

Similarities and Differences between the Teacher Education Systems of Iran and Finland

Ayatolah Karimi Baghmalek^{1*}, Ali Bagher Taheriniya², Sharare Sadat Sarsarabi³, Mohammad Pakseresht⁴, Forough Mahigir⁵

1. Assistant professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

2. Professor in Arabic Language and Literature, Tehran University, Tehran, Iran

3. Assistant professor, Department of English Language, Farhangian University, Tehran, Iran

4. Assistant professor, Department Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

5. Assistant professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

(Received: July 27, 2022; Accepted: December 5, 2022)

Abstract

In this study, the similarities and differences between the teacher education system of Iran and Finland were compared and using a comparative method, the differences and similarities of teacher education between the two countries were examined. The information needed to answer the questions has been collected through the official website of specialized collections, library resources and authoritative articles in both countries. Using the model and the framework proposed by Ezazi et al. (2015) based on the three axes of the comprehensive teacher education program, social models and economic models, the structure of teacher education in the two countries in five sections, initial policy (objectives), teacher education curriculum content (content), The executive process of teacher training (teacher training process), monitoring and evaluation of teacher education programs (feedback) and the social and professional status of teacher education teachers were compared. The results showed that despite the apparent similarities, there is a fundamental difference between the five dimensions of teacher training in Iran and Finland. At the end, suggestions and solutions to improve the situation of teacher education in our country were presented.

Keywords: Comparative studies, Teacher Education quality, Teacher Education system.

* **Corresponding Author, Email:** ayat191@gmail.com

شباهت‌ها و تفاوت‌های نظام تربیت معلم در ایران و فنلاند

آیت‌الله کریمی باغملک^{۱*}، علی باقر طاهری‌نیا^۲، شراره سادات سرسرابی^۳، محمد پاک سرشت^۴، فروغ ماهیگیر^۵

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. استاد، گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۳. استادیار، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۴. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۵. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۰۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۱۴)

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌های نظام تربیت معلم ایران و فنلاند بود. به این منظور، با استفاده از روش تطبیقی، تفاوت و شباهت‌های تربیت معلم دو کشور بررسی شد. اطلاعات مورد نیاز برای پاسخگویی به پرسش‌ها از طریق وب‌سایت رسمی مجموعه‌های تخصصی، منابع کتابخانه‌ای و مقالات معتبر در دو کشور گردآوری شد. تحقیق حاضر از نوع مطالعات تطبیقی بردی و روش گردآوری اطلاعات کتابخانه‌ای یا بررسی و تحلیل اسناد است. با استفاده از الگوی بردی و چارچوب پیشنهادی اعزازی و همکاران (۱۳۹۷) بر اساس سه محور برنامه جامع تربیت معلم، الگوهای اجتماعی و الگوهای اقتصادی، ساختار تربیت معلم دو کشور در پنج بخش، سیاست‌گذاری اولیه (اهداف)، محتوای برنامه درسی تربیت معلم (محتوا)، فرایند اجرایی تربیت معلم (فرایند تربیت معلم)، نظارت و ارزیابی برنامه‌های تربیت معلم (بازخورد) و جایگاه اجتماعی و حرفه‌ای اساتید تربیت معلم مقایسه شد. نتایج نشان داد با وجود شباهت‌های ظاهری، تفاوت اساسی بین ابعاد پنج‌گانه تربیت معلم ایران و فنلاند وجود دارد.

واژگان کلیدی: تربیت معلم، کیفیت بخشی به تربیت معلم، مطالعات تطبیقی.

مقدمه

کیفیت هر نظام آموزشی به عوامل مختلفی بستگی دارد. یکی از مهم‌ترین عوامل، معلم و چگونگی تربیت معلم است. امروزه مطالعات تطبیقی^۱ در حوزه آموزش و پرورش به‌طور وسیعی انجام می‌شود و دامنه آن به حوزه تربیت معلم، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ارکان نظام آموزشی کشیده شده است. توجه به برنامه‌های تربیت معلم همگام با تحولات جهانی، در عصری که عصر دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهم‌ترین بحث‌هایی است که توجه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است (اسلامی، حکیم‌زاده و صبوری، ۱۳۹۷). در کشورهای مختلف جهان، وظیفه تربیت معلم بر عهده واحدهای دانشگاهی مستقل یا وابسته به دانشگاه‌های آن کشور است، اما نکته حائز اهمیت آن است که در برخی کشورهای جهان برای تربیت معلم، سیاست‌های نوینی طراحی شده است که منجر به تغییر کشور از حالت فقر و عقب‌ماندگی به‌سوی کشوری پیشرو شده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۴). تورس^۲ مشاور ارشد آموزش و پرورش یونیسف، در کتاب خود اصلاح کیفیت آموزش را در گرو صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دانسته و معتقد است تغییر در نظام تعلیم و تربیت معلم ان آینده ضروری است. وی برنامه یادگیری معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت را به‌منزله یک پیوستار نظام‌مند تلقی و نوسازی برنامه‌های درسی تربیت معلم از نظر هدف، محتوا، رویکردها، روش‌ها، منابع و وسایل را پیشنهاد کرده است (ریچتر^۳ و همکاران، ۲۰۱۳).

یکی از کارکردهای مهم مطالعات تطبیقی بررسی ساختارهای نظام تربیت معلم کشورهای مختلف از طریق تبادل علمی و بومی‌سازی یافته‌های این‌گونه مطالعات است؛ انجام این‌گونه پژوهش‌ها در تربیت معلم می‌تواند کمک کند تا نوآوری‌های صورت گرفته در دنیا به‌نظام تربیت معلم کشورها منتقل شود (حیدری عبدی، ۱۳۷۴).

