



Comparative Analysis of the Structure of Farhangian University in Iran with Teacher Education Systems in Five Selected Countries (Finland, Singapore, South Korea, Japan, and Germany)

Ali MahdaviKhah  ^{1*}

¹ PhD in Curriculum Development, Department of Educational Sciences, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

- . Comparative study
- . Curriculum
- . Educational quality
- . Educational system
- . Farhangian University
- . Internship
- . Teacher education

¹ . Corresponding author



alimahdaviKhah@gmail.com

Background and Objectives: Teacher education systems play a pivotal role in ensuring educational quality. This comparative study aimed to analyze the structure of Farhangian University in Iran against five leading countries in teacher education to identify strengths and weaknesses of Iran's teacher training system. **Methods:** The study employed a qualitative, comparative-descriptive approach using Bereday's four-stage model. Data were collected from documents of Farhangian University and international sources, then analyzed across 36 key comparative indicators. **Findings:** Results revealed that Farhangian University has distinct features in centralized structure, guaranteed employment system, and emphasis on national identity. However, significant improvements are needed in practicum quality (512 hours compared to 750-hour average in leading countries), student-teacher ratio (1:15 vs. 1:4 in Finland), research focus (2 mandatory research units vs. 15 in Finland), and proportion of theoretical courses (65% vs. 40% in leading countries). The study highlights three critical gaps: 1) the limited 512-hour practicum versus 800-900 hours in benchmark countries, 2) the high student-teacher ratio impacting instructional quality, and 3) the imbalance between theoretical and practical coursework. **Conclusions:** The study proposes transformative reforms in three key areas: 1) decentralization of the organizational structure, 2) enhancement of practicum quality through extended duration and improved supervision systems, and 3) implementation of competency-based evaluation mechanisms. A primary limitation was the difficulty accessing some internal documents from the studied countries. These findings contribute to the ongoing discourse on teacher education reform by providing empirical evidence for policy improvements in Iran's teacher training system while considering international best practices.

Received: 2025-07-08 Reviewed: 2025-10-21 Accepted: 2025-11-07 Published Online: 2025-11-28

Citation (APA): MahdaviKhah, A. (2026). Comparative Analysis of the Structure of Farhangian University in Iran with Teacher Education Systems in Five Selected Countries (Finland, Singapore, South Korea, Japan, and Germany), *Journals of Research in Teacher Education Curriculum Studies*, 5(2), 101-115.

 <https://doi.org/10.48310/JCDR.2025.20035.1203>



Publisher: Farhangian University

Article type: Research Article

©2025/authors retain the copyright and full publishing rights





پژوهش در مطالعات برنامه درسی تربیت معلم

ISSN (Online): 2980-7948

بررسی تطبیقی ساختار دانشگاه فرهنگیان ایران با نظام‌های تربیت معلم در پنج کشور منتخب (فنلاند، سنگاپور، کره جنوبی، ژاپن و آلمان)

علی مهدوی خواه ^{*}id

۱. دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: نظام‌های تربیت معلم نقش تعیین‌کننده‌ای در تضمین کیفیت آموزشی دارند. این پژوهش با هدف تحلیل مسئله تمرکزگرایی و کمبود آموزش عملی در دانشگاه فرهنگیان ایران، در مقایسه با پنج کشور منتخب (فنلاند، سنگاپور، کره جنوبی، ژاپن و آلمان) انجام شد تا با شناسایی نقاط قوت و ضعف، راهکارهای عملی برای ارتقای تربیت معلم ارائه دهد. **روش‌ها:** این مطالعه کیفی با روش تطبیقی-توصیفی و بر اساس الگوی چهارمرحله‌ای بردی (توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه) انجام شد. داده‌ها از اسناد دانشگاه فرهنگیان و منابع معتبر بین‌المللی گردآوری و بر اساس ۳۶ محور کلیدی با استفاده از تحلیل محتوای کیفی (کدگذاری و طبقه‌بندی) تحلیل شدند. **یافته‌ها:** دانشگاه فرهنگیان در مواردی مانند ساختار متمرکز، استخدام تضمینی و تأکید بر هویت ملی دارای ویژگی‌های متمایزی است. اما در ابعاد کلیدی شامل کیفیت کارورزی (۵۱۲ ساعت در مقابل میانگین ۷۵۰ ساعت)، نسبت نامطلوب دانشجو به استاد (۱:۱۵ در مقایسه با ۱:۴ در فنلاند)، سهم ناکافی پژوهش (۲ واحد در مقابل ۱۵ واحد) و حجم بالای دروس نظری (۶۵٪ در مقابل ۴۰٪) نیازمند بازنگری اساسی است. **نتیجه‌گیری:** تحول در سه حوزه کلیدی شامل کاهش تمرکزگرایی، ارتقای کیفیت کارورزی از طریق افزایش ساعات و بهبود نظارت، و استقرار نظام ارزیابی صلاحیت محور پیشنهاد می‌شود. محدودیت اصلی، دشواری دسترسی به اسناد داخلی کشورها و انتخاب محقق محور نمونه‌ها بود که با استفاده از منابع متعدد کاهش یافت.

واژه‌های کلیدی:

برنامه درسی

تربیت معلم

دانشگاه فرهنگیان

کارورزی

کیفیت آموزش

مطالعه تطبیقی

نظام آموزشی

۱. نویسنده مسئول

alimahdavihah@gmail.com



تاریخ دریافت: ۱۴۰۴-۰۴-۱۷ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۷-۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۸-۱۶ تاریخ انتشار: ۱۴۰۴-۰۹-۰۷

استناد به این مقاله: مهدی خواه، علی. (۱۴۰۴). بررسی تطبیقی ساختار دانشگاه فرهنگیان ایران با نظام‌های تربیت معلم در پنج کشور منتخب (فنلاند، سنگاپور، کره جنوبی، ژاپن و آلمان). پژوهش در مطالعات برنامه درسی تربیت معلم، ۵(۲)، ۱۱۵-۱۰۱.

<https://doi.org/10.48310/JCDR.2025.20035.1203>



نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

۱۴۰۴ ©/نویسندگان دارنده حق مؤلف مقاله خود بدون محدودیت هستند.



تربیت معلم به عنوان یکی از ارکان اساسی تضمین کیفیت آموزش در هر نظام آموزشی شناخته می‌شود (Darling, 2020). Hammond, (2020) مطالعات اخیر (OECD (2024 نشان می‌دهد که کیفیت معلمان مهمترین عامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در سطح جهانی است. این یافته توسط پژوهش‌های بین‌المللی اخیر در حوزه آموزش معلمان تأیید شده است (König et al., 2022). بررسی ساختار دانشگاه فرهنگیان ایران در مقایسه با کشورهای منتخب در حوزه تربیت معلم، راهکاری مؤثر برای ارتقای سطح کیفی نظام آموزشی کشور محسوب می‌شود. با این حال، علیرغم اجماع بر سر اهمیت این موضوع، یک شکاف پژوهشی آشکار در ادبیات موجود به چشم می‌خورد: فقدان یک تحلیل تطبیقی نظام‌مند و جامع که ساختار دانشگاه فرهنگیان را در تقابل با الگوهای موفق چندین کشور منتخب، با استفاده از یک چارچوب تحلیلی یکپارچه و با در نظر گرفتن تمامی ابعاد کلیدی ساختاری، مورد واکاوی قرار دهد. پژوهش‌های داخلی موجود عمدتاً به مقایسه با یک یا دو کشور محدود شده اند و فاقد نگاهی کل‌نگر هستند.

