

## دانشگاه فرهنگیان

دوفصلنامه علمی - ترویجی

راهبردهای نوین تربیت معلمان

سال چهارم، شماره ۶، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

مقایسه نظام‌های تربیت‌معلم در کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۹/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۹/۸

الهام الهامیان<sup>۱</sup>

### چکیده

هدف مقاله حاضر مقایسه تربیت‌معلم در کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران است. این پژوهش از نظر اهداف، کاربردی و از نوع مطالعات تطبیقی و درزمره روش‌های مقایسه‌ای و به روش کیفی است. در این پژوهش از اسناد بالادستی حوزه آموزش-وپرورش کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران استفاده شده و با استفاده از روش تمام-شماری انتخاب و براساس تحلیل متن و کدگذاری موضوعی بررسی و تحلیل شده‌است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که همه کشورهای نامبرده، توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را به‌منظور پاسخگویی به نیازهای آموزشی دوره‌های مختلف تحصیلی مدنظر قرار داده‌اند تا دوره‌های مذکور نیازهای آموزشی جامعه متنوع را تأمین کنند. وجه تمایز میان کشورها در اهداف دوره‌ها نیز این است که در تربیت‌معلم فنلاند به تربیت‌معلم از دوره پیش-دبستانی تا دوره متوسطه تأکید می‌شود؛ در تربیت‌معلم کانادا یکی از مهم‌ترین اهداف دوره توجه به روزآمدکردن دانش و کارآیی معلمان است و در مالزی توجه به خلاقیت و نوآوری و انعطاف-پذیری معلمان در راستای توسعه ملی هدف مهم تربیت‌معلم تلقی می‌شود؛ در تربیت‌معلم ایران توجه به کسب دانش‌های نظری در اولویت است. در تدوین اهداف در ایران و مالزی دولت و مجلس اما در فنلاند علاوه بر مجلس و دولت، از یافته‌های پژوهش‌های اجرایی و نیازسنجی مدارس و دانش-آموزان محقق طراحی و اجرا بهره می‌گیرند. در کانادا علاوه بر مجلس، دولت، شورای مدارس و شورای معلمان نیز دیگر مراجع تصمیم‌گیری اهداف هستند. در ایران و مالزی برخلاف دو کشور فنلاند و کانادا صرفاً دولت و مجلس مراجع تصمیم‌گیری اهداف در نظر گرفته می‌شوند.

---

negarehhamian@gmail.com

<sup>۱</sup> - دانش-آموخته رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی.

## مقدمه

توسعه انسانی در دنیای مدرن امروز نیازمند تغییرات اساسی در آموزش-وپرورش، رویکردهای آموزشی و زمینه‌های آن است. از-این-حیث-اهداف-آموزش-وپرورش-باید-بازتاب-دهنده-نیازهای-یادگیری-یک-جامعه-باشد-و-به-رشد-و-توسعه-آن-کمک-کنند. آموزش-وپرورش-باید-بر-شاخصه-ها-و-مؤلفه-های-مؤثر-بر-فرایند-تدریس-یادگیری-به-منظور-آماده-سازی-دانش-آموزان-متمرکز-شود. این-مهم-در-شرایطی-محقق-خواهد-شد-که-به-عنصر-اساسی-نیروی-انسانی-این-نهاد-یعنی-«معلمان»-توجه-ویژه-ای-شود (لائورا سردنیوک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). از آنجاکه معلمان از مهم-ترین-ارکان-نظام-آموزشی-هستند، در آموزش-وپرورش-به-هیچ-نوآوری-نمی-توان-دل-بست-مگر-آنکه-پیشاپیش، تغییرات-کیفی-مناسب-در-معلمان-به-وقوع-پیوسته-باشد (رئوف، ۱۳۸۶). اگر معلمی، رشد و عملکرد شایسته-ای-داشته-باشد، بازتاب-عملکرد-او-در-یادگیری-دانش-آموزان-منعکس-می-شود (نیکنامی، ۱۳۸۸). مادامی-که-عملکرد-معلمان-بهبود-نیابد، یادگیری-دانش-آموزان-به-سطوح-عالی-نخواهد-رسید (تقی پورظهير و همکاران، ۱۳۸۸). درحقیقت-باتوجه-به-اینکه-رسالت-آموزش-وپرورش-ایجاد-تغییرات-مطلوب-در-نگرش-ها، شناخت-ها-و-درنهایت-رفتار-انسان-هاست، در-به-انجام-رساندن-این-رسالت-در-آموزش-وپرورش-همه-کشورها، معلمان-نقشی-اساسی-و-بسیار-مهم-به-عهده-دارند (صافی، ۱۳۸۷). بر-این-اساس، تربیت-معلم<sup>۳</sup>-در-سراسر-جهان-به-منظور-تغییرات-در-نگرش-ها-و-شناخت-ها-و-ارائه-آموزش-ها-و-مهارت-های-لازم-به-معلمان-پایه-گذاری-می-شود. درحقیقت-نظام-تربیت-معلم-هر-کشوری-به-منظور-برآوردن-نیازهای-آموزشی-مدارس-و-دستیابی-به-اهداف-آموزشی-آن-کشور-فعالیت-می-کند (هلواک<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). در-منابع-نظری-تربیت-معلم-مفاهیم-عدیده-ای-برای-توصیف-این-مقوله-به-کارگرفته-شده-است؛ برای-مثال-آموزش-دانش-و-تفکر-به-معلم-و (سومخ<sup>۵</sup>، لی هون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱)، آموزش-فردی-معلم (گاه<sup>۷</sup>، ونگ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴)، معلم-در-آموزش (بیلی<sup>۹</sup>،

<sup>2</sup>-Laura Serdenciuc

<sup>3</sup>-Teacher Education

<sup>4</sup>-Helvac

<sup>5</sup>-Somekh

<sup>6</sup>-Lee Hoon

نومانبوی،<sup>۱</sup>(۲۰۱۵)، فلسفه تربیت-معلم (دارلینگ هاموند،<sup>۱۱</sup>۲۰۱۰). این مفاهیم و نظریه‌های مربوط به آن به‌طور کلی به مفهوم تربیت-معلم و اهداف آن توجه دارد (مارکووا،<sup>۱۲</sup>۲۰۱۳).