با توجه به هدف تحقیق و از آنجا که تربیت معلم ذیل عنوان تربیت نیروی انسانی متخصص در این جامعه و جزء وظایف اصلی نهاد آموزش و پرورش و آموزش عالی است، به نظر می‌رسد مفهوم

1. Comparative studies
2. Torres
3. Richter

و نظریه سرمایه انسانی باید مبنای فکری و معرفت‌شناختی این تحقیق قرار گیرد. بر اساس این نظریه، از آنجا که قابلیت ایجاد شده با سرمایه‌های مادی و فیزیکی ثابت می‌تواند به تولید و درآمد بیشتر منجر شود، آموزشی که فرد کسب کرده و توانایی‌های وی را افزایش داده است، به منزله سرمایه‌هایی است که مانند هر نوع سرمایه فیزیکی دیگری بازدهی دارد (قارون، ۱۳۸۳). نظریه سرمایه انسانی بر این باور است که آموزش، عاملی ضروری برای بهبود بهره‌وری است و باید با عوامل سنتی مانند سرمایه، نیروی کار و تجهیزات در نظر گرفته شود (چن^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). آموزش به بهره‌وری بیشتر از طریق تحریک تغییرات در دانش افراد، تولید، اثربخشی فعالیت‌ها و نوآوری کمک می‌کند (لین^۲، ۲۰۱۱).

علی‌رغم تحقیقات گسترده‌ای که در زمینه آموزش و پرورش تطبیقی انجام گرفته است، مطالعات محدودی در خصوص مقایسه تربیت معلم ایران با سایر کشورهای جهان انجام شده است؛ که در این قسمت به بعضی از آنان اشاره می‌شود. ملایی‌نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷)، در پژوهشی با عنوان «بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران»، به مطالعه نظام برنامه درسی این کشورها پرداخته است و موضوعاتی چون اهداف، محتوا، فرایند یاددهی، یادگیری، دوره کارورزی، روش‌های ارزشیابی و... را در نظام تربیت معلم کشورهای فوق مورد مطالعه قرار دادند. درکی (۱۳۹۱) نظام تربیت معلم دو کشور آلمان و ژاپن را بررسی کرد و مهم‌ترین وجوه تشابه و تفاوت این نظام‌ها را با تربیت معلم در ایران مقایسه کرد. مهدوی هزاوه و همکاران (۱۳۹۵)، نیز سیاست‌ها و اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مالزی و هندوستان را بررسی کرده و با وضعیت موجود در تربیت معلم ایران مقایسه کردند. نتایج نشان داد مفهوم شایستگی معلمی با توجه به زمینه و بافت فرهنگی، مسائل خاص هر کشور و نگاه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان، دستخوش تغییر است و مهم‌ترین چالش‌های کشورهای هند و مالزی در این زمینه، سنجش شایستگی‌های یکپارچه‌ای حرفه‌ای معلمی و مقاومت معلمان در برابر اصلاحات است. سنگری و آخیش (۱۳۹۶)، با مطالعه نظام تربیت معلم در کشورهای ایران، ژاپن و استرالیا به

1. Chen

2. Lin

این نتیجه رسیدند که ایران و ژاپن نسبت به شغل معلمی و انجام مصاحبه‌های مختلف در مقایسه با کشور استرالیا درباره جذب حساس‌تر عمل می‌کنند؛ به طوری که صلاحیت‌های اخلاقی، اجتماعی، جسمانی، نداشتن سوء پیشینه، انگیزش و توانایی‌های عمومی را به دقت می‌سنجند. همچنین، در نظام جذب ایران به مواردی مانند معدل و تعهدگرفتن از متقاضیان در ابتدای دوره نیز اهمیت داده می‌شود. اعزازی و همکاران (۱۳۹۷)، براساس فراترکیبی از الگوهای نظری و پژوهش‌های انجام شده در حوزه تطبیق تربیت معلم، چارچوبی مفهومی را ارائه کردند که شامل سه محور برنامه جامع تربیت معلم، الگوهای اجتماعی و الگوهای اقتصادی است.

نگاهی به پژوهش‌های انجام شده در سایر کشورها نیز نشان می‌دهد که توجه به برنامه‌های تربیت معلم از مهم‌ترین بحث‌هایی است که توجه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است؛ مطالعه تطبیقی که در سال ۱۹۹۹ میلادی توسط انجمن تعلیم و تربیت آسیا پاسیفیک^۱ (APEC) در زمینه اهداف، نحوه گزینش، محتوای برنامه تربیت معلم و آماده‌سازی معلمان انجام گرفت، حاکی از آن است که آموزش معلمان از عناصر ضروری توسعه آموزش پرورش بوده و بر این اساس طول دوره آموزش معلمان و همچنین، دوره‌های تربیت عملی یا کارورزی رو به افزایش است (کوب^۲، ۱۹۹۹). ویلیج و ریمرز^۳ (۲۰۰۰) عوامل مؤثر در نظام آموزش معلمان و نحوه توسعه حرفه‌ای آنان را در ۱۵ کشور دنیا مقایسه کردند و نتایج تحقیقات کالینستون و یومیکو^۴ (۲۰۰۱) نیز نشان دادند ارائه روش‌هایی برای ایجاد تغییر و اصلاحات و تجدید حیات رشد حرفه‌ای آموزش معلمان ضرورت دارد.