با افزایش روزافزون نیاز به معلمان متخصص در عصر دیجیتال (UNESCO, 2023)، توجه به مدل‌های موفق جهانی در حوزه تربیت معلم به یکی از اولویت‌های اصلی نظام‌های آموزشی تبدیل شده است. پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که نظام‌های آموزشی منتخب در حال بازتعریف نقش معلمان در پاسخ به تحولات فناوری هستند (McKenney, Voogt & Kirschner, 2022). عملیاتی شدن این تحولات نیازمند بازنگری اساسی در برنامه‌های تربیت معلم است. همانطور که Malekzadeh & Kazemi (2023) در پژوهش خود اشاره کرده‌اند، دوره کارورزی نقش حیاتی در ایجاد پیوند بین آموزه‌های نظری و مهارت‌های عملی معلمان آینده دارد. یافته‌های مطالعات بین‌المللی از جمله پژوهش (Hascher & Kittinger, 2014) که در ۱۵ کشور پیشرفته آموزشی انجام شده است، نشان می‌دهد که کیفیت کارورزی با شاخص‌هایی مانند مدت زمان، شدت نظارت و تنوع تجارب عملی، تأثیر مستقیمی بر میزان آمادگی حرفه‌ای معلمان آینده دارد. این موضوع در پژوهش‌های اخیر از جمله مطالعه گسترده (Tatto (2021 نیز مورد تأکید قرار گرفته است. به طور مشابه، Hamzehlou & Hoseiniaslenazarlu (2024) در پژوهشی به تحلیل شکاف‌های آموزشی بین برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در فرآیند کارورزی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که این شکاف‌ها در نظام تربیت معلم ایران به ویژه در حوزه مهارت‌های عملی تدریس قابل توجه است. پژوهش‌های جدید از جمله مطالعه (Jenset et al., 2024) نشان می‌دهد که نظام‌های موفق تربیت معلم مانند فنلاند و سنگاپور توانسته‌اند با ایجاد سازوکارهای نظام‌مند این شکاف‌ها را به حداقل برسانند.

در دو دهه اخیر، مطالعات تطبیقی متعددی در زمینه نظام‌های تربیت معلم انجام شده است که هریک از زوایای مختلف به تحلیل این نظام‌ها پرداخته‌اند. پژوهش‌های گسترده سازمان (OECD (2024 در گزارش سالانه خود نشان داده‌اند که کشورهای منتخب در آزمون‌های بین‌المللی، دارای نظام‌های کارآمد تربیت معلم با ویژگی‌های مشترکی هستند. به عنوان مثال، مطالعه (Harju & Niemi (2016 نشان داد که ترکیب سه عامل کلیدی شامل استقلال دانشگاه‌ها در طراحی برنامه‌های درسی، کیفیت بالای دوره‌های کارورزی و گزینش دقیق و چندمرحله‌ای معلمان، پایه‌های اصلی موفقیت نظام آموزشی فنلاند بوده است. از سوی دیگر، Tatto & Menter (2023) در پژوهش خود با عنوان «اهمیت چارچوب‌بندی تطبیقی در مطالعه آموزش و تربیت معلم» بر اهمیت بررسی تطبیقی برای درک پیچیدگی‌های نظام‌های تربیت معلم در بافت‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی تأکید کرده است. مطالعه (Naaz & Kumari (2025 که به مقایسه نظام تربیت معلم هند و فنلاند پرداخته، بر پتانسیل تحول‌آفرین یک نظام تربیت معلم قوی تأکید دارد و نشان می‌دهد سرمایه‌گذاری در آماده‌سازی معلمان چگونه می‌تواند به نتایج آموزشی بالا منجر شود. در حوزه سیاست‌گذاری، Pasalari, Azizi & Gholami (2023) در تحلیل تطبیقی چارچوب‌های سیاستی و رویه‌های پذیرش در نظام تربیت معلم انگلستان، فنلاند، ایران و ژاپن به این نتیجه رسیدند که نظام تربیت معلم ایران برخلاف سایر کشورهای مورد مطالعه، از انعطاف‌پذیری کمتری در طراحی برنامه‌های درسی برخوردار است. (Roodi (2024 نیز در مطالعه تطبیقی نظام تربیت معلم ایران و کره جنوبی با تأکید بر فرآیند جذب و آموزش، نشان داد که این دو کشور در معیارهای گزینش و نظام آموزش عملی معلمان تفاوت‌های معناداری دارند. در حوزه خاص کارورزی، مطالعات متعددی به مقایسه ایران با دیگر کشورها پرداخته‌اند؛ از جمله Malekzadeh & Kazemi (2023) در مطالعه‌ای با عنوان "بررسی تطبیقی دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان و مراکز تربیت معلم فنلاند" به این نتیجه رسیدند که اگرچه هر دو کشور دوره‌های کارورزی تمام‌وقت دارند، اما از نظر ساختار، سرفصل‌ها، میزان واحدها، اهداف و طول دوره تفاوت‌های اساسی وجود دارد. (Elhamian (2018 نیز در مطالعه‌ای با مقایسه نظام‌های تربیت معلم در فنلاند،

مالزی، کانادا و ایران نشان داد که در تربیت معلم ایران توجه به کسب دانش‌های نظری اولویت دارد، در حالی که در کشورهای منتخب، پرورش خلاقیت، انعطاف‌پذیری و مهارت‌های عملی مورد تأکید است. در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات، Nazari (2022) در پژوهش تطبیقی خود بین ایران و مالزی دریافت که در ایران فناوری اطلاعات به عنوان یک واحد درسی مجزا ارائه می‌شود، در حالی که در مالزی تمام دروس از ماهیت فناورانه برخوردارند. Khosravi & Hassani (2020) نیز در مطالعه‌ای به مقایسه مؤلفه‌های شایستگی داوطلبان ورود به تربیت معلم در ایران، آمریکا و انگلستان پرداختند و شباهت‌های نسبی در عین وجود تفاوت‌های مهم را شناسایی کردند. این پژوهش‌ها به وضوح نشان می‌دهند که کیفیت نظام تربیت معلم رابطه مستقیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد و انجام مطالعات تطبیقی عمیق می‌تواند زمینه‌ساز بهبود و تحول در این نظام باشد.

ضرورت انجام این پژوهش از چند جنبه حائز اهمیت است. نخست آنکه، بهبود تربیت معلم یک سرمایه‌گذاری بلندمدت در توسعه کشور محسوب می‌شود. دوم آنکه بر اساس اسناد موجود، نظام تربیت معلم ایران با چالش‌های ساختاری از جمله تمرکزگرایی شدید، نسبت نامطلوب دانشجو به استاد، حجم بالای دروس نظری و ناکافی بودن حجم ساعات کارورزی مواجه است (University of Farhangian Documents, 2023). سوم اینکه مطالعات نشان می‌دهند که کپی‌برداری صرف از الگوهای خارجی کارآمد نیست (Schleicher, 2018). این پژوهش با در نظر گرفتن شرایط بومی ایران، به دنبال ارائه راهکارهای عملیاتی است که با فرهنگ آموزشی کشور سازگاری داشته باشد. چهارم و مهم‌تر از همه، همانطور که پیشتر اشاره شد، جامعیت این پژوهش در بررسی همزمان پنج نظام منتخب، خلا موجود در مطالعات تطبیقی پیشین را که عمدتاً به یک یا دو کشور محدود بودند، پر می‌کند و داده‌های جامع‌تر و نظام‌مندتری را ارائه می‌دهد.

اهداف اصلی این پژوهش که با روشی نظام‌مند و بر اساس آخرین یافته‌های پژوهشی طراحی شده است، شامل موارد زیر می‌باشد: هدف کلی، بررسی تطبیقی ساختار دانشگاه فرهنگیان ایران با نظام‌های تربیت معلم پنج کشور منتخب (فنلاند، سنگاپور، کره جنوبی، ژاپن و آلمان) بر اساس جدیدترین شواهد علمی (۲۰۲۵-۲۰۲۰) است. در راستای این هدف کلی، اهداف ویژه پژوهش عبارتند از: شناسایی نقاط قوت و ضعف نظام تربیت معلم ایران در مقایسه با استانداردهای جهانی و ارائه راهکارهای اصلاحی مبتنی بر تجارب موفق بین‌المللی و با توجه به شرایط بومی ایران. پژوهش حاضر با بهره‌گیری از جدیدترین منابع علمی و گزارش‌های معتبر بین‌المللی، می‌کوشد تصویر جامعی از وضعیت موجود و راه‌های بهبود نظام تربیت معلم ایران ارائه دهد. این مطالعه با در نظر گرفتن ابعاد مختلف ساختاری و با تأکید بر بومی‌سازی راهکارها، می‌تواند مبنای علمی مناسبی برای سیاست‌گذاری‌های آینده در حوزه تربیت معلم فراهم آورد.