در این میان هانتلی<sup>۱۳</sup>(۲۰۰۸) معتقد است که تربیت-معلم باید در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای اساس توجه قرار گیرد. دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوا، شناخت دانش-آموز و آگاهی از تدریس و یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و ارزشیابی یادگیری تشکیل شده است و تعهد حرفه‌ای، یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش-ها، ارتباطات و اخلاقیات را شامل می‌شود. هابیرمن و بومهان (۲۰۰۵) به مؤلفه‌های روش‌های تدریس و ارزش‌یابی اشاره کرده‌اند و ویلگاس و ریمرس<sup>۱۴</sup>(۲۰۰۷) نیز در این زمینه به مؤلفه‌های روش‌های جدید تدریس، تکنولوژی آموزشی و ارزشیابی در تربیت‌معلم پرداخته‌اند. ملکی (۱۳۹۱) معتقد است در تربیت-معلم باید مجموعه شناخت-ها، گرایش-ها و مهارت-های معلم با توجه به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی در سه حیطه شناختی،<sup>۱۵</sup>عاطفی،<sup>۱۶</sup>و روانی حرکتی توجه شود.

تربیت-معلم نقش حیاتی در توسعه نهادهای آموزش-وپرورش هر کشور ایفا می‌کند؛ به عبارتی، تحقیقات نشان می‌دهد برنامه‌های تربیت-معلم در بهبود و توسعه آموزش-وپرورش کشورها نقش بسزایی دارد. در این بین آگاهی از تجارب مختلف کشورهای گوناگون در خصوص تربیت-معلم، زمینه

---

7 -Goh

8 -Wong

9 -Bailey

10 -Nomanbhoy

11 -Darling-Hammond

12 -Markova

<sup>1</sup> -Huntly <sup>3</sup>

14 -Villegas & reimers

15 -Cognitive Competencies

16 -Affective Competencies

-های روشنی را در بهره-گیری از تجارب آنها به-منظور رشد و توسعه آموزش-وپرورش هر کشوری ترسیم خواهد کرد (نوردین،<sup>۱۷</sup> جمیل<sup>۱۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۴).

تجربه-های کشورهای مختلف در زمینه تربیت-معلم متفاوت است (سالبرگ،<sup>۱۹</sup> ۲۰۱۱). درحقیقت تجارب کشورهای گوناگون نشان می-دهد کشورها در زمینه توجه به تربیت-معلم به عوامل متفاوتی توجه می-کنند (دی و ویکاف،<sup>۲۰</sup> ۲۰۱۳). بسیاری از کشورها به این نتیجه دست یافته-اند که به-منظور رشد و توسعه نظام آموزشی کشور باید به تربیت-معلم آن کشور بها دهند و به غنی-ساختن دوره-های مذکور پردازند (موندیا،<sup>۲۱</sup> ۲۰۱۴). در پژوهش میراجاکار و پاتیل<sup>۲۲</sup> (۲۰۱۳) مطرح شده-است در بسیاری از کشورهای در حال توسعه، فرایند تربیت-معلم مشکلات عدیده-ای همچون تکیه-بر روش-های سنتی تدریس، بی-توجهی به فناوری-های آموزشی و مشکلاتی از این قبیل رواج دارد؛ درحالی-که کشورهای توسعه-یافته در زمینه تربیت-معلم به استفاده از دانش روز و بهره-گیری از نظریه-های جدید آموزشی، استفاده از فناوری و مهارت-آموزی معلمان تأکید فراوان دارند. سهیلی و باباشیخ دستی (۱۳۹۴) در پژوهش تطبیقی، گزینش و تربیت-معلمان در ایران و آمریکا به این نتایج رسید که در مقایسه با نظام تربیت-معلم آمریکا، ایران نیازمند انجام تحقیقات تطبیقی برای رفع عقب-ماندگی برنامه-های تربیت-معلم، تغییر مقطع ورود به تربیت-معلم از دیپلم به حداقل لیسانس، ایجاد مدارس آموزشی به-منظور کم-کردن فاصله نظریه و عمل در مؤسسات تربیت-معلم، ایجاد اتحادیه معلمان و مؤثرساختن نظرات این اتحادیه در تصمیمات مربوط به معلمان و افزایش حقوق و مزایای معلمان مانند سایر کارکنان به-منظور ارتقای شأن و جایگاه معلمان، ایجاد تنوع در برنامه-های تربیت-معلم با توجه-به شرایط منطقه-ای، ارتقای مؤسسات تربیت-معلم به مؤسسه-های دانشگاهی، ندادن تضمین شغلی در مؤسسات تربیت-معلم و استخدام معلم به-وسیله مدارس و نواحی آموزشی است. همچنین در این زمینه، پژوهشی

17 -Nordin

18 -Jamil

19 -Sahlberg

20 -Dee & Wyckoff

21 -Mundia

22 -Mirajkar & patil

باعنوان «وضعیت معلمان و تدریس حرفه‌ای در برخی از کشورهای جهان» سیمونودوس<sup>۲۳</sup>(۲۰۱۵) هست که به بررسی ۷۳ مورد تربیت-معلم کشورهای جهان در سه ماهه آخر ۲۰۱۴ و اوایل ۲۰۱۵ به وضعیت معلمان و تربیت-معلم پرداخته-است.

پژوهش-ها نشان می-دهد توجه به برنامه-های تربیت معلم هم-گام با تحولات جهانی در عصری که دوران دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهم-ترین بحث-هایی است که توجه صاحب-نظران را به خود جلب کرده-. ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده-است. نیازهایی که نیازمند آماده-سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی-های تخصصی و حرفه-ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. کشورهای توسعه-یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه، برنامه-ها و فعالیت-هایی را برای رویارویی با این تحولات تدارک دیده و در برنامه-های تربیت معلم کشورشان تغییر و تحولاتی را ایجاد کرده-اند.