توجه به این موضوع که کشورهای مختلف چگونه به جریان تعلیم و تربیت نگرسته و چه روشی را پیش گرفته‌اند و چه نتایجی از اقدامات آن‌ها حاصل شده است، نکته‌های مفید و ارزشمندی در بر دارد (الماسی، ۱۳۸۲)؛ در مطالعات تطبیقی معمولاً نظام‌های موفق آموزشی مورد بررسی قرار می‌گیرند تا استخراج راهکارهای عملی و توصیه‌های اثربخش امکان‌پذیر باشد؛ بر این اساس این مطالعه در نظر دارد به بررسی و مقایسه نظام تربیت معلم دو کشور ایران و فنلاند بپردازد. علت

-
1. Asia-pacific Education Center
 2. Cob
 3. Villegas & Reimers
 4. Collinson & Yumiko

انتخاب کشور فنلاند به این دلیل است که این کشور طی دهه‌های گذشته از طریق تقویت ساختار نظام آموزشی به تقویت هویت فرهنگی شهروندان خود پرداخته و با اجرای سیاست‌های آموزشی و برنامه‌های ملی آموزشی، دارای یکی از موفق‌ترین سیستم‌های آموزشی در جهان بوده است. بر اساس گزارش برنامه توسعه سازمان ملل متحد، فنلاند از نظر شاخص توسعه انسانی در ده سال گذشته جزء بالاترین کشورهای توسعه‌یافته محسوب، و در سال ۲۰۱۸ دومین کشور جهان از نظر این شاخص محسوب می‌شود (ترحان^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). بر این اساس، این مقاله درصدد پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است.

- سیاست‌گذاری اولیه (اهداف) تربیت معلم در دو کشور ایران و فنلاند چگونه است؟
- محتوای برنامه درسی تربیت معلم (محتوا) تربیت معلم در دو کشور ایران و فنلاند چگونه است؟
- فرایند اجرایی تربیت معلم (فرایند) در دو کشور ایران و فنلاند چگونه است؟
- نظارت و ارزیابی برنامه‌ها (بازخورد) تربیت معلم در دو کشور ایران و فنلاند چگونه است؟
- جایگاه اجتماعی و حرفه‌ای معلمان تربیت معلم در دو کشور ایران و فنلاند چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

تحقیق حاضر از نوع مطالعات تطبیقی بردی و روش گردآوری اطلاعات کتبخانه‌ای یا بررسی و تحلیل اسناد می‌باشد. الگوی مورد استفاده در این زمینه، الگوی بردی است که چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی مشخص می‌کند (بردی^۲، ۱۹۶۴)؛ و برای مقایسه تربیت معلم دو کشور از چارچوب پیشنهادی اعزازی و همکاران (۱۳۹۷) بر اساس سه محور برنامه جامع تربیت معلم، الگوهای اجتماعی و الگوهای اقتصادی استفاده شد. داده‌های مورد نیاز در این پژوهش نیز با استفاده از اسناد بالادستی تربیت معلم و آموزش و پرورش دو کشور، مقالات معتبر و اسناد کتابخانه‌ای، وبسایت‌های رسمی و مراجعه حضوری و مستقیم پژوهشگر به دانشگاه‌های

1. Tarhan
2. Bereday

تربیت معلم و مصاحبه با مدیران، اساتید و دانشجویان متقاضی معلمی در هر دو کشور به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

در ادامه، براساس پرسش‌های پژوهش، یافته‌ها بیان می‌شود.

✓ پرسش اول: سیاست گذاری اولیه (اهداف) تربیت معلم در دو کشور ایران و فنلاند چگونه است؟

در این مقوله سیاست‌های آموزشی، ارزش‌ها در تربیت معلم، موقعیت و ساختار اجتماعی حرفه معلمی، طرح‌های حرفه‌ای آینده دانشجویان معلمان، شاخص‌های سیاست آموزشی تربیت معلم، سیاست‌های تعاملی تربیت معلم با سایر دانشگاه‌ها، سیاست ارائه تربیت معلم (متمرکز، غیر متمرکز و...) در دو بخش شباهت‌ها و تفاوت‌ها بررسی می‌شود.

شباهت‌ها

در هر دو کشور بهبودبخشیدن به کیفیت تربیت معلم به‌عنوان هدف کلی تربیت معلم ذکر شده است. موضوع کیفیت‌بخشی به معلمان ترکیبی است از ارتقای دانش تعلیم و تربیت، دانش محتوایی موضوعی، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای تدریس مؤثر، درک و فهم قوی از رشد و تحول دانش‌آموزان، مهارت‌های مؤثر ارتباطی، داشتن تعهدات اخلاقی و توانایی یادگیری مادام‌العمر و به‌روزشدن است. اهداف تربیت معلم در سطح ملی تدوین شده‌اند و هر دو کشور در تلاش‌اند که از طریق افزایش برنامه‌های عملی و برقراری ارتباط و توازن میان آموزش‌های نظری و عملی، برقراری ارتباط میان دانشگاه‌ها و مؤسسات دانشگاهی تربیت معلم و اطمینان یافتن از نحوه‌گزینش دانشجویان برای جذب بهترین داوطلبان برای ادامه تحصیل در تربیت معلم به افزایش کیفیت برنامه درسی دانشجو معلمان بیفزایند (برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴).

تفاوت‌ها

با توجه به برنامه‌های عملی و در حال اجرا در دو کشور، در فنلاند تأکید بر تربیت معلم پاسخگو با

صلاحیت لازم بیشتر مورد توجه است. ویژگی‌هایی چون برقراری ارتباط بین دانشگاه‌ها و مؤسسات تربیت معلم، تدوین استانداردهای روشن و توجه به آموزش‌های عملی در تدوین اهداف تا اندازه زیادی متفاوت با ایران است و در ایران این صلاحیت‌ها کلی‌تر تعریف شده‌اند. در فنلاند به منظور دستیابی به هدف کلی یعنی کیفیت بخشی به آموزش معلمان اقدام به تأسیس مؤسسات استانداردسازی در این زمینه کرده‌اند که با مراکز اداره‌کننده تربیت معلم در این کشورها ارتباط مستقیم دارند. این مؤسسات، استانداردهای مورد نیاز تربیت معلم را تدوین نموده‌اند. تدوین استانداردها در دستیابی دانشجومعلمان به صلاحیت‌ها و انتظارات تدوین شده کمکی مؤثر می‌کند. زیرا این استانداردها انتظارات و توانمندی‌ها را کاملاً مشخص و کمکی مؤثر به ارزشیابی می‌کنند (خط‌مشی آموزش معلمان در اتحادیه اروپا). در ایران تاکنون فعالیتی در خصوص مؤسسات استانداردسازی حوزه تربیت معلم به صورت سازمانی مستقل و دارای اختیارات لازم انجام نشده است.

