Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.11 (6); 2018, 67-104

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال ششم، شمارهٔ ۱۱، بهار و تابستان ۱۳۹۷، ۱۰۴-۶۷

# سنتز پژوهی در مطالعات تطبیقی نظام‌های تربیت‌معلم ایران و جهان[۱]

# A Research Synthesis of Teacher Training Contrastive Studies

مهری اعزازی،[۲] دکترمحمد نوریان[۳]، دکترعلی اکبر خسروی بابادی[۴]، دکتر داریوش نوروزی[۵]

M. Ezazian, M. Nooriyan (Ph. D), A. KhosraviBabadi (Ph. D), D. Noruzi (Ph. D)

**چکیده:** هدف این مقاله، مطالعهٔ نظام‌مند و ارائهٔ فراترکیبی از الگوهای نظری و پژوهش‌های انجام‌شده در حوزهٔ تطبیق تربیت‌معلم ایران و کشورهای مختلف جهان است. رویکرد مورد استفاده، کیفی و از نوع سنتز پژوهی است که با روش تحلیل محتوا و به کمک فراترکیب این پژوهش انجام شد. جامعهٔ آماری این پژوهش شامل کلیهٔ کتاب‌ها، مقالات، پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های حوزهٔ آموزش‌وپرورش تطبیقی به ویژه درزمینهٔ تربیت‌معلم است. بیش از ۱۰ کتاب آموزش‌وپرورش تطبیقی که در ۱۵ سال اخیر در ایران نگارش یافته‌اند و۳ کتاب به زبان انگلیسی،۵۳ مقاله، پایان‌نامه و پژوهش به زبان فارسی وانگلیسی از منابعی بودند که به‌صورت هدفمند به‌عنوان حجم نمونه مورداستفاده قرار گرفتند. نتایج این تحلیل و سپس ترکیب آن‌ها، چارچوب مفهومی را درحوزهٔ تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم شکل دادند که حول ۳ محور اصلی هست: برنامهٔ جامع تربیت‌معلم، الگوهای اجتماعی، الگوهای اقتصادی. این محورها نقش اساسی در روند تربیت‌معلم کشور ایفا می‌کند و می‌تواند مبنایی برای پژوهشگران تطبیقی در حوزهٔ تربیت‌معلم باشد.

**واژگان کلیدی:** مطالعات تطبیقی، تربیت‌معلم، سنتز پژوهی، آموزش‌وپرورش تطبیقی

**Abstract:** This purpose of this study was offering a systematic review and a meta-synthesis of the theoretical patterns and studies conducted with the aim of contrasting and comparing teacher training in Iran and worldwide. The approach used in this study included discretional qualitative research synthesis which was fulfilled through content analysis and meta-synthesis. The total corpus for this study included studies, books, and theses conducted with contrastive goals in the field of teacher training in Iran and abroad during 2000 and 2017. The sample corpus included more than 10 books on contrastive education that was published in the past 15 years in Iran, 3 books in English, 35 studies, theses, and research in Persian and English. A conceptual framework was then formed based on the results for contrasting the teacher training systems which included 3 main aspects: a comprehensive program of education, social patterns and economic patterns.

**Keywords**: comparative, teacher training, research synthesis, comparative education

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری با عنوان "طراحی و اعتبار بخشی الگوی تطبیق برای نظام های تربیت معلم " است. تاریخ دفاع: ۹۷/۲/۱۹ .تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱/۱۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۱۰

۲.مربی، دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی تهران، واحد جنوب. عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، رایانامه : mehri_ezazi@yahoo.com
۳.دانشیار(نویسنده مسئول) ، دانشگاه آزاداسلامی، تهران واحد جنوب ، رایانامه : mnourian2001@yahoo.com
۴.دانشیار دانشکده علوم تربیتی ، دانشگاه آزاداسلامی تهران واحد مرکز ، رایانامه : khosravi.edu@gmail.com
۵.دانشیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، رایانامه : drnoroozi@gmail.com



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

**مقدمه**

بررسی سیر تاریخ تحول آموزش‌وپرورش در ایران حاکی از آن است که مربیان و آموزگاران در دوران مختلف تاریخی کشور جایگاه رفیعی داشته‌اند و با عناوینی مانند: مدرس، ادیب، مودب، پدر روحانی، معید (کمک مدرس)، عالم، فقیه، مولا، داعی، شیخ، مرید، دبیر، مربی، استاد وآموزگار نام می‌بردند و چون رسالتی مقدس در تربیت نوباوگان و نوجوانان برعهده داشته‌اند، جامعه برای آن‌ها ارج و منزلت اجتماعی خاصی قائل بود (آقازاده، ۱۳۸۴). صاحب‌نظران از معلم و نقش او تعاریف متعددی ارائه کرده‌اند از جمله: «معلم کسی است که با یک یا چند دانش‌آموز یا متعلم به رفتار تعاملی می‌پردازد و هدف این است که در متعلم تغییری ایجاد نماید. تغییر اگر شناختی، نگرشی و حرکتی باشد، از سوی معلم یک تغییر هدفمند را دنبال می‌کند (سیف، ۱۳۷۳). براین اساس معلمان باید دارای صلاحیت‌ها و شایستگی‌هایی باشند که بتوانند این تغییر را انجام دهند.

در کشورهای مختلف جهان، وظیفهٔ تربیت‌معلم برعهدهٔ واحدهای دانشگاهی مستقل یا وابسته به دانشگاههای آن کشور است، اما نکتهٔ حائز اهمیت آن است که در برخی کشورهای جهان برای تربیت‌معلم، سیاستهای نوینی طراحی گردیده است که منجر به تغییر کشور از حالت فقر و عقب ماندگی به سوی کشوری پیشرو شده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۴).

برای این‌که کرهٔ زمین قابلیت بیشتری برای زندگی ساکنان آن داشته باشد، لازم است از تفکر تمام فرهنگ‌ها کمک گرفته شود و آموزش‌وپرورش تطبیقی دانشی است که بستر شناختی و عملی لازم را برای این مهم فراهم می‌کند(لوتان کوی[1]، ۱۹۸۱).

آموزش‌وپرورش تطبیقی علمی بین رشته‌ای است که برای ورود به آن نگاهی همه جانبه توام با دقت علمی زیاد و روحیه انتقادی ضروری است. در ایران، تحقیقات تربیتی به‌طور همزمان دارای دو مشکل اساسی است. از یک سو افراط در انجام پژوهش‌های کمی وتبدیل واقعیات اجتماعی به داده‌های آماری باعث شده است که

[1] Le Thanh Khoi



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

علیرغم صرف هزینه‌های مادی ومالی بسیار، فایدهٔ عملی چندانی براین گروه از پژوهش‌ها مترتب نباشد. از سویی دیگر نا آشنایی دانشجو و محقق با روش‌های تحقیق کیفی، پرهیز اساتید دانشگاه از پذیرش این پژوهش‌ها و عدم باور به نتایج آن‌ها، باعث فاصله گرفتن از روندهای مدرن حاکم بر فضای آکادمیک وروندهای جهانی پژوهش شده است (معدن دار وعباسی، ۱۳۹۰)، لذا باید بستر لازم برای توسعهٔ نظری و عملی این دانش از طریق روش‌های تحقیق کیفی فراهم شود تا پژوهشگران تطبیقی علاقمند تربیت شوند. اهمیت مطالعات تطبیقی برکسی پوشیده نیست و انجام این گونه پژوهش-ها در تربیت‌معلم می‌تواند کمک کند تا نوآوری‌های صورت گرفته در دنیا به نظام تربیت‌معلم کشورها منتقل شوند. در ایران مانند سایر کشورها، نظام تربیت‌معلم در سال‌های اخیر دچار تغییر وتحولاتی شده است و بسیاری از کاستی‌های گذشته در آن دیده نمی‌شود. اما آن چه که همچنان باقیست فاصله‌ای است که بین نظام آموزشی ایران و کشورهای موفق در تعلیم و تربیت وجود دارد و برای پرکردن این فاصله نیاز به سیاستگذاری‌های جدید در ابعاد مختلف تعلیم و تربیت داریم، که از آن جمله می‌توان به نظام تربیت‌معلم اشاره داشت که در چند سال اخیر و با تأسیس دانشگاه فرهنگیان توانسته گام‌هایی به سوی تغییرداشته باشد و برای این‌که بتواند بیشتر از تجربیات کشورهای موفق سود جوید لازم است نگاه‌های تطبیقی بیشتری در تربیت‌معلم حاکم شود تا بتواند تغییرات بومی شده که از نظر فرهنگی و اجتماعی با ایران سازگارمی باشند را ایجاد نماید، لذا بهره‌گیری از تجارب کشورهای موفق در تربیت‌معلم باید مدنظر سیاستگذاران قرار گیرد.

بیان مسئله و چارچوب نظری:

در آموزش‌وپرورش مجموعه‌ای از دانش، عقاید، آداب، سنت‌ها و خصوصیات اخلاقی و قومی مطرح می‌شود. این عوامل در جوامع گوناگون به صور مختلف می‌باشند و به این جهت نمی‌توان یک نظام آموزشی ایده آل که در تمام سیستم‌ها به‌طور یکنواخت قابل عمل و اجرا باشد، ارائه کرد (قشلاقی، ۱۳۹۲). سیاستگذاران و تصمیم‌گیران، طالب کسب اطلاعات دربارهٔ سایر نظام‌های آموزشی و نحوه الگوبرداری با و یا بدون