از اواخر دهه ۱۹۷۰ محققان و دست-اندرکاران تعلیم و تربیت متوجه ماهیت پیچیده-ی اجرای تغییر در برنامه-های درسی شدند (اشنایدر و همکاران ۱۹۹۲). بر همین اساس، فرایند تغییر برنامه درسی به «جعبه سیاه<sup>۲۴</sup>» تعبیر شد (اسلیوان<sup>۲۵</sup>؛ ۲۰۰۲) که در آن چالش-های حاصل از تغییرات تازه به وقوع می-پیوندد. پیچیدگی و ارتباطات نامتناجس بین سیاستگذاری-های آموزش عالی و عملی-نشدن این سیاست-ها نشان-دهنده مشکلات اجرای تغییر در برنامه درستی است (المور و سایکس<sup>۲۶</sup> ۱۹۹۴). بکالو و لفلورد<sup>۲۷</sup> (۲۰۰۰) معتقدند در اغلب موارد بین آنچه از نظر نظری مشخص شده و آنچه در عمل به وقوع می-پیوندد، تفاوت وجود دارد. همسان-سازی نظریه و عمل یکی از چالش-های عمده-ای است که سیاست-گذاران آموزشی، مدیران و به-خصوص مدرسان با آن دست به گریباندند. به زعم کانلی و لانتز<sup>۲۷</sup> (۱۹۹۱) رویارویی با مشکلات متعدد در هنگام اجرای تغییر، اجتناب-ناپذیر است؛ بر همین اساس، به نظر می-رسد ایجاد تغییر در برنامه درسی بسیار پیچیده-تر از آن است که بسیاری فکر می-

---

23 -Symeonidis

24 -Sliven

25 -Elmor& Siex

26 -Belkafou& Welfour

27 -Canelli & Lantes

کنند (بریندلی و هود،<sup>۲۸</sup> ۱۹۹۰ و فولن و استیگلوبر،<sup>۲۹</sup> ۱۹۹۱).

هرگونه تغییری در برنامه درسی ممکن است با مقاومت مدرسان یعنی اصلی-ترین عاملان اجرای تغییرات مواجه شود (موریس،<sup>۳۰</sup> ۱۹۸۵ و ویلیامز<sup>۳۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۴) یا اینکه مدرسان از عمد برنامه-های جدید را به اجرا نگذارند (کاراواس-دوکاس، ۱۹۹۵) یا اینکه آنان با تغییرات حاصل-شده موافق باشند، اما در عمل در کلاس-های درس تغییرات حاصل را اعمال نکنند (گاهی و مای هیل،<sup>۳۲</sup> ۲۰۰۱).

فولن،<sup>۳۳</sup> (۱۹۸۲) و فولن و استیگلوبر،<sup>۳۴</sup> (۱۹۹۱) با استناد به نتایج پژوهش-های انجام-شده بیان می-کنند که به-منظور اجرای تغییر در برنامه-های درسی لازم است عوامل تأثیرگذار در اجرای اثربخش تغییر مشخص شوند؛ اما پیچیدگی فرایند تغییر، این امر را برای محققان مشکل کرده-است.

فولن و استیگلوبر، (۱۹۹۱) سه مجموعه از عوامل درهم-تنیده و مؤثر در اجرا و کاربست تغییر در برنامه درسی را مشخص کرده-اند: عامل اول خود تغییر است. در این زمینه میزان ضرورت را برحسب اینکه آیا اصلاً نیازی به تغییر بوده یا نه و اینکه تغییر چقدر واضح و مبرهن بوده، پیچیدگی آن چه-اندازه بوده و چقدر انجام آن عملی است، بررسی می-کنند. عامل دوم کیفیت و ویژگی-های محلی است که میزان مشارکت مدیران و مدرسان در فرایند تغییر بررسی می-شود. فولن و استیگلوبر، (۱۹۹۱) گفته-اند حمایت همه-جانبه دست-اندرکاران مؤسسه آموزشی، افراد جامعه و مدیران در اجرای تغییر مؤثر است. در این میان، آگاهی مدرسان از تغییر و نقشی که برعهده آنان است در کاربست تغییر انکارناپذیر است. عامل سومی که آنان ذکر کرده-اند میزان نفوذ دولت یا سایر نهادهای آموزشی در مجریان به-منظور تأثیرگذاری بر کاربست تغییرات است.

28-Brindlli

29-Fullan

30-Moriss

31-Williams

32-Maihill

33-Fullan

34-Fullan& Stiglouber

مدل فولن و استیگلوبر (۱۹۹۱) جامع بود و بینش عمیقی نسبت به پیچیدگی تغییر در برنامه درسی را فراهم ساخت. به علاوه، مدل آنها تأثیر زیادی بر پژوهش‌های بعدی و پژوهشگران علاقه‌مند به اجرای تغییر در برنامه درسی گذاشت. مارکی<sup>۵</sup> (۱۹۹۳) معتقد است دست‌اندرکاران اجرای تغییر در هر مکان و موقعیتی نسبت به مکان و موقعیت دیگر متفاوت است.

در ایران نظام سیاسی، ساختار اجتماعی، نظام آموزشی و عقاید مذهبی و جهت‌گیری‌های ارزشی نسبت به غرب متفاوت است. این بدین مفهوم است که عواملی مثل والدین یا جامعه که در جوامع غربی نقشی اساسی و تعیین‌کننده دارند، ممکن است برای بافت کشور ایران به همان نسبت تأثیر نداشته باشند. با توجه به تفاوت‌های میان تربیت‌معلم کشورهای مختلف جهان، در پژوهش حاضر به مقایسه تطبیقی نظام تربیت‌معلم کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران پرداخته می‌شود؛ بنابراین هدف کلی پژوهش حاضر بررسی و مقایسه تطبیقی نظام تربیت‌معلم کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران است.

### روش پژوهش

در این پژوهش به منظور بررسی تطبیقی تربیت‌معلم در کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران از کتاب‌ها، مقاله‌ها، سایت‌ها و مواردی از این قبیل، اطلاعات و داده‌ها گردآوری شده است. روش پژوهش از نظر اهداف، کاربردی و از نظر ماهیت و نوع مطالعه، تطبیقی درزمره روش‌های مقایسه‌ای، در گروه پژوهش‌های کیفی و از نوع مطالعه اسنادی است. داده‌های پژوهش براساس اسناد تحولی آموزش و پرورش کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران با استفاده از روش تمام‌شماری انتخاب و براساس تحلیل متن و کدگذاری موضوعی بررسی و تحلیل شده‌اند. کدگذاری موضوعی به مطالعاتی اختصاص دارد که هدف‌شان تدوین یک نظریه است و این کار را با استفاده از توزیع دیدگاه‌ها بر سر یک موضوع با فرایند خاص انجام می‌دهند. مشابهت‌ها و تفاوت‌های خاص گروه تعیین و تحلیل می‌شوند. بدین ترتیب که نخست تحلیل موردی انجام می‌شود، پس از آن به مقایسه گروه‌ها در رابطه با پدیده یا موضوع مطالعه مبادرت می‌شود. باید یادآور شد که فرایند کدگذاری در کدگذاری موضوعی ایجاد یک حوزه موضوعی و مقولاتی برای موارد منفرد است و به منظور مقایسه است و نه ایجاد یک

<sup>3</sup> -Marky

مقوله مرکزی برای تمامی موارد (فلیک، ۱۳۸۸<sup>۳۶</sup>: ۳۴۶ و ۳۴۲). به منظور اعتبارسنجی از ارزیابی به شیوه ارتباطی و برای پایایی-سنجی از ضریب پایایی از همکار محقق استفاده شده است.