✓ پرسش دوم: محتوای برنامه درسی تربیت معلم (محتوا) تربیت معلم در دو کشور ایران و فنلاند چگونه است؟

در مقوله محتوای برنامه درسی تربیت معلم؛ شایستگی‌های معلمی، استانداردهای جهانی برای تربیت معلم، دروس تئوری و عملی، دروس تخصصی و عمومی، کارورزی، برنامه‌های آموزشی، دانش‌پداگوژیکی، توسعه حرفه‌ای معلمان در دو بخش شباهت‌ها و تفاوت‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد.

شباهت‌ها

در هر دو کشور محتوای دوره شامل موضوعات مربوط به آموزش و پرورش، موضوعات تخصصی و مهارت‌های تدریس است. هر دو کشور افزایش برنامه‌های عملی و برقراری ارتباط و توازن میان آموزش‌های نظری و عملی را در دستور کار برنامه درسی تربیت معلم قرار داده‌اند و ضمن تأکید بر گذراندن واحدهای نظری و درک و فهم مطالب معتقدند که واحدها باید به نحوی طراحی شوند که دانشجومعلمان بتوانند همگام با این واحدها واحدهای عملی مربوطه را نیز بگذرانند و توانایی

استفاده از مفاهیم نظری را در عمل و کلاس درس داشته باشند. در هر دو کشور دانشجویان باید واحدهایی را برای کسب مهارت‌های تدریس در زمینه موضوعات تخصصی بگذرانند. در هر دو کشور، دروس مربوط به موضوعات درسی و دروس تربیتی در دوره ابتدایی مانند علوم، هنر، ریاضی، زبان‌آموزی و... و برخی دروس پایه مثل آمار و روش تحقیق، سنجش و ارزشیابی، مشاوره و راهنمایی و روانشناسی، دروس مشترک دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه تربیت معلم یوواسکولا بوده است. همچنین، در هر دو دانشگاه دانشجو معلمان باید واحدهایی را در زمینه کار با کودکان استثنایی اعم از عقب‌مانده و تیزهوش، بهداشت، کمک‌های اولیه، مهارت‌های زندگی و نیز آموزش‌های لازم را برای دستیابی به استانداردهای درسی و واحدهای تربیت‌بدنی بگذرانند. در هر دو کشور به کارورزی یا تمرین عملی توجه ویژه‌ای شده است.

تفاوت‌ها

در دو کشور ایران و فنلاند از نظر تعداد واحدهای ارائه‌شده، موضوعات و چگونگی برقراری توازن میان واحدهای عملی و نظری تفاوت‌هایی وجود دارد. در نظام تربیت معلم ایران، شایستگی‌های معلمی در زمینه‌ی اسلامی و ایرانی تعریف می‌شوند و در فرایند یاددهی - یادگیری، معلمان و دانش‌آموزان برای رسیدن به هدفی مشترک و کسب مراتب حیات طیبه مشارکت می‌کنند؛ به این خاطر، ماهیت دروس تربیتی و عمومی صبغه اسلامی دارد. هرچند در فنلاند نیز به ارزش‌های حرفه‌ای شغل معلمی توجه ویژه‌ای شده است، ولی وزن دروس تربیتی و دینی در ایران بسیار سنگین‌تر از وزن دروس دینی در فنلاند است. در فنلاند تنها درس اخلاق حرفه‌ای ارائه می‌شود؛ ولی در ایران دروس انسان در اسلام، تاریخ فرهنگ و تمدن اسلامی، نظام تربیتی اسلام، مبانی نظری نظام سیاسی اسلام، اخلاق حرفه‌ای معلم و... دروس تربیتی و عمومی هستند که با هدف ارتقای هویت اسلامی برای دانشجویان تربیت معلم ارائه می‌شوند. در فنلاند به علایق شخصی دانشجویان در زمینه‌ی دانش تخصصی توجه ویژه‌ای می‌شود و هر دانشجو باید در یک زمینه صلاحیت تخصصی داشته باشد. ولی در ایران به این موضوع توجه لازم نشده است (برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز، ۱۴۰۴).

در کشور فنلاند واحدهایی در زمینه کسب مهارت‌های ثبت و نگهداری فعالیت‌های دانش‌آموزان و ارائه گزارش‌های منظم کمی و کیفی به والدین، شناخت اهداف و نحوه ارزیابی و گزارش دهی و توانایی تنظیم فعالیت‌های تدریس با آن نیز ارائه می‌شود. موضوع شایان توجه در ارائه واحدها این است که دانشجومعلم‌ان واحدهای تخصصی خود را هم به صورت نظری و هم عملی به صورت تلفیقی می‌گذرانند. محتوای دوره برای دانشجومعلمانی که می‌خواهند در مدارس متوسطه کار کنند، مجموعه‌ای از موضوعات آموزش و پرورش، مدیریت، بهداشت، کمک‌های اولیه و موضوعات تخصصی است که باید آن را تدریس کنند. برنامه‌های درسی که به منظور رشد حرفه‌ای معلم‌ان در فنلاند به کار برده می‌شود متناسب با برنامه درسی آموزش عمومی و متوسطه ارائه شده ولی در برنامه‌ریزی تربیت معلم ایران هماهنگی و تناسب با برنامه درسی آموزش ابتدایی و متوسطه کمتر مشاهده می‌شود.