روش

این مطالعه با رویکرد کیفی و به روش تطبیقی-توصیفی انجام شده و از الگوی چهارمرحله‌ای جرج بردی (توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه) بهره برده است. در مرحله اول (توصیف)، داده‌های مربوط به ساختار دانشگاه فرهنگیان ایران و همچنین نظام‌های تربیت معلم پنج کشور منتخب شامل فنلاند، سنگاپور، کره جنوبی، ژاپن و آلمان، به صورت مجزا و عینی و بدون اعمال قضاوت جمع‌آوری شد. برای نمونه‌گیری اسنادی، از میان اسناد موجود، اسنادی انتخاب شدند که دارای بیشترین ارتباط با محورهای ۳۶ گانه پژوهش بودند. به عنوان مثال، برای استخراج داده‌های مربوط به «مدت کارورزی»، اسناد برنامه درسی مصوب دانشگاه فرهنگیان (۱۴۰۲) و اسناد مشابه از کشورهای مورد مطالعه به عنوان واحد تحلیل انتخاب شدند.

در مرحله تفسیر، داده‌های گردآوری شده با توجه به بافت تاریخی، اجتماعی و فرهنگی هر کشور به منظور درک علل و عوامل شکل‌دهنده به ساختارهای موجود، مورد بحث و مذاقه قرار گرفت. در مرحله همجواری، داده‌های توصیف و تفسیر شده در کنار یکدیگر و در قالب جدول‌های تطبیقی بر اساس محورهای از پیش تعیین شده سازماندهی شد تا زمینه برای شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها فراهم گردد. نهایتاً در مرحله مقایسه، با تحلیل جدول‌های همجواری شده، شباهت‌ها و تفاوت‌های کلیدی استخراج و مورد تحلیل نهایی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اسناد، مدارک رسمی، قوانین، آیین‌نامه‌ها و گزارش‌های منتشر شده توسط مراجع ذیصلاح مربوط به دانشگاه فرهنگیان ایران و نیز اسناد معتبر بین‌المللی و ملی مرتبط با نظام‌های تربیت معلم پنج کشور منتخب در بازه زمانی ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۳

بود. نمونه‌گیری از این جامعه به صورت هدفمند و با معیارهای دسترس‌پذیری به متن کامل اسناد، معتبر و رسمی بودن منبع، روزآمد بودن اطلاعات و تناسب محتوای سند با سؤالات و اهداف پژوهش انجام شد.

داده‌های مورد نیاز از طریق بررسی کتابخانه‌ای اسناد (شامل قوانین مصوب، آیین‌نامه‌های اجرایی، سند نقشه جامع علمی کشور و اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران، اساسنامه و برنامه‌های راهبردی دانشگاه فرهنگیان)، پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر بین‌المللی مانند (OECD و UNESCO) و نیز مقالات علمی منتشر شده در مجلات معتبر خارجی و داخلی گردآوری شدند. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل محتوای کیفی جهت استنباط و استخراج مضامین و مفاهیم کلیدی استفاده شد. فرایند کدگذاری به این صورت انجام شد: در مرحله کدگذاری باز، متون اسناد خط به خط بررسی و کدهای اولیه استخراج شد. به عنوان مثال، از سند «آیین‌نامه اجرایی کارورزی دانشگاه فرهنگیان» کدهایی مانند «مدت کارورزی ۵۱۲ ساعته»، «نظارت استاد راهنما» و «ارزیابی پایانی» استخراج شد. در مرحله کدگذاری محوری، کدهای مشابه در قالب مقوله‌های گسترده‌تر دسته‌بندی شدند. برای نمونه، کدهای مربوط به «مدت کارورزی»، «نوع کارورزی» و «کیفیت نظارت» در مقوله اصلی «نظام کارورزی» قرار گرفتند. در نهایت، در مرحله کدگذاری گزینشی، مضامین اصلی و ارتباط بین آنها شناسایی شد. این فرایند شامل مراحل کدگذاری باز (ایجاد کدهای اولیه از داده‌های متنی)، کدگذاری محوری (دسته‌بندی و ارتباط دادن کدها) و کدگذاری گزینشی (تعیین مضامین اصلی) بود. چارچوب نظری مورد استفاده در این مطالعه برای تفسیر و تبیین یافته‌ها، مدل (Darling-Hammond, 2020) در زمینه ویژگی‌های نظام‌های موفق تربیت معلم بود که بر مواردی چون گزینش دقیق، آموزش عمیق نظری و عملی، تمرین عملی مستمر و باکیفیت، و ارزیابی صلاحیت‌محور تأکید دارد. روایی پژوهش از طریق بازبینی چک‌لیست و داده‌های استخراج شده توسط سه تن از متخصصان حوزه مطالعات تطبیقی و تربیت معلم و پایایی آن نیز با استفاده از روش توافق بین کدگذاران (به دست آوردن ضریب توافق ۰.۸۷) تأمین شد. ملاحظات اخلاقی شامل رعایت کامل حقوق مؤلفان و ناشران، ذکر دقیق و شفاف همه منابع استفاده شده و حفظ بی‌طرفی علمی در تمام مراحل جمع‌آوری داده، تحلیل و گزارش‌دهی یافته‌ها بود.

ابزار اصلی پژوهش، یک چک‌لیست محقق ساخته بود که بر اساس مطالعه ادبیات پژوهش و مبانی نظری در ۳۶ محور مقایسه‌ای در شش حوزه کلیدی ساختار سازمانی و مدیریت، نظام جذب و گزینش، برنامه درسی، دوره کارورزی، نظام ارزشیابی و سنجش، و نظام استخدام و بهکارگیری طراحی شد. این چک‌لیست پس از طراحی، روایی محتوایی آن توسط پنج متخصص در حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و آموزش تطبیقی مورد تأیید قرار گرفت. تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۰ و با هدف مدیریت، دسته‌بندی و کدگذاری نظام‌مند داده‌های متنی حاصل از اسناد و همچنین تسهیل در بازیابی و استخراج مضامین انجام پذیرفت. از جمله محدودیت‌های اصلی این پژوهش می‌توان به دشواری احتمالی در دسترسی به برخی اسناد داخلی و جزئیات اجرایی خاص در برخی از کشورهای مورد مطالعه اشاره کرد که برای کاهش آن از استراتژی استفاده از چندین منبع معتبر (اسناد چندگانه) و نیز مشورت با صاحب‌نظران بین‌المللی آشنا با نظام آموزشی آن کشورها بهره برده شد. همچنین محدودیت دیگر، ذاتی بودن روش پژوهش تطبیقی در انتخاب محقق‌محور کشورها و شاخص‌های مقایسه بود که سعی شد با تبیین منطق علمی و معیارهای انتخاب (مانند رتبه‌بندی‌های بین‌المللی و موفقیت آموزشی اثبات‌شده) این محدودیت تا حد ممکن مدیریت شود.

یافته‌ها

تحلیل تطبیقی جامع دانشگاه فرهنگیان ایران با پنج کشور منتخب در حوزه تربیت معلم (فنلاند، سنگاپور، کره جنوبی، ژاپن و آلمان) بر اساس ۳۶ محور کلیدی، تصویر روشنی از نقاط قوت و ضعف نظام تربیت معلم ایران ارائه می‌دهد. یافته‌های این پژوهش که با روش تطبیقی-توصیفی و بر اساس الگوی چهارمرحله‌ای بردی انجام شده است، نشان می‌دهد که دانشگاه فرهنگیان در برخی محورها دارای ویژگی‌های منحصر به فرد و در برخی دیگر نیازمند بازنگری اساسی است.

۱. ساختار سازمانی و مدیریتی

بررسی ساختار مدیریتی دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد این نهاد با دارا بودن ۹۸ پردیس استانی، ساختاری کاملاً متمرکز و سلسله‌مراتبی دارد که به صورت مستقیم تحت نظارت وزارت آموزش و پرورش فعالیت می‌کند (University of Farhangian Documents, 2023). این تمرکزگرایی اگرچه امکان کنترل و نظارت یکپارچه را فراهم می‌آورد، اما از سوی دیگر موجب کاهش انعطاف‌پذیری و ابتکار عمل در سطح پردیس‌های استانی شده است. در مقابل، نظام تربیت معلم فنلاند مبتنی بر ۸ دانشگاه کاملاً مستقل است که هر یک با اختیارات گسترده و بر اساس نیازهای منطقه‌ای خود برنامه‌ریزی می‌کنند (Harju & Niemi, 2016). آلمان نیز با ۱۶ دانشکده تربیت معلم که تحت مدیریت ایالت‌ها فعالیت می‌کنند، الگوی متفاوتی از عدم تمرکز را به نمایش می‌گذارد. نکته قابل تأمل در این مقایسه، نسبت دانشجو به استاد است که در ایران به ۱:۱۵ می‌رسد (University of Farhangian Documents, 2023)، در حالی که این نسبت در فنلاند ۱:۴، در سنگاپور ۱:۵ و در آلمان ۱:۸ است (OECD, 2024). این تفاوت فاحش به وضوح بر کیفیت تعاملات آموزشی و میزان توجه فردی به دانشجو معلمان تأثیرگذار است.