### یافته ها

در این بخش به تحلیل مقایسه ای نظام تربیت معلم کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران در ابعاد اهداف، مراجع تصمیم گیری اهداف، محتوای آموزشی، نظام منابع مالی و مدرک تحصیلی پرداخته شده است.

سؤال اول: چه تشابه و تفاوت هایی در اهداف نظام تربیت معلم کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران وجود دارد؟

جدول ۱. مقایسه اهداف دوره ها

کشور	اهداف	تشابه ها	تمایزات
فنلاند	برای دوره های مهدهای کودک و پیش از دبستان، دوره ابتدایی و متوسطه	- توسعه صلاحیت های حرفه ای معلمان	- توجه به تربیت دوره های تربیت معلم از دوره پیش دبستانی در تربیت معلم فنلاند
مالزی	برای دوره های قبل از دبستان، ابتدایی و متوسطه، فنی و حرفه ای	- تربیت معلم به منظور پاسخگویی به نیازهای	- توجه به روزآمد کردن دانش و کارآیی معلمان در تربیت معلم کانادا
کانادا	تربیت معلمان با توانایی های گسترده برای پاسخگویی به تمام نیازهای مربوط به مدارس پیش دبستانی، ابتدایی، راهنمایی، فنی و حرفه ای	آموزشی دوره های مختلف تحصیلی	- توجه به خلاقیت و نوآوری و انعطاف پذیری معلمان در مالزی در راستای توسعه ملی
	روزآمد کردن مداوم دانش، کارآیی و توانایی معلمان در حوزه آکادمیک و حرفه ای		- توجه به کسب دانش های نظری در تربیت معلم ایران

<sup>3</sup> - flick



ایران کسب دانش‌های نظری و فراگرفتن مهارت-  
 های عملی توأم با علاقه و نگرش مثبت، برای  
 اشتغال به فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در  
 دوره‌های تحصیلی

همان‌گونه که جدول بالا نیز نشان می‌دهد، در وجوه تشابه همه کشورهای تحت مطالعه، توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و تربیت‌معلم به‌منظور پاسخگویی به نیازهای آموزشی دوره‌های مختلف تحصیلی را مدنظر قرار داده‌اند تا دوره‌های مذکور نیازهای آموزشی جامعه متبوع را تأمین سازند. اما از وجه تفاوت‌ها، نظام تربیت‌معلم فنلاند به تربیت دوره‌های تربیت‌معلم از دوره پیش-دبستانی تا دوره متوسطه تأکید می‌شود. در تربیت‌معلم کانادا یکی از مهم‌ترین اهداف دوره توجه به روزآمدکردن دانش و کارآیی معلمان است. در مالزی توجه به خلاقیت و نوآوری و انعطاف‌پذیری معلمان در راستای توسعه ملی هدف مهم تربیت‌معلم تلقی می‌شود و در تربیت‌معلم ایران توجه به کسب دانش‌های نظری مدنظر است.

سؤال دوم: چه تشابه و تفاوت‌هایی در مراجع تصمیم‌گیری اهداف نظام تربیت‌معلم کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران وجود دارد؟

جدول ۲. مقایسه منابع تصمیم‌گیری

کشور	منابع تصمیم‌گیری	تمایزات	تشابه‌ها
فنلاند	مجلس و دولت یا متصدیان آموزشی و وزارت آموزش-وپرورش و شورای ملی آموزش، یافته‌های پژوهش‌های اجرایی و نیازسنجی مدارس و دانش‌آموزان و نیازسنجی مدارس و دانش‌آموزان محقق طراحی و اجرا	نقش دولت و مجلس در تمام کشورها	- در فنلاند علاوه بر مجلس و دولت، از یافته‌های پژوهش‌های اجرایی و نیازسنجی مدارس و دانش‌آموزان - در کانادا علاوه بر مجلس شورای مدارس و شورای معلمان
مالزی	مجلس، دولت و وزارت آموزش-وپرورش		- در ایران و مالزی صرفاً دولت و مجلس
کانادا	وزارت آموزش-وپرورش و شورای مدارس و شورای معلمان		

همان-گونه که جدول بالا نیز نشان می-دهد، همه این کشورها به-ویژه ایران و مالزی، دولت و مجلس در تدوین اهداف نقش مؤثری دارند؛ اما دارای تفاوت-هایی نیز هستند، بدین شرح که در کشور فنلاند علاوه-بر مجلس و دولت، از یافته-های پژوهش-های اجرایی و نیازسنجی مدارس و دانش-آموزان محقق طراحی و اجرا بهره می-گیرند. در کشور کانادا علاوه-بر مجلس دولت شورای مدارس و شورای معلمان نیز مراجع تصمیم-گیری برای اهداف هستند. در ایران و مالزی برخلاف دو کشور فنلاند و کانادا صرفاً دولت و مجلس مراجع تصمیم-گیری اهداف در نظر گرفته می-شوند.