✓ پرسش سوم: فرایند اجرایی تربیت معلم (فرایند) در دو کشور ایران و فنلاند چگونه است؟ در این مقوله مواردی چون طول دوره، گواهینامه‌های صلاحیت معلمی، انواع مدل‌های تربیت معلم و مراکز اجرایی عهده‌دار تربیت معلم مورد بررسی قرار می‌گیرد.

شباهت‌ها

در هر دو کشور مراکز ویژه‌ای در قالب دانشگاه یا مراکز آموزش حرفه‌ای برای تربیت معلم ان دیده می‌شود.

در هر دو کشور برای مقاطع مختلف تحصیلی دانش‌آموزان، دوره‌های متفاوتی تدارک دیده شده است و دانشجویان رشته‌ها و مقاطع مختلف در مراکز متفاوت و آموزش‌های مخصوص می‌بینند. در هر دو کشور جایگاه تربیت معلم و آموزش دانشجومعلم‌ان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده و نظارت شایان توجهی بر فرایند جذب و آموزش دانشجویان متقاضی معلمی می‌شود.

تفاوت‌ها

در فنلاند در ۱۱ دانشگاه دوره ویژه تربیت معلم برای مقاطع ابتدایی و متوسطه مقدماتی و تکمیلی

وجود دارد (ملینن، ویسانن و ساوالاین^۱، ۲۰۱۲)، در ایران دو دانشگاه فرهنگیان و شهید رجایی متصدی امر تربیت معلم هستند (اساس‌نامه دانشگاه فرهنگیان). در فنلاند پس از دریافت مرتبه کارشناسی ارشد و گواهی‌نامه معلمی، معلمان می‌توانند مجدداً در دوره‌های عالی تربیت معلم حرفه‌ای شرکت نموده و عالی‌ترین سطوح موجود را در یکی از پنج دانشگاه ویژه این کشور بگذرانند درحالی‌که در ایران پس از اخذ دوره کارشناسی، معلمان صرفاً قادر به تحصیل در دوره‌های رایج کارشناسی ارشد و دکتری هستند.

در فنلاند همه واحدها به شیوه‌ای طراحی شده است که دانشجومعلم از ابزارهایی نظیر ارائه کار در کنفرانس یا بحث و تحلیل در کار گروهی استفاده می‌کنند و بتوانند در فعالیت‌های کلاسی درگیر شوند و اساتید، نقش تسهیل‌کننده دارند. همچنین، وسایل کمک‌آموزشی گوناگون در اختیار دانشجومعلم قرار می‌گیرد تا آنان ضمن شناخت این وسایل، روش کاربرد آنها را در کلاس درس بیاموزند. کاربرد تمرین‌های عملی در کلاس درس واقعی، آموزش نحوه استفاده از منابع و مواد آموزشی روزآمد برای واحدهای عملی در نظر گرفته شده است (ملینن و همکاران، ۲۰۱۲).

در ایران بر اساس محتوای دروس، اغلب واحدها به صورت نظری است و دانشجویان فعالیت کمتری در کلاس درس دارند. دوره‌های آموزشی تربیت معلم دارای دشواری‌های زیاد آموزشی و اداری است. واحدهای آموزشی به صورت فشرده و با حداقل امکانات و تجهیزات آموزشی، انگیزه لازم برای مطالعه و تحقیق بیشتر را از دانشجویان مراکز تربیت معلم گرفته است و از سوی دیگر اداره مراکز به صورت شبانه‌روزی با محدودیت‌های بسیار و امکانات رفاهی ناچیز انجام می‌گیرد (برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴).

✓ پرسش چهارم: نظارت و ارزیابی برنامه‌ها (بازخورد) تربیت معلم در دو کشور ایران و فنلاند چگونه است؟

در مقوله نظارت و ارزیابی برنامه‌ها مواردی چون طرح‌گزینش اصلح، آزمون جامع، ارزیابی دوره تربیت معلم، نظرسنجی‌های مختلف (دانشجو، استاد و کارمند)، نیازسنجی مختلف برای

برگزاری دوره‌های بالندگی (برای اساتید، دانشجویان و کارکنان) در دو بخش شباهت‌ها و تفاوت‌ها بررسی می‌شود.

شباهت‌ها

در هر دو کشور ایران و فنلاند شرایط الزامی برای ورود به دوره‌های تربیت معلم، داشتن صلاحیت‌های متناسب با مسئولیت معلمی و برخورداری از سلامت کامل جسمی و روانی و دارا بودن انگیزه، عشق و علاقه، دانایی و توانایی کافی برای کسب صلاحیت‌های علمی و حرفه‌ای است. در هر دو کشور برای گزینش نهایی دانشجو معلمان از آزمون کتبی، مصاحبه‌های عمومی و شخصی و معاینات پزشکی استفاده می‌شود. اخذ تعهد خدمت دبیری در هنگام پذیرش داوطلبان در ایران و فنلاند متداول است. در هر دو کشور روزآمد کردن مداوم دانش، کارایی و توانایی معلمان در حوزه آکادمیک و حرفه‌ای و توسعه مراکز تربیت معلم به عنوان مراکز رشد حرفه‌ای معلمان در اولویت قرار دارد.

