Fisette, J. L., Sutherland, S., Flemons, M., Ovens, A., ... & Flory, S. (2018). Conceptualising social justice and sociocultural issues within physical education teacher education: international perspectives. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-15.
- Ingersoll, R. (2007). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualification in Six Nations*. Publication Date February 2007, Publisher CPRE.
- Jenset, I. S., Klette, K. & Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: an examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184-197.
- Kalmus, J. & Proenca Rebello, M. (2016). *A Comparative Analysis of Education Policies for In – Service Teachers In Brazil and Mexico*
- Khôï, L. T. (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Armand Colin.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Sage.
- Lyengar, R., Wiseman, A. W. & Anderson, E. (2014). Comparative perspectives on Teacher Education In South Asia. *International Perspective on Education and Society*. VOL.25, Emerald Group Publishing Limited, 99-106
- King, E. J. (1973). *Other schools and ours: Comparative studies for today*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research*. California, US: SAGE, 230-43.
- Mallinson, V. (1975). *An introduction to the study of comparative education*. London, Heinemann Publishers.
- Marshall, A. (2005). From Principles of Economics. In *Readings In The Economics Of The Division Of Labor: The Classical Tradition* (pp. 195-215).
- Messo, M. S. & Panhwar, I. A. (2012). A comparative study of teacher education in Japan ,Germany and Pakistan: Discussion of Issue and Literature Review. *Asian Journal of Business and Management Science*, 1(12), 121-130.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative education*, 39(4), 451-461.

- Pusztai, G. & Engler, A. (2014). Comparative research on Teacher Education. Verbum ISBN 978-80-561-0122-3.
- Ramirez carpeno, E. & Mekochi, Y. (2015). Initial Teacher Education In Japan and Spain. A comparative study. Revista Espanola de Education Comparada, DOL:10.5944/reec.25.2015.14786. 101-127
- Sahlberg, P. (2011). Finnish lessons. Teachers College Press.
- Sahin, Y. Y. & Oxford, R. L. (2010). A Comparative Analysis of Teacher Education Faculty Development Models for Technology Integration. Journal of Technology and Teacher Education. 18(4), ISSN 1059-7069.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. The American economic review, 51(1), 1-17.
- Sepúlveda, C. (1987). José Fernando Ramírez, estancia y muerte en Bonn, 1867-1871. Secuencia, (08), 024.
- Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2004). The global politics of educational borrowing and lending. Teachers College Press.
- Swinton, J. & Mowat, H. (2006). Qualitative research and practical theology.
- Verger, A., Altinyelken, H. K. & Novelli, M. (Eds.). (2018). Global education policy and international development: New agendas, issues and policies. Bloomsbury Publishing.
- Vibulphol, J., Loima, J., Areesophonpichet, S. & Rukspollmuang, C. (2015). Ready content or Future Skills? A comparative study of Teacher Education in Thailand and Finland, Journal of Education and Learning, 4(4), 149-159.
- Wiseman, A. W. & Anderson, E. (2014). International Perspectives on Education and Society. Annual Review of Comparative and International Education. Vol. 25, ISBN: 978-1-78350-453-4.

## A Model for comparative Teacher Education Systems

Mehri Ezazi<sup>۱</sup> Mohammad Nourian<sup>۲</sup> Aliakbar Khosravi babadi<sup>۳</sup>

Dariush Noroozi<sup>۴</sup>

### Abstract

This research was aimed at drawing a model for the comparative of teacher education systems. The method of doing research is Grounded Theory. Data collection tools are interviews, researcher-made checklist, scientific texts such as book, article, thesis and ...In addition to the study population including 20 books, 45 papers and 30 theses, 16 professors, staff and senior officials of Farhangian University were selected by Snowball method, and had the researcher reach the informative saturation. The results of the analysis of the interviews and the study of the background in the teacher education systems led to the conceptual modeling, in which there are 12 categories in 3 dimensions: background factors, internal factors, intermediate factors. Background factors include categories: geographic, historical, political, social, economic and cultural, which has 42 subcategories. Then internal factors include the following: components of the teacher education system, curriculum, student attraction, which has 53 subcategories. Next, the middle factors include the categories: change requirements, modeling, localization, which has 23 subcategories. This model will help comparative researchers in the teacher education system to pay attention to all aspects of the comparative studies.

**Key words:** Comparative Studies, Teacher Education Systems, Comparative Model.

1. Ph.D. student in Educational Management, Islamic Azad University of Tehran, South Branch and faculty member of Farhangian University.  
Mehri\_ezazi@yahoo.com

2. Associate Professor in Curriculum, Islamic Azad University of Tehran, South Branch, Iran.  
Mnourian2001@yahoo.com

3. Associate professor in curriculum, Islamic Azad University of Tehran, North Branch, Iran.

khosravi.edu@gmail.com

4. Associate Professor in Educational Systems Technology, Allameh Tabatabaee University, Tehran, Iran.  
d.noroozi@gmail.com