سؤال سوم: چه تشابه و تفاوت-هایی در محتوای آموزشی نظام تربیت-معلم کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران وجود دارد؟



جدول ۳. مقایسه محتوای آموزشی

---

تمایزات	تشابه-ها	محتوای آموزشی	کشور
---------	----------	---------------	------

---

فنلاند	<p>بهره-گیری آموزشی از اطلاعات و فناوری های ارتباطی، گسترش دوره-های آموزش زبان فنلاندی و جهانی-سازی آن برای برقراری روابط آموزشی با سایر کشورها، ارزیابی صحیح از عملکرد دانش-آموزان و تقویت سیستم خودارزیابی آموزشی و آموزش میدانی، روش های تدریس به-ویژه روش-های تدریس دانش-آموزمحوری</p>	<p>- ارائه دروس اصلی پایه ها و دوره-های تحصیلی مختلف از ابتدایی تا متوسطه در همه کشورها</p> <p>- ارائه دروسی مبتنی-بر روش-های تدریس و یادگیری در همه کشورها</p>	<p>- توجه ویژه-ای به مبحث فناوری اطلاعات و ارتباطات در تربیت-معلم در سه کشور فنلاند، مالزی و کانادا</p>
مالزی	<p>منطبق-بر نیازهای مدارس و سرفصل های دروس ارائه-شده به همراه مهارت-ها و روش-های تدریس، روان-شناسی شخصیت، روان-شناسی تربیتی، فناوری اطلاعات و ارتباطات و زبان انگلیسی و مالایی</p>		<p>- توجه ویژه-ای به روش های تدریس دانش-آموزمحوری در فنلاند و ارزیابی صحیح از عملکرد دانش-آموزان و تقویت سیستم خودارزیابی آموزشی و آموزش میدانی</p>
کانادا	<p>الگوها و روش-های تدریس، نظریه-های یادگیری روان-شناسی تربیتی، روش-های آموزش، زبان انگلیسی، فناوری نوین در آموزش، آموزش اخلاق، تاریخ و فرهنگ. ریاضیات، محیط زیست، علوم زیستی، تربیت بدنی، موسیقی و هنر</p>		
ایران	<p>روش-های تدریس و نظریه-های یادگیری و آموزش، معارف اسلامی و قرآن، ریاضیات، محیط زیست، علوم زیستی، تربیت بدنی و ادبیات فارسی. برنامه-های آموزشی و سرفصل دروس براساس آموزش تخصصی رشته-های لازم برای آموزش-وپرورش و مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.</p>		

براساس جدول بالا، همه کشورهای بررسی-شده به ارائه دروس اصلی پایه-ها و دوره-های تحصیلی مختلف از ابتدایی تا متوسطه پرداخته و همچنین به ارائه دروسی مبتنی-بر روش های تدریس و یادگیری توجه کرده-اند؛ اما دارای تفاوت-هایی نیز هستند، بدین شرح که در کشورهای فنلاند، مالزی و کانادا به مبحث فناوری اطلاعات و ارتباطات در تربیت-معلم توجه ویژه-ای می-شود. در ایران به این مهم

توجه چندانی مبذول نمی‌شود. در فنلاند به روش‌های تدریس دانش-آموزمحوری توجه ویژه‌ای می‌شود. از طرفی دیگر در فنلاند ارزیابی صحیح از عملکرد دانش-آموزان و تقویت سیستم خودارزیابی آموزشی و آموزش میدانی در اولویت برنامه‌های این کشور قرار دارد.

**سؤال چهارم: چه تشابه و تفاوت‌هایی در منابع مالی نظام تربیت-معلم کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران وجود دارد؟**

جدول ۴. مقایسه نظام منابع مالی

کشور	منابع مالی	تشابه‌ها	تمایزها
فنلاند	دولت و شورای ملی آموزش	تأمین منابع مالی دولت و وزارت آموزش-وپرورش مالزی، کانادا و ایران	تأمین منابع مالی فنلاند بر دوش دولت و شورای ملی آموزش
مالزی	دولت و وزارت آموزش و پرورش		
کانادا	دولت و وزارت آموزش و پرورش		
ایران	دولت و وزارت آموزش و پرورش		

همان-گونه که جدول فوق نیز نشان می‌دهد، در سه کشور مالزی، کانادا و ایران دولت و وزارت آموزش-وپرورش و فقط در کشور فنلاند دولت و شورای ملی آموزش منابع مالی را تأمین می‌کنند.

**سؤال پنجم: چه تشابه و تفاوت‌هایی در مدارک تحصیلی معلمان و اعطای گواهینامه تدریس تربیت-معلم کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران وجود دارد؟**

جدول ۵. مقایسه مدارک تحصیلی و اعطای گواهینامه تدریس

کشور	مدارک تحصیلی و گواهینامه تدریس	تشابه‌ها	تمایزها
فنلاند	شرط بایسته داشتن مدرک کارشناسی ارشد	- در کشورهای فنلاند، مالزی و کانادا داشتن مدرک مرتبط با حرفه معلمی از جمله تعلیم و تربیت	- در کشورهای فنلاند و مالزی معلمان باید دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و بالاتر باشند.
مالزی	گواهینامه معلمان مدارس ابتدایی توسط مراکز آموزش معلمان تحت مسئولیت و نظارت وزارت آموزش-وپرورش و مؤسسات آموزشی زیر نظر وزارت آموزش-وپرورش	- در کشورهای کانادا و مدرسان مدارک کارشناسی ارشد یا دکترا	

کانادا	از الزامات اولیه تدریس در مقطع ابتدایی مدرک کارشناسی آموزشی برخورداری از صلاحیت‌های علمی و آموزشی گذراندن دوره آموزشی دوساله آموزش معلمان و دریافت گواهینامه	ایران شرط بایسته برای تدریس و معلمی داشتن حداقل مدرک کارشناسی
ایران	حداقل مدرک کارشناسی در تمامی رشته‌های تحصیلی جذب معلمان از طریق فراخوان عمومی و دانشگاه‌های تابعه آموزش-وپرورش	

همان‌گونه که جدول بالا نیز نشان می‌دهد، در کشورهای فنلاند، مالزی و کانادا داشتن مدرک مرتبط با حرفه معلمی از جمله تعلیم و تربیت است؛ اما دارای تفاوت‌هایی نیز هستند، بدین شرح که در ایران الزامی برای داشتن رشته تعلیم و تربیت یا حیطه‌های آموزشی برای حرفه معلمی وجود ندارد. در کشورهای فنلاند و مالزی معلمان باید دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و بالاتر باشند و در ایران و کانادا داشتن مدرک تحصیلی کارشناسی کافی است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر درصدد مقایسه نظام‌های تربیت‌معلم در کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران بوده است. از این منظر داده‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل متن و کدگذاری موضوعی از اسناد تحولی آموزش-وپرورش کشورهای مذکور برشمرده و مقایسه و تحلیل شده است. براساس بررسی انجام شده، هدف از تربیت معلمان در فنلاند، از دوره‌های مهدهای کودک تا متوسطه، در مالزی نیز هدف تربیت معلمان دوره‌های پیش از مدرسه، ابتدایی و متوسطه و فنی و حرفه‌ای، در کانادا هدف تربیت معلمانی با توانایی‌های گسترده است تا بتوانند تمام نیازهای مربوط به مدارس از پیش دبستانی تا فنی و حرفه‌ای را پاسخگو باشند و همچنین روزآمد کردن مداوم دانش، کارآیی و توانایی معلمان در حوزه آکادمیک و حرفه‌ای نیز از دیگر اهداف دوره‌های مذکور و در نهایت هدف دوره‌های تربیت معلم در ایران، آموزش معلمانی است که از طریق کسب دانش‌های نظری و فراگرفتن مهارت‌های عملی توأم با علاقه و نگرش مثبت، برای اشتغال به فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در دوره‌های تحصیلی آماده شوند. اما در کشوری همچون فنلاند برای دوره‌های مهدکودک و پیش دبستانی نیز برای معلمان شرط گذراندن دوره‌های تربیت معلم وجود دارد؛ اما در ایران این دوره‌ها برای معلم