تفاوت‌ها

در فنلاند در بدو ورود و طول دوره تحصیل صلاحیت علمی، اخلاقی، جسمانی و شخصیتی دانشجویان به صورت دقیق و مرتب بررسی می‌شود در زمان فارغ التحصیلی نیز مجدداً ارزیابی می‌شود. در ایران بیشتر بر دو فیلتر ورود و خروج دانشجویان تأکید می‌شود. در طول دوره تحصیل دانشجویان معیارهای عملی برای سنجش صلاحیت دانشجویان اعمال نمی‌شود. در فنلاند فیلترهای قوی تری جهت سنجش برخی صلاحیت‌های عام از جمله ابعاد اخلاقی و شخصیتی وجود دارد ولی در ایران بیشتر بر ابعاد علمی و اعتقادی تأکید می‌شود. در فنلاند مدارس از جایگاه بالاتری برخوردار بوده و مدیران مدارس در ابعاد مختلف برنامه‌ریزی درسی، تعیین معلمان، خرید وسایل و لوازم مورد نیاز و حتی تعیین حقوق معلمان و کارکنان دخالت بیشتری دارند. در فنلاند معلمان مدارس به گرفتن مدارک تحصیلی بالاتر ترغیب می‌شوند و با افزایش سطح تحصیلات حقوق و جایگاه آنان به صورت شایان توجهی ارتقا می‌یابد. در ایران بر اساس قوانین استخدام کشوری صرفاً معلمان تا یک مقطع تحصیلی قادر به افزایش سطح تحصیلات خود هستند. در ایران تغییر پیاپی مدیران و عدم ثبات

مدیریتی به بی‌انگیزگی کارکنان و اساتید، و در نهایت، دانشجویان می‌شود. در فنلاند این مشکل به‌ندرت دیده می‌شود و ساختار باثبات موجود در آموزش و تربیت معلم آن، آرامش و انگیزه بالایی در مجموعه تربیت معلم دیده می‌شود.

✓ پرسش پنجم: جایگاه اجتماعی و حرفه‌ای معلمان تربیت معلم در دو کشور ایران و فنلاند چگونه است؟

مقوله فرهنگ و جایگاه اجتماعی معلمان در هر کشوری مورد توجه بسیاری از محققین است و نشان می‌دهد الگوهای متفاوتی در هر کشور حاکم است که برگرفته از فرهنگ مردم، حمایت‌های حرفه‌ای از معلمان در جامعه، انجمن‌های علمی و حرفه‌ای معلمان در جوامع، رفاه و منزلت اجتماعی معلمان هست. در این مقوله شأن حرفه معلمی در جامعه، حقوق معلمان، رفاه و منزلت اجتماعی معلمان، کانون‌های صنفی بررسی می‌شود.

شباهت‌ها

در هر دو کشور مقوله فرهنگ و جایگاه اجتماعی معلمان از مسائل مهم و مورد توجه محققان و پژوهشگران است. در هر دو کشور جایگاه اجتماعی معلمان برگرفته از الگوهای متفاوتی است که در نتیجه، فرهنگ مردم و حمایت‌های حرفه‌ای از معلمان در جامعه ایجاد می‌شود. در هر دو کشور تحصیلات و سابقه کار، دو عامل تعیین‌کننده در میزان پرداخت حقوق معلمان است. در نظام تربیت معلم هر دو کشور، اساتید و کارکنان از طرح پرداخت وزارت علوم پیروی می‌کنند.

تفاوت‌ها

در جمهوری فنلاند معلمی یکی از مشاغلی است که از منزلت اجتماعی بالایی برخوردار است. چنین موقعیتی سبب می‌شود نسل جوان به این حرفه با دیده احترام بنگرد و آن را جزء اولویت‌های شغلی خود منظور کند. جایگاه اجتماعی دانشگاه تربیت معلم و اساتید آن نیز به نسبت سایر رشته‌ها و مؤسسات آموزشی در سطح بالاتری قرار دارد؛ در ایران، به دلیل عوامل مختلف فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، معلمان از موقعیت اجتماعی و اقتصادی شایسته‌ای برخوردار نیستند، حرفه معلمی برای جوانان به‌ویژه جوانان مستعد و هوشمند جاذبه‌ای ندارد و در مقایسه با سایر مشاغل از اولویت

برخوردار نیست (هرچند طی سال‌های اخیر به دلیل کمبود شدید شغل در رشته‌های مختلف فنی-مهندسی و علوم انسانی، به دلیل امنیت استخدامی، مراکز تربیت معلم متقاضیان بیشتری داشته‌اند و در شرایط فعلی، معلمی به‌عنوان شغلی اضطراری و نجات‌دهنده از بیکاری برای جوانان محسوب می‌شود).

بحث و نتیجه گیری

یکی از کارکردهای مطالعات تطبیقی بررسی ساختارهای نظام تربیت معلم کشورهای مختلف از طریق تبادل علمی و بومی‌سازی یافته‌های این‌گونه مطالعات است و انجام این‌گونه پژوهش‌ها در تربیت معلم می‌تواند کمک کند تا نوآوری‌های صورت گرفته در دنیا به نظام تربیت معلم کشورها منتقل شوند. تحلیل و مقایسه وضعیت نظام تربیت معلم در دو کشور ایران و فنلاند نشان می‌دهد که در زمینه سیاست‌گذاری اولیه تربیت معلم، در کشور فنلاند با تدوین استانداردهای روشن مورد نیاز تربیت معلم و مشخص کردن انتظارات و توانمندی‌های مناسب حرفه معلمی، دستیابی به هدف کلی یعنی کیفیت‌بخشی به آموزش معلمان آسان‌تر شده است؛ زیرا این استانداردها، انتظارات و توانمندی‌های لازم را مشخص کرده و کمکی مؤثر به ارزشیابی می‌کنند. توجه به نگرش سیستمی به‌جای نگرش زنجیره‌ای بر آموزش و پرورش و برقراری ارتباط مؤثر پردیس‌ها و مراکز تربیت معلم با دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزشی به‌منظور حداکثر بهره‌گیری از منابع انسانی و امکانات فیزیکی در کشور فنلاند نیز نقش مهمی در ارتقای سطوح علمی و فرهنگی دانشجویان دارد که توجه به این موضوع در نظام تربیت معلم ایران می‌تواند نتایج بهتری به همراه داشته باشد.