جدول ۱. مقایسه ساختار سازمانی و مدیریتی

آلمان	ژاپن	کره جنوبی	سنگاپور	فنلاند	ایران	محور مقایسه
۱۶ دانشکده ایالتی	۱۱ دانشگاه دولتی	۱۳ دانشگاه ملی	۱ مؤسسه ملی (NIE)	۸ دانشگاه مستقل	۹۸ پردیس استانی	تعداد مراکز
مستقل (ایالتی)	وابسته به دولت	نیمه مستقل	نیمه مستقل	کاملاً مستقل	متمرکز (وزارت آموزش)	وابستگی اداری
۱:۸	۱:۱۰	۱:۸	۱:۵	۱:۴	۱:۱۵	نسبت دانشجو به استاد
قرن ۱۹	۱۸۷۲	۱۹۴۶	۱۹۵۰	۱۸۶۳	۲۰۱۱	سال تأسیس
سیستم دوگانه	کمک هزینه ایالتی	۱۰۰٪ دولتی	ترکیب دولتی-خصوصی	بودجه دولتی+شهرداری	بودجه دولتی	ساختار مالی

منبع: گردآوری و محاسبات محقق براساس اسناد دانشگاه فرهنگیان (1402)، (Harju & Niemi, 2024) و OECD (2024)

۲. نظام جذب و گزینش

فرآیند جذب و گزینش دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان عمده‌تأ مبتنی بر آزمون سراسری با نرخ پذیرش بسیار پایین ۱,۶ درصد (۱۵۰۰۰ پذیرفته‌شده از ۹۵۰۰۰۰ داوطلب) است (University of Farhangian Documents, 2023). این نظام اگرچه از نظر عدالت آموزشی قابل دفاع است، اما از نظر سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای و مهارت‌های ارتباطی معلمان دارای کاستی‌های جدی است. در مقابل، فنلاند از نظام گزینش سه‌مرحله‌ای استفاده می‌کند که شامل: (۱) آزمون کتبی برای سنجش دانش پایه، (۲) مصاحبه روان‌شناختی عمیق برای ارزیابی ویژگی‌های شخصیتی، و (۳) نمونه تدریس عملی برای سنجش مهارت‌های آموزشی می‌شود (Harju & Niemi, 2016). سنگاپور نیز با نرخ پذیرش ۵,۵ درصد، از سخت‌گیرانه‌ترین نظام‌های گزینش برخوردار است که در آن علاوه بر آزمون‌های علمی، مهارت‌های ارتباطی، توانایی رهبری و ظرفیت یادگیری مادام‌العمر داوطلبان به دقت ارزیابی می‌شود (Goodwin & Low, 2021). کره جنوبی نیز با آزمون ملی سخت‌گیرانه‌ای که نرخ پذیرش ۲,۵ درصد دارد، بر گزینش نخبه‌ترین افراد تأکید می‌ورزد (Kim & Lee, 2025).

جدول ۲. مقایسه نظام جذب و گزینش

آلمان	ژاپن	کره جنوبی	سنگاپور	فنلاند	ایران	محور مقایسه
آزمون + دوره	آزمون +	آزمون +	آزمون + مصاحبه	آزمون + مصاحبه	آزمون +	روش گزینش
کارورزی	کارآموزی	ملی + مصاحبه	ارزیابی مهارت	مصاحبه	سراسری	
	پیشین			روان شناختی		
٪۱,۳	2.1%	٪۲,۵	٪۵,۵	٪۶,۷	٪۱,۶	نرخ پذیرش
متعادل	٪۶۵ زن / ٪۳۵ مرد	٪۷۰ زن / ٪۳۰ مرد	متعادل	متعادل	٪۶۰ زن / ٪۴۰ مرد	نسبت جنسیتی
صلاحیت علمی + عملی	سابقه کار در مدارس	تجربه مدرسه داری	سابقه تدریس پژوهش	دکتری + تجربه تدریس	مدرک محور	شرایط جذب
					اساتید	

منبع: گردآوری و محاسبات محقق بر اساس سازمان سنجش آموزش کشور (1402)، (Goodwin & Low, 2021) و Harju & Niemi (2024)

۳. برنامه درسی و نظام کارورزی و ارزشیابی

تحلیل برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان نشان می دهد که ۶۵ درصد محتوا به دروس نظری و تنها ۳۵ درصد به دروس عملی اختصاص یافته است (University of Farhangian Documents, 2023). در حالی که در کشورهای منتخب مانند فنلاند، سنگاپور و آلمان این نسبت برعکس است و تمرکز اصلی بر آموزش عملی و کارورزی قرار دارد (OECD, 2024). حتی دروس نظری در این کشورها به صورت مسئله محور و مبتنی بر مطالعه موردی طراحی شده اند، در حالی که در ایران محتوای نظری عمدتاً تئوریک و فاقد پیوند با واقعیت های کلاس درس است. از نظر کارورزی، دانشگاه فرهنگیان با ۵۱۲ ساعت آموزش عملی، فاصله زیادی با کشورهایی مانند آلمان (۹۰۰ ساعت) و فنلاند (۸۰۰ ساعت) دارد (Tatto, 2021). همچنین، نظام ارزشیابی در ایران مبتنی بر آزمون های کتبی است، در حالی که در کشورهای منتخب از روش های متنوعی مانند نمونه کارهای عملی، فیلم برداری از تدریس، و ارزیابی بازتابی استفاده می شود (European Commission, 2024). این تفاوت ها نشان دهنده نیاز به بازنگری اساسی در برنامه های تربیت معلم ایران است.

جدول ۳. مقایسه نظام کارورزی و ارزشیابی

آلمان	ژاپن	کره جنوبی	سنگاپور	فنلاند	ایران	محور مقایسه
نظری ٪۳۵ / عملی ٪۶۵	نظری ٪۴۵ / عملی ٪۵۵	نظری ٪۵۰ / عملی ٪۵۰	نظری ٪۳۰ / عملی ٪۷۰	نظری ٪۴۰ / عملی ٪۶۰	نظری ٪۶۵ / عملی ٪۳۵	ترکیب دروس
۹۰۰ ساعت	۷۵۰ ساعت	۷۲۰ ساعت	۶۰۰ ساعت	۸۰۰ ساعت	۵۱۲ ساعت	مدت کارورزی
یکساله در مدارس	تمام وقت	اجباری با نظارت	فشارده در مدارس منتخب	طولانی با نظارت	محدود و نامنظم	نوع کارورزی
نظارت ایالتی	ارزیابی عملکرد	آزمون های صلاحیت	مؤسسات ملی	نهادهای مستقل	آزمون های داخلی	روش ارزشیابی

منبع: گردآوری و محاسبات محقق بر اساس اسناد دانشگاه فرهنگیان (1402)، (Tatto et al., 2021) و European Commission (2024)

۴. نظام استخدام و جذب

نظام استخدام و جذب معلمان در کشورهای مختلف نشان دهنده تفاوت های بنیادین در فلسفه تربیت معلم است. در ایران با سیستم استخدام تضمینی (صد در صد)، امنیت شغلی کامل برای فارغ التحصیلان وجود دارد، اما این سیستم ممکن است انگیزه برای توسعه مستمر حرفه ای را کاهش دهد. در مقابل، فنلاند با نظام رقابتی (۸۵ درصد) و سنگاپور

با سیستم گزینشی (۹۵ درصد)، فضایی پویا برای ارتقای مستمر کیفیت ایجاد کرده‌اند (Schleicher, 2018). کره جنوبی با آزمون صلاحیت حرفه‌ای (۷۰ درصد) و ژاپن با دوره کارآموزی اجباری (۹۰ درصد)، سازوکارهای سخت‌گیرانه‌ای برای تضمین کیفیت معلمان طراحی کرده‌اند (OECD, 2024). نظام ارزیابی جذب در ایران عمدتاً مبتنی بر آزمون متمرکز است، در حالی که کشورهای منتخب از روش‌های جامع‌تری مانند پرونده شواهد (فنلاند)، ارزیابی چندبعدی (سنگاپور) و مشاهده عملکرد (ژاپن) استفاده می‌کنند. نرخ پذیرش دانشجو به نسبت جمعیت دانش‌آموزی نیز نشان‌دهنده سطح گزینش در هر کشور است که در ایران (۱,۶ درصد) بسیار پایین‌تر از فنلاند (۶,۷ درصد) و سنگاپور (۵,۵ درصد) است (OECD, 2024). این تفاوت‌ها نشان‌دهنده رویکردهای مختلف به تربیت معلم و تضمین کیفیت نیروی انسانی در نظام‌های آموزشی است.