شدن در هر دوره تحصیلی اجباری نیست. در کانادا و مالزی نیز هدف از دوره‌ها تربیت معلمان دوره‌های مختلف تحصیلی است و افرادی که تمایل به معلم شدن دارند، باید در دوره‌ها اجباری شرکت کنند؛ اما هدف از نظام تربیت معلمان در ایران تربیت بخشی از معلمان دوره‌های تحصیلی کشور است و این خود یکی از نقاط ضعف نظام تربیت معلمان کشور محسوب می‌شود؛ زیرا بخشی از معلمان از کانال دوره‌های تربیت معلمان گذر کرده و برخی دیگر نیز از طرق دیگری وارد حرفه معلمی می‌شوند.

در فنلاند مجلس و دولت یا متصدیان آموزشی و وزارت آموزش-وپرورش و شورای ملی آموزش، یافته‌های پژوهش‌های اجرایی و نیازسنجی مدارس و دانش-آموزان محقق طراحی و اجرا و در مالزی دولت و نهاد آموزش-وپرورش منابع تصمیم‌گیری دوره‌ها هستند. در کانادا وزارت آموزش-وپرورش و شورای مدارس و معلمان منابع تصمیم‌گیری دوره‌ها هستند و در ایران نیز وزارت آموزش-وپرورش، مجلس شورای اسلامی و مسئولان نهادهای آموزش-وپرورش منابع تصمیم‌گیری دوره‌ها هستند. در فنلاند علاوه بر منابع دولتی اعم از مجلس، دولت یا متصدیان آموزشی و وزارت آموزش-وپرورش، پژوهشگران که کار نیازسنجی مدارس را به عهده دارند، منابع تصمیم‌گیری دوره‌های تربیت معلمان هستند و از سایر کشورها قوی‌تر و علمی‌تر عمل می‌کند و نقطه قوت این کشور در زمینه منابع تصمیم‌گیری است. در کشورهای مالزی و ایران منابع تصمیم‌گیری، نهادهایی چون دولت و مجلس و سایر نهادهای دولتی مربوطه اعم از وزارت آموزش-وپرورش و گاه دانشگاه‌هایی همچون دانشگاه فرهنگیان منابع اصلی تدوین اهداف دوره‌ها هستند. در کانادا نیز این مهم قابل توجه‌تر و شاخص‌تر از کشورهای مالزی و ایران است؛ زیرا در تدوین اهداف علاوه بر منابع دولتی از شورای معلمان به عنوان افرادی که عملاً در حوزه مربوطه درگیر هستند، نیز بهره می‌گیرد.

محتوای آموزشی نظام تربیت معلمان در فنلاند از بهره‌گیری آموزشی از اطلاعات و فناوری‌های ارتباطی، گسترش دوره‌های آموزش زبان فنلاندی و جهانی‌سازی آن برای برقراری روابط آموزشی با سایر کشورها، ارزیابی صحیح از عملکرد دانش-آموزان و تقویت سیستم خودارزیابی آموزشی و آموزش میدانی، روش‌های تدریس به‌ویژه روش‌های تدریس دانش-آموزمحوری است. اما در مالزی منطبق بر نیازهای مدارس و سرفصل‌های دروس ارائه شده در مدارس به همراه مهارت‌ها و روش‌های تدریس، روان‌شناسی شخصیت، روان‌شناسی تربیتی، فناوری اطلاعات و ارتباطات و زبان انگلیسی و مالایی است. در کانادا محتوای دوره‌ها شامل الگوها و روش‌های تدریس، نظریه‌های یادگیری، روان‌شناسی تربیتی، روش‌های آموزش، زبان انگلیسی، فناوری نوین در آموزش، آموزش اخلاق، تاریخ، فرهنگ، ریاضیات، محیط زیست، علوم زیستی، تربیت بدنی، موسیقی و هنر است. در

ایران به روش‌های تدریس و نظریه‌های یادگیری و آموزش، معارف اسلامی و قرآن، ریاضیات، محیط زیست، علوم زیستی، تربیت بدنی، ادبیات فارسی و تاریخ توجه می‌شود. در فنلاند علاوه بر آموزش دروس متداولی اعم از زبان و ادبیات، تاریخ، علوم زیستی و ... دروس عملی و نظری دیگری به معلمان تدریس می‌شود که با عنوان روش‌های تدریس دانش‌آموزمحوری و یکی از سرفصل‌های آموزشی برای معلمان است. معلمان در فنلاند از آزادی عمل بیشتری در انتخاب روش‌های تدریس بهره‌مند هستند. در سه کشور دیگر محتوای دوره‌ها با محتوای کتاب‌های درسی مصوب آموزش-وپرورش مطابقت دارد. علاوه بر آن انواع روش‌های تدریس به افراد آموزش داده می‌شود؛ اما وجه تمایز این سه کشور با فنلاند در این است که در فنلاند بر آموزش روش تدریس دانش‌آموزمحوری توجه ویژه‌ای می‌شود. این مسئله به‌ویژه در ایران کاملاً مشهود است؛ زیرا روش‌های تدریس بیشتر منطبق بر روش‌های معلم-محوری و سخنرانی و روش‌های تدریس سنتی است و از این-رو تأکید بر روش‌های تدریس دانش‌آموزمحوری در عمل دور از ذهن خواهد بود.