در زمینه محتوای برنامه درسی تربیت معلم، فنلاند برنامه درسی مشخص و مؤثری را در زمینه آموزش معرفی کرده است؛ با وجود این، اختیار و احترام بسیار بالایی به معلمان برای اجرایی کردن این برنامه داده است و واحدهایی در زمینه کسب مهارت‌های ثبت و نگهداری فعالیت‌های دانش‌آموزان و ارائه گزارش‌های منظم کمی و کیفی به والدین، شناخت اهداف و نحوه ارزیابی و گزارش دهی و توانایی تنظیم فعالیت‌های تدریس به دانشجویان ارائه می‌شود؛ که توجه به آن در برنامه‌ریزی درسی نظام تربیت معلم ایران مفید به نظر می‌رسد.

در زمینه محتوای فرایند اجرایی تربیت معلم، در فنلاند با ایجاد یک دوره تکمیلی برای اخذ مدرک مهارت‌های حرفه‌ای (پس از دریافت مرتبه کارشناسی ارشد)، معلمان می‌توانند مجدداً در دوره‌های عالی تربیت معلم حرفه‌ای شرکت کرده و تحصیلات خود را در یکی از پنج دانشگاه ویژه این کشور تا مقطع دکتری ادامه دهند؛ همه واحدها به شیوه‌ای طراحی شده است که دانشجومعلم‌ان بتوانند در فعالیت‌های کلاسی درگیر شوند و اساتید نقش تسهیل‌کننده دارند. همچنین، وسایل کمک‌آموزشی گوناگون در اختیار دانشجومعلم‌ان قرار می‌گیرد تا آنان ضمن شناخت این وسایل، روش کاربرد آن‌ها را در کلاس درس بیاموزند. با بررسی این شرایط و امکان‌سنجی عملیاتی کردن آن در کشور می‌توان برخی نقاط ضعف آموزشی را مرتفع کرد.

در فنلاند مدارس از جایگاه بالاتری برخوردار بوده و مدیران مدارس در ابعاد مختلف برنامه‌ریزی درسی، تعیین معلمان، خرید وسایل و لوازم موردنیاز و حتی تعیین حقوق معلمان و کارکنان دخالت بیشتری دارند. در ایران تغییر پیاپی مدیران و عدم ثبات مدیریتی به بی‌انگیزگی کارکنان و اساتید و در نهایت، دانشجویان منجر می‌شود؛ در فنلاند این مشکل به‌ندرت دیده می‌شود و ساختار و باثبات موجود در آموزش و تربیت معلم، آرامش و انگیزه بالایی در مجموعه تربیت معلم دیده می‌شود. هرچند با توجه به سطح بیکاری در جامعه و شرایط اقتصادی و استخدامی حاکم بر سایر مشاغل دولتی و خصوصی، با استخدام زود هنگام دانشجویان تربیت معلم در دوره دانشجویی در آموزش و پرورش، قبولی در دانشگاه‌های تربیت معلم به‌عنوان یکی از اولویت‌های شغلی داوطلبان درآمده است، باین حال به دلیل جایگاه نسبتاً پایین حرفه‌ای و اجتماعی معلم در جامعه ایران، پس از ورود انگیزه کافی برای رشد و بالندگی در این دانشجویان وجود ندارد.

در زمینه جایگاه اجتماعی و حرفه‌ای نیز مدرسان به‌عنوان بعد مهمی از الگوی بین‌المللی‌سازی آموزش در فنلاند، از منزلت اجتماعی بالایی برخوردارند. مردم از معلمان انتظار دارند که ارزش‌های اخلاقی و فرهنگی را در کلیه امور و فعالیت‌های آموزشی به کار ببرند و به باروری شخصیت فرزندان خود در مدرسه و خارج از آن کوشا باشند. جایگاه اجتماعی دانشگاه تربیت معلم و اساتید آن نیز به نسبت سایر رشته‌ها و مؤسسات آموزشی در سطح بالاتری قرار دارد. اساتید تربیت معلم، به‌ویژه اساتید باتجربه بالاتر از نظر اجتماعی احترام خاصی داشته و در فعالیت‌ها و برنامه‌ریزی‌های دانشگاه

اهمیت زیادی به نظرات آنان داده می‌شود. در ایران، معلمان از موقعیت اجتماعی و اقتصادی شایسته‌ای برخوردار نیستند، حرفه معلمی برای جوانان مستعد و هوشمند از اولویت بالایی برخوردار نیست.

به‌طور کلی، تجربیات کشور فنلاند در زمینه تربیت معلم ان شایسته نشان می‌دهد سرمایه‌گذاری برای تربیت معلم رشته‌های مختلف در ابعاد کیفی و کمی، بهترین نوع سرمایه‌گذاری و محور هرگونه اصلاحات بنیادین در نظام آموزشی است؛ بر این اساس تقویت و گسترش مراکز دانشگاهی و مؤسسات آموزش عالی تربیت معلم از اقدامات اساسی و بنیادی است که باید مورد حمایت و پشتیبانی دولتمردان و قانون‌گذاران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت کشور قرار گیرد.