جدول ۴. مقایسه نظام استخدام و نسبت جذب دانشجو

آلمان	ژاپن	کره جنوبی	سنگاپور	فنلاند	ایران	محور مقایسه
ایالتی (۷۵٪)	پس از	آزمون	گزینشی	رقابتی	استخدام	نظام استخدام
	کارآموزی	صلاحیت	(/۹۵)	(/۸۵)	تضمینی	
	(/۹۰)	(/۷۰)			(/۱۰۰)	
۱:۸	۱:۱۰	۱:۸	۱:۵	۱:۴	۱:۱۵	نسبت دانشجو به استاد
پرونده الکترونیک	مشاهده عملکرد	آزمون صلاحیت	ارزیابی چندبعدی	پرونده شواهد	آزمون متمرکز	نظام ارزیابی جذب
٪۱,۳	٪۲,۱	٪۲,۵	٪۵,۵	٪۶,۷	٪۱,۶	نرخ پذیرش دانشجو به نسبت جمعیت دانش‌آموزی

منبع: گردآوری و محاسبات محقق بر اساس قانون تأسیس دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۰)، (Schleicher و OECD (2024)

۵. جایگاه پژوهش و تحقیق

تحلیل نظام پژوهش در تربیت معلم نشان می‌دهد دانشگاه فرهنگیان با ۲ واحد پژوهشی الزامی و تأکید بر پژوهش‌های نظری، فاصله معناداری با کشورهای منتخب دارد (University of Farhangian Documents, 2023). در فنلاند با ۱۵ واحد پژوهش محور و پژوهش‌های عمل‌نگر در مدارس، و سنگاپور با اختصاص ۲۰ درصد حجم برنامه به پژوهش‌های کاربردی، رویکردی کاملاً متفاوت مشاهده می‌شود (European Commission, 2024). آلمان نیز با ۱۲ واحد پژوهش عملی و پروژه‌های تیمی، و ژاپن با پژوهش‌های میدانی در مدارس، الگوهای موفق دیگری ارائه می‌دهند. نکته حائز اهمیت، ارتباط ضعیف پژوهش‌های دانشجویی با محیط‌های آموزشی در ایران است، در حالی که در فنلاند و سنگاپور این ارتباط کاملاً نظام‌مند و مستمر برقرار است. همچنین سهم پژوهش در ارزشیابی نهایی در ایران تنها ۱۰ درصد است (University of Farhangian Documents, 2023)، این در حالی است که در سنگاپور به ۴۰ درصد و در آلمان به ۳۵ درصد می‌رسد (OECD, 2024). نظام حمایت مالی از پژوهش‌های دانشجویی نیز در ایران بسیار محدودتر از سایر کشورهاست که این امر انگیزه دانشجو معلمان را برای انجام پژوهش‌های کیفی کاهش می‌دهد.

جدول ۵. مقایسه جایگاه پژوهش در برنامه‌های تربیت معلم

آلمان	ژاپن	کره جنوبی	سنگاپور	فنلاند	ایران	محور مقایسه
۱۲ واحد	۱ پروژه	۱۰ واحد	٪۲۰ حجم	۱۵ واحد	۲ واحد	واحد واحد
پژوهش عملی	سالانه	روش تحقیق	برنامه	پژوهش محور	پروپوزال نویسی	پژوهشی الزامی

پروژه های تیمی	میدانی در مدارس	ترکیبی	کاربردی و حل مسئله	عمل زگر در مدارس	نظری و کتابخانه ای	نوع پژوهش های دانشجویی
اجباری با انتشار	اجباری با دفاع	اجباری در مقطع ارشد	اجباری (PGDE)	اجباری در همه مقاطع	اختیاری در برخی رشته ها	جایگاه پایان نامه
کمک هزینه ایالتی	حمایت مدارس	کمک هزینه دولتی	بودجه اختصاصی NIE	بورسیه های ویژه	حمایت مالی از پژوهش دانشجویی	
کاملاً یکپارچه	قوی	متوسط	مستمر و نظام مند	بسیار قوی	ضعیف	ارتباط پژوهش با مدارس
۳۵٪	۲۰٪	۲۵٪	۴۰٪	۳۰٪	۱۰٪	سهم پژوهش در ارزشیابی نهایی
سمینارهای پژوهشی	آموزش حین پژوهش	۲ درس عملی	کارگاه های مستمر	۳ درس تخصصی	۱ درس واحدی	۲ دوره های روش تحقیق
ژورنال های علمی	گزارش های مدرسه ای	همایش های ملی	مجلات تخصصی	کنفرانس های ملی	محدود به دانشگاه	انتشار نتایج پژوهش

منبع: گردآوری و محاسبات محقق بر اساس اسناد دانشگاه فرهنگیان (۱۴۰۲)، European Commission (2024) و OECD (2024)

بر اساس تحلیل های انجام شده در بخش یافته ها، جدول شماره (۶) به صورت خلاصه و مقایسه ای، وضعیت نظام تربیت معلم ایران را در کنار پنج کشور منتخب در محورهای اصلی نشان می دهد. این مقایسه گویای تمایزات چشمگیر در رویکردها و سازوکارهای تربیت معلم است.

جدول ۶. مقایسه تطبیقی نظام های تربیت معلم ایران و کشورهای منتخب در محورهای کلیدی

آلمان	ژاپن	کره جنوبی	سنگاپور	فنلاند	ایران	محور مقایسه
کالج های ایالتی	دانشگاه های ملی	مؤسسه ملی	مؤسسه ملی	دانشگاه های خودگردان	متمرکز	ساختار سازمانی
آموزش عملی	آزمون ملی	آزمون ملی	آزمون ملی	مراحل چندگانه	آزمون سراسری	جذب و گزینش
۳۵٪ نظری / ۶۵٪ عملی	۴۵٪ نظری / ۵۵٪ عملی	۵۰٪ نظری / ۵۰٪ عملی	۳۰٪ نظری / ۷۰٪ عملی	۴۰٪ نظری / ۶۰٪ عملی	۶۵٪ نظری / ۳۵٪ عملی	برنامه درسی
استخدام ایالتی	پس از کارآموزی	آزمون صلاحیت	استخدام گزینشی	استخدام رقابتی	استخدام تضمینی	نظام استخدام
پژوهش ترکیبی	پژوهش کاربردی	پژوهش کاربردی	پژوهش کاربردی	پژوهش کاربردی	پژوهش نظری	رویکرد پژوهشی

مطالعه تطبیقی دانشگاه فرهنگیان ایران با پنج کشور منتخب در حوزه تربیت معلم نشان می دهد که نظام تربیت معلم ایران در ابعادی مانند ساختار متمرکز، استخدام تضمینی و تأکید بر دروس نظری دارای ویژگی های متمایز است، اما در محورهای کلیدی همچون گزینش جامع، ترکیب عملی-نظری برنامه های درسی، کیفیت کارورزی، نظام ارزشیابی چندبعدی و جایگاه پژوهش کاربردی با چالش های اساسی روبه رو است. در مقابل، کشورهای منتخب با رویکردهای غیرمتمرکز، گزینش سخت گیرانه، تأکید بر مهارت های عملی و پیوند مستمر با محیط های آموزشی، الگوهای کارآمدتری

را طراحی کرده‌اند. در بخش بحث و نتیجه‌گیری، این یافته‌ها با تحلیل عمیق‌تر و ارائه پیشنهادات کاربردی بررسی خواهد شد.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی ساختار مدیریتی دانشگاه فرهنگیان با ۹۸ پردیس استانی نشان می‌دهد که تمرکزگرایی شدید، موجب کاهش انعطاف‌پذیری و ابتکار عمل محلی شده است. این یافته کاملاً با نتایج مطالعات (Harju & Niemi, 2016) همخوانی دارد. تحقیقات جدید نشان می‌دهد که نظام‌های غیرمتمرکز تربیت معلم بهتر می‌توانند به نیازهای محلی پاسخ دهند (Flores et al., 2024). این تفاوت ساختاری را می‌توان در تاریخچه حکمرانی آموزشی و فلسفه مدیریتی هر کشور ریشه‌یابی کرد؛ در حالی که ایران با پیشینه طولانی حکمرانی متمرکز، الگوی یکپارچه‌ای را دنبال می‌کند، کشورهایی مانند فنلاند و آلمان با سنت خودگردانی محلی، به تفویض اختیارات باور دارند. نسبت دانشجو به استاد (۱:۱۵) در ایران که به طور معناداری بالاتر از استانداردهای جهانی (۱:۴ در فنلاند و ۱:۵ در سنگاپور) است، تأثیر مستقیمی بر کیفیت آموزش دارد. این نتیجه با یافته‌های گسترده سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD, 2024) که نشان می‌دهد کاهش این نسبت موجب بهبود یادگیری می‌شود، همسو است. مطالعات نشان می‌دهد که تعاملات استاد-دانشجو نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان آینده دارد (Antonsen et al., 2024). در کنار فنلاند، آلمان نیز با سیستم فدرالی خود، نمونه موفق دیگری از عدم تمرکز در تربیت معلم ارائه می‌دهد. در این کشور، هر ایالت اختیار کامل در طراحی برنامه‌های تربیت معلم دارد که منجر به تنوع و انعطاف‌پذیری قابل توجهی شده است.

این مطالعه تطبیقی عمیق با بررسی نظام تربیت معلم ایران در مقایسه با پنج کشور منتخب (فنلاند، سنگاپور، کره جنوبی، ژاپن و آلمان) بر اساس ۳۶ محور کلیدی، به نتایج قابل تأملی دست یافته است که همسو با پژوهش‌های معتبر بین‌المللی در این حوزه می‌باشد. یافته‌های این پژوهش که مبتنی بر تحلیل‌های کمی و کیفی است، تصویر روشنی از نقاط قوت و ضعف نظام تربیت معلم ایران ارائه می‌دهد. پژوهش‌های اخیر در حوزه آموزش معلمان نشان می‌دهد که نظام‌های موفق تربیت معلم دارای ویژگی‌های مشترکی هستند که می‌تواند الهام‌بخش اصلاحات آموزشی باشد (Burns & Darling-Hammond, 2014). در تبیین این تفاوت‌های ساختاری، می‌توان از چارچوب نظری «انتقال سیاست آموزشی» (Phillips & Ochs, 2004) بهره جست. تمرکزگرایی در نظام تربیت معلم ایران را می‌توان در بستر تاریخی «حکمرانی متمرکز آموزشی» و ضرورت «ایجاد وحدت رویه» در کشوری با تنوع فرهنگی بالا تحلیل کرد. در مقابل، عدم تمرکز در کشورهایی مانند فنلاند و آلمان، بازتاب «سنت خودگردانی محلی» و «اعتماد به نهادهای ایالتی» است که ریشه در تاریخ سیاسی و فرهنگی این کشورها دارد.

نظام‌گزینش در ایران که عمدتاً مبتنی بر آزمون سراسری با نرخ پذیرش ۱۰٫۶٪ است، از نظر سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان با محدودیت مواجه است. این در حالی است که مطالعات (Zeichner, 2018) نشان می‌دهد نظام‌های جامع‌تر مانند فنلاند که شامل مصاحبه روان‌شناختی و نمونه تدریس عملی است، نتایج بهتری در تربیت معلمان کارآمد داشته‌اند. این تفاوت ناشی از نگرش متفاوت به مفهوم «شایستگی حرفه‌ای» است. پژوهش‌های جدید تأکید دارند که فرآیند‌گزینش معلمان باید چندبعدی و مبتنی بر شواهد باشد (Cochran-Smith et al., 2020). نکته جالب توجه این است که اگرچه نرخ پذیرش در ایران پایین‌تر است، اما به گفته Goodwin & Low (2021)، کیفیت‌گزینش در سنگاپور با نرخ پذیرش ۵٫۵٪ به دلیل ارزیابی چندبعدی، به مراتب بالاتر است. مطالعات اخیر نشان می‌دهد ترکیب روش‌های کمی و کیفی در‌گزینش معلمان می‌تواند نتایج بهتری داشته باشد (Paniagua & Sánchez-Martí, 2018). کره جنوبی با آزمون ملی بسیار سخت‌گیرانه و نرخ پذیرش تنها ۲٫۵٪، رویکرد متفاوتی در‌گزینش معلمان دارد. این سیستم اگرچه مانند ایران آزمون‌محور است، اما با استانداردهای سنجش بسیار بالا و فرآیندهای ارزیابی چندمرحله‌ای تکمیل می‌شود. از منظر نظریه «انتقال بین‌فرهنگی»، مدل‌گزینش مبتنی بر آزمون در ایران، علاوه بر کارآمدی اداری، تا حدی بازتاب «ارزش برابری فرصت» و «عدالت رویه‌ای» در فرهنگ آموزشی ایران است. این در حالی است که مدل‌های چندبعدی در کشورهای منتخب، بر «شایستگی‌های انفرادی» و «ویژگی‌های شخصیتی» تأکید دارند که با ارزش‌های

فرهنگی جوامع آنان همخوانی بیشتری دارد.

تحلیل برنامه‌های درسی نشان می‌دهد که در ایران ۶۵٪ محتوای آموزشی به دروس نظری اختصاص دارد، در حالی که این نسبت در کشورهای منتخب به طور میانگین ۴۰٪ است. این نتیجه با یافته‌های پژوهش ملک‌زاده و کاظمی (۱۴۰۲) که بر عدم تعادل در برنامه‌های درسی تأکید داشتند، همخوانی دارد. پژوهش‌های جدید در حوزه برنامه‌ریزی درسی نشان می‌دهد که تلفیق نظریه و عمل باید در تمامی مراحل تربیت معلم مورد توجه قرار گیرد (Korthagen, 2017). از منظر کیفی، همانطور که Schleicher (2018) اشاره کرده است، حتی دروس نظری در کشورهای منتخب به صورت مسئله‌محور و مبتنی بر مطالعه موردی طراحی می‌شوند، در حالی که در ایران عمدتاً بر مباحث تئوریک متمرکز است. مطالعات نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی مبتنی بر مسئله می‌توانند به توسعه تفکر انتقادی در معلمان آینده کمک کنند (Bereiter & Scardamalia, 2023). این تفاوت نشان‌دهنده تقابل دو پارادایم «نظریه-محور» در مقابل «عمل-محور» در فلسفه برنامه درسی است.

مدت زمان کارورزی در ایران (۵۱۲ ساعت) به طور معناداری کمتر از استانداردهای جهانی (۹۰۰-۸۰۰ ساعت) است. این یافته که با پژوهش‌های König et al (2022) همسوست، نشان می‌دهد که افزایش ساعات کارورزی ضروری است. تحقیقات جدید نشان می‌دهد که کارورزی طولانی‌مدت و باکیفیت می‌تواند به توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان کمک کند (Badia & Clarke, 2021). از نظر کیفی، نظام نظارت بر کارورزی در ایران که مبتنی بر گزارش‌نویسی است، در مقایسه با روش‌های پیشرفته‌ای که Tatto (2021) در پژوهش خود به آن اشاره کرده‌اند (مانند فیلم‌برداری از تدریس و تحلیل عملکرد)، نیازمند بازنگری اساسی است. مطالعات نشان می‌دهد که بازخورد مستمر و نظام‌مند در دوره کارورزی می‌تواند به بهبود کیفیت تدریس معلمان آینده منجر شود (Hattie & Clarke, 2019). آلمان با سیستم «ارزیابی مستمر ایالتی» رویکردی متفاوت در سنجش صلاحیت معلمان دارد. در این سیستم، ارزشیابی نه به صورت متمرکز، بلکه توسط نهادهای ایالتی و با توجه به شرایط بومی هر منطقه انجام می‌شود. تفاوت در مدت و کیفیت کارورزی بازتاب‌نگرش متفاوت به نقش تجربه عملی در شکل‌دهی هویت حرفه‌ای معلمان است.

نظام ارزیابی در ایران که عمدتاً مبتنی بر آزمون‌های کتبی متمرکز است، با چالش‌های جدی مواجه می‌باشد. این در حالی است که مطالعات UNESCO (2024) نشان می‌دهد نظام‌های منتخب از روش‌های چندبعدی مانند پرونده الکترونیک مستمر و ارزشیابی توسط هم‌تایان استفاده می‌کنند. پژوهش‌های جدید در حوزه ارزشیابی معلمان نشان می‌دهد که ارزشیابی تکوینی ۴۰٪ بهبود در خودتنظیمی حرفه‌ای معلمان ایجاد می‌کند (de Vries et al., 2023). مطالعات نشان می‌دهد که ارزشیابی مبتنی بر شواهد می‌تواند تصویر جامع‌تری از شایستگی‌های معلمان ارائه دهد (OECD, 2023).

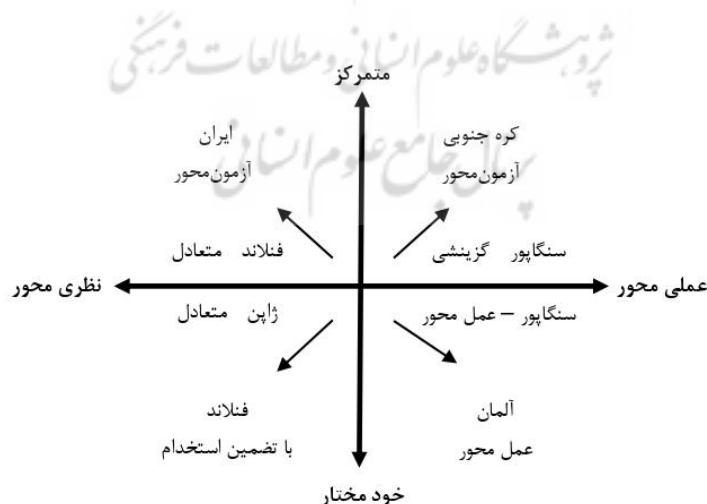
نظام استخدام تضمینی در ایران اگرچه امنیت شغلی ایجاد می‌کند، اما همانطور که سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD, 2024) اشاره کرده است، از نظر انگیزه‌بخشی و ارتقای کیفیت با محدودیت مواجه است. تحقیقات جدید نشان می‌دهد که نظام‌های استخدامی پویا می‌توانند به بهبود کیفیت معلمان کمک کنند (Ingersoll et al., 2018). در مقابل، نظام‌های رقابتی مانند فنلاند که در پژوهش Sahlberg (2021) مورد بررسی قرار گرفته‌اند، نتایج بهتری در جذب معلمان کارآمد داشته‌اند. مطالعات نشان می‌دهد که ایجاد انگیزه برای توسعه حرفه‌ای مستمر معلمان باید در نظام‌های استخدامی مورد توجه قرار گیرد (Day & Gu, 2017). این تفاوت ناشی از قرارداد اجتماعی متفاوت حول جایگاه و نقش معلم در جامعه است.

سهم پژوهش در دانشگاه فرهنگیان (۵٪ از بودجه) در مقایسه با کشورهای منتخب (۱۵-۲۵٪) بسیار پایین است. این نتیجه با یافته‌های European Commission (2024) که بر ارتباط مستقیم بین سرمایه‌گذاری در پژوهش و کیفیت تربیت معلم تأکید دارد، همخوانی دارد. پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد که پژوهش‌های عمل‌نگر می‌توانند به بهبود کیفیت آموزش کمک کنند (Cochran-Smith et al., 2020). از نظر کیفی نیز همانطور که Darling-Hammond (2020) اشاره کرده است، پژوهش‌های کاربردی که با مشارکت مدارس انجام می‌شوند، تأثیر بیشتری بر بهبود کیفیت آموزش دارند. مطالعات نشان می‌دهد که ایجاد فرهنگ پژوهش در میان معلمان می‌تواند به توسعه حرفه‌ای

آن‌ها کمک کند (Borko, 2004).

دانشگاه فرهنگیان از نظر نظام پژوهش با چالش‌های ساختاری مواجه است. بر اساس یافته‌های این پژوهش در دانشگاه فرهنگیان تنها ۲ واحد پژوهشی الزامی وجود دارد که عمده‌تاً به پروپوزال‌نویسی محدود می‌شود. این در حالی است که European Commission (2024) نشان می‌دهد در کشورهای منتخب مانند فنلاند با ۱۵ واحد پژوهش‌محور و آلمان با ۱۲ واحد پژوهش عملی، رویکردی کاملاً متفاوت مشاهده می‌شود. تحقیقات جدید نشان می‌دهد که ادغام پژوهش در برنامه‌های درسی تربیت معلم می‌تواند به توسعه مهارت‌های تحلیلی معلمان کمک کند (Munthe, 2019). همانطور که Schleicher (2018) در پژوهش خود اشاره کرده است، نوع پژوهش‌های دانشجویی در ایران عمده‌تاً نظری و کتابخانه‌ای است، در حالی که در نظام‌های موفق تربیت معلم، پژوهش‌ها به صورت عمل‌نگر در مدارس و با رویکرد حل مسئله طراحی می‌شوند. مطالعه سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD, 2024) نیز تأکید دارد که جایگاه پایان‌نامه در ایران که در برخی رشته‌ها اختیاری است، در مقایسه با کشورهای منتخب که پایان‌نامه اجباری همراه با دفاع یا انتشار نتایج می‌باشد، نیاز به بازنگری اساسی دارد. پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد که پایان‌نامه‌های کاربردی می‌توانند به حل مسائل واقعی نظام آموزشی کمک کنند (Biesta et al., 2017).

از نظر حمایت مالی نیز همانطور که Goodwin & Low (2021) اشاره کرده است، دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با بورسیه‌های ویژه فنلاند یا بودجه اختصاصی NIE در سنگاپور، امکانات محدودی در اختیار دانشجوی معلمان قرار می‌دهد. مطالعات نشان می‌دهد که حمایت مالی از پژوهش‌های دانشجویی می‌تواند به بهبود کیفیت پژوهش‌ها کمک کند (Furlong et al., 2014). یافته‌های König et al. (2022) نشان می‌دهد ارتباط ضعیف پژوهش‌ها با مدارس در ایران (در مقابل ارتباط بسیار قوی و نظام‌مند در کشورهای منتخب) و سهم پایین پژوهش در ارزشیابی نهایی (۱۰٪) در مقابل ۴۰-۳۰٪ در کشورهای منتخب) از دیگر نقاط ضعفی است که نیازمند توجه فوری می‌باشد. پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد که ایجاد پیوند بین دانشگاه و مدرسه می‌تواند به بهبود کیفیت تربیت معلم کمک کند (Liang et al., 2024). کره جنوبی با اختصاص ۱۰ واحد پژوهش اجباری در مقطع ارشد و ژاپن با سیستم «پروژه‌های سالانه پژوهشی در مدارس»، رویکردهای متنوعی در تلفیق پژوهش در برنامه‌های تربیت معلم ارائه داده‌اند. این تفاوت‌های معنادار که با نتایج پژوهش Tatto (2021) نیز تأیید می‌شود، بیانگر ضرورت تحول ساختاری در جایگاه پژوهش در برنامه‌های تربیت معلم ایران است. بر اساس نظریه «اقتباس سیاست آموزشی»، هرگونه اصلاح در نظام تربیت معلم ایران باید با «تحلیل زمینه‌ای عمیق» و «بومی‌سازی هوشمندانه» همراه باشد. به عنوان مثال، الگوی غیرمتمرکز فنلاند تنها در صورتی در ایران موفق خواهد بود که با «ساختار حکمرانی موجود» و «ظرفیت‌های نهادی» کشور تلفیق گردد.



شکل ۱. تحلیل تطبیقی نظام‌های تربیت معلم

با تحلیل جامع انجام‌شده در این پژوهش و با توجه به شکل ۱ که الگوی حاکم بر نظام‌های تربیت معلم را ترسیم

می‌کند، می‌توان دریافت که ایران با قرارگیری در ربع ساختار متمرکز و برنامه درسی نظری‌محور، فاصله محسوسی با کشورهای پیشرو دارد که در ربع خودمختاری و آموزش عملی‌محور جای گرفته‌اند. این موقعیت، لزوم حرکت به سمت الگویی متعادل‌تر و غیرمتمرکز را بیش از پیش آشکار می‌سازد. همانطور که پژوهش‌های بین‌المللی نشان داده‌اند (Schleicher, 2018)، هیچ نظام آموزشی نمی‌تواند از کیفیت معلمانش فراتر رود و سرمایه‌گذاری در تربیت معلمان باکیفیت می‌تواند بازدهی بلندمدتی برای نظام آموزشی داشته باشد (Hanushek & Woessmann, 2023). تحلیل داده‌محور نشان می‌دهد که تفاوت‌های شناسایی‌شده ریشه در عوامل تاریخی، فرهنگی و ساختاری دارد. بنابراین، راهکارهای پیشنهادی باید با در نظرگیری این زمینه و با رویکرد تلفیقی ارائه شوند. بر این اساس، پیشنهادات زیر ارائه می‌شود: الف) در حوزه ساختاری، گذر از مدیریت متمرکز به سمت الگوی غیرمتمرکز با تفویض اختیارات به پردیس‌های استانی رخ دهد؛ ب) در حوزه گزینش، طراحی نظام چندمرحله‌ای شامل آزمون، مصاحبه و مشاهده عملکرد صورت گیرد؛ ج) در حوزه برنامه درسی، بازتعریف ترکیب دروس با تأکید بر آموزش‌های عملی و مسئله‌محور انجام شود؛ د) در حوزه کارورزی، افزایش مدت کارورزی و استقرار نظام نظارت و مربی‌گری کارآمد صورت گیرد؛ و) در حوزه پژوهش: تقویت پژوهش‌های عمل‌نگر و ایجاد پیوند مستمر با محیط‌های آموزشی در دستور کار قرار گیرد. این تحولات با در نظر گرفتن شرایط بومی ایران و با الهام از تجارب موفق جهانی، می‌تواند آینده آموزش و پرورش کشور را متحول کند.

مشارکت نویسندگان

مقاله حاضر نتیجه پژوهش نویسنده مذکور است.

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافع برای نویسنده وجود ندارد.

References

- Antonsen, Y., Toom, A., Ulvik, M., & Drageset, O. G. (2024). Research approaches in master-based teacher education preparing student teachers for professional work. *Frontiers in Education*, 9, 1–10. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1418398>
- Badia, A., & Clarke, A. (2022). The practicum-mentor identity in the teacher education context. *Teaching Education*, 33(4), 355–371.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2023). *The psychology of written composition*. Routledge.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2019). Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. In *Teachers matter—but how?* (pp. 38–54). Routledge. DOI: [10.1080/00220272.2016.1205143](https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143)
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Burns, D., & Darling-Hammond, L. (2014). *Teaching around the world: What can TALIS tell us?* Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Cochran-Smith, M., Keefe, E. S., Carney, M. C., Sánchez, J. G., Olivo, M., & Smith, R. J. (2020). Teacher preparation at new graduate schools of education. *Teacher Education Quarterly*, 47(2), 8–37.
- Darling-Hammond, L. (2020). Accountability in teacher education. *Action in Teacher Education*, 42(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1704464>

- de Vries, J. A., Visscher, A. J., & Schildkamp, K. (2023). A learning theory-based exploratory analysis of teacher professional development interventions for formative assessment. *Review of Education*, 11(3), e370009. <https://doi.org/10.1002/rev3.70009>
- Elhamian, N. (2018). Compare teacher education in Finland, Malaysia, Canada and Iran. *Theory and Practice in Teachers Education*, 4(6), 24-43. [In Persian]
- European Commission. (2024). *Education and Training Monitor 2023: Comparative Report – New Perspectives on Teacher Education*. Publications Office of the European Union.
- Flores, M. A., Oliveira, H., & Ponte, J. P. (2024). From teacher surplus to teacher shortage and its effects on teacher education: The Portuguese case. *European Journal of Teacher Education*, *48*(1), 26–44. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2443668>
- Furlong, J., Menter, I., Munn, P., Whitty, G., Hallgarten, J., & Johnson, N. (2014). *Research and the teaching profession: Building the capacity for a self-improving education system*. BERA-RSA.
- Goodwin, A. L., & Low, E. L. (2021). Rethinking conceptualisations of teacher quality in Singapore and Hong Kong: A comparative analysis. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 365-382. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1913117>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Hamzehlou, Z., & Hoseiniaslenazarlu, M. (2024). Investigating the educational gaps: a comparative analysis of intended, implemented and acquired curricula in the internship process. *Journal of research in curriculum studies*, 3(2), 183-198. <https://10.48310/jcdr.2024.16906.1113>. [In Persian]
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2023). *The knowledge capital of nations: Education and the economics of growth*. MIT Press.
- Harju, V., & Niemi, H. (2016). Newly qualified teachers' needs of support for professional competences in four European countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *6*(3), 77–100. <https://doi.org/10.26529/cepsj.66>
- Hascher, T., & Kittinger, C. (2014). [Evaluation of internship quality in teacher education]. [In German]
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible learning: Feedback*. Routledge.
- Ingersoll, R., Merrill, E., Stuckey, D., & Collins, G. (2018). *Seven trends: The transformation of the teaching force*. CPRE Research Reports.
- Jenset, I. S., Klette, K., Hammerness, K. M., & Canrinus, E. T. (2024). Coherence in teacher education. In I. S. Jenset, K. Klette, & K. M. Hammerness (Eds.), *Transforming university-based teacher education through innovation* (pp. 61–74). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032693798-5>
- Khosravi, M. and hasani, M. (2020). Comparative Comparison of Competency Components of Teacher Entry Candidates in Iran, USA and UK. *Theory and Practice in Teachers Education*, 6(9), 30-48. [In Persian]
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A.-K., Yang, X., & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36, 100453. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Liang, J., Meissel, K., & Ell, F. (2024). Understanding the professional identity of university-based teacher educators: A systematic review of the literature. *International Journal of Educational Research*, 124, 102406. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102406>
- Malekzadeh, A. and Kazemi, S. (2024). A Comparative Study of Internships at the Farhangian University (Iran) and Teacher Training Centers in Finland. *Journal of research in curriculum studies*, 3(2), 138-152. doi: 10.48310/jcdr.2024.16021.1093. [In Persian]
- Munthe, E. (2019). Research-based teacher education. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1-5). Springer.
- Naaz, F., & Kumari, S. (2025). Teacher education system of India and Finland: Comparative analysis. Paper presented at the International Conference on Foregrounding Teacher Education in The Light of Policy Perspective, Jamia Millia Islamia, New Delhi, India.
- nazari, K. (2022). A Comparative Study of Information and Communication Technology in Teacher Education System of Iran and Malaysia. *Comparative Studies of Teacher Education*, 1(1), -. [In Persian]

- Ochs, K., & Phillips, D. (2004). *Processes of educational borrowing in historical context* (pp. 1-6). na.
- OECD. (2023). *Teachers and school leaders as lifelong learners: TALIS 2023 results (Volume I)*. OECD Publishing.
- OECD. (2024). *Teachers as lifelong learners: New evidence from TALIS 2024*. OECD Publishing.
- Paniagua, A., & Sánchez-Martí, A. (2018). Early career teachers: Pioneers triggering innovation or compliant professionals? OECD Publishing.
- Pasalari, H., Azizi, N. and Gholami, K. (2023). A Comparative Analysis of Policy Frameworks and Admission Procedures in the Teacher Education System of England, Finland, Iran and Japan. *Iranian Journal of Comparative Education*, 6(1), 2266-2284. doi: 10.22034/ijce.2022.246250.1209.
- Roodi, M. (2024). Comparative study of teacher education systems in Iran and South Korea with emphasis on recruitment and training process. *Asian Journal of Education and Training*, 10(1), 12-25.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 4.0: New insights for educational reform*. Teachers College Press.
- Schleicher, A. (2018). Educating Learners for Their Future, Not Our Past. *ECNU Review of Education*, 1(1), 58-75. <https://doi.org/10.30926/ecnuroe2018010104>
- Tatto, M. T. (2021). Professionalism in teaching and the role of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 20-44. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849130>
- Tatto, M. T., & Menter, I. (2023). The importance of comparative framing in the study of teaching and teacher education. In *Studying Teaching and Teacher Education* (Vol. 44, pp. 281-297). Emerald Publishing Limited. <https://DOI:10.1108/S1479-368720230000044028>
- UNESCO. (2023). **Global education monitoring report 2023: Technology in education - A tool on whose terms?** UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024: Leadership for learning*. UNESCO Publishing.
- University of Farhangian Documents. (2023). *Annual performance report of Farhangian University*. Farhangian University Press. [In Persian]
- McKenney, S., Voogt, J., & Kirschner, P. A. (2022). Learning by design: Nourishing expertise and interventions. In *Teacher learning in changing contexts* (pp. 93-111). Routledge.
- Zeichner, K. (2018). *The struggle for the soul of teacher education*. Routledge.