منابع مالی نظام تعلیم و تربیت در فنلاند را شورای ملی آموزش تعیین می‌کند. در کانادا، ایران و مالزی منابع مالی، دولت و وزارت آموزش-وپرورش متصدی تأمین منابع مالی دوره‌های تربیت معلم هستند. برای گرفتن پروانه کار در مدرسه‌های فنلاند، شرط لازم، داشتن مدرک کارشناسی-ارشد است؛ سه سال برای لیسانس و دو سال برای کارشناسی-ارشد است. گواهینامه معلمان مدارس ابتدایی مالزی را وزارت آموزش-وپرورش و مراکز آموزشی خصوصی معلمان تحت مسئولیت و نظارت وزارت آموزش-وپرورش اعطاء می‌کند. فارغ‌التحصیلان دانشگاه با مدرک کارشناسی ارشد دبیری به خدمت و آموزش انحصاری در مدارس تکمیلی متوسطه گرفته می‌شوند. دیپلم معلمی (ویژه سطح ابتدایی) که پس از گذراندن دوره سه-ساله به دانش‌آموختگان اعطا می‌شود. گواهینامه فوق دیپلم معلمی (ویژه سطوح ابتدایی و راهنمایی) که پس از گذراندن دوره یکساله به دانش‌آموختگان اعطا می‌شود. دیپلم کارشناسی معلمی (ویژه سطوح راهنمایی) که پس از گذراندن دوره آموزشی یکساله به دانش‌آموختگان اعطا می‌شود. برای آن دسته از معلمان که هم اکنون مشغول به کار بوده و خواهان بهینه‌سازی اطلاعات و مهارت‌های خود هستند.

الزامات اولیه تدریس در مقطع ابتدایی کانادا برخوردار از کارشناسی آموزشی است که یک دوره آموزشی سه-تاچهار سال را شامل می‌شود. برخوردار از صلاحیت‌های علمی و آموزشی موجب ارتقای درجات آموزشی و علمی معلمان می‌شود؛ پس معلمان که از تحصیلات بیشتری برخوردار باشند، از حقوق و دستمزد بیشتری بهره‌مند می‌شوند. این در حالی است که مطابق قوانین آموزشی

کشور کانادا هریک از معلمان با هر درجه علمی ملزم به گذراندن دوره آموزشی دوساله آموزش معلمان هستند. پس از اتمام دوره به افراد دوره- دیده گواهینامه اعطا می-شود.

در ایران داشتن حداقل مدرک کارشناسی در تمامی رشته-های تحصیلی، جذب معلمان از طریق فراخوان عمومی و دانشگاه-های تابعه آموزش-وپرورش صورت می-گیرد. آموزش-های معلمان بیشتر در قالب آموزش-های مقطعی دوره-های ضمن خدمت انجام می-شود. در فنلاند معلمان حداقل باید مدرک کارشناسی-ارشد در رشته-های آموزشی داشته باشند که البته صرف داشتن مدرک در رشته-های آموزشی ضامنی برای معلم شدن نیست و این افراد باید نظام تربیت معلم را نیز بگذرانند. در مالزی نیز برای تدریس در هر دوره تحصیلی یک مدرک تحصیلی در نظر گرفته شده-است که نقطه قوت آن توجه به ارتباط رشته-های تحصیلی معلمان به آموزش-وپرورش است. تمامی افراد متقاضی در دوره-های تربیت معلم باید مدارک تحصیلی در زمینه آموزش داشته باشند. در مجموع، نحوه جذب افراد در دوره-های تربیت معلم و اعطای گواهینامه به آنان در درجه اول در سه کشور مذکور، داشتن مدارکی در سطح کارشناسی و کارشناسی-ارشد با رشته-های تحصیلی آموزشی است؛ اما در ایران اغلب تمامی رشته-های تحصیلی مجاز به شرکت در دوره-های جذب و استخدام معلمان و دوره-های آموزشی مربوطه هستند و این خود حاکی از ضعف دوره-های مذکور است.

در نظام تربیت معلم ایران سعی شده-است منابع و کتاب-هایی درباره روش-ها و فنون تدریس، روان-شناسی تربیتی، روان-شناسی یادگیری و موارد دیگر برای دانشجویان در نظر گرفته شود؛ اما کاربرد آنها در میدان عمل با ابهام روبه-روست و کارایی آنها ناپیداست. نکته مهم، برنامه-های تربیت معلم در ایران متشکل از چهار مؤلفه آموزش عمومی، تخصصی، حرفه-ای و آموزش عملی معلمان است. آموزش عملی می-تواند به-مثابه تجربه-های معلم در کار آموزش به حساب آید و مهم-ترین بخش آموزش و تربیت معلم در ایران قلمداد شده-است. از یافته-های این پژوهش برمی-آید که یکی از عمده-ترین مشکلات موجود در استمرار نیافتن دوره-های تربیت معلم و عملی نبودن آنهاست. توسعه حرفه-ای معلمان باید فرایندی تلقی شود که از دوره پیش از خدمت شروع شده و تمام طول زندگی فرد را دربرگیرد و توسعه حرفه-ای آنان باید به-طور نظام-مند، طراحی، حمایت، بودجه-بندی و بررسی شود. محور برنامه-های پیش از خدمت معلمان باید دانش تعلیم و تربیت، همراه با تمرینات عملی و مبتنی-بر روش-های تدریس نوین باشد. نظام تربیت معلم در کشور ما، هم در حوزه تفویض نقش و هم در حوزه تربیت با نوعی تأخیر و عقب-ماندگی روش-شناسانه روبه-روست. با استفاده از الگوهایی که تاکنون ناکارآمدی آنها تا حدودی بر همگان روشن شده، نمی-توان به تربیت «تربیت-کننده» برخاست.