روش‌های اصلاحی که فنلاند در سیستم آموزشی خود به کار برده است، دارای کاربست‌های عمده‌ای است که سایر کشورهای می‌توانند آن را برای اصلاح سیستم آموزشی خودشان به کار گیرند. با این وجود به این نکته باید توجه شود که وام‌گرفتن یک جنبه از سیستم آموزش فنلاند بدون در نظر گرفتن سایر جنبه‌ها احتمالاً تفاوت عمده‌ای ایجاد نخواهد کرد. سیستم فنلاند به‌عنوان نتیجه‌ای از مؤلفه‌های مختلف که یکدیگر را کامل می‌کنند، مؤثر است؛ جدا کردن فقط یک بخش از اجزاء آن برای اجرا احتمالاً کاری بیهوده خواهد بود. متأسفانه، بسیاری از کشورها، روش‌های مداخله‌ای اتفاقی را برای اصلاح استفاده می‌کنند که متضاد با رویکرد جامع و سیستماتیک فنلاند هستند (سهالبرگ، ۲۰۱۳).

پیشنهادهای مبتنی بر این تحقیق به شرح زیر است.

۱. برقراری تعامل و ارتباط بین دانشگاه‌ها و مؤسسات متصدی تربیت معلم با بخش‌های مرتبط با آموزش و تربیت معلم در سایر سازمان‌ها و نهادهای مربوطه.
۲. ایجاد مؤسسات استانداردسازی به موازات نظام آموزش و پرورش و تربیت معلم به‌منظور ارزشیابی مداوم از انتظارات و توانمندی‌های مناسب حرفه معلمی.
۳. فراهم کردن زمینه ادامه تحصیل معلمان در سطوح کارشناسی ارشد و دکتری تربیت معلم حرفه‌ای.

۴. ارتقای سطح علمی دانشگاه‌های متولی تربیت معلم و تسهیل شرایط آموزش معلمان در سطوح عالی تربیت معلم حرفه‌ای مقطع کارشناسی ارشد و دکتری.
۵. بررسی دقیق صلاحیت علمی، اخلاقی، جسمانی و شخصیتی دانشجویان در بدو ورود و طول دوره تحصیل و موقوف کردن کلیه مراحل استخدامی به بعد از فارغ‌التحصیلی و خدمت آزمایشی.
۶. توجه هم‌زمان به ارتقای حرفه‌ای و اجتماعی معلمان و اساتید تربیت معلم و تقویت وضعیت فیزیکی و منابع انسانی در دانشگاه‌های تربیت معلم.

منابع

- اسلامی، زهرا؛ حکیم زاده، رضوان؛ صبوری، علی اکبر (۱۳۹۷). مطالعه تطبیقی تبیین چارچوب های سنجش کیفیت پژوهش در نظام آموزش عالی ایران با کشورهای انگلیس، استرالیا، هلند، ایتالیا و هنگ کنگ. پژوهش در نظام های آموزشی. ۴۲: ۵۶-۷۹.
- اعزاز، مهتری، نوریان، محمد، خسروی بابادی، علی، و نوروزی، داریوش (۱۳۹۷). سنتز پژوهی در مطالعات نظام های تربیت معلم ایران و جهان. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱۱، ۱۰۴-۶۷.
- الماسی، محمد (۱۳۸۲). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: انتشارات رشد.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۳). شورای عالی آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش.
- حیدری عبدی، احمد (۱۳۷۴). نظام تربیت معلم در ژاپن و مقایسه آن با نظام تربیت معلم در ایران. تعلیم و تربیت. ۸، ۷۴-۷۳.
- دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵). برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم انداز ۱۴۰۴. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- درکی، سیمین (۱۳۹۱). بررسی تحلیلی ویژگی های کنونی نظام تربیت معلم ایران و مقایسه وجوه تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن. تعلیم و تربیت، ۱۴، ۸۱-۹۰.
- سنگری، محمود، و آخیش، سلمان (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران. نامه آموزش عالی، ۱۰، ۴۹-۳۷.
- قارون، معصومه (۱۳۸۳). تخمین و برآورد تقاضای اجتماعی ورود به آموزش عالی. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- ملایی نژاد، اعظم، و ذکاوتی، علی (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. نوآوری های آموزشی، ۲۶، ۴۸-۳۶.
- مهدوی هزاوه، منصوره، ملکی، حسن، مهرمحمدی، محمود، و عباس پور، عباس (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی مبتنی بر شایستگی ها در برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی کشورهای مالزی، هندوستان و ایران. مطالعات برنامه درسی ایران، ۴۱، ۶۴-۲۳.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۴). معلم و تربیت معلم در کره جنوبی و ایران: نقد و ارزیابی در قالب چند نکته. نخستین همایش تربیت معلم، پردیس نسیمه.

- Bereday, G. (1964). Comparative methods in education. *Education*, 5(4), 591-599.
- Chen, J., Brown, G. T. L., Hatti, J.A.C., & Millward, P. (2012) Teachers perceptions of excellent teaching and its relationships to self-reported teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 28, 936-947.
- Cobb, V. (1999). *An international comparison of teacher education* (Eric Digest, Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC).
- Collinson, V., & Yumiko, O. (2001). The professional development of teachers in the united States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 223-248.
- Lin, M. J. (2011). Womens Aspirations for graduate education in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 31, 515-523.
- Malinen, O. P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567-588.
- Richter, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2013). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research*, 38(4), 915-945.
- Sahlberg, P. (2013). Teachers as leaders in Finland. *Educational Leadership*, 71(2,)
- Subedi, B. S. (2009). Emerging trends of research on transfer of learning.
- Tarhan, H., Karaman, A., Lauri, K., & Aerila, J. (2019). Understanding teacher evaluation in Finland: A professional development framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 32-50.
- Villegas, E., & Reimers, F. (2000). The professional development of teachers as lifelong learning: models, practices and factors that influence it. *The Board on International Comparative Studies in Education of the National Research Council*, Washington D.C.