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

«اقتباس» از آن‌ها هستند. در بعضی منابع علمی این موضوع را «قرض‌گیری آموزشی[1]» نام نهاده‌اند (فیلیپس[2] وآچس[3]، ۲۰۰۳، اشتاینر- خامسی[4]، ۲۰۰۴، به نقل از معدن دار، ۱۳۹۰). هدف از آموزش‌وپرورش تطبیقی، مقایسهٔ حقایق آموزشی و پرورشی است و لیک از خود روش خاصی ندارد (لوتان کوی به نقل از قشلاقی، ۱۳۶۶). مهمترین دلیل مطالعات تطبیقی این است که به فرد امکان می‌دهد فرهنگ و محیط خود را تمیز داده و به درستی احساس نماید. افراد غالباً نسبت به فرهنگ خود آگاهی ندارند، چرا که آن را عادی شمرده و بدیهی می‌پندارند (الوانی، واعظی، ۱۳۷۲). پژوهشگران تطبیقی اولین کسانی بودند که اهمیت محیط در مطالعهٔ نظام‌های سازمانی را شناساندند (الوانی، واعظی، ۱۳۷۲). آگاهی از نقش نظام‌های آموزشی در تغییرات اجتماعی و سیاسی در جهان موجب گردیده است که در بسیاری از کشورهای جهان، آموزش‌وپرورش تطبیقی به‌عنوان یکی از پویاترین رشته‌های علمی مورد توجه سیاستمداران و دانشمندان حوزه-های مختلف علمی به ویژه برنامه‌ریزان و برنامه‌ریزان آموزشی قرارگیرد (معدن دار و کاکیا، ۱۳۹۴). قلمرو آموزش‌وپرورش تطبیقی فراتر از مقایسه یک پدیده آموزشی در داخل یک نظام یا چند نظام آموزشی است و نفوذپذیرتر از حوزهٔ فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و سایر حوزه‌هاست (قشلاقی، ۱۳۹۲). کوی به نقل ازیمنی (۱۳۸۹) برای نشان دادن ضرورت آموزش‌وپرورش تطبیقی، با ارائهٔ الگوی تحلیلی، آموزش‌وپرورش را در فرهنگ‌ها وجوامع مختلف بررسی می‌کند. او فقط به بیان شباهت‌ها و تفاوت‌ها بسنده نمی‌کند، بلکه در جستجوی یافتن علت در روابط اجتماعی پنهان است. مالینسون[5] (۱۹۷۵) به نقل از معدن دار (۱۳۹۴)، آموزش‌وپرورش تطبیقی را «بررسی وتحلیل منظم سایر فرهنگ‌ها و نظام‌های آموزشی، به‌منظور کشف شباهت‌ها و تفاوت‌ها و کشف این‌که چرا برای مسائل و مشکلاتی یکسان، راه حل‌های متفاوتی ارائه شده است» می‌داند.

[1] . Educational Borrowing
[2] . Phillips
[3] . Ochs
[4] . Steiner-Khamsi
[5] . Mallinson



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

از طرفی کیفیت هر نظام آموزشی به عوامل مختلفی بستگی دارد. یکی از مهمترین عوامل، معلم و چگونگی تربیت‌معلم است. مطالعات تطبیقی در حوزهٔ آموزش‌وپرورش به‌طور وسیعی انجام می‌شود و دامنهٔ آن به حوزهٔ تربیت‌معلم، به‌عنوان یکی از مهمترین ارکان نظام آموزشی کشیده شده است. پژوهشگران تطبیقی در این حوزه فعال می‌باشند و تربیت‌معلم یک کشور را با کشور دیگر تطبیق می‌دهند و در اکثر موارد، انتخاب کشور برای تطبیق، بر اساس موفقیت‌هایی است که آن کشور در مسابقات جهانی و سطح بین‌المللی کسب کرده‌اند، به این دلیل است که می‌توان گفت پژوهشگران مبنایی الگویی برای انتخاب برمی‌گزینند و کمتر به شرایط تطبیق دادن دو نظام توجه دارند. فرهنگ یک کشور که مولفه‌های خاص همان کشور را داراست نمی تواند اثر مشابهی در کشور دیگر داشته باشد و به عبارت دیگر تا زمانی که فرهنگ یک کشور که خود برگرفته از تاریخ آن کشور است، مدنظر پژوهشگران قرار نگیرد، اقتباس و الگوگیری نمی‌تواند تأثیر مثبتی در نظام تربیت‌معلم داشته باشد (پنتیلا[1]، ۱۳۹۶). هدف اصلی این پژوهش، طراحی الگوی تطبیقی تربیت‌معلم با استفاده از مولفه‌هایی است که تاکنون در تطبیق مورداستفاده قرار می‌گرفته است با این تفاوت که تا کنون الگوی خاص تطبیق برای تربیت‌معلم که بتواند اطلاعات جامعی را در اختیار دست اندر کاران این حوزه قرار دهد، وجود نداشته است و هر پژوهشی برمبنای تشریح مشابهت‌ها و تفاوت‌های بخش خاصی از نظام تربیت‌معلم در آن کشورها انجام شده است. هدف ساختن الگوی تطبیق، استفاده از مولفه‌های مشخصی است که بستر لازم را برای پژوهشگران تطبیقی در حوزهٔ تربیت‌معلم فراهم کند و بر مبنای آن هر پژوهشگر بتواند تطبیق نظام تربیت‌معلم را به‌طور جامع انجام دهد و از روش‌های سلیقه‌ای معمول در این گونه مطالعات خارج شود. چون در دنیا برای اولین بار است که الگوی تطبیق برای نظام تربیت‌معلم طراحی می‌شود، از این جهت این پژوهش دارای نوآوری هست.

نخستین بار آموزش و پرورش تطبیقی را مارک آنتوان ژولین[2] مطرح کرد، اما در حقیقت توجه به آموزش‌وپرورش تطبیقی با مشاهدات مسافران و جهانگردان به وجود

[1]. Penttila
[2]. Mark antoane jolin



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

آمد. آن‌ها همیشه احساسات خود را دربارهٔ فرهنگ و آموزش‌وپرورش کشورهای مقصد بیان می‌کردند. شاید گزنفون در قبل از میلاد (۴۳۰-۳۵۵ق. م) اولین مقایسه‌گر باشد، چون در کتابش اهداف و ساختار نظام تربیتی اشرافی، جنگی و اخلاقی جوانان پارس را در مقابل اهداف و ساختار تعلیم و تربیت آتنی که بیشتر جسمانی و زیبا شناختی بود قرار داده و مقایسه کرده‌است. همین‌طور سیسرون، سزار، مارکو پولو، ابن خلدون و بسیاری دیگر چنین مطالعاتی داشتند. اغلب تولد این علم را با انتشار «طرح و نظرات اولیه» از مارک آنتوان ژولین در ۱۸۱۷ که دربارهٔ آموزش‌وپرورش تطبیقی بود، می‌دانند (لوتان کوی ،۱۹۸۱). آموزش تطبیقی[1] یا هم‌سنجی، یک زمینهٔ مطالعاتی دانشگاهی است که کیفیت آموزش یک کشور (یا گروهی از کشورها) را با استفاده از داده‌های استخراج‌شده از دیگر کشورها می‌آزماید. این هم‌سنجی ۴ هدف را دنبال می‌کند: ۱. تشریح سامانه‌ها و فرآیندهای آموزشی، ۲. کمک به توسعهٔ مؤسسات آموزشی، ۳. برجسته کردن رابطهٔ میان آموزش و جامعه ۴. استخراج احکام کلی دربارهٔ آموزش. هدف از آموزش‌وپرورش تطبیقی، مقایسهٔ حقایق آموزشی و پرورشی است و آموزش‌وپرورش تطبیقی از خود روش خاصی ندارد. در مطالعات تطبیقی، روش مقایسه‌ای استفاده می‌شود ولی عمومیت دارد و برای تمامی علوم از جمله علم اقتصاد، جامعه شناسی، علوم سیاسی، روانشناسی، علوم تربیتی و... به کار می‌رود. در واقع مقایسه کردن، هم هدف است و هم روش، ولی این هدف چند وجهی است (لوتان کوی به نقل از قشلاقی، ۱۳۶۶).

سدلر می‌گوید:«انتشار اطلاعات آموزشی یک جانبه و جانبداری از فرهنگی خاص، تعصب‌آمیزاست» (الماسی، ۱۳۸۲). روسولو[2] به نقل از اخروی (۱۳۸۴)، آموزش‌وپرورش تطبیقی را این گونه طبقه‌بندی می‌کند:

۱. بر حسب موضوع: در این روش، نظام‌های تربیتی، ساختارها، برنامه‌ها، روش‌ها و نظریه‌ها مقایسه می‌شوند.

[1]. Comparative Education
[2]. Russolo



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

۲. بر حسب وضعیت: در این روش، شهرها، ناحیه‌ها، استانها یا کشورهای عضو یک فدراسیون و ملتها یا گروه‌های گوناگون مقایسه می‌شوند.

۳. بر حسب ماهیت: در این روش یا داده‌ها مقایسه می‌شوند یا دربارهٔ دلایل تحقیق، توضیح داده می‌شود.

۴. بر حسب زاویه: در این روش، موفقیت‌های ایستا با گرایش‌های پویا مقایسه می‌شوند.

از دیرباز پژوهش‌های آموزش‌وپرورش تطبیقی توجه خود را معطوف به «واحدهای جغرافیایی» به‌عنوان «واحد مقایسه» نموده است. مطالعات تطبیقی در آموزش‌وپرورش، در ماهیت خود «موقعیت گرا» می‌باشند و پدیده‌های آموزشی را در ظرفی از زمان و مکان بررسی می‌کنند (بری[1] و آدامسون[2] و میسن[3] ۱۹۹۵به نقل از معدن دار،۱۳۹۰ ). جرج بردی[4] (۱۹۶۴) در کتاب خود به نام «*روش تطبیقی در آموزش‌وپرورش*»، این رشتهٔ علمی را «مطالعات ناحیه‌ای» در یک منطقه و یا تحقیقات تطبیقی (مطالعهٔ همزمان چند منطقه یا کشور) می‌نامد؛ او همچنین برای انجام تحلیل‌های تطبیقی از ۴ مرحله توصیف، تفسیر، مجاورت و مقایسه یاد می‌کند (همان: ۵۲). الگویی برای تطبیق نظام‌های آموزش‌وپرورش توسط یونسکو در سال ۱۹۶۳ ارائه شد که در آن توصیه شده که دو بعد سازمان و امور مالی در کشورها باید مورد مقایسه قرارگیرند (الماسی،۱۳۸۲).

بری و توماس[5] (۱۹۹۵) برای نشان دادن ابعاد مختلف حوزهٔ آموزش‌وپرورش تطبیقی، مکعبی را طراحی کردند که ۳ بعد دارد: جغرافیایی، گروههای جمعیتی غیر-محلی، آموزش‌وپرورش و جامعه (شکل ۱). برخی دیگر از پژوهشگران ابعاد سیاسی، فرهنگی و اقتصادی را نیز در این مکعب در بعد جغرافیایی آن لحاظ کرده‌اند.

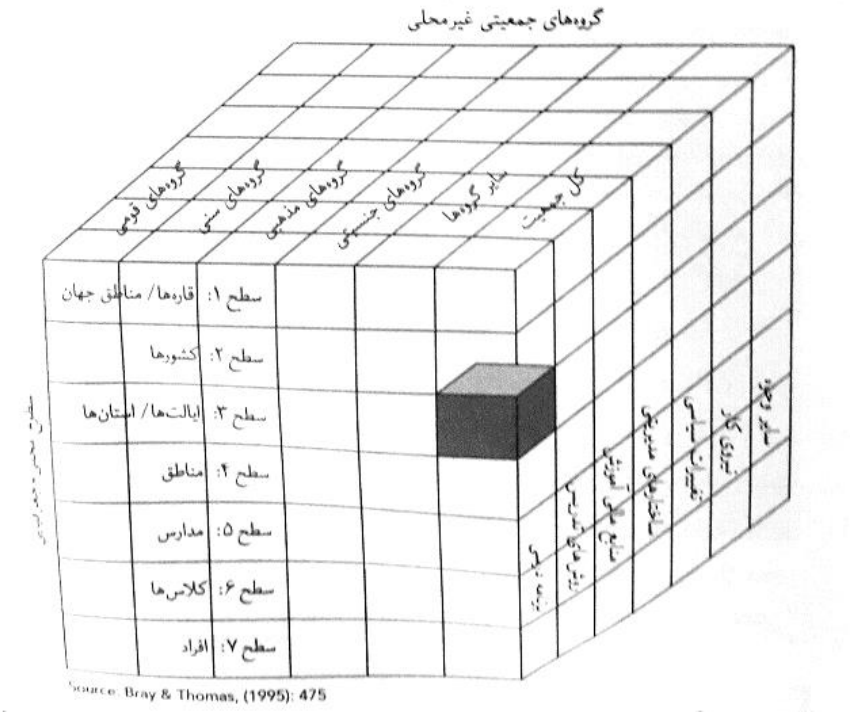
[1] . Bray
[2] . Adamson
[3] . Mason
[4] . George Bereday
[5] . Thomas



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

اگر هدف از مقایسه تعیین و تشخیص دوره‌های توسعه و پیشرفت نظام آموزشی باشد، واحد مقایسه زمان خواهد بود. مقایسه‌های زمانی را «تاریخی» یا «مقایسه‌های زمان‌های مهم» می‌نامند (معدن دار،۱۳۹۰).

برخی از پژوهشگران حوزهٔ آموزش‌وپرورش تطبیقی برنامه‌های درسی را مورد مقایسه قرار می‌دهند و در این زمینه از نتایج مسابقات بین‌المللی استفاده می‌کنند. مقایسهٔ شیوه‌های یادگیری، خط‌مشی‌ها، سیاستگذاری‌ها، ارزش‌ها و فرهنگ‌ها از مواردی است که در تطبیق مدنظر برخی پژوهشگران است (معدن دار،۱۳۹۰).




شکل ۱ – چارچوبهٔ تحلیل در پژوهش‌های تطبیقی آموزش‌وپرورش

[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

پژوهش‌هایی درزمینهٔ تطبیق آموزش‌وپرورش ایران با کشورهای دیگر صورت گرفته است ولی در بحث طراحی یک چارچوب مفهومی تطبیق در حوزهٔ تربیت‌معلم و ارائهٔ الگویی برگرفته از سایر کشورها در این زمینه، کارها بسیار محدود است. بیشتر این پژوهش‌ها در حد معرفی تجارب کشورهای موفق در تربیت‌معلم هست.

با مروری بر پیشینهٔ تحقیق و نیز ادبیات نظری حوزهٔ تطبیق، این مسئله روشن می‌شود که پژوهشگران در انجام پژوهش تطبیقی معمولاً از معیار خاصی استفاده نمی‌کنند و برای انجام تطبیق، تنها معیارهایی را برمی‌گزینند که به آن احساس نیاز می‌کنند یا در آن زمینه منابع و اطلاعات بیشتری دارند و یا علاقمند به آن زمینه هستند. همچنین در حوزهٔ تطبیقی تربیت‌معلم بیشتر به سراغ کشورهای موفق در دنیا می‌روند و کشور خود را با آن کشور یا کشورها مقایسه می‌کنند که این مسئله نیز نشان می‌دهد شروط تطبیق دو یا چند کشور را لحاظ نمی‌کنند، لذا در این پژوهش که با هدف شناسایی شاخص‌های تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم به‌منظور فراهم آوردن یک چارچوب مفهومی یا الگویی کاربردی است، به بررسی منابع معتبر پرداخته است و در صدد است که با تحلیل یافته‌های پژوهش‌های تطبیقی نظام‌های تربیت‌معلم، به ترکیب جدیدی از شاخص‌ها برسد. این پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤالات هست:

۱. کدام شاخص‌ها برای تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم در بعد برنامهٔ جامع مورد تأکید قرارگرفته‌اند؟

۲.کدام شاخص‌ها برای تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم به‌عنوان شاخص‌های اقتصادی مورد تأکید قرارگرفته‌اند؟

۳. کدام شاخص‌ها برای تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم به‌عنوان شاخص‌های اجتماعی مورد تأکید قرارگرفته‌اند؟

## روش‌شناسی پژوهش:

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است. رویکرد به کار گرفته شده کیفی و از نوع سنتز پژوهی است. راهبرد مورد استفاده فراترکیب است که با انجام تحلیل محتوای استقرایی و سپس فراترکیب از تحلیل‌های انجام‌شده همراه است. سنتز پژوهی گاهی



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

معادل با فراتحلیل کیفی به کار می‌رود، در این حالت سنتزپژوهی ترکیب مشخصه‌های خاصی از ادبیات تحقیق است. هدف سنتزپژوهی این است که تحقیقات تجربی را به‌منظور خلق تعمیم‌ها، ترکیب کند. سنتزپژوهی به نظریه‌های مربوط توجه دارد، تحقیقی را که پوشش می‌دهد به‌طور منتقدانه تحلیل می‌کند و سعی دارد با حل تعارضات موجود در ادبیات تحقیق، موضوعات اصلی را برای تحقیقات آینده مشخص نماید (کوپر و هدگز [۱]،۲۰۰۹). از نظر زیمر[۲] (۲۰۰۶) فراترکیب، ترکیبی تفسیری از داده‌های اصلی و نتایج مطالعات مورد بررسی بدست می‌آید و بر کیفیت مطالعاتی تمرکز دارد که ضرورتاً در برگیرندهٔ مبانی گستردهٔ نظری نیست و در واقع کمک می‌کند تا پژوهشگر به صورتی جامع و نظام‌مند یک بازنگری دقیق و عمیق انجام دهد و یافته-های پژوهشی را به نوعی تلفیق کند تا پدیدهٔ مورد بررسی، نتایجی بیش از مجموع اجزایش حاصل کند (سهرابی و همکاران، ۱۳۹۰). کدگذاری محوری[۳] (AC) مرحله‌ای از تحلیل است که اشتراوس[۴] وکوربین[۵] آن را به این نام نهادند و همین را گلسیر[۶] کدگذاری نظری[۷] (TC) می‌نامد که در آن مقولات و مفاهیم، ترکیب و ادغام، تقلیل و تلخیص و چلانده می‌شوند و در هم می‌آمیزند و در چند ربط نظری مرتب سازی می-شوند (فراستخواه، ۱۳۹۵). در این پژوهش، برای استخراج اطلاعات از پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی مانند اریک[۸] ، ساینس دایرکت[۹]، پرکوئست[۱۰]، نورمگز[۱۱] و... استفاده شده است.

[1] . Cooper & Hedges
[2] . Zimmer
[3] . Axial Coding
[4] . Strauss
[5] . Corbin
[6] . Glaser
[7] . Theoretical Coding
[8] . Eric
[9] . Science Direct
[10] . Proquest
[11] . Noormags



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

جامعهٔ آماری این پژوهش شامل کلیهٔ کتاب‌ها، مقالات، پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های حوزهٔ آموزش‌وپرورش تطبیقی بخصوص در زمینهٔ تربیت‌معلم بودند. از این تعداد، حجم نمونه انتخاب شده که شامل بیش از ۱۰ کتاب آموزش‌وپرورش تطبیقی که در ۱۵ سال اخیر در ایران نگارش یافته‌اند و۳ کتاب به زبان انگلیسی، از منابعی بودند که به دلیل جدید بودن برای بررسی نظریه‌های این حوزه مورد استفاده قرارگرفتند. همچنین ۵۳ مقاله و پایان‌نامه و پژوهش که به زبان فارسی و انگلیسی در این زمینه انجام و نگارش یافته‌اند، بخش دیگری از نمونهٔ مورد بررسی بودند. در این پژوهش، پایان‌نامه‌ها، پژوهش‌ها، مقالات و کتب موردنظر به دقت مورد تحلیل قرار گرفتند و سپس با کدگذاری و طبقه‌بندی شاخص‌هایی که در این مطالعات برای تطبیق در آموزش‌وپرورش و همچنین تربیت‌معلم به کار رفته است، مقولات و مضامین اصلی استخراج شدند. در این مرحله ۴۰ کد بازانتخاب شده و با عنوان مضامین نام‌گذاری شدند. در مرحلهٔ بعد کدگذاری محوری با ۸ محور انتخاب و با عنوان مقولات نام گذاری شدند و در مرحلهٔ آخرکه انتخاب مقولات هسته‌ای (اصلی) است ۳ مقوله هسته‌ای انتخاب شدند، سپس ترکیبی از این مقولات هسته‌ای انجام شد که منجر به طراحی چارچوب مفهومی در حوزهٔ تطبیق تربیت‌معلم گردید. داده‌های پژوهشی در ۳ سطح مضامین، مقولات و مقولات هسته‌ای (اصلی) طبقه‌بندی و تحلیل شدند. داده‌ها و منابع مورد استفاده در چند مرحله پالایش و استخراج شدند و پس از تحلیل و ترکیب نتایج، در یک چارچوب مفهومی جامع و همه جانبه مورد استفاده قرار گرفتند.

## یافته‌های پژوهش:

یافته‌های پژوهش در ابتدا به شاخص‌های مورد استفاده محققان تطبیقی در فرآیند پژوهش آن‌ها اشاره دارد. از آنجایی که حوزهٔ تطبیق در آموزش‌وپرورش و با تأکید بر تربیت‌معلم مورد بررسی قرار گرفتند، در جدول شمارهٔ ۱، شاخص‌های مدنظر محققان درزمینهٔ تطبیق آموزش‌وپرورش و نظام‌های تربیت‌معلم نشان داده شده است، که ممکن است برخی نویسندگان یا پژوهشگران فقط یکی از این دو حوزه را مورد بررسی قرار

[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

داده باشند. در این جدول، اولین مرحله استخراج و طبقه‌بندی داده‌ها قرار دارند که در واقع داده‌های خام هستند و هنوز طبقه‌بندی وکدگذاری نشده‌اند.

**جدول ۱ – شاخص‌های مورداستفاده برای تطبیق در آموزش‌وپرورش و تربیت‌معلم**

| ردیف | پژوهشگر | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم |
|---|---|---|---|
| ۱ | ایساک کندل[1] (به نقل از آقازاده ،۱۳۹۲) | فلسفه‌های آموزش‌وپرورش رایج در آن کشورها، حکومت و تعلیم و تربیت، ایجاد امکانات آموزشی برای همگان، ویژگی‌های ملی تعلیم و تربیت، مدرسه و دنیای کار، اشتغال | معرفی تربیت‌معلم |
| ۲ | الماسی (۱۳۷۵) | الگوی (تاریخی علوم اجتماعی، مشکل گشایی، اقتصادی، گذاشت برداشت)، روش‌های آماری، روش-های انتزاعی، روش‌های مبتنی برسایر نظام‌های مطالعاتی، روش-های مجاورتی، روش‌های طبقه بندی | – |
| ۳ | جرج بردی (به نقل از آقازاده،۱۳۹۲ ) | الگوهای اجتماعی: زبان، فرهنگ، زمینه‌های اجتماعی و تاریخی | – |
| ۴ | لوتان کوی (۱۹۸۱) | تحلیل و بررسی نظام‌های آموزشی هم در بطن زمینه‌های ملی وهم با توجه به زمینه‌های جهانی | – |
| ۵ | آیداروا[1] | | شناسایی فضاهایی برای |

[1]. Isaq Kandel



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

| ردیف | پژوهشگر | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم |
|---|---|---|---|
| | مارکوارت[۲] (۲۰۱۶) | - | شایستگی‌های جهانی استاندارد در تربیت‌معلم |
| ۶ | آقازاده (۱۳۹۲) | اوضاع اجتماعی، جغرافیایی، سیاسی، اقتصادی، زبان، مدیریت دستگاه تربیتی، تربیت‌معلم، دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی، پژوهش، آموزش دختران در دانشگاه‌ها، نوآوری در آموزش‌وپرورش، آموزش‌های فنی حرفه‌ای، برنامه-های درسی وکتب درسی | - |
| ۷ | نیکلاس هنز[۳] (به نقل از آقازاده ۱۳۹۲) | عوامل طبیعی(نژاد وزبان)، معنوی (مذهبی)، دنیوی یا غیر مذهبی (سوسیالیسم، هیومنیسم و...)، آموزش اجباری، استعمار فرهنگی (در کشورهای تحت سلطه) | - |
| ۸ | فردریک ادینگ[۴] (به نقل از آقازاده ۱۳۹۲) | درصد هزینه‌های آموزش‌وپرورش نسبت به کل در آمد ملی | - |
| ۹ | هاربیسون[۱]، مایرز[۲] | روش استقرایی و پژوهش‌های آماری | - |

[1] . Aydarova
[2] . Marquardt
[3] . Nicolas Hans
[4] . Feredric Edding



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

| ردیف | پژوهشگر | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم |
|---|---|---|---|
| | (به نقل از آقازاده۱۳۹۲) | | |
| ۱۰ | وایزمن[3]، آندرسن[4] (۲۰۱۴) | – | آموزش های معلمی ضمن خدمت، تربت معلم قبل از خدمت (کارورزی)، برنامه‌های آموزشی، زبان انگلیسی وفناوری در برنامه‌های آموزشی |
| ۱۱ | باب آدامسون[5] (۲۰۱۲) | موقعیت، سیستم‌ها، سیاست‌گذاری، فرهنگ‌ها، ارزش‌ها، موفقیت‌های آموزشی، روش‌های تدریس، اهداف و مقاصد آموزشی، عدالت اجتماعی و دسترسی به آموزش، برنامهٔ تحصیلی، سازمان‌های آموزشی | تربیت‌معلم و حرفه گرایی |
| ۱۲ | فهیمی (۱۳۸۸) | – | دانش پداگوژیکی عمومی، دانش محتوای ریاضی، دانش محتوایی ریاضی، کارورزی |
| ۱۳ | جمشیدی، صادقی (به زبان انگلیسی، | – | قدمت تربیت‌معلم، دروس تئوری و عملی وتخصصی و عمومی در تربیت‌معلم، دروس اجباری واختیاری، |

[1]. Harbison
[2]. Myers
[3]. Wiseman
[4]. Anderson
[5]. Bob Adamson



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

| ردیف | پژوهشگر | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم |
|---|---|---|---|
| | (۲۰۱۴) | | مشارکت اساتید راهنما با معلمان مدارس |
| ۱۴ | ادواردو آندره[1] (۲۰۱۵) | عوامل موفقیت فنلاند: فرهنگ، تاریخ، عدالت، سیستم آموزشی، معلمان | جذب دانش آموزان با استعداد برای تربیت‌معلم، کارورزی، کیفیت معلم |
| ۱۵ | حبیبی (۱۳۸۴) | اهداف، ساختار، تشکیلات، محتوای برنامه‌ها، دوره‌های آموزشی، آموزش بزرگسالان، موضوعات اقتصادی، اجتماعی ومذهبی | گزینش، تربیت و استخدام معلمان |
| ۱۶ | رمی ریزکارپنو[2]، یوکومک کوچی[3] (۲۰۱۵) | - | موقعیت، سیستم حکومتی، وسعت، جمعیت، ناخالص ملی، مدل‌های تربیت‌معلم، انتخاب دانشجو، انواع مجوزها (گواهی صلاحیت تدریس)، شأن معلم، حقوق معلم |
| ۱۷ | سازمان یونسکو (۱۹۶۳) | شاخص‌های مورد مقایسه: سازمان، امورمالی | - |
| ۱۸ | آنتو نیو نوآ[4] (به نقل از | الگوهای: مثبت گرا، تجدد گرا، حل مسئله، انتقادی، سیستم های جهانی | - |

[1]. Eduardo Andere
[2]. Ramirez Carpeno
[3]. Yoko Mecochi
[4]. Antonio Novoa



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

| ردیف | پژوهشگر | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم |
|---|---|---|---|
| | لوتان کوی(۱۹۸۱) | و اجتماعی، تاریخی | |
| ۱۹ | درکی (۱۳۸۴) | - | گزینش اصلح معلمان، تربیت وآماده‌سازی معلمان، جذب، نگهداری و استخدام، ضمن خدمت، همکاری دانشگاه‌ها با تربیت‌معلم، تسهیلات رفاهی و شأن واعتبار معلم، توجه به خبرگی، توجه به اصلاحات در تربیت‌معلم، مشارکت معلمان در تدوین کتب درسی |
| ۲۰ | فرهمندیان (۱۳۷۹) | - | برنامه‌های آموزشی برای کیفی کردن کار معلمان، کارورزی |
| ۲۱ | فرناندو رمی ریز[1]، النورا ویلیچ[2] | - | توسعهٔ حرفه‌ای معلمان، پیش از خدمت تا تمام زندگی فرد |
| ۲۲ | ویبول فول[3]، پیچت[4] | - | طول دوره‌ها، درس‌ها، ویژگی‌های اصلی در درک |

[1]. Fernando Ramyrez
[2]. Eleanora Vilich
[3]. Vibulphol
[4]. Pichet



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

| ردیف | پژوهشگر | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم |
|---|---|---|---|
| | (۲۰۱۵) | | پداگوژی، محتوای دوره، رویکردها، سیاست‌ها، مهارت‌های قرن ۲۱ برای معلمان |
| ۲۳ | شریفی (۱۳۹۰) | - | توازن تئوری و عمل و تلفیق آن، توازن عرضه و تقاضا، سیستم دولتی و میزان کنترل، کیفیت تجهیزات، نقش معلمان، برنامهٔ تربیت‌معلم |
| ۲۴ | پوسزتای انگلیر[1] (۲۰۱۴) | - | سیاست‌های آموزشی، برنامه تحصیلی و ارزش‌ها در تربیت‌معلم، موقعیت و ساختار اجتماعی حرفهٔ معلمی، تفاوت‌های استخدام، دانش پداگوژیکی معلمان |
| ۲۵ | گزنفون[2] (به نقل از آقازاده ۱۳۹۲) | اهداف و ساختار نظام تربیتی اشرافی، جنگی و اخلاقی | - |
| ۲۶ | قشلاقی (۱۳۹۲) | مجموعه دانش‌ها، عقاید، آداب، سنت‌ها و خصوصیات اخلاقی و قومی در آ.پ | - |

[1]. Agnes Engler
[2]. Xenophon



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

| ردیف | پژوهشگر | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم |
|---|---|---|---|
| ۲۷ | الوانی، واعظی (۱۳۷۲) | کلی‌گرا: بررسی محیط‌هایی که سازمان را در بر گرفته‌اند. خردگرا: خود سازمان و عوامل آن | – |
| ۲۸ | روسولو (به نقل از اخروی۱۳۸۴ ) | برحسب موضوع، برحسب وسعت، برحسب ماهیت، برحسب زاویه (موقعیت های ایستا با گرایش های پویا) | – |
| ۲۹ | هویگهورس ت[1] (به نقل از آقازاده۱۳۹۲) | صنعتی شدن منشأ تغییرات اجتماعی (تحرک اجتماعی) که از تعلیم و تربیت ریشه گرفته | – |
| ۳۰ | اکسفورد[2]، ساهین[3] (۲۰۱۰) | – | تکنولوژی در تدریس در تربیت‌معلم، تکنولوزی مورداستفاده دانشجویان در کارورزی، تکنولوژی مورد استفاده در زمان معلمی |
| ۳۱ | مسو[4]، پنوار[5] (۲۰۱۲) | – | سیستم نظارتی تربیت‌معلم: دولتی، هیئت امنایی |
| ۳۲ | امراله، حکیم زاده (۱۳۹۳) | – | تحولات فرهنگی،سیاسی و اجتماعی وتحول بنیادین در آ.پ کشورها، اصلاح |

[1]. Havighurst
[2]. Oxford
[3]. Sahin
[4]. Messo
[5]. Panhwar



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

| ردیف | پژوهشگر | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم |
|---|---|---|---|
| | | | نظام تربیت‌معلم، ارزیابی نظام آموزشی تربیت‌معلم |
| ۳۳ | شعبانی (۱۳۸۳) | رویکردهای برنامه دینی و اخلاق، اهداف برنامه، محتوای برنامه، روش‌ها و ارزشیابی برنامه، متغیرهایی فرهنگی و اخلاق حرفه‌ای | شرایط جذب داوطلبان معلمی،آموزش حرفه‌ای معلمان، آموزش عملی معلمان، سنوات تحصیل در تربیت‌معلم |
| ۳۴ | بوشامپ[1]، کلارک[2]، هولم[3] (۲۰۱۶) | – | تحلیل‌های بین‌المللی از عملکرد مدارس، کیفیت تدریس معلمان، تقابل حرفه و شغل معلمی، درجه‌بندی تربیت‌معلم |
| ۳۴ | شعبانی (۱۳۸۳) | رویکردهای برنامه دینی و اخلاق، اهداف برنامه، محتوای برنامه، روش‌ها و ارزشیابی برنامه، متغیرهایی فرهنگی و اخلاق حرفه‌ای | شرایط جذب داوطلبان معلمی، آموزش حرفه‌ای معلمان، آموزش عملی معلمان، سنوات تحصیل در تربیت‌معلم |
| ۳۵ | جعفری، میر شاه جعفری، لیاقت دار (۱۳۸۸) | – | اهداف، محتوا، اسناد مکتوب برنامه درسی، روش‌های تدریس، ارزشیابی |
| ۳۶ | عبدی، ماچ هانویچ[1] | ترکیب تاریخی و اجتماعی با فلسفی و جغرافیایی افرادی که | – |

[1]. Beauchamp
[2]. Clark
[3]. Hulme



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

| ردیف | پژوهشگر | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم |
|---|---|---|---|
| | (به نقل از ماندی[۲] ۲۰۰۸) | صاحب‌نظر هستند | |
| ۳۷ | پارکس [۲]،گریفیث[۳] (۲۰۰۸) | فرهنگ‌ها، اقوام، مذاهب، ارزش‌ها، ایده‌ها، سطوح مختلف آموزشی، زمینه‌ها و هیئت مؤسس، محلی و ملی | - |
| ۳۸ | اشنایدر[۴] (به نقل از الماسی۱۳۷۵ ) | خلق‌وخوی ملی، تأثیر فضای جغرافیایی، فرهنگ، تاریخ، نفوذ خارجی | - |
| ۳۹ | ریحانی، احمدی کرمی (۱۳۹۰) | اهداف، محتوای برنامه، فعالیت‌های یاددهی یادگیری، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی | - |
| ۴۰ | کالموس[۵]، پرونکا[۶] (۲۰۱۶) | شاخص‌های توسعه، شرایط کار، شاخص‌های آموزش، توسعه، توسعهٔ انسانی، نرخ بیکاری، نرخ تحصیل، نرخ مردودی | سیاست‌های کارورزی، قوانین عمومی آموزش، برنامه‌های آموزشی مستمر، گواهینامه معلمی، موسسهٔ مسئول در تربیت‌معلم |
| ۴۱ | اینگرسول[۱] | - | آماده‌سازی معلمان در |

[1] . Majhanovich
[2] . Parkes
[3]. Griffiths
[4] . Schneider
[5] . Kalmus
[6] . Proenca



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

| ردیف | پژوهشگر | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم |
|---|---|---|---|
| | (۲۰۰۷) | | تربیت‌معلم (برنامه‌ها)، معیارهای شایستگی معلمان در تربیت‌معلم |
| ۴۲ | لویت[۲] (۲۰۱۶) | - | آموزش حین تحصیل (کارورزی)، استخدام، ادارهٔ مدارس، حرفهٔ گرایی |
| ۴۳ | لین پین[۳]، زیخنر[۴] (۲۰۱۲) | - | سیستم تربیت‌معلم، برنامه درسی، تدریس و یادگیری |
| ۴۴ | کوبایاشی[۵] (۲۰۰۹) | - | ساختار، برنامهٔ درسی، دانشجو |
| **ردیف** | **پژوهشگر** | **شاخص‌های مورد استفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش** | **شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم** |
| ۴۵ | ناظری(۱۳۸۸) | بررسی تحولات دو قرن اخیر نظام‌های آموزشی، سرمایه‌گذاری‌های کلان آموزشی | - |
| ۴۶ | هیلکر[۶](به نقل از الماسی۱۳۷۵) | سنت و دگرگونی، سیاست و فرهنگ، اقتصاد وفن، حکومت و جامعه | - |

[1]. Ingersoll
[2]. Leavitt
[3]. Leavitt
[4]. Zeichner
[5]. Kkobayashi

[6]. Hilker



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

| ردیف | پژوهشگر | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق آموزش‌وپرورش | شاخص‌های مورداستفاده در تطبیق تربیت‌معلم |
|---|---|---|---|
| ۴۷ | بایر[1] (۲۰۱۴) | – | سیستم (متمرکز، غیرمتمرکز)، تعداد برنامه‌ها، ارائه‌دهندگان برنامه‌ها (دانشگاه‌ها، مؤسسات، کالج‌ها)، انواع برنامه (هم‌زمان یا متوالی، جمعیت استان یا کشور ارائه دهنده) |

از مجموع اطلاعات گردآوری و کدگذاری شده،۳ بعد کلی استخراج شد: -برنامهٔ جامع تربیت‌معلم؛ – الگوهای اقتصادی؛ -الگوهای اجتماعی. بعد اول که مقولهٔ هسته‌ای اول را شکل داد شاخص‌هایی بودند که حول محور برنامه‌های درسی تربیت‌معلم هستند. این بعد، برنامهٔ جامع تربیت‌معلم نامگذاری شد. چهار مقوله نزدیک به هم که در این مقوله هسته‌ای یا اصلی جای می‌گیرند با عنوان هدف، محتوا، فرآیند و بازخورد استخراج شد (جدول شمارهٔ۲).

در پاسخ به سؤال اول: **کدام شاخص‌ها برای تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم در بعد برنامهٔ جامع مورد تأکید قرارگرفته‌اند؟** با توجه به مستندات می‌توان گفت که در مطالعات تطبیقی تربیت‌معلم در هر کشوری می‌توان برنامه‌ای جامع در تربیت‌معلم شامل شاخص‌های: (هدف، محتوا، فرآیند و بازخورد) را در نظر گرفت. این شاخص‌ها زیر شاخص‌هایی دارند، مثلاً در اهداف تربیت‌معلم: سیاستهای کلان آموزشی، ارزش‌های قابل قبول در کشور، سیستم ارائهٔ تربیت‌معلم و... از مواردی است که محققان تربیتی می‌توانند به آن بپردازند. در شاخص محتوا: شایستگی‌های معلمی، دروس تئوری و عملی و تخصصی و...؛ در شاخص فرآیند تربیت‌معلم: چگونگی اجرای دورهٔ تربیت-

[1] . Bayer



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

معلم از نظر زمان و مدرک تحصیلی و...؛ در شاخص بازخورد: نحوهٔ ارزیابی از فارغ التحصیلان تربیت‌معلم، برگزاری دوره‌های مختلف براساس نیازسنجی و... می‌توانند به عنوان شاخص‌های تطبیق تربیت‌معلم دو یا چند کشور مورد استفاده قرار گیرند.

**جدول ۲. کدگذاری محوری فراترکیب مبانی نظری و پژوهشی و استخراج مقولات مربوط به برنامهٔ جامع تربیت‌معلم**

| ردیف | مفاهیم | مقوله | مقوله هسته‌ای |
|---|---|---|---|
| ۱ | سیاست‌های آموزشی، ارزش‌ها در تربیت‌معلم، موقعیت و ساختار اجتماعی حرفهٔ معلمی، طرح‌های حرفه‌ای آینده دانشجو معلمان، شاخص‌های سیستم آموزشی تربیت‌معلم، سیاست‌های تعاملی تربیت‌معلم با سایر دانشگاه‌ها، سیستم ارائهٔ تربیت‌معلم (متمرکز، غیرمتمرکز و...) | سیاست‌گذاری اولیه در تربیت‌معلم (اهداف) | برنامهٔ جامع تربیت‌معلم |
| ۲ | شایستگی‌های معلمی، استانداردهای جهانی برای تربیت‌معلم، دروس تئوری و عملی، دروس تخصصی و عمومی،کارورزی، برنامه‌های آموزشی، دانش پداگوژیکی، توسعه حرفه‌ای معلمان. | محتوای برنامه‌های درسی تربیت‌معلم (محتوا) | |
| ۳ | طول دوره، گواهینامه‌های صلاحیت معلمی، انواع مدل‌های تربیت‌معلم (از دیپلم، از لیسانس، ابتدایی، متوسطه و...) مراکز اجرایی عهده‌دار تربیت‌معلم (دانشگاه، واحد آ.عالی، مرکز و...) | فرآیند اجرایی تربیت‌معلم (فرآیند) | |
| ۴ | طرح گزینش اصلح، آزمون جامع، ارزیابی دورهٔ تربیت‌معلم، نظرسنجی‌های مختلف (دانشجو، استاد، کارمند)، نیازسنجی‌های | نظارت و ارزیابی برنامه‌ها | |

[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

| ردیف | مفاهیم | مقوله | مقوله هسته‌ای |
|---|---|---|---|
| | مختلف جهت برگزاری دوره‌های بالندگی برای اساتید، دانشجویان و کارکنان، اصلاحات و تغییر و... | (بازخورد) | |

همان‌طور که در جدول شمارهٔ ۲ مشخص است، برنامهٔ جامع تربیت‌معلم در ۴ مقوله دسته‌بندی شده است و هریک از این مقولات شاخص‌هایی هستند که بر اساس آن می‌توان کشورها را باهم مقایسه و تطبیق نمود. این شاخص‌ها هرکدام از ترکیب مفاهیم اولیه در قالب یک محور پیشنهادی تشکیل‌شده‌اند، این مفاهیم، زیر شاخص‌های هر کدام را تشکیل می‌دهند. پژوهشگران تطبیقی هر یک از این شاخص‌ها و زیر شاخص‌ها را می‌توانند برای تطبیق تربیت‌معلم برگزینند. مقوله هسته‌ای با عنوان برنامهٔ جامع تربیت‌معلم ۴ شاخص دارد که عبارت‌اند از: ۱. سیاست‌گذاری در تربیت‌معلم که در واقع همان **اهداف** تربیت‌معلم است، ۲. محتوای برنامه‌های تربیت‌معلم است که به آن **محتوا** نیز می‌گوییم، ۳. فرآیند اجرایی تربیت‌معلم که به‌طور خلاصه **فرآیند** گفته می‌شود، ۴. نظارت و ارزیابی برنامه‌ها که به آن **بازخورد** می‌گویند. هدف، محتوا، فرآیند، بازخورد، در نظام‌های مختلف تربیت‌معلم با یکدیگر فرق دارند و هر کشور یا منطقه برنامه‌های خاص خود رادارند، اما می‌توان به‌منظور بهره جستن از آن‌ها، به‌گونه‌ای جامع آن‌ها را مورد بررسی و تجزیه‌وتحلیل قرار داد، به‌گونه‌ای که به‌صورت برنامه‌ای یکپارچه و هماهنگ شناخته شود.

در پاسخ به سؤال دوم: **کدام شاخص‌ها برای تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم به‌عنوان شاخص‌های اقتصادی مورد تأکید قرارگرفته‌اند؟** از فراترکیبی که از مبانی نظری و پژوهشی حاصل‌شده است می‌توان گفت که مقوله فرهنگ و جایگاه اجتماعی معلمان در هر کشوری موردتوجه بسیاری از محققین است و نشان می‌دهد که الگوهای متفاوتی در هر کشور حاکم است که برگرفته از فرهنگ مردم، حمایت‌های حرفه‌ای از معلمان



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

در جامعه، انجمن‌های علمی و حرفه‌ای معلمان در جوامع، رفاه و منزلت اجتماعی معلمان هست (جدول شمارهٔ ۳). در این بعد نیز مفاهیم پس از ترکیب مناسب به دو مقولهٔ کلی‌تر تبدیل شدند و درمجموع، مقولهٔ هسته‌ای را به نام الگوهای اجتماعی شکل دادند. مقولات یا همان شاخص‌ها در دو جنبه: جایگاه اجتماعی و حرفه‌ای معلمان نام-گذاری شدند و هریک زیر شاخص‌هایی دارند و پژوهشگر تطبیقی در تربیت‌معلم می-تواند همه این موارد را در کشورهای موردنظر خود موردبررسی و تجزیه‌وتحلیل قرار دهد.

**جدول ۳- کدگذاری محوری فراترکیب مبانی نظری و پژوهشی و استخراج مقولات مربوط به الگوهای اجتماعی**

| ردیف | مفاهیم | مقوله | مقوله هسته‌ای |
|---|---|---|---|
| ۱ | شأن حرفهٔ معلمی در جامعه، حقوق معلمان، رفاه و منزلت اجتماعی معلمان، کانون‌های صنفی | جایگاه اجتماعی معلمان | الگوهای اجتماعی |
| ۲ | نقش معلمان در تدوین کتب درسی، کیفیت کارمعلمان در مدارس، حمایت‌های حرفه‌ای معلمان، انجمن‌های علمی و حرفه‌ای معلمان | جایگاه حرفه‌ای معلمان | |

در پاسخ به سومین سؤال پژوهش که: **کدام شاخص‌ها در نظام تربیت‌معلم به‌عنوان الگوهای اقتصادی در تطبیق تربیت‌معلم کشورها مدنظر قرارگرفته‌اند؟** از فراترکیب مفاهیم استخراج‌شده از منابع، ۴ طبقه از مقولات یا شاخص‌ها را می‌توان معرفی کرد: ۱. اقتصاد آموزش‌وپرورش و تربیت‌معلم. ۲. سرمایه‌گذاری در تربیت‌معلم. ۳- بودجه تخصیصی به تربیت‌معلم. ۴. فضاها و تجهیزات در تربیت‌معلم (جدول شمارهٔ ۴). با توجه به اهمیت منابع مالی در هر سازمان، توجه به آن برای هر پژوهشگرتطبیقی.



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

لازم و ضروری است، زیرا بدون در نظر داشتن آن‌ها، اجرای برنامه‌های مختلف در تربیت‌معلم با اشکال روبرو خواهد شد.

**جدول شمارهٔ ۴- کدگذاری محوری فراترکیب مبانی نظری و پژوهشی و استخراج مقولات مربوط به الگوهای اقتصادی**

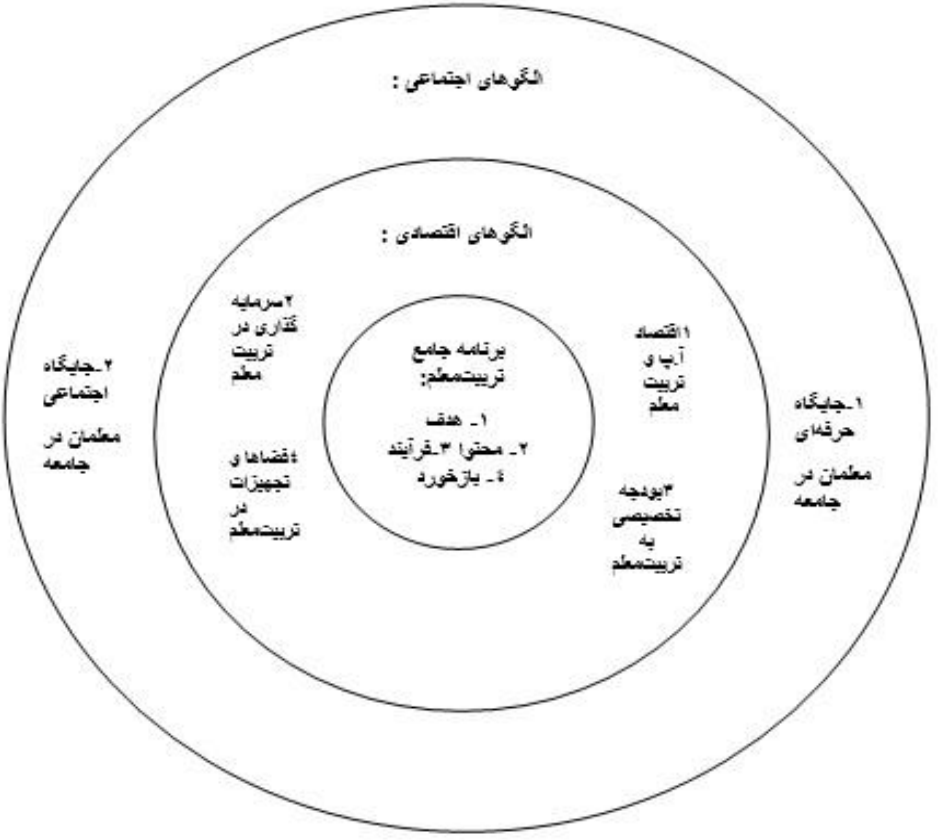
| ردیف | مفاهیم | مقوله | مقولهٔ هسته‌ای |
|---|---|---|---|
| ۱ | اقتصاد آموزش‌وپرورش، هزینهٔ سرانهٔ دانشجویی، سرمایه‌گذاری در تربیت‌معلم، منابع ترمیمی هزینه‌ها، بودجهٔ تخصیصی به تربیت‌معلم، فضاها و تجهیزات تربیت‌معلم | اقتصاد آموزش‌وپرورش و تربیت‌معلم. | **الگوهای اقتصادی** |
| | | سرمایه‌گذاری در تربیت‌معلم. | |
| | | بودجهٔ تخصیصی به تربیت‌معلم. | |
| | | فضاها، تجهیزات و امکانات سرمایه‌ای تربیت‌معلم. | |

الگوهای مفهومی و چارچوب نظری درزمینهٔ تطبیق آموزش‌وپرورش و به‌طور ویژه برای تربیت‌معلم می‌تواند به بهبود مطالعات تطبیقی این حوزه کمک نماید. پس‌از فراترکیب حوزهٔ نظری و پژوهش‌های قبلی انجام‌شده در تطبیقِ تربیت‌معلم، یک الگوی مفهومی جدید طراحی شد که شامل ۳ بُعد کلی (برنامهٔ جامع تربیت‌معلم، الگوهای اجتماعی، الگوهای اقتصادی) است. در صورت استفاده از این الگو، پژوهشگران تطبیقی



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

می‌توانند همهٔ ابعاد تطبیق نظام تربیت‌معلم را مدنظر قرار داده و بهترین نتیجه را از یک پژوهش تطبیقی برای تربیت‌معلم رقم بزنند. این الگوی مفهومی در شکل ۲ طراحی و معرفی می‌گردد.




**شکل ۲ – الگوی پیشنهادی شاخص‌های تطبیق تربیت‌معلم**

بر اساس این الگوی پیشنهادی، تحقیقات تطبیقی تربیت‌معلم باید در سه محور انجام شود: محور اول که درون نظام تربیت‌معلم هست، برنامه‌های جامع تربیت‌معلم است. این محور شامل زیر شاخص‌های: هدف، محتوا، فرآیند و بازخورد است. محور دوم که دامنه آن گسترده‌تر از نظام تربیت‌معلم است، الگوی اقتصادی است که می‌تواند برنامه‌های جامع تربیت‌معلم را نیز متأثر کند و محدوده آن در بیرون از نظام تربیت‌معلم



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

و سطح جامعه گسترده است، به این معنا که تصمیمات اقتصادی کلان جامعه بر نظام تربیت‌معلم تأثیرگذار است، بنابراین پژوهشگر تطبیقی باید در بررسی‌های خود به این شاخص مهم توجه نماید. این شاخص دارای ۴ زیر شاخص مهم به این شرح است: ۱. اقتصاد آموزش‌وپرورش و تربیت‌معلم ۲. سرمایه‌گذاری در تربیت‌معلم ۳. بودجه تخصیصی به تربیت‌معلم ۴. فضاها و تجهیزات در تربیت‌معلم. هریک از این زیر شاخص‌ها در تطبیق نظام تربیت‌معلم باید به درستی تحلیل شوند و آخرین محور، محور سوم است که نسبت به دو محور دیگر گستردگی بیشتری دارد و مربوط به الگوهای اجتماعی است. الگوهای اجتماعی بر دو محور دیگر تأثیرگذار است و در واقع تمامی ابعاد زندگی اجتماعی را نشان می‌دهد که بر اقتصاد و آموزش‌وپرورش و تربیت‌معلم تأثیر بسزایی دارد، بنابراین پژوهشگران تطبیقی ابتدا باید از این الگوهای اجتماعی فراگیر، کار تطبیق خود را آغاز کنند و با توجه به شرایط اجتماعی یک جامعه و به تبع آن، مسائل اقتصادی آنجا، به تطبیق برنامه‌های جامع تربیت‌معلم بپردازند.

**بحث و نتیجه‌گیری:**

شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که تاکنون تطبیق آموزش‌وپرورش و یا هر حوزهٔ دیگر، تابع اطلاعات در دسترس بوده است و فاقد الگویی جامع هست و به قول اندیشمندان این حوزه، در تطبیق روش خاصی مورداستفاده قرار نمی‌گیرد و تنها انتخاب زمینه تطبیق است که آن‌ها را وادار به تطبیق می‌کند به این معنا که همواره کشوری که در آن حوزه موفق عمل می‌کند مبنایی می‌شود برای تطبیق با کشوری که این موفقیت را ندارد یا کمتر دارد، فارغ از این‌که این کشورها چقدر می‌توانند قابل تطبیق باشند یا نباشند. شاخص‌های تطبیق در حوزهٔ آموزش‌وپرورش و همچنین در حوزهٔ تربیت‌معلم که مد نظر پژوهشگران هست کاملاً انتخابی است و تابع یک الگوی فراگیر نیست. این شاخص‌ها برگرفته از اطلاعات کسب‌شده و یا علاقه پژوهشگران هست. در این پژوهش، مجموع ۴۰ مفهوم که از تحلیل پژوهش‌ها و پیشینهٔ پژوهش استخراج گردیدند، در ۷ طبقه مفاهیم قرار گرفتند و در مرحلهٔ بعد این مفاهیم ۸ طبقه مقولات اصلی را شکل دادند و سپس مقولات اصلی تبدیل به ۳ شاخص کلی شدند که در واقع



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

شاخص‌های اصلی الگو می‌باشند. این مقولات یا شاخص‌ها در یک فرآیند یکپارچه، جامع و با رویکردی نظام‌مند مورد شناسایی و ترکیب قرارگرفته‌اند. در این الگوی جامع سه شاخص اصلی و هریک دارای چند شاخص فرعی می‌باشند. در ترکیب‌های انجام‌شده برای رسیدن به الگو باید به سؤالات پژوهش پاسخ داده شود:

سؤال اول پژوهش به شاخص‌های مورد استفاده برای تطبیق برنامهٔ جامع تربیت‌معلم اشاره دارد که در پاسخ آن، شاخص‌های اصلی همان ویژگی‌های یک برنامه یعنی: هدف، محتوا، فرآیند و بازخورد است که شامل زیر شاخص‌هایی هست و همه از ضروریات یک برنامه خوب می‌باشند و نبود هریک می‌تواند یک نوع کاستی در فرآیند تربیت‌معلم محسوب شوند.

۱. شاخص اول: برنامهٔ جامع تربیت‌معلم. این شاخص دارای چهار زیر شاخص یا شاخص فرعی است:

**هدف:** سیاست‌گذاری در تربیت‌معلم، ارزش‌ها در تربیت‌معلم، سیستم ارائهٔ تربیت‌معلم؛ **محتوا:** شایستگی‌های مورد انتظار برای معلمان، پداگوژی‌های عمومی، تربیتی، تخصصی، فناوری؛ **فرآیند:** انواع گواهینامه‌ها و شرایط اخذ آن، مراکز اجرایی تربیت‌معلم اعم از مؤسسات و دانشگاه‌ها، مقاطع و رشته‌های تربیت‌معلم اعم از ابتدایی، متوسطه، استثنایی، فنی و حرفه‌ای و...؛ **ارزیابی و بازخورد:** آزمون جامع یا نهایی دانشجو معلمان، ارزیابی دوره‌های تربیت‌معلم، نحوهٔ گزینش اولیه داوطلبان معلمی، اصلاحات و تغییرات اساسی برنامه‌ها .

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش می‌توان به اهمیت نقش اقتصاد آموزش‌وپرورش هر کشور و تأثیر آن بر روند آموزش اشاره داشت. «تولید دانش یک فعالیت اقتصادی یا بهتر است بگوییم یک صنعت است. اقتصاددانان، صنعت کاغذ، تولید آهن و فولاد، معدن، کشاورزی، ترابری، خرده‌فروشی و تولید همه نوع کالاها و خدمات را تحلیل کرده‌اند اما از تحلیل تولیدات دانش غفلت ورزیده‌اند. اقتصاد آموزش، علمی است که



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

به فرآیند آموزش از زاویهٔ اقتصادی توجه کرده و در زمینهٔ نقش آموزش بر رشد و توسعهٔ اقتصادی، برآورد و اندازه‌گیری بازده و سهم آن بر درآمد ملی و تولید کل به بحث می‌پردازد (دهقانی و همکاران، ۱۳۸۵). آلفرد مارشال[1]، آموزش‌وپرورش را نوعی «سرمایه‌گذاری ملی» تلقی می‌کند و تئودور شولتز[2] که از اقتصاددانان معاصر است و به «پدر نظریهٔ سرمایهٔ انسانی» معروف است، آموزش را نوعی سرمایه‌گذاری می‌داند و سرمایهٔ انسانی را جزئی از مفهوم عمومی سرمایه می‌داند و آن را در کنار سرمایهٔ مادی و مکمل آن برمی‌شمرد (عماد زاده، ۱۳۹۱)؛ پس می‌توان نتیجه گرفت که بودجه و سرمایه‌ای که به تربیت‌معلم تخصیص می‌یابد می‌تواند مانند سرمایه‌ای بلندمدت باشد و رشد و توسعهٔ اقتصادی و اجتماعی کشور را به دنبال داشته باشد و در تطبیق نظام تربیت‌معلم کشورها می‌توان به‌عنوان یک شاخص بسیار مهم به آن توجه داشت. همچنین فضاها و تجهیزات در تربیت‌معلم و نقش مهم آن در دستیابی به اهداف انکارناپذیر است. لذا در تطبیق کشورها برای این‌که این مقولات مدنظر محققان قرار گیرد، الگوهای اقتصادی در ۴ زیر شاخص به این شرح دسته‌بندی‌شده است: اقتصاد آموزش‌وپرورش و تربیت‌معلم؛ سرمایه‌گذاری در تربیت‌معلم؛ بودجهٔ تخصیصی به تربیت‌معلم؛ فضاها و تجهیزات در تربیت‌معلم.

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش که کدام شاخص‌ها به‌عنوان الگوهای اجتماعی در تطبیق تربیت‌معلم می‌تواند مدنظر قرار گیرد می‌توان به دو زیر شاخص: جایگاه اجتماعی معلمان و جایگاه حرفه‌ای معلمان، اشاره داشت که هریک می‌تواند مبنایی برای تطبیق نظام‌های تربیت‌معلم باشد، زیرا الگوهای ساخته و پرداخته شده برای معلمان هر کشور که بیش از همه در فرهنگ و آداب‌ورسوم هر کشور ریشه دارد،

[1] . Alfred Marshal
[2] . Theodore Schults



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

می‌تواند در روند تربیت‌معلم تأثیرگذار باشد، بنابراین می‌تواند به‌عنوان یک شاخص مؤثر در تطبیق تربیت‌معلم مدنظر قرار گیرد و از طرفی پایگاه اجتماعی معلمان بر رابطهٔ آموزشی او با دانش آموزان بی‌تأثیر نیست و این یافته تأییدی است بر نظرات کندل که به عواملی مانند ملیت‌گرایی[1] و خصوصیات ملی[2] به‌عنوان زمینه‌های فرهنگی و تاریخی در ایجاد نظام آموزش‌وپرورش، اعتقاد داشت و نیز، نظر هنز[3] را که می‌گفت نظام آموزش‌وپرورش یک جامعه هم متأثر از «ویژگی ملی» جامعه است و هم بر آن اثر می‌گذارد (آقازاده، ۱۳۹۲). از طرفی نقش حرفه‌ای معلمان کلاً متحول شده است و دوران گذر از «آموزش به معنای انتقال شناخت» به سمت «آموزش به معنای سازمان‌دهی عمل یادگیری» را طی می‌کند، لذا تصویر حرفه‌ای معلم نیز باید از شکل سنتی خارج شود و به یک جایگاه حرفه‌ای قابل‌قبول در جامعه تبدیل شود و برای این منظور نیز لازم است به‌عنوان یک شاخص تطبیق مدنظر قرار گیرد (لوتان کوی، ۱۹۸۱).

هدف از آموزش‌وپرورش تطبیقی و به ویژه تطبیق در تربیت‌معلم، صرفاً مطالعه و بررسی کشوری موفق در قبال کشوری کمتر موفق نیست زیرا در این صورت نیازی به تطبیق نخواهد بود و صرفاً بررسی موفق‌ترین‌ها به‌منزلهٔ یک الگو خواهد بود، درواقع هدف آموزش‌وپرورش تطبیقی شناسایی عوامل و بستر زمینه‌ساز این موفقیت‌هاست که می‌تواند به کشورهای دیگر کمک کند تا این بسترها را شناسایی و عوامل به وجود آورنده آن را بررسی نموده و الگوی خود قرار دهند، لذا الگوی معرفی‌شده می‌تواند شرایط و بسترهای فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی و سیاسی را در خود جای دهد تا تطبیق‌گر درحین تطبیق برنامه‌ها، از عوامل زمینه‌ای آن‌ها غافل نماند. این زمینه‌ها تطبیق گران را به شرایطی رهنمون می‌کند که تربیت‌معلم را در بستر فرهنگی آن کشور بررسی

[1] . Nationalism
[2] . National Characteristics
[3] . Hanse



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

کند و به تأثیر و نقش عوامل اجتماعی یا سیاسی نیز بپردازند و الگوی ناهماهنگ با فرهنگ یک کشور را برای آن کشور نسخه‌پیچی ننماید بلکه در پی الگویی مشابه ولی در بستر بومی آن باشد.

سخن آخر با برنامه‌ریزان امر تربیت‌معلم در کشور است که برای به ثمر نشستن برنامه‌های نوین و تأثیرگذار، نیازمند پژوهش‌های تطبیقی هستند. برای این‌که بتوان معلمان شایسته‌ای تربیت کرد، تنها طراحی برنامه‌های درون نظام تربیت‌معلم کافی نیست، بلکه گام‌های بلندتری لازم است تا تربیت‌معلم را به درون جامعه برد و نوعی فرهنگ‌سازی در کشور داشت که منشأ اولیه آن در نظام تربیت‌معلم شکل می‌گیرد و از طریق معلمان با صلاحیت‌های حرفه‌ای و اخلاقی، می‌تواند فرهنگ‌سازی درجامعه میسر شود، مانند بسیاری از کشورهای موفق در امر تعلیم و تربیت که از این جایگاه رفیع یعنی معلم باکفایت، کشور را به توسعه و رشد و بالندگی رسانده‌اند. برای برداشتن این گام‌های بلند نیاز به مطالعات تطبیقی و توجه به فرآیند تربیت‌معلم در جهان است. ازاین‌رو توصیه می‌شود نگاه‌های تطبیقی بیشتری را مدنظر قرار داده و از یک برنامهٔ مدون در این زمینه مانند الگوی پیشنهادی این پژوهش استفاده نمایند تا بتوانند ابعاد مهم و تأثیرگذار در تربیت‌معلم را شناسایی کرده و درصدد تقویت نقاط مثبت و حذف نقاط ضعف آن برآیند.

## منابع:


- آقازاده، احمد (۱۳۹۲)، *آموزش‌وپرورش تطبیقی*، انتشارات سمت.

-آقازاده، احمد (۱۳۸۴)، نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت‌معلم در ایران، فصلنامهٔ *روان‌شناسی تربیتی*، ش ۱(۱): ص ۱۴۴-۱۲۳.

- اخروی، علی (۱۳۸۴)، تجربه‌های آموزشی موفق مرزی ندارند، *رشد معلم*، ش ۱۹۸، ص۳۲-۳۰.

- الماسی، علی‌محمد (۱۳۷۵)، *آموزش‌وپرورش تطبیقی*، انتشارات رشد، ص ۶۸.




[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

-الماسی، علی‌محمد (۱۳۸۲)، *آموزش‌وپرورش تطبیقی*، انتشارات رشد.

- الوانی، سید مهدی؛ واعظی، رضا (۱۳۷۲)، مقدمه‌ای بر مطالعات تطبیقی در مدیریت دولتی، *نشریهٔ مطالعات مدیریت و بهبود تحول*، ش ۱۰ و ۱۱،ص ۵۴-۳۷.

- امراله، امید؛ حکیم زاده، رضوان (۱۳۹۳)، بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامهٔ درسی تربیت‌معلم در کشورهای کره جنوبی انگلستان و ایران، *دو فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی آموزش عالی*، ش ۹، ص ۲۵-۷ .

- پنتیلا، ایوا (۱۳۹۶)، *سخنرانی در همایش آشنایی با مدارس فنلاند*، مشهد.

- جعفری هرندی، رضا؛ میر شاه جعفری، سید ابراهیم و لیاقت دار، محمدجواد (۱۳۸۸)، بررسی تطبیقی برنامهٔ درسی آموزش علوم در ایران و چند کشور جهان، *اندیشه‌های نوین تربیتی*،ش ۱۹:ص ۱۹۳-۱۴۵.

- حبیبی، شراره (۱۳۸۴)، *آموزش‌وپرورش مقایسه‌ای*، انتشارات آوای نور، چاپ اول.

- درکی، سیمین (۱۳۸۴)، بررسی تحلیلی ویژگی‌های کنونی نظام تربیت‌معلم ایران و مقایسهٔ وجوه تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن، فصلنامهٔ *تعلیم و تربیت*، ش ۸۴: ص ۱۵۲-۱۰۹.

- دهقانی، علی؛ رحیمی، رضا؛ محمدی، داود (۱۳۸۵)، *اقتصاد آموزش‌وپرورش*، انتشارات آییژ.

- ریحانی، ابراهیم؛ احمدی، غلامعلی و کرمی زندی، زهرا (۱۳۹۰)، بررسی تطبیقی آموزش فرآیند حل مسئله در برنامهٔ درسی آموزش ریاضی دورهٔ متوسطه کشورهای آمریکا، استرالیا، ژاپن، سنگاپور و ایران، *تعلیم و تربیت*، ش ۱۰۵: ۱۴۲-۱۱۵.

- سهرابی، بابک؛ اعظمی، امیر؛ یزدانی، حمیدرضا (۱۳۹۰)، آسیب‌شناسی پژوهش‌های انجام‌شده درزمینهٔ مدیریت اسلامی با رویکرد فراترکیب، *چشم‌انداز مدیریت دولتی*، ش ۱: ۲۴-۹.

- شریفی، شکوفه (۱۳۹۰)، بررسی تطبیقی اهداف تعلیم و تربیت دوره ابتدایی دو کشور ایران و ژاپن، *پایان‌نامه*، دانشگاه الزهرا.

[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

- شعبانی، زهرا (۱۳۸۳)، بررسی تطبیقی برنامه تربیت‌معلم ایران و چند کشور جهان، ***فصلنامهٔ تعلیم و تربیت***، ش۷۹، ص ۱۶۰-۱۲۱.

- عماد زاده، مصطفی (۱۳۹۱)، *اقتصاد آموزش‌وپرورش*، انتشارات جهاد دانشگاهی واحد اصفهان.

- فرهمندیان، محمد (۱۳۷۹)، نظام تربیت‌معلم در کره جنوبی و چین، *رشد معلم*، ش ۱۵۵: ۲۱-۱۹.

- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵)، *روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی با تأکید بر نظریهٔ بر پایه (GTM)*، انتشارات آگاه.

- فهیمی، زهره (۱۳۸۸)، *مطالعهٔ تطبیقی برنامهٔ درسی تربیت دبیر ریاضی در ایران، ژاپن، سنگاپور، کره جنوبی و آمریکا*، پایان‌نامه، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

- قشلاقی، باقر؛ زارع، سمیه (۱۳۹۲)، تحلیل جامعه‌شناختی «الگوی عمومی» تحلیل سیستمهای آموزش‌وپرورش در نظریه لوتان کوی، *نشریهٔ علوم اجتماعی*، ش ۶۷، ص ۴۰-۵۳.

- لوتان کوی (۱۳۹۳)، *آموزش‌وپرورش تطبیقی*، ترجمهٔ محمد یمنی دوزی سرخابی، انتشارات سمت.

- معدن دار آرانی، عباس؛ کاکیا، لیدا (۱۳۹۴)، *آموزش‌وپرورش تطبیقی – چشم‌اندازهای نوین*، انتشارات آییژ.

- معدن دار آرانی، عباس؛ عباسی، پروین (۱۳۹۰)، *آموزش‌وپرورش تطبیقی – رویکرد و روش*، انتشارات آییژ.

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲)، برنامهٔ درسی تربیت‌معلم والگوی اجرایی مشارکتی آن، راهبرد تحولی برای تربیت‌معلم در ایران، *دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامه درسی*،ش ۱: ص ۲۶-۵.

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۴)، معلم و تربیت‌معلم در کره جنوبی و ایران: نقد و ارزیابی در قالب چند نکته، *نخستین همایش تربیت‌معلم*، پردیس نسیبه.

- ناظری، مهرداد (۱۳۸۸)، بررسی تطبیقی آموزش در ژاپن و ایران؛ ژاپن چگونه ژاپن شد؟، *نشریهٔ گزارش*، ۲۱۰: ۳۵-۳۴.



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

-Adamson, B.,(2012). International comparative studies in teaching and Teacher Education. *Journal Teaching and Teacher Education*, 641-648.

- Andere, E.,(2015). Are teachers crucial for academic achievement ?Finland educational success in a comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*,23(39).

- Avanaki, J. Sadeghi , H.,(2014). A comparative study of Teacher Education in Iran and the UK. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5) ,1153-1159

- Aydarova, E., Marquardt, S.,K. (2016). The global Imperative for Teacher Education: Opportunities for comparative and International Education. *FIRE for International Research in Education*,3(1).

- Bayer, M. , Rasmussen, T.F.J. (2014). Comparative Study of teaching content in teacher Education Programs in Canada , Finland and Singapore versus Denmark**.** *Journal of Curriculum Studies.*

- Beauchamp, G., Clarke, L., Hulme, M., and others (2016). *Teacher education in times of change, published to policy press scholarship*. online :May 2016.

-Cooper, H, Hedges, L, V., Jeffrecy, G., V.,(2009). *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis*, Second Edition, ISBN: 978-0-87154-163-5.

[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

- Ingersoll , R., (2007). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualification in Six Nations.* Publication Date February 2007, Publisher CPRE .

- Kalmus, J., Proenca Rebello, M.(2016). *A Comparative Analysis of Education Policies for In – Service Teachers In Brazil and Mexico.*

-Koboyashi , T., ( 2010). *Japans Teacher Education In Comparative Perspectives.*

-lê thành khôi, (1981). *L'Education Comparée.* Paris: Armand Colin.

- Leavitt, H.,B.(2016). Worldwide Issues and Problems In Teacher Education. *Education and Educational Research.*

- Lyengar ,R. ,Wiseman ,A.W. ,Anderson, E., (2014). Comparative perspectives on Teacher Education In South Asia. *International Perspective on Education and Society*.VOL.25,Emerald Group Publishing Limited, 99-106.

- Messo,M.,S.,Panhwar ,I. ,A(2012). A comparative study of teacher education in Japan ,Germany and Pakistan: Discussion of Issue and Literature Review. *Asian Journal of Business and Management Science*, 1(12), 121-130.

- Mundy, k. Bickmore, k. And Others, (2008). *International on Education Reforms Series*. Pub Date: Jule 2008, 416 Pages , ISBN: 0807748811.

-Paine, L., Zeichner, K., (2012). The Local and The Global in Reforming Teaching and Teacher Education. *Comparative Education Review*, 56(4).

[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

-Parks, R., Grifith,T.,J.(2008). Refereed paper presented at the *annual conference of the Australian Teacher Education(ATEA), Albury.*

- Pusztai, G.,Engler,A.,(2014). *Comparative research on Teacher Education*.Verbum ISBN 978-80-561-0122-3.

- Ramirez carpeno,E., Mekochi,Y.,(2015). Initial Teacher Education In Japan and Spain. A comparative study. *Revista Espanola de Education Comparada*, DOL:10.5944/reec.25.2015.14786. 101-127.

- Sahin, Y. Y. Oxford, R. L. (2010). A Comparative Analysis of Teacher Education Faculty Development Models for Technology Integration. *Journal of Technology and Teacher Education.* 18(4),ISSN 1059-7069.

-Unesco, (1963). *Study of Measures for the Preservation of Monuments through the Establishment of an International Fund or by any Other Appropriate Means.*

-Vibulphol,J.,Loima,J.,Areesophonpichet , S.,& Rukspollmuang,Chnita,(2015). Ready content or Future Skills? A comparative study of Teacher Education in Thailand and Finland, *Journal of Education and Learning.*4(4), 149-159.

- Weidman, J.,C., Jacob, W.,J., Casebeer , D.,(2014). Conceptualizing Teacher Education in comparative and International context. In Alexander w. Wiseman and Emily Anderson (Eds.),*Annual Review of comparative and International Education*.115-145.



[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]

- Wiseman, A, W, Anderson , E.(2014). International Perspectives on Education and Society. *Annual Review of Comparative and International Education*. Vol. 25, ISBN: 978-1-78350-453-4.

-Zimmer, L, (2009). Quantative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts, Informing practice and Policy Worldwide through Research and Scolarship, 53(3), 311-318.

[ Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-03 ]