وقتی امر تربیت از چنین جایگاه و اعتباری برخوردار است، پس باید بپذیریم به نوسازی ایده‌ها و اندیشه‌هایمان در زمینه نظام تربیت معلم نیاز فراوان داریم. در کشور ما سال‌هاست که آموزش- و پرورش، عرصه آزمون و خطاهای مکرر برنامه-ریزان، مسئولان، وزیران و مدیران شده‌است. به-طورکلی فنلاند در زمینه به-کارگماری مدرسان از متخصص-ترین و با تجربه-ترین افراد در حیطه-های مختلف موضوعی بهره می-گیرد. کانادا بیشتر بر استادان دانشگاه متکی است. در فنلاند اگرچه از استادان دانشگاه برای تدریس دوره-ها بهره چندانی گرفته نمی-شود، مدرسان دوره-ها از متخصص-ترین و مجرب-ترین افراد در حوزه-های مربوطه هستند. در مالزی هم انتخاب مدرسان برعهده وزارت آموزش-و پرورش و دانشکده-های زیر نظر وزارت آموزش-و پرورش استوار است. در ایران وضعیت اندکی متفاوت است؛ به نظر می-رسد در ایران مدرسان را باید به مدرسان دانشگاه-های تربیت-معلم و سایر مدرسان تفکیک کرد؛ به-ویژه در سال-های اخیر که دانشگاه فرهنگیان با اهداف ویژه در زمینه تربیت-معلم تأسیس شده‌است. اینکه در ایران تا چه اندازه از مدرسان دوره-های مربوطه استادان دانشگاه هستند یا از منابع دیگری تأمین می-شوند، خود مسئله‌ای است که نیازمند تحقیق و بررسی بیشتری دارد.

#### منابع

- تقی-پور ظهیر، علی. (۱۳۸۸). مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. چاپ چهارم. تهران: انتشارات آگاه.
- رئوف، علی. (۱۳۸۶). «بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت-معلم». رشد تکنولوژی آموزشی، ۱۴۱، ۹.
- سالبرگ، پاسی. (۲۰۱۱). درس‌های فنلاندی، جهان از دگرگونی آموزشی فنلاند چه می‌تواند بیاموزد؟ ترجمه علیرضا مقدم و طیبه سهرابی. چاپ اول، تهران: مرآت.
- سهیلی، نسرين و باباشیخ دستی، سیدمحمد. (۱۳۹۴). «بررسی تطبیقی گزینش و تربیت-معلم در کشور-های ایران و آمریکا». اولین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره و آموزش در ایران.
- صافی، احمد. (۱۳۸۷). «سیر تحول تربیت معلم در آموزش-و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده». تعلیم و تربیت، ۲۴(۴)، ۱۷۳-۲۰۰.
- فلیک، اووه (۱۳۸۸). درآمدی بر تحقیق کیفی، مترجم: هادی جلیلی، تهران، نشر نی، چاپ دوم
- نیکنامی، مصطفی و کریمی، فریبا. (۱۳۸۸). «صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی». دانش و پژوهش در علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، ۲۳، ۷۹

- Bailey, Lucy, Nomanbhoy, Alefiya & Tubpun (2015). Inclusive Education: Teacher Perspectives From Malaysia. *International Journal of Inclusive Education*. 19(5),547-559.
- Collins, Alice & Tierney, Rob. (2010).Teacher Education Accord: Values and Ideals of the teaching Profession in Canada. *Education Canada*, 46(4), 73-75.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education And The American Future.” *Journal of Teacher Education* 61 (1–2): 35–47.
- Dee, Thomas & Wyckoff, James (2013). Incentives, Selection, and Teacher Performance: Evidence from Impact. *National Bureau of Economic Research*.
- Goh, P. S., & B. Matthews. (2011). Listening To The Concerns Of Student Teachers In Malaysia During Teaching Practice.” *Australian Journal of Teacher Education* 36 (3): 92–103.
- Goh, P. S. C., & K. T. Wong. (2014). Beginning Teachers’ Conceptions of Competency: Implications to Educational Policy and Teacher Education in Malaysia. ” *Educational Research for Policy and Practice* 13 (1): 65–79.
- Huntly, Helen (2008). Teachers’work: Beginning Teachers’ Conceptions of Competence”, *The Australian Educational Researcher*, 35, 1.
- Helvac, İsmail. (2013). On Visual Arts Teachers’ Ideas about Positions of Visual Arts Education in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93: 628 – 630.
- Jamil, Hazri, Abd, Nordin, Reena, Razak, Raju & Rashid, Abdul (2014). Teacher Professional Development in Malaysia: Issues and Challenges. available in: [http://Aadvice.Hiroshima-U.Ac.Jp/J/Publications/Sosho4\\_2-08.Pdf](http://Aadvice.Hiroshima-U.Ac.Jp/J/Publications/Sosho4_2-08.Pdf).
- Kansanen, Pertti (2003). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments.
- Markova, Petra (2013). Analysis of Teachers’ Subjective Theories about Biophilic Orientation of Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93: 820 – 824.
- Mirajkar, Ravindra & Patil, Shraddha (2013). Innovative Practices and Their Impact on Teacher Education. *Research Front*. 340-342.
- Mundia, Lawrence (2014). Policy Changes in Brunei Teacher Education: Implications for the Selection of Trainee Teachers. *The Educational Forum*, 76: 326–342,
- Somekh, Bridget, Lee Hoon, Chang & Ahmad, Noor Aini (2011). The Critical Reflection Profile: Working To Raise The Quality Of Teacher Education In

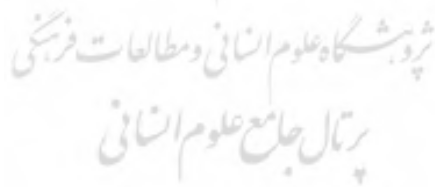
Malaysia. *Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education* 1(1): 59-76.

Ministry Of Education. (2015). Education Policy Outlook Finland. Available In: [Http://Www.Oecd.Org/Edu/Education%20policy%20outlook%20finland\\_E.n.Pdf](http://www.oecd.org/edu/education%20policy%20outlook%20finland_E.n.Pdf).

Serdenciuc, Nadia Laura. (2013). Competency-Based Education – Implications on Teachers' training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 76: 754 – 758.

Symeonidisthe, Vasileios (2015). Status of Teachers and the Teaching Profession A Study of Education Unions' Perspectives. Education International Research Institute. Available at: [Https://Download.Ei-Ie.Org/Docs/Webdepot/The%20status%20of%20teachers%20and%20the%20teaching%20profession.Pdf](https://download.ei-ie.org/docs/webdepot/The%20status%20of%20teachers%20and%20the%20teaching%20profession.Pdf).

Swee Choo Goh, Pauline & Blakeb, Damian (2015). Teaching in Higher Education; Teacher Preparation in Malaysia: Needed Changes. University of Malasiya, available at: [Http://Www.Tandfonline.Com/Page/Termsand-Condition](http://www.tandfonline.com/page/termsand-condition).





پروہشکاه علوم انسانی ومطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی